UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA FREITAS REZENDE

ECOSOFIAS E PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NA AUSTRÁLIA

VITÓRIA
2020

Fernanda Freitas Rezende

ECOSOFIAS E PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NA AUSTRÁLIA

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa de Currículos, Culturas e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final de avaliação.
Orientadora: Prof.ª Drª Martha Tristão

VITÓRIA
2020

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

FERNANDA FREITAS REZENDE

ECOSOFIAS E PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NA AUSTRÁLIA

Tese apresentada ao Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 05 de março de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Paula Corrêa Henning
Universidade Federal do Rio Grande

Professora Doutora Michèle Sato
Universidade Federal de Mato Grosso

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Rezende, Fernanda Freitas, 1977-
R467e Ecosofias e práticas de sustentabilidade em escolas da educação básica no Brasil e da Austrália / Fernanda Freitas Rezende. - 2020.
253 f. : il.

Orientadora: Martha Ferreira Tristão.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. educação. 2. educação ambiental. 3. sustentabilidade. 4. escolas públicas. I. Tristão, Martha Ferreira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Ao meu pai, Fernando Jorge de Rezende,
dedico meu doutorado à sua memória.

A todos os professores que insistem na
educação pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Como é bom a gente ter deixado a pequena terra em que nasceu
E ter fugido para uma cidade maior, para conhecer outras vidas...
Como é bom olhar para aquelas bandas e depois comparar
Ver que está tão diferente, e que já sabe tantas novidades...
Como é bom ter vindo de tão longe, estar agora caminhando
Pensando e respirando no meio de pessoas desconhecidas
Como é bom achar o mundo esquisito por isso, muito esquisito mesmo
E depois sorrir levemente para ele com os seus mistérios...
Que coisa maravilhosa! Que mundo maravilhoso!
Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais pequenas
E descobrir em todas uma razão de beleza
(MANOEL DE BARROS)

Gratidão!

A Deus, aos Guias e Orixás, aos que se foram e que sempre se fizeram presentes!

À Pétala, filha, meu tesouro, minha admiração pelo que você já é! Você tem meu amor!

A Ben, filho, pedacin do meu coração em forma de menino, obrigada pelas risadas mais doces da vida minha!

À família de sangue, Carol, Léo e mãe, meu muito obrigada. Em especial à mergulhadora profissional da vida, Tia Celma!

À família de amigas, mulheres espetaculares que dão aconchego nas horas mais improváveis e que cuidam de mim e dos meus, minha gratidão eterna!

À Jovania, amiga irmã! À Selminha, mãe espiritual! À Merinha, pelo cuidado! À Micheli, pela generosidade! À Suzany, pela filosofia! À Lara, filha mais velha! À Carline, pela escuta! À Ana Paula, a pessoa! À Elisa, pelo brilho! À Cláudia, pelos sonhos! À Sanya, pela autenticidade! À Kamilla, pelo sorriso! À Lindi, pelo “amiga”! À Márcia, pelas dicas! À Érica, pelo carinho!

À Alina, pelo cuidado e profissionalismo, na revisão deste trabalho.

Ao Alessandro, uma daquelas boas surpresas que a vida traz!

Quero expressar minha gratidão, também, aos queridos/as professores/as Carlos Eduardo Ferraço, Janete Magalhães Carvalho e Michele Sato, componentes da minha banca de Mestrado e de Doutorado, pelos ensinamentos, generosidade e partilha numa aposta ético-política da educação.

Um agradecimento especial à Martha pela orientação nesses anos de Mestrado e Doutorado! Pela amizade, parceria e pela partilha! Obrigada, sempre!

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental (Nipeea) que, por meio das pessoas que o constitui, contribuiu significativamente para esta produção, em especial, a Denize, por toda a intensidade desses quatro anos!

À professora Paula Henning pelo aceite carinhoso em fazer parte da banca.

Minha gratidão à supervisora do estágio doutoral, Peta White e seu esposo, o pesquisador Russell Tytler, pelo acolhimento e pela amizade. My home is yours!

Aos professores e funcionários de todas as escolas australianas que me acolheram, em especial, a professora Loretta Leary e família, pela generosidade e acolhida!

À Cirelle Field, gerente do Programa *ResourceSmart School* em Victoria, Australia.

À família de Melbourne, Amanda e família, M.I.A e família, Geoff, John Cripps e família.

Aos professores e funcionários de todas as escolas capixabas e às Secretarias de Educação que me receberam.

Aos meus ex-alunos, com os quais convivi durante minha caminhada na Multivix! Obrigada por tanto carinho.

RESUMO

Este trabalho toma o conceito de ecosofia cunhado por Felix Guattari (1989) e tenta focar duas realidades distintas, Brasil e Austrália, no que se refere ao seu objeto de pesquisa: observar como escolas, envolvidas ou não, com os programas oficiais proliferaram processos de subjetivação por meio de práticas de sustentabilidade. Este estudo, de inspiração cartográfica agencia-se à pesquisa narrativa de Hart (2003, 2005) e de Tristão (2013) no uso de entrevistas como manejo cartográfico, buscando acompanhar movimentos que traduzam a forma como as escolas implementam e criam composição da sustentabilidade no Espírito Santo (Brasil) e em Victoria (Austrália). Entrevistas individuais ou em grupos, conversas e encontros, foram realizados com a participação dos professores responsáveis pelas práticas sustentáveis, diretores/vice-diretores, pedagogos, pais de alunos, voluntários e estudantes. A aposta ético-política desta tese é que as escolas que constituem práticas de sustentabilidade proliferam *processos de subjetivaçã*o contra a *produção do esgotado* instaurada pela *máquina capitalística* que engessa o sistema educacional. Essas práticas de sustentabilidade, as quais intitulamos práticas ecosóficas, produzem *agenciamentos* e aberturas a inventividades. O entendimento é que uma escola que traga referências das ecologias no mundo estético suscita processos éticos de criatividade. Esses processos criativos introduzem responsabilidade ética em cada movimento, pois nada é dado e o sucesso do processo e seu objetivo nunca estão garantidos. Esta pesquisa compreende que as práticas ecosóficas geraram uma rede de afetos e agenciamentos numa abertura a inventividades, potencializando redes de solidariedades que emergem das práticas dos seres dessas escolas, permeadas de multiplicidades nas relações cotidianas tecidas.

Palavras-chave: Escolas Sustentáveis. Ecosofia. Práticas de sustentabilidade. Processos de subjetivação. Esgotado.

ABSTRACT

This research takes the concept of ecosophy coined by Felix Guattari (1989) and tries to focus on two different realities, Brazil and Australia, and does not refer to its object of research: how schools recorded or not with official programs proliferated subjectivation processes through sustainability practices. This study, inspired by cartography, is based on narrative research by Hart (2003, 2005) and Tristão (2013) without using interviews such as cartographic management, seeking to follow movements that translate in a way that implemented schools and basic sustainability practices in Espirito Santo (Brazil) and Victoria (Australia). Individual or group interviews, conversations and meetings were carried out with the participation of teachers responsible for sustainable practices, principals / assistant principals, pedagogues, parents of students, and students. The political bet of these schools that work with sustainability practices proliferates processes of subjectification against the exhausted production initiated by the capitalistic machine it employs or the educational system. These sustainability practices, such as those called ecological practices, produce agencies and openings to activities. The understanding is that a school that identifies references of ecologies in the aesthetic world raises ethical processes of creativity. These creative processes introduced ethical responsibility in each movement, as nothing is given, and the success of the process and its objective are never guaranteed. This research understands that the ecological practices generate a network of affections and agencies in an opening of activities, potentializing networks of solidarity that emerge from the practices of the people in these schools, permeated with multiplicities in the woven social relations.

Keywords: Sustainable School. Ecosophy. Sustainability practices. Subjectivation processes. Drained.

RESUMEN

Este trabajo toma el concepto de ecosofia creado por Felix Guattari (1989) y trata de enfocarse en dos realidades diferentes, Brasil y Australia, con respecto a su objeto de investigación: cómo las escuelas involucradas o no con programas oficiales proliferaron los procesos de subjetivación a través de prácticas de sostenibilidad. Ese estudio, inspirado en la cartografía, vinculase a la investigación narrativa de Hart (2003, 2005) y Tristão (2013) cuanto al uso de entrevistas como gestión cartográfica, buscando seguir movimientos que traducen la forma en que las escuelas implementan y crean la composición de la sostenibilidad en Espírito Santo (Brasil) y Victoria (Australia). Se realizaron entrevistas individuales o grupales, conversaciones y reuniones con la participación de maestros responsables de prácticas sostenibles, directores / subdirectores, educadores, padres de estudiantes, voluntarios y estudiantes. La apuesta ético-política de esta tesis es que las escuelas que constituyen prácticas de sostenibilidad proliferan procesos de subjetivación contra la producción del agotado establecido por la máquina capitalista que enyesa el sistema educativo. Estas prácticas de sostenibilidad, que llamamos prácticas de ecosistemas, producen conjuntos y aperturas a la inventiva. La comprensión es que una escuela que trae referencias de ecologías en el mundo estético plantea procesos éticos de creatividad. Estos procesos creativos introducen uma responsabilidad ética en cada movimiento, ya que nada se da y el éxito del processo y su objetivo nunca están garantizados. Esta investigación comprende que las prácticas ecosistémicas generaron una red de afectos y ensamblajes en uma apertura a las inventivas, potenciando redes de solidaridades que emergen de las prácticas de los seres de estas escuelas, impregnadas de multiplicidades en las relaciones tejidas en la vida diaria.

Palabras-clave: Escuelas Sostenibles. Ecosofia. Prácticas de sustentabilidad. Procesos de subjetivación. Agotado.

NOTAS SOBRE O QUICK RESPONSE (QR) CODE

Foto: Fernanda Rezende

Ao longo da tese, disponibilizo QR codes que podem ser lidos por meio de aplicativos instalados em celulares. Neste caso, a câmera do aparelho é usada para fazer a leitura do código. Para baixar o APP é só ir até a APP Store (Loja de aplicativos do seu celular), escolher o APP QR Scanner (Android) e/ou QR code (Apple), instalar e esperar a conclusão. Então, abra o aplicativo e aponte a câmera para o código.

O uso do QR code nesta pesquisa tem motivação num encontro no *Australian Association for Environmental Education,* que aconteceu em 2018, em *Gold Coast* na Austrália, onde apresentei dois trabalhos. Ao participar dos seminários, conheci o pesquisador chileno Claudio Aguayo que fazia uso dos QR codes no seu trabalho *Embedding mixed reality digital learning in and out of school*. Como produzi sete vídeos durante o estágio doutoral na Austrália, escolhi o QR code como forma de compartilhar esses dados com o leitor. Ao escolher ler os QR codes, o/a leitor/a será encaminhado/a para os links que envolvem tanto os vídeos produzidos na Austrália como músicas/vídeos que ajudaram no processo de escrita.

NOTAS SOBRE PAUSA PARA RESPIRO

Ao longo da tese, disponibilizo algumas histórias curtas, as quais intitulo de pausas para respiro. Durante a organização da escrita, numa constante mudança ao ler e reler a produção de dados atrelada à pesquisa bibliográfica, senti a necessidade de introduzir uma perspectiva contada de alguns movimentos e focos de atenção durante o trajeto. Esses focos de atenção aconteceram tanto no Brasil como no período do estágio doutoral na Austrália. Essas pausas vêm acompanhadas de imagens que promovem conexões e sentidos com a aposta da tese: escolas que suscitem práticas de sustentabilidade como processos de criação, como práticas ecosóficas que se infiltram em processos maquínicos no enfrentamento do esgotado. As pausas para respiro fazem parte da produção de narrativas que foram captadas nas entrevistas gravadas e no diário de campo. Elas também aparecem como referências autorais e, em outros momentos, como contos de situações que marcaram os processos de subjetividade durante a pesquisa. Convido o leitor a também efetuar as pausas, tão necessárias para a vida!

LISTA DE QR CODEs

QR Code 1 − The 1975 19

QR Code 2 − Vídeo da Escola 5 estrelas 77

QR Code 3 − Vídeo da Escola 4 estrelas 103

QR Code 4 − Modernity has failed us 155

QR Code 5 − Me vejo no que vejo 191

QR Code 6 − Vídeo da Escola 2 estrelas 229

LISTA DE PAUSAS PARA RESPIRO

Pausa para respiro 1 − Já fui dente de leão encapsulado.....29

Pausa para respiro 2 − Quando o artista inventa o parâmetro.....45

Pausa para respiro 3 − Pesquisar é pedreira.....61

Pausa para respiro 4 – Quando a escola vê além.....84

Pausa para respiro 5 − É rizoma que fala?.....120

Pausa para respiro 6 − Assentos disponíveis.....135

Pausa para respiro 7 − Zona de amortecimento.....147

Pausa para respiro 8 − Quando falta terra.....165

Pausa para respiro 9 − Utopia place.....174

Pausa para respiro 10 – Quando é a pessoa que floresce.....182

Pausa para respiro 11 – Do direito à diferença.....234

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 − Greve pelo Clima em Melbourne.....25
Figura 2 − Papelão salvação.....31
Figura 3 – Protagonismo feminino.....38
Figura 4 − Processo Formativo em EA.....39
Figura 5 − Dois anos até o crachá 43
Figura 6 − Linha do Tempo das CNIJMA 58
Figura 7 − Esquema dos módulos de escolas sustentáveis.....64
Figura 8 − Aparelho de medição e controle da água em escola na Austrália.....67
Figura 9 − Tela do website do Programa ResourceSmart School.....68
Figura 10 − Tela do sistema de monitoramento do consumo de água e energia.....69
Figura 11 − Residência em Hawthorn em Melbourne 69
Figura 12 − Capa do RSS Awards 2019 72
Figura 13 − Identificação das escolas e quilometragem até cada uma delas 73
Figura 14 − Objetivos de desenvolvimento sustentável 82
Figura 15 − Estágios de uma escola sustentável 111
Figura 16 − Cartaz na Greve pelo Clima.....116
Figura 17 − Conferência Kids Teaching Kids 117
Figura 18 − Marionete 124
Figura 19 − Cool Kids.....125
Figura 20 − Torre de Minhocas 126
Figura 21 − Hortinha.....128
Figura 22 – Cria.....129
Figura 23 − Recursos hídricos 129
Figura 24 − Economizar 130

Figura 25 − Trabalho em andamento 131
Figura 26 − Berço e cova 133
Figura 27 − Impactos da crise climática 140
Figura 28 − Jalecos não tão brancos 144
Figura 29 − Abertura do Steps to Sustainability 176
Figura 30 − Calendário aborígene das estações do ano 178
Figura 31 − Pintura aborígene 179
Figura 32 – Redes 180
Figura 33 – Cockatoo do Jardim Indígena 181
Figura 34 – Entrada da Escola 5 estrelas 192
Figura 35 – Orgulho 195
Figura 36 − Comoção mundial 195
Figura 37 − Aula de Permacultura 196
Figura 38 – Estudante carrega coletores de resíduos 200
Figura 39 − Herança 202
Figura 40 – Horta escolar 203
Figura 41 – Pá para plantar! 203
Figura 42 – Fique sujo! 205
Figura 43 – Na luta pela educação 208
Figura 44 − Mais aprendizado, menos ativismo 210

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 − Localização do Espírito Santo 47

Mapa 2 − Região Metropolitana de Vitória 48

Mapa 3 − Mapa das Escolas pesquisadas da Região da Grande Vitória 56

Mapa 4 − Mapa da localização geográfica da Austrália 63

Mapa 5 − Mapa do Estado de Victoria 66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1− Critérios para participação do PDDE Escola Sustentável 49

Quadro 2 – Situação das escolas no Espírito Santo em 2013 53

Quadro 3 − PDDE Escola Sustentável - Escolas Estaduais do Espírito Santo 54

Quadro 4 − PDDE Escola Sustentável - Escolas Municipais do Espírito Santo 54

Quadro 5 − Quantidade de escolas municipais da Grande Vitória.....55

Quadro 6 – Identificação das escolas capixabas na pesquisa 57

Quadro 7 − Programas de escolas sustentáveis em nível mundial.....79

Quadro 8 − Pesquisas com descritor “escolas sustentáveis” 89

Quadro 9 − Pesquisas com descritor “Espaço educador sustentável” 92

Quadro 10 − Pesquisas que abordam o PDDE Escola Sustentável 99

LISTA DE SIGLAS

Acara	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
AuSSI	Australian Sustainable School Initiative
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Cross Curriculum Priority
Cemaden	Centro Nacional de Monitoramento Ambiental e Alertas de Desastres Naturais
Ceres	Centre for Education and Research in Environmental Strategies
CGEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMI	Capitalismo Mundial Integrado
CNIJMA	Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSTA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DCSF	Department for Children, Schools and Families
DET	Department of Education and Training
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENSI	Environment and Schools Initiative
FEE	Foundation for Environmental Educational School
GFN	Global Footprint Network
HREC	Human Research Ethics Comitte
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Especiais
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
Nipeea	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEVH	Programa Educação em Valores Humanos
PLSCF	Plain Language Statment and Consent Form
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSS	ResourceSmart School
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sedu	Secretaria de Estado da Educação

Seme	Secretaria Municipal de Educação
Semmam	Secretaria Municipal de Meio Ambiente
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics
STEM	Science, Technology, Engineering e Mathematics
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
WWCC	Working with Children Check

SUMÁRIO

1 IDEIAS QUE MULTIPLICAM SILÊNCIOS 21

2 A ECOSOFIA: POR UMA DEMOCRACIA ECOLÓGICA 30

2.1 TRAJETÓRIAS CARTOGRÁFICAS NO ESPÍRITO SANTO 47

2.2 TRAJETÓRIAS CARTOGRÁFICAS EM VICTORIA 63

3 DIÁLOGOS COM AS PRODUÇÕES DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS 78

3.1 PRODUÇÃO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NO BRASIL 86

3.2 PRODUÇÃO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA AUSTRÁLIA 104

3.2.1 Sustainability Leader Position (Líder em Sustentabilidade) 112

3.2.2 Alexander Garden Program 114

3.2.3 Kids Teaching Kids Program 117

3.3 FAZER RIZOMA COM AS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS 122

4 QUANDO A CIÊNCIA SE AGENCIA 137

4.1. A PRODUÇÃO CAPITALÍSTICA DA TRISTEZA: O ESGOTADO 149

4.2. POLÍTICA EM FRAGMENTOS 156

4.3 DOS POSSÍVEIS 167

4.4 A FORÇA DE UM ENCONTRO 176

5 ESCOLAS POTENCIALIZADORAS DE PRÁTICAS ECOSÓFICAS 184

5.1 PRÁTICAS ECOSÓFICAS SUSTENTÁVEIS 186

5.1.1 Dos muros que se erguem 192

5.1.2 Do cuidado do outro 196

5.1.3 Por que não? 199

5.1.4 Quando se rompe o cimento “no peito” 202

5.1.5 Eu não quero esse poder... 206

6 SUSTENTABILIDADE EM DEVIR 211

6.1 EXPERIÊNCIAS INVENTIVAS COM A SUSTENTABILIDADE 223

6.2 UM BEIJA-FLOR APAGANDO INCÊNDIO NA FLORESTA... 230

7 CONSIDERAÇÕES... DAS MUITAS PAUSAS AINDA POR VIREM 236

REFERENCIAS 243

QR Code 1 − The 1975

It is time to rebel!

(É hora de se rebelar!)

The 1975 and Greta Thunberg

(Acompanhe o vídeo com a tradução a seguir)

The 1975 – The 1975 and Greta Thunberg[1]

Estamos agora no início de uma crise climática e ecológica. E precisamos chamá-la como é. Uma emergência. Devemos reconhecer que não temos a situação sob controle e que ainda não temos todas as soluções. A menos que essas soluções signifiquem que, simplesmente, paramos de fazer certas coisas. Admitimos que estamos perdendo essa batalha. Temos que reconhecer que as gerações mais velhas falharam.

Todos os movimentos políticos em sua forma atual falharam, porém, o *homo sapiens* ainda não falhou. Sim, estamos falhando, mas ainda há tempo para mudar tudo. Ainda podemos consertar isso. Ainda temos tudo em nossas próprias mãos. Mas, a menos que reconheçamos as falhas gerais de nossos sistemas atuais, provavelmente não temos chance. Estamos enfrentando um desastre de sofrimentos não ditos para enormes quantidades de pessoas.

Agora não é o momento de falar educadamente ou focar no que podemos ou não dizer. Agora é a hora de falar claramente. Resolver a crise climática é o maior e mais complexo desafio que o *homo sapiens* já enfrentou.

A solução principal, no entanto, é tão simples que até uma criança pequena pode entender. Temos que parar nossas emissões de gases de efeito estufa. E nós fazemos isso ou não. Você diz que nada na vida é preto ou branco.

Mas isso é mentira. Uma mentira muito perigosa. Ou impedimos um aquecimento de 1,5 grau ou não. Ou evitamos desencadear essa reação em cadeia irreversível além do controle humano, ou não o fazemos. Ou escolhemos continuar como uma civilização ou não. Isso é tão preto ou branco quanto possível, porque não existem áreas cinzentas quando se trata de sobrevivência. Agora todos temos uma escolha.

Podemos criar ações transformacionais que salvaguardarão as condições de vida das gerações futuras ou podemos continuar com nossos negócios como de costume e falhar. Isso é com você e comigo.

Sim, precisamos de uma mudança no sistema ao invés de uma mudança individual. Mas você não pode ter um sem o outro. Se você examinar a história, todas as grandes mudanças na sociedade foram iniciadas por pessoas no nível de base. Pessoas como você e eu. Portanto, peço que você acorde e torne possíveis as alterações necessárias. Fazer o seu melhor já não é bom o suficiente. Todos devemos fazer o aparentemente impossível.

Hoje, usamos cerca de 100 milhões de barris de petróleo todos os dias. Não há política para mudar isso. Não há regras para manter esse óleo no solo. Portanto, não podemos mais salvar o mundo seguindo as regras, porque as regras precisam ser alteradas. Tudo precisa mudar. Tem que começar hoje. Então, todo mundo lá fora, agora é hora de desobediência civil. É hora de se rebelar.

[1] A banda The1975 se juntou a ativista Greta Thunberg e musicou seu discurso. A sugestão aqui é que o leitor acompanhe seu discurso traduzido, enquanto ouve a música do vídeo.

1 IDEIAS QUE MULTIPLICAM SILÊNCIOS

Estamos agora no início de uma crise climática e ecológica.
E precisamos chamá-la como é. Uma emergência.

GRETA THUNBERG

O discurso da ativista ambiental Greta Thunberg, musicado pela banda *The 1975,* inicia esta tese. A "pirralha" com seu poderoso discurso na música tem uma aposta: colorir momentos em que a vida parece estar em branco. Como nos questiona Gilles Deleuze (1995): Não seria a música a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? No caso desta pesquisa, a resposta à pergunta de Deleuze é afirmativa. Diríamos mais, aliás, concordaríamos com o vocalista da banda australiana *Midnight Oil* que continua sendo uma das principais vozes em defesa dos povos originários de seu país. *A música sempre foi a estrada para as mudanças políticas* (GARRETT, 2017). Suas músicas refletem uma aposta ético-política que se espalhou pelo mundo afora por muitos anos também a favor de causas ambientais.

Nesse movimento em conexão à música, a literatura, o cinema, a arte de uma forma geral se juntam nos afetos tecidos durante a pesquisa realizada no Brasil e no estágio doutoral na Austrália. A pesquisa promoveu encontros potentes com o movimento *Fridays for Future*[2] (Sextas pelo Futuro), a ida ao show da banda *The 1975 (*banda inglesa que vem apoiando a ativista Greta) e muitas experiências[3] vividas e ontológicas que atravessaram as trajetórias deste estudo.

A aposta ético-política desta tese é que escolas que constituem práticas de sustentabilidade proliferam *processos de subjetivação*[4] inventivos em frente à

[2] Movimento que começou em agosto de 2018, depois que Greta Thunberg se sentou sozinha em frente ao Parlamento Sueco todos os dias durante três semanas, sem ir à escola, para protestar contra a falta de ação sobre a crise climática. Ela postou o que estava fazendo no Instagram e no Twitter e logo se tornou viral (Disponível em: https://www.fridaysforfuture.org/. Acesso em: 25 abr. 2019).

[3] Experiência de vida ou vivido da experiência e a experiência pré-refletida ou ontológica. O primeiro usualmente chamamos "experiências de vida", que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências, incluindo seus relatos sobre histórias de vida, suas emoções, motivações e tudo aquilo que pode se representar como conteúdo vivido. Por sua vez, a experiência pré-refletida ou ontológica refere-se à processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advêm todos os conteúdos representacionais. Esses dois planos funcionam em reciprocidade (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

[4] Os processos de subjetivação são produzidos por meio de encontros, por agenciamentos, criados por vetores de ordem plural, os de ordem molar (as linhas de segmentaridade dura), molecular (as linhas de segmentaridade maleável) e as linhas de fuga. Essas linhas se atravessam e se ligam na constituição ininterrupta dos processos

produção de tristeza e esgotamento instaurados pela *máquina capitalística*[5] que engessa também o sistema educacional.

O que seriam essas práticas de sustentabilidade? Seriam todas as práticas que levam em conta as dimensões socioambientais, político-econômicas, culturais, ético-estéticas, de gênero, espiritualidade e territorialidade. As tecnologias ambientais sustentáveis, conhecidas como ecotécnicas,[6] também podem ser consideradas práticas de sustentabilidade. Aliás, quando se pensa em sustentabilidade nas escolas, conecta-se à ideia de economia e reaproveitamento de recursos de forma imediata, mas o sentido é muito maior do que o econômico somente. Nesta tese, as práticas de sustentabilidade se agenciam às dimensões já citadas e vão além das ecotécnicas. Essas práticas de sustentabilidade se infiltram como mecanismos contra a imobilização e produzem agenciamentos[7] e aberturas a uma *ecosofia.* Ecosofia "[...] é o nome que Félix Guattari deu à sua experiência filosófica e política desde a metade dos anos 80 até sua morte em 29 de agosto de 1992" (NADAUD,[8] 2015, p. 11).

A ecosofia, uma articulação ético-política, é o enlace da ecologia ambiental, da ecologia científica, da ecologia econômica, da ecologia urbana e da ecologia mental e social. Esse enlace não tem o sentido de englobar todas as abordagens heterogêneas em uma mesma ideologia totalizante ou totalitária, ao contrário, serve para assinalar "[...] a perspectiva de uma eleição ético-política da diversidade, do dissenso criativo, da responsabilidade, do respeito à diferença e da alteridade" (GUATTARI, 2015, p.31).

A partir da produção de dados desta pesquisa, compreendemos que uma escola que sustenta processos de curiosidade, criatividade, invenção e religação, também

---

de subjetivação. Rejeitam-se as subjetivações encapsuladas, substancializadas e estruturadas de subjetividade, já que esse é um processo constituído por agenciamentos coletivos de enunciação.

[5] O principal produto da máquina capitalística é a subjetividade.

[6] Conjunto de tecnologias ambientalmente sustentáveis, capazes de reduzir a pegada ecológica, como telhado verde, ventilação, economia de energia, fogão solar, biossistema integrado, tratamento de resíduos sólidos e coleta seletiva, reutilização do óleo de cozinha, horta, sistema de captação de água, consumo verde, compras sustentáveis e produção de produção de tintas com solos

[7] "A questão toda é saber como os enunciadores da tecnologia, incluindo máquinas biológicas, estéticas, teóricas etc., são reorientados, reorientando o objetivo das atividades humanas na produção de agências de subjetividade ou subjetividade coletiva" (GUATTARI, 2015, p.442).

[8] Um livro que virou referência para esta tese foi: *Que es la Ecosofia*? Textos apresentados e agenciados por Stéphane Nadaud (2015). Boa parte das referências pertencem a esse livro ao invés da publicação de Três Ecologias.

promove *práticas ecosóficas*. Práticas que convidam a uma singularidade da vida na sua comunidade, bairro, dentro de sua etnia ou região, mas, ao mesmo tempo, contemplam ações de solidariedade, de cosmopolitismo e do direito à diferença porque acolhem o internacionalismo e a diferença. O internacionalismo sugere que é inconcebível que uma luta política pelas sociedades libertárias esteja restrita às unidades geopolíticas chamadas países, criados para a consolidação de um processo de dominação e exploração. A prática ecosófica é também a reconquista da poesia em lugar da ótica cega no sentido da vida,

> [...] do especialista e do tecnocrata. Não se trata de opor aqui a utopia de um juiz celestial de Jerusalém, como o do Apocalipse, às duras necessidades de nosso tempo, mas estabelecer uma "cidade subjetiva" no coração dessas necessidades, reorientando os propósitos tecnológicos, científicos, relações econômicas, internacionais (em particular entre o Norte e o Sul) e as grandes máquinas de mídia (GUATTARI, 2015, p.31).

A prática ecosófica pode ser entendida como uma ecologia mental que surge quando conseguimos reconstruir e trabalhar uma certa juventude, tornando-a o estado nascente nas condições do mundo de hoje, considerando as minhas condições de vida, de idade, de inserção social. Há, atualmente, essa necessidade de reinventar num “[...] mundo que envelhece, que endurece, que se torna rígido que se torna um mundo do mal. É um trabalho permanente encontrar a emergência novamente” (GUATTARI, 2015, p. 71). É por isso que consideramos, em muitas das escolas pesquisadas, que as práticas de sustentabilidade se tornam práticas ecosóficas.

Fazer com que os indivíduos possam se desprender de si mesmos e de suas preocupações imediatas, refletindo sobre o presente e o futuro do planeta, é uma tarefa hercúlea. Guattari (2015) aponta faltar incitações coletivas, já que agora a maior parte das antigas instâncias de comunicação, reflexão e consulta foi dissolvida em favor

> [...] de um individualismo e uma solidão, muitas vezes sinônimo de angústia e neuroses. É nesse sentido que afirmo − sob a égide de um tipo sem precedentes de articulação entre ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental − a invenção de **novos agenciamentos coletivos de enunciação**, relativos ao casal, à família, à escola, à vizinhança etc. (GUATTARI, 2015, p. 377, grifo nosso).

Em complementação a essa ideia, Deleuze e Guattari (2010, p.130) dizem que “[...] não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos

criação.” Falta-nos resistência ao presente. No entanto, os fluxos gerados pela potência da ativista adolescente vêm levantando mobilizações ao redor do mundo conhecido como Greve pelo Clima (*Strike for Climate*).

As mobilizações da Greve pelo Clima vêm pressionando o sistema educacional e político e encontram, nas pesquisas e no papel da ciência, sua base. Greta afirma a importância do sistema educacional mas, ao ser questionada sobre o motivo de estar perdendo as aulas na escola, ela respondeu:“*Facts don’t matter any more, politicians aren’t listening to the scientists, so why should I learn?”*(Os fatos não importam mais, os políticos não estão ouvindo os cientistas, então por que eu deveria aprender?). Greta afirma que a ciência precisa ser ouvida, apreciada e incorporada ao sistema educacional e político.

A ativista, escolhida pessoa do ano pela Revista Time, convida-nos a reagir diante da estagnação do modelo capitalista imposto que vem aumentando os indicadores do câmbio climático no mundo, rebatizado de emergência climática. Os dados pertencem ao Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas[9] (IPCC), que conta com a contribuição de milhares de pessoas de todo o mundo na avaliação de artigos científicos publicados a cada ano para fornecer um resumo sobre os fatores que impulsionam as mudanças climáticas, seus impactos, riscos futuros e como reduzi-los. O convite dela ataca diretamente as forças conservadoras e reacionárias que disparam contra ela, práticas discursivas de ódio aliados às *fake news*. Os efeitos ocasionados pelos fluxos de potência dessa adolescente sueca[10] fizeram com que sua luta se espalhasse pelo mundo, influenciando boa parte da geração dos pós-millenials.

Como pano de fundo, percebemos a ciência, e não só ela, sendo alvo de arcaísmos, tradicionalismos, fundamentalismos e conservadorismos. Todo esse contexto vem promovendo uma polarização entre religião e ciência, direita e esquerda, natureza e

---

[9] O IPCC foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (ONU Meio Ambiente) e pela Organização Meteorológica Mundial (OMM) em 1988, com o objetivo de fornecer aos formuladores de políticas avaliações científicas regulares sobre as mudanças climáticas. Atualmente, o IPCC possui 195 países membros, entre eles, o Brasil.

[10] A greve da sueca se espalhou por todo o mundo influenciando milhares de estudantes e adultos (Disponível em: https://www.theguardian.com/science/2018/sep/01/swedish-15-year-old-cutting-class-to-fight-the-climate-crisis. Acesso em: 12 mar. 2019).

cultura, que nunca esteve tão presente na subjetividade coletiva. Para Guattari (2015, p. 253), subjetividade pode ser entendida:

> Pela interdependência dos indivíduos: seu crescimento, sua educação, seu bem-estar material, social, suas relações de valores. Além das relações interpessoais, também existem relações com o ambiente tecnológico. A subjetividade não é apenas humana. É igualmente maquínica. Ela produz, por exemplo, através da mídia, computadores, sistemas de linguagem. A subjetividade é a matéria-prima da espécie humana.

As dualidades engendradas pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI) nas subjetividades coletivas exigem uma reorientação radical dos meios e das finalidades da produção, pois o conjunto da biosfera ficará desequilibrado e evoluirá para um estado de incompatibilidade total com a vida humana e com toda forma de vida animal e vegetal. Guattari prefere qualificar o capitalismo pós-industrial de Capitalismo Mundial Integrado pois, segundo ele, o CMI tende cada vez mais a descentralizar seus focos de poder a partir das estruturas produtivas de sinais e controle que exerce nos meios de comunicação de massa, publicidade, pesquisas etc.

É por isso que os escritos de Pierre-Félix Guattari (1930-1992), militante ecósofo francês, nunca foram tão atuais e se misturam às da jovem ativista depois de quase 30 anos. Seguimos, a passos lentos, como revela Greta, mas o convite a se rebelar é realizado. Diante desse contexto, esta tese pode ser considerada como um manifesto por mudanças, contra a estagnação que aprisiona e o fascismo que nos adoece diariamente. Uma aposta ético-política para aqueles que insistem na defesa de uma educação pública, na democracia e na vida. *Wake up!* (Acordem!) − dizem os estudantes do mundo inteiro. *There is no Planet B* (Não existe Planeta B) (Figura 1).

Figura 1 − Greve pelo Clima em Melbourne

Foto: Fernanda Rezende

A foto foi tirada durante minha estada na Austrália, na feliz coincidência no período da Greve pelo Clima, organizada por jovens e adultos.

Período: março de 2019.

Se não há outro mundo, inventemos outras potencialidades, linhas de fuga criativas com novas maneiras de viver. Afinal, a humanidade e a biosfera são solidárias entre si. Maneiras já vêm sendo criadas para se convocar a sociedade à reflexão, incitações coletivas como a greve estudantil mundial, o ativismo pacifista do *Extinction Rebellion,*[11] movimentos que tomam conta de várias cidades e países conclamando a participação da sociedade por relações mais éticas, por transparência dos Chefes de Estado, por relações de consumo menos deteriorantes, pela afirmação das diferenças, das minorias, das diversificadas ecologias, pelo não massacre de culturas menores entre inúmeras reivindicações e ações que tentam produzir novas singularidades. É nesse contexto atual que se abrigam as ideias, afetos e fluxos desta tese.

Toda essa aposta intenciona a articulação de duas realidades tão distintas: Brasil e Austrália, mas que operam por movimentos de singularidades e abertura a territórios diferentes pelas realidades políticas, econômicas, socioambientais etc. Os dois países recebem uma influência de políticas internacionais dos programas de escolas sustentáveis. Para essa possível articulação, amalgamam-se as experiências do estágio doutoral realizado na Austrália. Dessa forma, explicitamos algumas questões que perpassaram esta tese de doutorado.

a) O que se entende por escola sustentável e escola com práticas de sustentabilidade?
b) Quais movimentos estão sendo desencadeados ou potencializados nas escolas do Espírito Santo/Brasil e Victoria/Austrália, a partir das práticas de sustentabilidade nas comunidades escolares?
c) Como esses movimentos criam processos de subjetividade que potencializam diferentes práticas ecosóficas?
d) As práticas de sustentabilidade podem ser consideradas práticas ecosóficas?
e) Que efeitos são gerados quando a sustentabilidade rompe com a concepção hegemônica do mercado e potencializa práticas para além do que está prescrito

[11] O coletivo ambientalista Extinction Rebellion (XR) foi lançado diante do Parlamento britânico em 31 de outubro de 2018. Para os fundadores do XR, as greves escolares do *Fridays for Future* não são suficientes para salvar o clima. Baseado em uma pesquisa sobre os movimentos que deram certo na história recente, o grupo prega a rebelião, a desobediência civil, mas seus atos são pacíficos. As ações criativas, "mas que causam algum desconforto social", visam a forçar os governos a decretar a "emergência ecológica" e tomar as medidas necessárias para atingir bem mais rápido do que propõem os governos o nível zero de emissão de gases que provocam o efeito estufa. No Brasil, os ativistas focam a destruição da Amazônia e o genocídio dos povos indígenas (Disponível em: https://rebellion.earth/ Acesso em: 7 out. 2019).

nas propostas oficiais desenvolvidas, fortalecendo noções de comunidade, de solidariedade, de potencialidades e gerando linhas de fuga criativas?

Esta pesquisa de inspiração cartográfica agencia a pesquisa narrativa ao uso de entrevistas, buscando cartografar movimentos sobre como as escolas que participaram ou não de programas para a implementação e composição das escolas sustentáveis no Espírito Santo (Brasil) e em Victoria[12](Austrália) proliferam processos de subjetivação por meio de práticas de sustentabilidade, a que chamamos de práticas sustentáveis ecosóficas.

A produção de dados no Brasil acontece no Estado do Espírito Santo em 13 escolas nos municípios de Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana e Cariacica. Na Austrália, no estado de Victoria, nas cidades de Melbourne e Geelong, a produção de dados ocorreu em seis escolas que aderiram ao Programa *ResourceSmart School* [13] mantido pela organização *Sustainability Victoria.*

Como objetivo principal, esta pesquisa busca cartografar como as escolas que participam/participaram de programas para implementação e composição das escolas sustentáveis no Espírito Santo (Brasil) e em Victoria (Austrália) proliferam processos de subjetivação que suscitam práticas sustentáveis ecosóficas na formação de redes de solidariedades.

A inspiração cartográfica ecosófica advém das ideias de Guattari (2015, p. 388) que afirma que cada "[...] cartografia representa uma visão particular do mundo, o qual representa uma visão particular do mundo, que, mesmo adotada por um grande número de indivíduos, contém sempre um núcleo de incerteza". Mantivemos a

[12] Uma curiosidade que vale a pena ser mencionada é o nome do Estado Australiano para onde fomos, Victoria. Foram muitas as confusões em conversas, na escrita dos projetos e nas entrevistas, pois a pesquisa no Brasil foi realizada na Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo. Dessa forma, chamo a atenção do leitor sobre essa feliz coincidência de nomes que evidencia sua diferença, pelo menos na forma escrita, na inserção de um "c", no campo australiano (Victoria), ou um acento agudo, no campo brasileiro (Vitória).

[13] O programa *ResourceSmart Schools* do governo vitoriano (anteriormente *ResourceSmart* AuSSI Vic), administrado pela *Sustainability Victoria*, visa a ajudar as escolas de ensino fundamental e médio a minimizar o desperdício, economizar energia e água, melhorar a biodiversidade e reduzir as emissões de gases de efeito estufa. Ela adota uma abordagem *whole-school* que se esforça para fornecer resultados ambientais, financeiros, educacionais e sociais mensuráveis por meio de melhorias no gerenciamento de recursos e na integração da educação para a sustentabilidade no currículo e nas operações diárias das escolas participantes.

inspiração cartográfica no uso das entrevistas e na produção de vídeos (realizada apenas na Austrália).

Ressaltamos que, neste estudo, por conta dos processos dos Comitês de Ética, as escolas no Brasil serão identificadas por letras do alfabeto e as escolas australianas pelo número de estrelas. Essa nomeação será abordada durante cada trajetória.

Pausa para respiro 1 − Já fui dente de leão encapsulado

Foto: Fernanda Rezende

A foto revela o colar a mim presenteado pela professora da primeira escola pesquisada na Austrália. Desse bom encontro uma forte amizade surgiu. O colar traz uma semente de dente de leão prensado em cristal.

Período: fevereiro de 2019.

Fui dente de leão encapsulado. Acostumei-me a ser assim. Fui dente de leão encapsulado dando conta de casa, trabalho, filhos, igreja, mas chorando embaixo do chuveiro. Fui dente de leão encapsulado quando escolhi ser professora: me diziam que a educação básica era o meu lugar. Fui dente de leão encapsulado sonhando com aventuras, novidades e viagens. Fui dente de leão encapsulado na pia lavando a pilha de louça: diziam que era meditação. Fui dente de leão encapsulado a cuidar dos filhos, a fazer tudo por eles! Fui dente de leão encapsulado pelos medos e temores de experimentar o que não era lícito. Fui dente de leão encapsulado com os modos: não ria alto, não gesticule enquanto fale, sente-se de maneira adequada. Fui dente de leão encapsulado ouvindo sermões, lendo versículos e me questionando o que havia feito de errado. Fui dente de leão encapsulado porque acreditei que tinha uma barreira de vidro à minha volta que me impedia de sair da condição em que me encontrava. Quebrei! Virei apenas dente de leão que se desprende ao vento. Consegui trabalho, me divorciei, passei no doutorado, mantive dois filhos, paguei hipoteca de imóvel, me tatuei, me apaixonei, me quebrei, consegui a bolsa de estudos, vendi meu carro, paguei advogado, viajei para Austrália com meus filhos, enfrentei o novo, pesquisei, a bolsa acabou, consegui trabalho, terminei a pesquisa, lecionei em outra língua, não consegui a licença com remuneração, passei no TOEFL, continuei, mas confesso que quase desisti... Tive vontade de voltar a ser dente de leão encapsulado, mas já passou. Dente de leão sabe que, se desprendido ao vento, só resta voar. Cumpra-se!

2 A ECOSOFIA: POR UMA DEMOCRACIA ECOLÓGICA

E sim,
precisamos de uma mudança no sistema
ao invés de uma mudança individual.
Mas você não pode ter um sem o outro.
Se você examinar a história,
todas as grandes mudanças na sociedade
foram iniciadas por pessoas no nível de base.
Pessoas como você e eu.

GRETA THUNBERG

A ecosofia é um manifesto à vida que revela a contemporaneidade do pensamento de Félix Guattari. A ecosofia coloca em perspectiva que não há como suscitar a disjunção das dimensões materiais e axiológicas dos problemas ambientais, da perda da biodiversidade, dos conflitos sociais, da fome e da pobreza, das guerras, dos movimentos migratórios, entre outros. Isso porque não podemos encarar somente a perda de espécies animais e vegetais, mas também a perda do próprio tecido social, que vai muito além de uma ideia de natureza, pois

> [...] não são apenas algumas espécies animais e vegetais, alguns países naturais que estão ameaçados, mas também espécies culturais, como o cinema autoral, espécies morais, como valores de solidariedade e internacionalismo e mais fundamentalmente, espécies existenciais, **como a propensão não apenas a aceitar, mas a amar a diferença correlativa a uma renovação do gosto pela vida, iniciativa, criatividade** (GUATTARI, 2015, p. 414, grifo nosso).

Uma renovação do gosto pela vida, iniciativa, criatividade.... Foi isso que vivenciamos nesta pesquisa percorrendo as escolas no Brasil e na Austrália. Mais ainda no Brasil, já que a criatividade do brasileiro, e nos arriscamos a dizer do professor da educação pública, foi sempre além do que permitem as condições educacionais, sociais e econômicas de nosso país.

Foi assim que percebemos que os professores inventavam práticas de sustentabilidade, processos de criação nas escolas com contribuições diversas. Mesmo que algumas não dessem certo, pela ausência de assistência técnica e condições que deveriam ser ofertadas pelo Poder Público, eles não desistiam e continuavam em suas apostas. Foi assim com o projeto que o estudante desenvolveu para coletar a água que era descartada dos bebedouros, com o das hortas utilizando

diferentes materiais, com o da experimentação da compostagem, com o papelão que chegou com os armários de aço e que viraram murais (Figura 2) por toda a escola etc.

Figura 2 − Papelão salvação

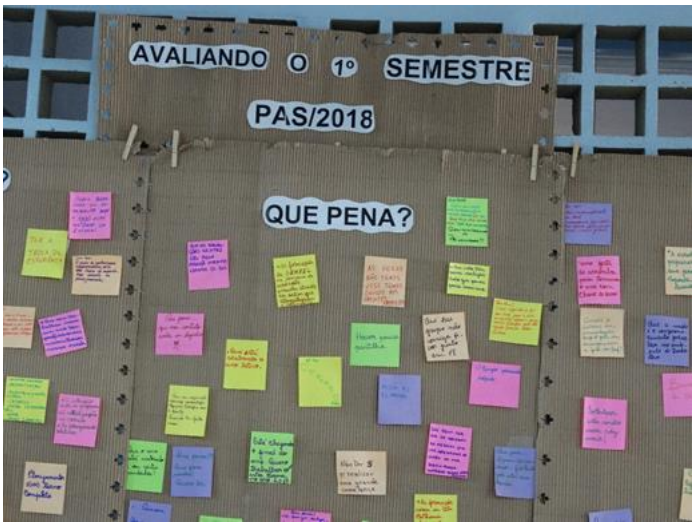


Foto: Fernanda Rezende

"Pois é, a escola recebeu uns armários e eles vieram revestidos, armários de aço, num papelão, e aí nós guardamos esse papelão que a gente usou quase um trimestre, quase um semestre, todo mundo aproveitando o papelão, você vai ver um painel ali no corredor!"

"Engraçado que, quando a gente viu os armários: 'Que ótimo!'. A diretora falou: 'Que ótimo mesmo os armários! Não, o papelão a gente quer o papelão!" (PEDAGOGA, EMEF J).

Período: agosto de 2018.

Em meio às adversidades colocadas no cotidiano das escolas, processos de criação continuam provocando a comunidade escolar. A situação política impacta diretamente os processos de subjetividade nas escolas com o acirramento da polaridade direita x esquerda advindo com mais intensidade pela eleição do último presidente da República que tomou posse no dia 1-1-2019, Jair Messias Bolsonaro. O fascismo e a xenofobia escancarados nas práticas discursivas de políticos de extrema-direita são repetições sórdidas permeadas de ódio e travestidos de ideias fundamentalistas e doentias de décadas passadas. Ideias que pareciam extintas, mas que nunca estiveram tão presentes nas mídias e na sociedade também mascaram o papel da escola, da educação e do professor.

Toda a conjuntura acima se amalgama ao desaparecimento de espécies. A Amazônia pega fogo incentivada pelos discursos do atual presidente e todas as ameaças que pesem ao meio ambiente apenas indicando a ponta de um iceberg, visível. No entanto, as devastações mais profundas são correlativas na dominação de relações sociais e formações de subjetividade e nossa atenção está voltada para

> [...] as catástrofes que estão por vir, **enquanto as verdadeiras catástrofes já estão completamente lá, debaixo do nosso nariz**, com a **degeneração**

> **das práticas sociais**, com uma impressionante midiatização em massa, com uma fé coletiva cega na ideologia do ‘mercado’, isto é, afinal, o abandono à lei do grande número, a entropia, a perda de singularidade, a infantilização generalizada (GUATTARI, 2012, p. 393, grifo nosso).

As catástrofes assinaladas acima estão no tecido social e atravessam todas as instituições da sociedade. A escola, como mais uma delas, traz em seu bojo todo um projeto social e possui, como objetivo, entre outros, desencadear processos de mudança. Muitos deles necessários ao desenvolvimento de um projeto intelectual ético, político ou social, que dê conta de mudanças éticas, políticas e sociais. No entanto, esse projeto também pode ser colonizador, quando essa mudança é motivada por um julgamento ou a avaliação de que algo

> [...] é de algum modo errado ou insuficiente ou precisa de luz e claridade, e de que a mudança é necessária, buscada, almejada, sugerida, requerida ou desejável. A mudança por meio de aprendizagem se torna uma questão de necessidade. Aprender é motivado por uma obrigação ou chamado (moral e ético, ou por novos regulamentos ou responsabilidades políticas; transforma-se em uma questão de socialização (e de acordo com a necessidade de reprodução social) (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 51).

O processo colonizador fica claro nas iniciativas das políticas encenadas desde o Golpe de Estado de 2015 que culminou no *impeachment* da então presidente eleita, Dilma Rousseff. Qual seria o papel da escola numa pátria tão desigual como a nossa? Quais os sentidos da aprendizagem e da escolarização, senão suscitar processos de mudanças que possam impactar outros tantos fluxos de criatividade? Como esses fluxos de criatividade modificam ideias e práticas na comunidade escolar seja aqui, no Brasil, seja na Austrália?

Processos de mudanças educacionais são desencadeados a todo tempo e por vezes são disparados com diferentes objetivos. Por exemplo, o *Green School Movement* (Movimento de Escolas Verdes), citado por Noel Gough (2019), inicia-se com a ECO 92 e é incentivado pela proposta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), período entre 2005 e 2014, iniciativa encabeçada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), por recomendação da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (também conhecida como Conferência de Johanesburgo).

Nesse sentido, a Assembleia Geral das Nações Unidas fez com que vários países e governos apostassem na ideia da sustentabilidade nas escolas (concepção de

escolas sustentáveis), destinando verbas específicas para a pesquisa e formação de práticas educativas sustentáveis. A criação desses espaços, que possuem como premissa a sustentabilidade, objetivava atender às ações necessárias ao enfrentamento das mudanças climáticas.

A partir do espraiamento dessas ideias, muitos outros conceitos vão se agenciando. Resgatamos o conceito britânico (país que inicia esse movimento) de escolas sustentáveis, descrito pelo *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) da Inglaterra (DCSF, 2008, p. 8), como aquelas que preparam

> [...] os jovens para uma vida sustentável, através de [seus] ensinamentos, tecidos e práticas do dia-a-dia. É norteado por um compromisso de cuidar: de si mesmo (nossa saúde e bem-estar); um para o outro (entre culturas, distâncias e gerações); e para o meio ambiente (local e globalmente).

Esse conceito é muito mais amplo do que somente mitigar as mudanças climáticas, como anteriormente. É nessa vastidão de sentidos sobre escolas sustentáveis que intentamos um movimentar do pensamento, resgatando o que Larrosa (2017) aponta sobre a origem do termo escola. Em grego escola, *skholé*, significa tempo livre. Quando a tradução é realizada para o latim se torna *otium*, que significa ócio. O termo latino *schola* significa o lugar ou estabelecimento público. O filósofo então sugere dois pilares fundamentais que a raiz grega traz. São eles: o tempo livre e espaço público.

Por sua vez o adjetivo sustentável vem do latim *sustentare* que carrega significados vários, como o de sustentar, suportar, defender, apoiar, cuidar, manter, impedir a ruína, conservar entre outros. Esse adjetivo faz parte de um campo semântico que leva a várias apropriações dando aberturas a diferentes interpretações. Alocando os dois termos, *escola+sustentável*, teríamos então: *espaço público* que possa *sustentar* o *tempo livre*.

No entanto, o conceito escola sustentável abarca diferentes campos, como a sustentabilidade, o desenvolvimento sustentável e a própria ideia de Educação Ambiental que, como todos os campos científicos, estão repletos de dissonâncias, contradições e conflitos seja no contexto da América Latina, seja ao redor do mundo. E a forma como cada um se apropria do conceito de sustentabilidade também:

> Porque, para mim, a sustentabilidade é isso. É você utilizar água da melhor maneira possível, né? **Economizando e reutilizando**. A questão da energia também. A gente tem um pátio muito escuro o do espaço interno. É muito escuro. Quando o tempo tá fechado, o nosso espaço fica muito escuro, fica sério, triste, feio e as crianças, quando chegam os pequenininhos, têm até aquele impacto, entendeu? Então acho que a gente precisaria um pouco dessa estrutura, mas aí já não depende muito de nós, professores e crianças (PROFESSOR, Escola A).
>
> Eu gosto de **sustentabilidade porque podemos salvar muitas árvores e plantas e também salvar animais no oceano**, porque os sacos de plástico vão para o oceano, e as tartarugas e algumas criaturas que comem medusas podem pensar que são medusas. E eu também gosto de colecionar as tampas das garrafas e usá-las para fazer coisas novas para ajudar crianças e adultos que precisam (ESTUDANTE, 2º ano, Escola marco zero).
>
> Para mim, se não há planeta, então não há eu, não há escolas, não há nada, não há viagens... **Se não cuidarmos do que realmente está nos sustentando, então não haverá nós para ser sustentados**. Acho que isso é o fundamental por trás da sustentabilidade (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Percebemos ideias embutidas de uma sustentabilidade instrumental e resultados bem definidos. Também algumas ideias de teorias conservacionistas e preservacionistas. Gostaríamos de deixar claro que esta pesquisa não tem o objetivo da análise de discurso. Em alguns momentos, inclusive, o leitor vai perceber uma certa racionalidade e um certo dualismo na produção de narrativas, principalmente aqueles que se acostumaram a categorizar o que é sustentabilidade, Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. Nossa questão não é criticar essas ações ou esses discursos, pois eles fazem parte do grande emaranhado que reflete a própria sociedade.

Talvez o que desejamos é que essas práticas sejam complexificadas, bem verdade, a própria educação pública, a formação de professores, a realidade dos cotidianos escolares também. De certo modo, as práticas realizadas estão acontecendo e gerando mudanças, mesmo que não sejam da maneira como pensaram, dissertaram, sonharam... estão acontecendo e por estarem acontecendo estão passíveis de serem cooptadas pelo CMI e promoverem o contrário do que grande parte dos pesquisadores vem pesquisando. Mas, qual seria então a maneira correta, se é que ela existe? Será que nós, também com nossas pesquisas, de certo modo, julgamos e criticamos essas práticas porque também idealizamos a sustentabilidade?

A última narrativa provoca um questionamento. O que está nos sustentando? E nos leva a pensar numa mudança paradigmática. Apropriamo-nos do paradigma que Guattari nomeia de ético-estético. Ético porque compromete uma relação com a alteridade e com a finitude segundo o conjunto de suas modalidades, humanas, animais, vegetais, maquínicas etc. Não é uma simples preservação do adquirido (GUATTARI, 2012). E estético por ter implicações ético-políticas. Ao se falar em criação, fala-se em responsabilidade da instância criadora em relação ao que foi criado. A escolha ética aqui não emana de uma enunciação transcendente, de um ser celestial.

A mudança de paradigma proposta pelo ecósofo provocaria mudanças na política, uma democracia ecológica, que teria contato com as realidades cotidianas e em conexão com os outros, assim como com as dimensões planetárias que vêm sendo confrontadas com a situação local. Dessa forma, segundo Guattari (2015), essas mudanças nos dariam a chance e a responsabilidade de viver uma reviravolta histórica, geopolítica, demográfica, técnico-científica, que efetivamente põe em causa a vida ou a morte da espécie humana.

Tudo isso se conecta às ontologias, pois são elas que representam, para todas as épocas, para todos os estágios filosóficos, uma tentativa de conceituar o estado de ser, das coisas, em um dado contexto técnico-científico e social. À qual ontologia nos referimos? Deleuze e Guattari (2010) afirmam que transcendência é a crença na existência de uma substância/coisa além do espaço empírico, poder ou existência (ser ontológico). É o compromisso com a transcendência que separou humanos da natureza (causando a destruição da natureza). Quando o sujeito transcende a natureza, acaba por se distanciar, querendo conhecê-la objetivamente, controlá-la e manipulá-la para seus próprios fins. Ou seja, a lógica da ontologia da transcendência tem base na ideia de que a realidade é composta de partes independentes como substâncias que interagem para provocar mudanças/diferenças no mundo. Nessa lógica, existe um Deus, um sujeito humano, uma alma, uma forma ou ideia que transcende a própria vida. Foi essa lógica transcendental que criou as dualidades, as quais Guattari (2015) insiste em romper com a ecosofia.

Foi também essa lógica que tornou o sistema educacional recheado por dualismos reforçados, tais como teoria/prática, ensino/ aprendizagem, cultura/natureza etc. O pensamento transcendente não se evidencia apenas em abordagens positivistas da educação, mas também em correntes críticas. Socialismo e capitalismo funcionam de uma maneira dualista na lógica do certo/errado, verdade/ilusão e salvação/condenação. Essa realidade pode ser facilmente aplicada aos partidos de direita e esquerda, cada vez mais polarizados e presos dentro de suas bandeiras.

Se pensarmos em valores transcendentes estancaremos a vida. Uma ética imanente se opõe a qualquer transcendente de valores ou verdades e princípios objetivos universalizantes em contraste com a moral. A vida é então encarada não como um princípio transcendente de julgamento, mas como um processo imanente de produção ou criação; não é uma origem nem um objetivo, mas um processo puro que sempre opera no meio e procede por meio de experimentações e imprevistos em devir.

Essa tentativa de conceituação do ser implica processo de criação e arranjo de uma sociedade, bem como toda sua produção. E é a partir dessa ideia que o conceito de escolas sustentáveis vai se delineando para escolas com práticas de sustentabilidade. Assim como o conceito de sustentabilidade, escolas sustentáveis, por sua vez, também abarcam ideias e sentidos múltiplos, como narrados a seguir:

> Não apenas o impacto real na natureza, a poluição; caso contrário, é assim que as **pessoas da comunidade e da escola são afetadas por... para que você possa ajudar outras pessoas como**... na natureza com todos os pássaros. Se você estiver lá, se as pessoas se preocupam com o meio ambiente (ESTUDANTE, Escola 5 estrelas).

> Para mim, uma escola sustentável é uma escola que **está a caminho do começo ou se eles sentem que estão se movendo para alcançar esse selo de sustentável da escola. Eu realmente não sinto que uma escola seja a mesma que a outra e com nossos alunos**. Acho que todos nós temos nossos objetivos que estamos alcançando, que algumas coisas estão indo bem, mas há áreas que precisamos melhorar. Então eu acho que uma escola constante que alcançou a classificação de cinco estrelas que o RSS dá não faz a escola sentar-se e dizer: 'Terminamos!' Não, faremos outra coisa agora, não alcançamos a sustentabilidade. Acho que eles seriam um ótimo guia para ajudar outras escolas e outros membros da comunidade sobre como chegaram lá nessa jornada e talvez as dificuldades que eles tiveram (PROFESSOR, Escola 3 estrelas).

Por isso a pesquisa aqui retratada fará a distinção entre escolas sustentáveis e escolas com práticas de sustentabilidade. Não pensamos a partir da lógica dualista,

pois o campo discursivo das escolas sustentáveis dá a vez às escolas com práticas de sustentabilidade. Como já dito, a sustentabilidade e seus usos são permeados de contradições e de apostas. No entanto, não nos eximimos de que as fronteiras da linguagem por vezes nos assaltam de dúvidas e contradições.

Não temos a pretensão de esquecer toda uma produção científica do conceito escola sustentável, que já se avoluma, ganhando força no meio educacional, principalmente por políticas estruturantes ao redor do mundo. No entanto, nesta pesquisa, entendemos que a afirmação do conceito escola sustentável pode não dar conta do que foi produzido no campo, indo na contramão de nosso desejo. Essa distinção não intenciona dizer qual conceito é melhor, até porque, em alguns momentos deste estudo, trazemos ideias que estão no entremeio de diferentes conceitos.

Assim, nesta pesquisa, escola sustentável funciona como política estruturante e escolas com práticas de sustentabilidade, como a aposta para a tese.

Escolas que suscitem práticas de sustentabilidade são escolas que tenham como premissa processos de observação, do cuidado de si, do outro e do planeta, do cuidado com o tempo, com o tempo livre (resgatando a noção de Larrosa). Escolas que “sustentem” sua comunidade tendo o desejo de invenção como mola propulsora, onde haja a interlocução das ecologias propostas pela ecosofia. As práticas de sustentabilidade se agenciam às práticas sustentáveis e se combinam em práticas sustentáveis ecosóficas, permeadas do *ethos* do cuidado.

Nessa mudança paradigmática, Guattari (2015) promove o conceito de democracia ecológica que requer todos os componentes vivos que existem dentro dos movimentos organizados entre si e em conexão com o movimento associativo, a fim de preparar uma recomposição completa do movimento da ecologia política. Esse movimento futuro deve ser pluralista e profundamente implementado na sociedade, com base em grupos populares e sensoriais se importando também com as questões relacionadas com a emancipação feminina, pois uma democracia ecológica é sinônimo de

> [...] de inteligência, solidariedade, consulta e ética da responsabilidade, e poderia desenvolver um espírito de tolerância mútua, coexistência e constituição de um local de acolhimento e todo tipo de iniciativa social, cultural

> e de pesquisa, tanto nos campos da vida urbana, educação, saúde, dos meios alternativos de comunicação (GUATTARI, 2015, p. 421).

Figura 3 – Protagonismo feminino

Foto: Fernanda Rezende

Imagens de ativistas e cientistas que ilustram os protagonismos das mulheres na ciência e na defesa dos direitos humanos. Esse mural está colado em uma das paredes do prédio da Faculdade de Artes e Educação da Universidade de Deakin. Na segunda fileira, à direita, temos a imagem da ativista Maria da Penha que luta pelos direitos das mulheres no Brasil.

Período: agosto de 2019.

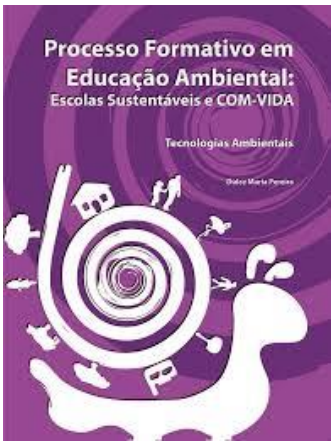
O ecósofo entendia que era possível um recentramento sobre o social-ideológico operando num autêntico movimento de liberação social, considerando os modos de produção de subjetividade. Esse recentrar deveria acontecer em nível ético, que é o da ressingularização das práticas sociais, das práticas individuais de práticas de autoconstrução. Essa produção de subjetividades agenciada à sustentabilidade requer atenção para que não se torne hegemônica e fundamentalista.

Dessa forma, não optamos por modelos cristalizados ou mesmo pela perfeição; queremos inventividade. Não negamos todo conhecimento já estruturado acerca do conceito de escolas sustentáveis, mas nos infiltramos nele percebendo enunciações diferentes que promovam outros fluxos, até porque cada escola vai se apropriar desses saberes da maneira que lhe convier. Para isso, percorremos trajetos por entre os modelos prescritos, tanto o programa Nacional de Escolas Sustentáveis no Brasil, como o programa de *ResourceSmart School* na Austrália, mesmo que não buscássemos a prescrição.

Essa trajetória por entre as brechas do prescrito tem uma aposta, a busca de processos de criação que agenciam as linhas molares, moleculares e linhas de fuga, suscitando inventividade nas escolas. A motivação para esta tese advém de duas experiências, a saber: a primeira experiência foi a participação no Processo

Formativo[14] em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Comissão de Qualidade de Vida (COM-VIDA).[15] (Figura 4).

Figura 4 − Processo Formativo em EA



Essa experiência de formação confrontou as dificuldades de se pensar e implementar a sustentabilidade como trabalho final para o curso no meu antigo espaço de trabalho, um Centro Municipal de Educação Infantil da rede de Vitória, que abrigava cerca de 150 pessoas e 600 estudantes nos dois turnos do seu funcionamento.

Período: outubro de 2014 a dezembro de 2016.

Foto: Centro de Educação a Distância da Ufop

Os pequenos avanços e as barreiras encontradas desde as relações dos desejos coletivos, passando pela gestão e a rede de serviços públicos, mostraram como a sustentabilidade tem um longo caminho a ser percorrido na tentativa de vencer a burocracia, o engessamento do setor público e a *mudança de mentalidades.*[16]

A segunda experiência foi a pesquisa em nível de Mestrado[17] que buscava, a partir da produção das narrativas de professores/as, alunos/as e membros de uma comunidade, as Paneleiras de Goiabeiras,[18] a relação estabelecida entre sustentabilidade, tradições, conhecimentos, experiências e saberes.

---

[14] O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis promovido pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) teve início em 23-10-2014. Contou com vários percalços no caminho por conta do golpe de 2015 e consequente mudança de governo, vindo a finalizar no Polo de Educação a Distância de Vitória, em 17-12-2016.

[15] Tem como objetivo potencializar as ações de Educação Ambiental nas escolas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e de ensino médio, por meio da criação e manutenção de um espaço democrático e participativo que congregue toda a comunidade escolar e fomente iniciativas voltadas para a sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida na escola e sua comunidade, assim como o diálogo sobre temas socioambientais contemporâneos.

[16] Guattari atribui a expressão mudança de mentalidades ou tomada de consciência a uma nova produção de subjetividade. “Apenas uma experiência bem-sucedida de novo habitat individual e coletivo traria consequências imensas para estimular uma vontade geral de mudança” (GUATTARI, 2006, p. 163). A experimentação social em grande escala pode ascender essa mudança.

[17] Dissertação de Mestrado intitulada **Sustentabilidade e Educação Ambiental:** processos culturais em comunidade, defendida em 2012 no PGGE/Ufes.

[18] Essa comunidade mantém viva a tradição e o ofício de fazer panelas que, desde 2002, faz parte do Patrimônio Cultural Brasileiro, considerado como um Bem Cultural de Natureza Imaterial. Esse processo manual de fabricação artesanal de cerâmica tem origem indígena e se mantém há várias gerações em Goiabeiras, na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo.

O entendimento de que uma escola sustentável se produz nesse entrelaçamento fez com que a pesquisa da dissertação trouxesse à tona diferentes concepções de Escolas Sustentáveis ao redor do mundo, por exemplo, o conceito brasileiro de *espaços educadores sustentáveis* e a abordagem denominada *whole-school*[19] para sustentabilidade. Valemo-nos do método da cartografia no Mestrado e encontramos conexões para o Doutorado. Foi assim que chegamos até a cartografia ecosófica.

A inspiração cartográfica ecosófica advém da aposta inicial da pesquisa que trazia a cartografia de Deleuze e Guattari (1995). No entanto é no trajeto que se faz a trajetória e, assim, fundamentamo-nos nas ideias de Guattari (2015, p. 388) que assinala que "[...] as cartografias ecosóficas não pretendem assumir somente dimensões do presente, mas também do futuro." Abre-se, então, a uma escuta sensível do outro pela cartografia das práticas ecosóficas

> [...] **disparidades, singularidades, marginalidades e até as loucuras não dependem apenas de um imperativo de tolerância e fraternidade, pois se trata também de um procedimento essencial que é quase um apelo permanente à ordem de incerteza, ou mesmo uma nudez dos poderes do cao**s que sempre **assediam as estruturas dominantes e autossuficientes**. Essas estruturas podem ser revertidas ou sentidas novamente, recarregando-as com potencialidades, implantando novas linhas de fuga criativas a partir delas (GUATTARI, 2015, p.389, grifo nosso).

Vale ressaltar que o grupo de pesquisa que nos acolheu na Austrália tinha a teoria crítica como base para seus estudos, mas, como a Arte era transversal às Ciências, era muito comum que as barreiras entre as teorias fossem transpostas. Uma inspiração cartográfica ecosófica provoca agenciamentos entre experiências, idiomas, culturas, teorias diversas, numa aposta ético-política de defesa pela vida e pela educação. Uma nova referência ecosófica pode indicar linhas de referências entre cidadanias diversas num apelo cosmopolita e de celebração à diferença. Guattari (2015, p.389, grifo nosso) diz que a cartografia de práticas ecosóficas

> [...] tem em seu coração o estado de coisas. **Um ponto de fuga de significado deve ser localizado, através da impaciência de que o outro não adota meu ponto de vista ou mesmo através da má vontade da realidade de se dobrar aos meus desejos. Essa adversidade, eu não apenas tenho que aceitá-la, mas também a amo por si mesma. Lembrar que o amor aqui é verbo. É necessário conversar com ela, cavá-la e ir fundo, pois é a partir dela que sairei do meu estado narcisista, da minha**

[19] O termo *whole-school* é entendido por escola completa, escola como organização ou como escola integral, pois as abordagens para a sustentabilidade incorporam todos os elementos da vida escolar como: escola de governança, abordagens pedagógicas, currículo, gestão de recursos e parcerias com a comunidade local.

> **cegueira burocrática, que me restaurará a um senso de finitude** que toda subjetividade infantil da mídia de massa se dedica a esconder.

Durante a primeira entrevista realizada na Austrália, e toda a dificuldade inicial de uma escuta a um idioma diferente com sentidos diversos das palavras, vivemos uma experiência muito singular de intervenção que gostaríamos de compartilhar. Quando conversávamos sobre o sentido de sustentabilidade, uma das perguntas era justamente o que se entendia por sustentabilidade. Depois que as pessoas produziam suas narrativas, explicávamos o sentido de sustentabilidade, para nós, sustentabilidade nas relações, e como esse sentido modulava a pesquisa e a relação com as pessoas.

Uma professora, durante a entrevista exclamou: “Eu nunca percebi isso e é tão interessante!”. Após um tempo refletindo e aguardando as outras professoras narrarem suas *experiências,* perguntamos: o que é uma escola sustentável? Ao que ela respondeu categoricamente: “Sobre o conceito de sustentabilidade, sua sala de aula não é sustentável, se as crianças não quiserem ir à escola! As crianças são infelizes, e as aulas não são sustentáveis, e as lições precisam mudar... coisas a serem feitas para além”. Foram muitos outros momentos como esse no Brasil e na Austrália. A entrevista não buscava uma representação, mas procurava provocar afetos numa atitude de cuidado com o que outro dialogava.

É nessa escuta sensível que a entrevista como manejo cartográfico (TEDESCO et al., 2013) se modula na dimensão processual da experiência, não só quanto à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisas, mas também considerando como os processos de subjetividade são acionados por agenciamentos e como, nas escolas públicas, temos essas mudanças, singulares ou não, feitas na base da sociedade por pessoas comuns, como assinala Thunberg (2018) no verso que abre este capítulo.

Aproximando o foco da lente, temos o Brasil, especificamente alguns municípios da região da Grande Vitória do Estado do Espírito Santo, onde foram mapeadas escolas de ensino fundamental da rede pública que desenvolviam práticas de sustentabilidade

ou que participaram, por adesão, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).[20] Foram muitas idas e vindas às Secretarias de Educação, participação da etapa estadual da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e a visitação a 13 escolas de 5 municípios dos 7 que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória.

As entrevistas contaram com o diretor e professores responsáveis pelas práticas de sustentabilidade. Em algumas escolas, foi possível a conversa com alguns estudantes, pedagogas, funcionários terceirizados que ajudavam nas tarefas, além de alguns membros da comunidade dos municípios de Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Tudo isso aconteceu no período de junho de 2017 a setembro de 2018. Todas as entrevistas foram capturadas apenas em áudio. Essa decisão aconteceu porque, nas primeiras escolas visitadas, os professores não se sentiram à vontade para serem gravados. Foram transcritas mais de onze horas de entrevistas.

Mas e por que a Austrália? A escolha por realizar parte desta pesquisa na terra dos cangurus tem origem no estudo exploratório do Mestrado, no qual uma pesquisa australiana[21] abrangente sobre escolas sustentáveis foi primordial para parte da dissertação. Com o amadurecimento do projeto de pesquisa do Doutorado, um diálogo foi iniciado em 12 de abril de 2017, por e-mail, com a pesquisadora Dr. Peta White,[22] da Universidade de Deakin, na cidade de Melbourne, Austrália.

[20] A proposta do programa PDDE Escola Sustentável é garantir recursos para que as escolas desenvolvam iniciativas voltadas para a sustentabilidade para a inclusão da temática socioambiental no Projeto Político-Pedagógico, além do apoio à criação e o fortalecimento de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) e para a adequação do espaço físico da escola, de maneira a aprimorar a destinação de resíduos obtendo eficiência energética, entre outras iniciativas. Esse programa também articulou apoio à realização da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA).

[21] *Whole-School Approaches to Sustainability: an international review of whole-school sustainability programs,* de Henderson e Tilbury (2004), que se insere num relatório do *Australian Research Institute for Environment and Sustainability* (Aries)[21]do Departamento de Meio Ambiente e Governo do Patrimônio da Austrália. Essa pesquisa teve como base programas internacionais e nacionais que adotam a abordagem *whole school* para garantir a sustentabilidade em escolas, visando ao desenvolvimento dessa iniciativa na Austrália.

[22] No ano de 2011, a professora Martha Tristão, orientadora desta tese, realizou seu estágio pós-doutoral[22] na Universidade de Regina, norte do Canadá, tendo como supervisor o pesquisador canadense Paul Hart. Durante esse estágio, ela conheceu a Drª. Peta White, também orientanda de Paul Hart. Como doutoranda e membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o interesse em ampliar a pesquisa para a Austrália tomou fôlego. Realizamos, assim, um novo contato em 2017 com a professora Drª Peta White visando a estabelecer uma parceria com esta pesquisa. Desde o começo, a Drª. Peta White demonstrou enorme interesse em supervisionar o Doutorado sanduíche da Universidade de Deakin.

Desse momento em diante, várias mensagens e entrevistas via *Zoom*[23] são agendadas até a implementação da Bolsa de Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE),[24] que ocorreu apenas em setembro de 2018. Isso aconteceu devido às indefinições sobre o edital do PDSE, que só veio a ser divulgado em dezembro de 2017. Nesse meio-tempo, duas tentativas de conseguir uma bolsa para viabilização da pesquisa aconteceram. A primeira[25] fora do Brasil e a segunda pelo CNPq. A terceira, a que é aprovada, é pelo Edital nº 2017/2018,[26] do Programa de Doutorado Sanduíche no exterior (PDSE) da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/ Universidade Federal do Espírito Santo.

Figura 5 − Dois anos até o crachá

Foto: Fernanda Rezende

No dia 7-10-2018 se iniciou o estágio doutoral na Universidade de Deakin, Melbourne, no Estado de Victoria, na Austrália. Vale ressaltar que a bolsa concedida pela Capes era para seis meses. Com o não fechamento do campo da pesquisa em março de 2019, que inicialmente previa o estudo de cinco escolas, o estágio foi estendido por mais seis meses, sem ajuda financeira de órgãos brasileiros.

Período: outubro de 2018 a outubro de 2019.

Na Austrália, no Estado de Victoria, o mapeamento ocorreu em sete escolas, seis na cidade de Melbourne e uma na cidade de Geelong. Das sete, seis escolas públicas eram de ensino fundamental e uma particular. A produção de dados da escola particular não está contemplada nesta tese. As escolas pesquisadas aderiram ao Programa *ResourceSmart School* (RSS).

[23] Programa que permite conversas via vídeos pelo computador, com uma ideia aproximada do Skype, tendo a diferença de seu uso ser profissional e abarcar muitas pessoas em uma mesma reunião on-line.
[24] Disponível em:https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/11-12-2017-Edital-n-47-2017-Doutorado-Sanduiche-2017-2018.pdf. Acesso em: 2 jan. 2016.
[25]A primeira tentativa foi aplicar o projeto para o edital internacional *Endeavour Scholarships and Fellowships,* de 2017, fornecido pelo governo australiano. Foi cerca de três meses juntando todos os documentos, planos de trabalho e cartas de aceite. Uma experiência valiosa, mas que não resultou em êxito.
[26] Esse edital foi o primeiro a cobrar o score com pontuação mais alta que os editais internacionais nos testes de idiomas. Muitos estudantes desistiram da bolsa diante das dificuldades impostas para se alcançar a nota.

O projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética nos permitia a produção de vídeos como devolutiva para a escola. Assim, os diálogos se juntam à imagem e geram uma narrativa audiovisual no sentido de usar o conhecimento relatado pelos componentes das seis comunidades escolares visitadas, para comunicar as experiências de suas práticas de sustentabilidade. Das mais de 30 horas de áudio e vídeo, foram produzidos seis vídeos de cerca de sete minutos cada um. Alguns deles foram utilizados no site oficial de cada escola.

Durante a volta ao Brasil e a contínua produção dos dados, a força de algumas situações experienciadas vinham à tona para compartilhar outros sentidos. Dessa forma, surgiram as Pausas para Respiro.

Na tentativa de organização de uma pesquisa de um estudo não comparativo entre dois países, são pensadas trajetórias para sua apresentação. A primeira acontece na Grande Vitória, no Espírito Santo, Brasil, e a segunda em Melbourne e Geelong, no Estado de Victoria na Austrália. Valemo-nos de um diário de campo nos trajetos.

Pausa para respiro 2 − Quando o artista inventa o parâmetro

Foto: Fernanda Rezende

Objetos cinéticos do artista brasileiro Abraham Palatinik. A foto foi tirada durante a exposição Abraham – A Reinvenção da Pintura no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). A qualificação 1 do até então projeto de Doutorado trouxe as obras de Palatinik atreladas à cartografia, aposta inicial da tese.

Período: fevereiro de 2017.

O artista inventou uma obra sem categoria. Nem a quiseram aceitar. Tinha que ser escultura, pintura ou algo parecido. O artista não fez do jeito “certo”. Mas não teve jeito, o negócio que tinha nome, mas não tinha categoria ganhou uma menção honrosa porque chamava a atenção com tanta diferença. Eu nem sabia que a Arte era também a organização do caos. O artista não parou e continuou inventando. É tanta coisa diferente que não sei bem explicar, mas tem um rigor, uma estética, um primor. É impossível você ficar perto das obras e não se encafifar. Quando vi, pirei, lá no Centro Cultural Banco do Brasil.

A gente que não faz arte pensa num ateliê com tinta e pincel. Mas o desse artista não é assim, não; é porca e parafuso. Dá para imaginar como é sua casa? Deve ser de uma parafernália só. Lembrou-me até de minha casa com tanta atividade, brinquedos e material reciclado.

No caso do artista é cada desafio a ser vencido no processo de invenção! Tem que pensar nas peças, nas engrenagens, não dá para comprar pronto! É trabalho de artesão, porque tem grandeza na solidão. O professor bem sabe o que é trabalhar na solidão.

O artista batizou suas obras de **Máquinas de Desacelerar**. Também pudera! Para fazer é uma eternidade e para apreciar só desacelerando mesmo. Quase uma máquina de alçar desejos! Ele foi o pioneiro a usar tecnologias. Faz parte da vanguarda invisível. Ele mora no Brasil e por isso fica invisível dos destaques merecidos em circulação internacional.

Por que o processo manual dessa artesania não cai na moda? Não vira notícia? Não cai na rede? Não é mais valorizado? Não sei bem.

Quisera eu inventar Arte como ele! Mas é aquilo, sou professora e brasileira, invisível já é o meu sobrenome! Continuo seguindo o artista no Instagram e agora ele também está inventando mais moda. Resolveu fazer esculturas. Eu começo um novo projeto com as crianças na semana que vem. A diretora já disse ser mais uma invenção de moda...

2.1 TRAJETÓRIAS CARTOGRÁFICAS NO ESPÍRITO SANTO

> Devemos reconhecer que não temos a situação sob controle e que ainda não temos todas as soluções...

O Estado do Espírito Santo faz parte da Região Sudeste do Brasil (Mapa 1). Possui população estimada de mais quatro milhões de pessoas. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,740. Cerca de 10% da população vive em áreas rurais e os demais em áreas urbanas. A cidade de Vitória é sua capital.

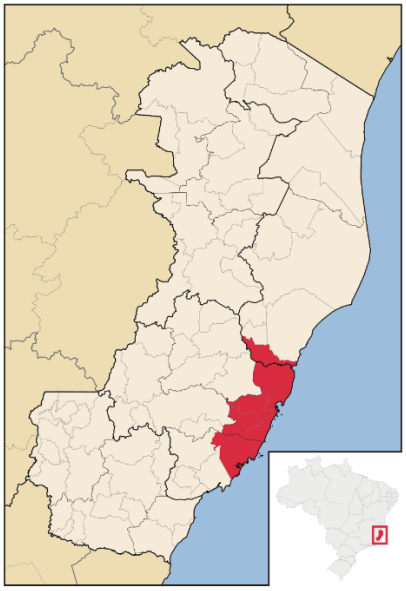
Mapa 1 − Localização do Espírito Santo

Fonte: Google Maps.

O Estado do Espírito Santo conta com ações isoladas em alguns municípios incentivando escolas a desenvolver práticas de sustentabilidade. Não há um programa específico governamental estadual que apoie a criação de escolas sustentáveis. O único programa a cobrir grande parte do Estado foi o PDDE Escola Sustentável.

A Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Esses sete municípios abrigam quase a metade da população total do Espírito Santo (46%) e 57% da população urbana do Estado. Produzem 58% da riqueza e consomem 95% da energia elétrica. É nessa região (Mapa 2) que se desenvolve a primeira trajetória cartográfica desta pesquisa.

Mapa 2 − Região Metropolitana de Vitória



Fonte: Google Maps.

A Grande Vitória conta com sete municípios, mas a pesquisa somente contemplou cinco deles: Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Vale ressaltar que percorremos mais de 500km nas idas e vindas às escolas e as Secretarias Municipais de Educação. O trajeto foi realizado de carro particular.

Período: junho de 2017 a setembro de 2018.

Grande parte das iniciativas ligadas ao desenvolvimento de práticas de sustentabilidade nas escolas no Estado foi disparada pelo edital do PDDE Escola Sustentável. A pauta das escolas sustentáveis, iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foi prevista no Plano Nacional de Mudança do Clima (2007) e se constituiu como elemento facilitador na prevenção e no enfrentamento de riscos ambientais, além do fortalecimento do Sistema Nacional de Defesa Civil (Lei n°12.340/2010). A perspectiva brasileira da concepção de escola sustentável inova com o conceito de espaço educador sustentável. Trajber e Sato (2010, p.71) consideram que esses espaços apresentam:

> [...] a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo, assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Essas escolas seriam “incubadoras” de mudanças concretas na realidade social, diante dos desafios do enfrentamento das mudanças ambientais globais e do desafio educacional de contribuir com uma educação integral que transforme a escola num espaço de aprendizagens significativas e contextualizadas, em que Educação Ambiental possa ajudar nas práticas cotidianas e nas premissas da sustentabilidade. Para a viabilização da construção e/ou adequação desses espaços educadores

sustentáveis, surge o PDDE Escolas Sustentáveis, que prevê a utilização dos recursos em ações que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade. Essa transição nas escolas está ancorada em de três dimensões inter-relacionadas: **espaço físico, gestão e currículo**. Cada uma dessas dimensões com seus desdobramentos na proposta pedagógica.

A publicação do Manual de Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2013), documento oficial que trata das orientações operacionais para apoiar a implementação da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, que destina recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, visa à melhoria da qualidade de ensino e à promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares. O programa implantado em 2013 pelo Governo Federal mantinha alguns critérios para que as escolas pudessem participar, como consta no quadro a seguir:

Quadro 1− Critérios para participação do PDDE Escola Sustentável

Critério	Peso
Situarem-se em município sujeito a emergências ambientais tal como definido na Lei n° 12.340, de 1º de dezembro de 2010*	4
Terem participado da III ou IV versões da Conferência Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente**	3
Terem participado do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil ***	3

Fonte: Manual de Escolas Sustentáveis (2013).
* Fonte: Centro Nacional de Monitoramento Ambiental e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN), 2013.
** Fonte: Banco de Dados da Coordenação Geral de Educação (CGEA).
***Fonte: Relatório elaborado por Instituições ofertantes dos Processos Formativos sobre os temas.

Em uma das escolas do município de Vitória, foi narrado como se deu o processo de adesão das escolas ao programa. À época, somente três escolas desse município foram selecionadas. As três ainda possuíam recursos do programa até o ano de 2018, quando foi realizada a produção de dados.

> Eu recebi um e-mail do Ministério da Educação informando que escola a estava sendo convidada a aderir ao programa, porque, em anos anteriores, a gente tinha um trabalho do meio ambiente e tínhamos um trabalho relevante na área de meio ambiente, em particular o trabalho da professora Manuela, porque nós também participamos da Conferência Infanto-Juvenil e, primeiro, que verba para escola a gente não recusa, né?(EX-DIRETOR da EMEF B).

A assistência financeira a projetos de Educação Ambiental esteve ligada às ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/MEC), visando a incentivar a institucionalização da Educação Ambiental e o seu enraizamento em todos os níveis e modalidades de ensino. Vamos Cuidar do Brasil[27] com Escolas Sustentáveis é outra publicação significativa que contou com o apoio da extinta Coordenação Geral de Educação Ambiental ligada à Secadi.

O estudo aponta que a sustentabilidade não está reduzida à questão ambiental, pois abrange também as dimensões das ecologias social, econômica, cultural e espiritual e tem no cuidado uma premissa essencial. Essa perspectiva defende que o espaço da escola pode educar nessa direção, pois rompe com a valorização excessiva do antropocentrismo e do etnocentrismo, voltada a uma conduta de pensamento que valoriza a coletividade e a colaboração das redes que poderiam orientar a dinâmica social atual. Essas Escolas Sustentáveis seriam um local:

> [...] onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade (BRASIL, 2012, p.9).

Vale a pena ressaltar que esses enunciados estão associados a uma perspectiva neoliberal da educação, ou seja, as Políticas de Educação Ambiental também tem em seus enunciados uma mentalidade conectada com a lógica do mercado. Na construção dessa proposição, vale destacar a Cidade Educadora,[28] proposta que mobiliza e reestrutura os seus setores, recursos e instâncias para se transformar a localidade num espaço pedagógico.

A Escola Sustentável passa a ser, nessa proposição, a fase embrionária da Cidade Educadora. A proposta no Brasil se viu extremamente prejudicada pelo não andamento dos trabalhos com a troca de gestão dos ministros do Meio Ambiente, por

[27] A Carta das Responsabilidades "Vamos Cuidar do Brasil", elaborada pelas delegadas e delegados da II CNIJMA, simboliza o compromisso das escolas em incentivar a sociedade à urgência de refletir sobre as questões socioambientais e participação de melhoria da qualidade de vida de todos. A seriedade desse engajamento levou à publicação de Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola (2007) e Vamos Cuidar do Brasil com escolas sustentáveis (2012).

[28] O conceito de Cidades Educadoras busca alternativas para integrar as atividades sociais e culturais de modo a privilegiar a formação, promoção e o desenvolvimento dos cidadãos, especialmente dos jovens e das crianças. As cidades tornam-se educadoras quando assumem essa intenção "[...] consciente de que suas propostas têm consequências em atitudes e convivências e geram novos valores, conhecimentos e habilidades" (Disponível em: http://www.edcities.org/. Acesso em: 12 maio 2017).

conta do Golpe de Estado. A situação política do país, em nível federal, repercutiu de forma veemente nas estruturais estaduais e municipais, num efeito em cascata, atingindo inúmeros programas e projetos em andamento, entre eles, o próprio PDDE Escola Sustentável. Mesmo assim, o programa teve grande capilaridade no Estado e acabou influenciando outras iniciativas.

Vale ressaltar que muitas iniciativas públicas ou privadas, no Estado, sobre a ideia de escolas sustentáveis, geralmente possuem a Educação Ambiental como geradora de práticas de sustentabilidade. Isso acontece porque a Educação Ambiental entrou no sistema educacional não como uma disciplina escolar, mas como um tema transversal. Corrêa (2012, p. 236) argumenta que, embora essa entrada tenha sido de maneira criativa, “[...] não se abriu mão, com isso, da arrogância de se colocar, como qualquer campo científico o faz, de modo a ser tomado como imprescindível para a formação dos cidadãos que cumpre à escola formar”. Essa crítica advém de um tipo de Educação Ambiental como estratégia instrumental de conscientização, que pode colonizar o pensamento, tornando-nos replicadores dessas estratégias. As práticas de sustentabilidade aqui assumem outro sentido, assim como a própria ideia de Educação Ambiental que se desfaz numa aposta ecosófica como devir.

O PDDE Escola Sustentável teve limitações no seu alcance na tentativa de viabilização da política pública por alguns fatores que vieram à tona nas conversas informais com técnicos da Secretaria de Educação do Estado e foram confirmadas no campo da pesquisa. O primeiro ponto foi a demora em se pagar a verba. Isso ocasionou uma série de complicações como o próprio uso dessa verba que ficava retida, pois o plano de ação desenvolvido pela gestão anterior já não cabia mais na gestão atual.

O segundo ponto de estrangulamento foi a ausência de formação ou até mesmo de assistência técnica para que as escolas optassem por desenvolver práticas sustentáveis

> Nem tudo a gente enxerga, então, por exemplo, até um arquiteto que soubesse nos orientar vai tirar o cobogó e vai colocar o que no lugar? Qual o melhor material, que vai dar segurança às crianças (PROFESSORA EMEF A).

> Então tá faltando uma parceria e é uma questão legal. Uma legislação municipal, então tem essa parceria com a escola. Efetivamente, a gente não tem, até porque essa ideia de captação de água era de lá também, mas a gente não conseguiu que viesse um técnico, um biólogo, porque quando veio a Zoonoses, quando a gente abriu, era o mosquito da dengue e a gente não sabia que virava vírus, daí a gente teve uma palestra, mas tem que ter o suporte técnico, teórico e atualizado (EX-DIRETOR, Escola B).

> O nosso problema principal era a terra, o pátio que não é calçado. A gente sofreu muito na época, quando veio para chegar a verba do PPDE Sustentável e a gente tinha que escolher o tema do projeto, e aí o tema que eles escolheram da conferência foi a água, tá? E porque eu bati o pé que eu queria terra. Eu achava que era a cultura do lixo o problema principal dessa comunidade, mas me convenceram para água e hoje eu olho e digo: 'Ainda bem que me convenceram', porque a ideia principal foi criar um sistema de captação de água da chuva, mas não que a gente aproveite para beber, até porque não dá condições, né? Molhar planta, horta. Nada disso. Era para abaixar a poeira do pátio (DIRETORA, Escola K).

Um terceiro ponto era a própria carência de recursos, infraestrutura e materiais de muitas escolas que mantinham os critérios para participar do programa. Assim, em muitas conversas na Sedu, percebemos que, em algumas escolas, o programa ofertou modificações pontuais que deveriam ser garantidas pelo Poder Público. Em outras, porém, algumas ações pensadas pontualmente movimentaram o currículo e a gestão para se pensar a sustentabilidade para além do prescrito e da verba.

Inicialmente, a intenção desta pesquisa era o acompanhamento de uma escola de ensino fundamental em Vitória/ES. A escolha aconteceu após a publicação da notícia pelo site da Prefeitura Municipal de Vitória[29] que informava que o Programa Escola Sustentável estaria sendo implantado no município e congregaria ações entre a Secretaria Municipal de Educação (Seme) e a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (Semman) em quatro escolas da rede da capital capixaba.

Dessa forma, contato realizado com a Secretaria de Educação do município de Vitória informava a necessidade de um processo de pedido de acompanhamento das reuniões entre Secretarias. A liberação só aconteceu dois meses depois do pedido. Foi assim que a trajetória da pesquisa começou a mudar. A ideia inicial era ter acompanhado o processo desde a primeira reunião.

---

[29] A notícia foi veiculada pelo newsletter que a Prefeitura publica todos os dias. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/educacao-e-meio-ambiente-discutem-implantacao-de-escolas-sustentaveis-22156. Acesso em: 3 fev. 2017.

Com o trâmite da pesquisa no município de Vitória em andamento, tivemos a ideia de aumentar o número de escolas caso tivéssemos mais algum obstáculo. Assim, estivemos na Secretaria Estadual de Educação (Sedu) na tentativa de obter dados sobre as escolas que haviam participado do PDDE Escola Sustentável.

Nesse encontro,[30] foi possível constatar que o número de instituições contempladas comprometeria a pesquisa. Em 2013, foram priorizadas 830 escolas capixabas, 180 escolas estaduais e 650 escolas municipais, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Situação das escolas no Espírito Santo em 2013

Situação das escolas em 2013	**Quantidade**
Escolas priorizadas	830
Escolas pagas	468
Escolas para refazer o plano em 20 14	228
Escolas com processo finalizado	09
Escolas sem informação	124

Fonte: PDDE Interativo.

Assim, a conversa inicial com a Sedu referente ao número substancial de escolas priorizadas, mais de 800, as dificuldades de locomoção, custos e tempo, a nossa condição de não licenciada para estudos, além do ao objetivo desta pesquisa, que não pretendia realizar um Estado da Arte sobre as escolas sustentáveis no Espírito Santo, influenciaram a procura por outras pistas.

Na conversa com os técnicos da Secretaria Estadual, foram surgindo pistas de nomes de pessoas e escolas que se envolveram com o processo das escolas sustentáveis tanto no Estado como nos municípios. Em um encontro com a orientadora desta pesquisa, no dia 14-6-2017, e com base nas primeiras idas ao campo, decidimos aumentar o número de escolas a serem pesquisadas para pensar as práticas de sustentabilidade na Grande Vitória.

Pelas dificuldades de autorização da Seme de Vitória no primeiro momento e pela facilidade encontrada na Sedu, pensamos em inserir as escolas estaduais. Essa mudança impactaria a ideia inicial, que era pesquisar escolas de ensino fundamental,

[30] O encontro aconteceu no dia 13-06-2017 em conversa informal com os técnicos da Sedu.

já que uma grande maioria das escolas estaduais é de ensino médio. Os números disponibilizados (Quadro 3) pela Sedu mostram que no ano de 2014, cerca de 100 escolas estaduais foram contempladas.

Quadro 3 − PDDE Escola Sustentável - Escolas Estaduais do Espírito Santo

Situação das escolas em 2014	**Quantidade**
Escolas priorizadas	113
Escolas pagas	88
Escolas em análise no Comitê	02
Escolas em análise no MEC	01
Escolas validadas pelo MEC	22

Fonte: PDDE Interativo.

No entanto, como a pesquisa tinha como prioridade maior as escolas de ensino fundamental optamos pelas escolas municipais. O Quadro 4 mostra o número de escolas municipais priorizadas em 2014. Ressaltamos que as tabelas disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação traziam muitas escolas que foram priorizadas e que receberam os valores do programa, mas ao mesmo tempo, havia uma série de situações que não dava exatidão aos dados. Dessa forma, optamos por realizar um cruzamento de dados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), consultando a base de dados do PDDE Qualidade, o PDDE Estrutura e o PDDE Sustentável.

Quadro 4 − PDDE Escola Sustentável - Escolas Municipais do Espírito Santo

Situação das escolas em 2014	**Quantidade**
Escolas priorizadas	200
Escolas pagas	151
Escolas em análise no Comitê	0
Escolas em análise no MEC	01
Escolas validadas pelo MEC	46

Fonte: PDDE Interativo.

Ainda neste último quadro, observamos que, mesmo constando escolas validadas, muitas ainda não tinham sido pagas até o encerramento do campo da pesquisa. Segundo informações, algumas escolas receberam verba até julho de 2017, mesmo que a adesão tenha sido realizada em 2013/2014. Por outro lado, também

encontramos escolas que já tinham sido pagas, mas que não poderiam mudar seus planos de ação e tinham a verba parada sem utilização. Isso aconteceu no município de Vitória.

> Essa verba do Escola Sustentável, quando eu entrei, tinha R$10 mil aí eu mandei consertar as cadeiras que tinham quebrado. Bem, sustentabilidade é você manter o que você tem e tentar prolongar a vida útil, aí eu descobri que não posso usar, porque só posso usar com o que está no projeto, mas, como foi escrito há cinco anos atrás, é uma outra realidade. Quem estava fazendo tinha uma outra ideia, outro conceito. Então o dinheiro era para comprar uma estufa, mas eu não sei para que essa estufa, então o dinheiro está lá e eu tenho R$ 8 mil, 7 mil e eu não posso gastar (DIRETORA, EMEF A).

Em outros municípios, foram feitos adendos ao plano de ação inicial o que permitiu o emprego da verba para usos que eram diferentes da proposta inicial.

Definida a Grande Vitória como campo da pesquisa, fomos atrás do número de escolas atuais dos municípios (Quadro 5) dessa região para ter uma ideia do montante final.

Quadro 5 − Quantidade de escolas municipais da Grande Vitória

Municípios	**EMEF/UMEF**	**CMEI**
Cariacica	47	61
Fundão	07	06
Guarapari	33*	11*
Serra	67	71
Viana	19	13
Vila Velha	61	37
Vitória	49	53

Fonte: Sites das Secretarias Municipais de Educação da Grande Vitória

*Os números podem variar pois referem-se a escolas rurais/escolas do campo, escolas mistas onde existe o ensino fundamental e a educação infantil, além de outras particularidades desse sistema.
**Vale pontuar que a sigla EMEF, usualmente utilizada para Escola de Ensino Fundamental, sofre variações em outros municípios como Unidade Municipal de Ensino Fundamental (Umef).

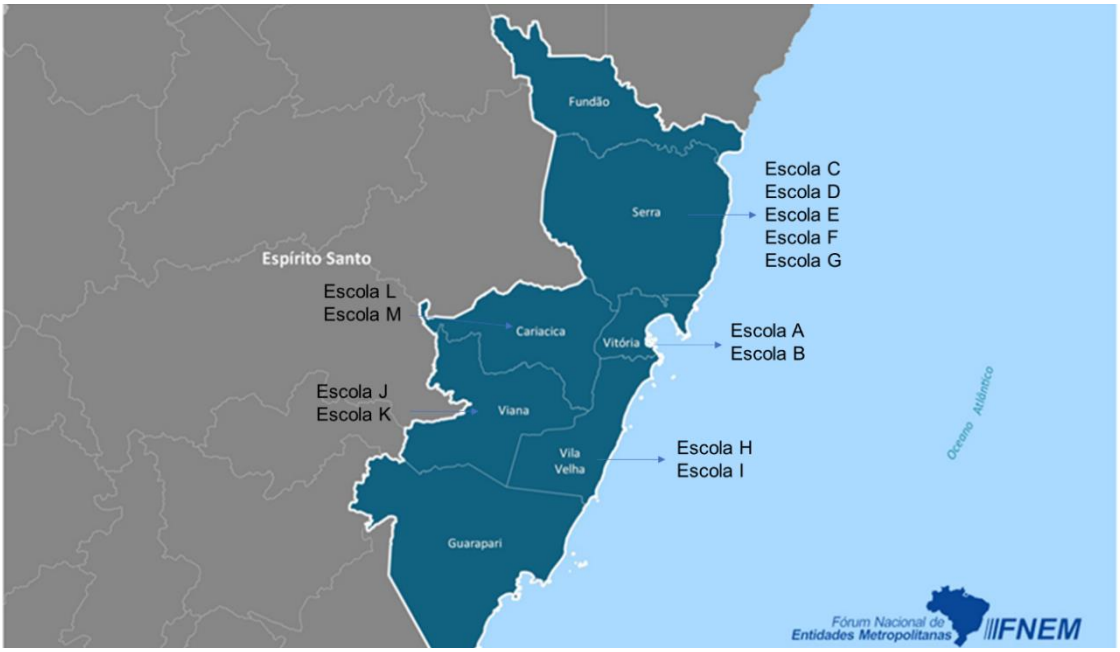
Para a produção dos dados, pensamos em mapear/cartografar apenas as escolas que receberam verba do PDDE, no entanto, em visita à Sedu e às Secretarias Municipais de Educação, percebemos a dificuldade de identificação das escolas que haviam recebido a verba. Além disso, constatamos a necessidade de incluir as escolas que

poderiam não ter recebido a verba, mas estavam desenvolvendo práticas de sustentabilidade naquele momento e já se configuravam como referências nas Secretarias.

A Grande Vitória é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Dentro do panorama e da quantidade de escolas dos municípios da Grande Vitória, decidimos, por questões de distância, retirar os municípios de Fundão e Guarapari. Para chegarmos ao número final de escolas, 13, as conversas com as Secretarias Municipais de Educação foram decisivas. Era a partir delas que os nomes das escolas e dos professores que desenvolviam práticas de sustentabilidade foram aparecendo pelas memórias e relatos dos técnicos das Secretarias.

Assim, optamos por realizar contato telefônico com todas as escolas que foram listadas pelas Secretarias a fim de iniciar a cartografia, solicitar o e-mail oficial da escola e, quando possível, requerer uma conversa com o diretor.

Mapa 3 − Mapa das Escolas pesquisadas da Região da Grande Vitória



Fonte: Fórum Nacional de Entidades Metropolitanas(modificado).

Em alguns municípios, contamos ainda com a mensagem encaminhada pela própria Secretaria informando às escolas sobre nosso interesse em pesquisar, como foi o caso do município de Vila Velha.

A visitação às escolas capixabas aconteceu de junho a setembro de 2018. Foram visitadas 13 escolas nos municípios de Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

Não indicamos os nomes das escolas pelo fato de o Comitê de Ética do Brasil [31] requerer sigilo dos nomes dos participantes e das escolas. Dessa forma, para que as narrativas sejam identificadas, faremos uso de letras do alfabeto, como apresentado a seguir:

Quadro 6 – Identificação das escolas capixabas na pesquisa

Escola A	Vitória
Escola B	Vitória
Escola C	Serra
Escola D	Serra
Escola E	Serra
Escola F	Serra
Escola G	Serra
Escola H	Vila Velha
Escola I	Vila Velha
Escola J	Viana
Escola K	Viana
Escola L	Cariacica
Escola M	Cariacica

Procedemos da seguinte forma: inicialmente uma conversa inicial com os técnicos responsáveis das Secretarias Municipais de Educação que tinham envolvimento com a sustentabilidade. Depois disso demos entrada no protocolo para pesquisa nas Secretarias de Educação das Prefeituras de Vitória, Viana e Vila Velha. O município da Serra também indicou as escolas, e o processo de liberação aconteceu após uma conversa e apresentação da pesquisa não via protocolo. Após a liberação pelas Secretarias de Educação, as escolas eram indicadas e o contato iniciado por telefone. Era requerido, então, o e-mail institucional e enviada a carta-convite (APÊNDICE A).

Algumas das escolas indicadas pelas Secretarias não fizeram parte do Programa Dinheiro Direto na Escola; outras sim. Em Vitória, uma das escolas que tinha recebido o PDDE não teve interesse em nos receber mesmo depois de duas visitas ao local. Em Cariacica, também atuamos em uma escola que foi recomendada pela Secretaria Municipal.

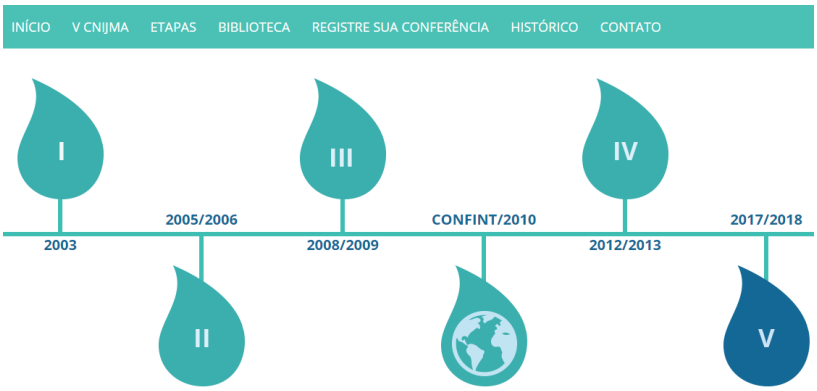
[31] O número do processo do Comitê de Ética é 85986818.2.0000.5542. (Disponível em: http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=9D0557EBE511DBC806269B3955FF2F97.server-plataformabrasil-srvjpdf130. Acesso em: 12 jun. 2018).

Esta pesquisa com inspiração cartográfica contou com 56 entrevistados nas 13 escolas capixabas. As perguntas, em sua maioria, eram abertas. Cabe ressaltar que, durante os diálogos, as perguntas se modulavam, pois as singularidades de cada escola acabavam suscitando o compartilhar de situações e experiências que as perguntas iniciais não dariam conta de cartografar. A princípio, tínhamos o foco no diretor e nos professores responsáveis pelas práticas de sustentabilidade, mas a força do encontro no plano de pesquisa nos levou a conversar com alguns estudantes, pedagogas, funcionários terceirizados que ajudavam nas práticas sustentáveis, além de alguns membros da comunidade.

Todas as entrevistas foram capturadas apenas em áudio, pois, nesse momento, não pensávamos na produção de vídeos no Brasil, era apenas uma aposta para o estágio doutoral. Foram transcritas mais de 11 horas de entrevistas.

Essa escuta esteve permeando todo o campo da pesquisa. Aliás, a escuta nos levou também a participar, *de* 15 a 19 de junho de 2018, da etapa estadual da V Conferência Nacional Infanto Juvenil[32] pelo Meio Ambiente (CNIJMA). Por conta do contato realizado a Sedu no início do trajeto, recebemos o convite para participar dessa etapa.

Figura 6 − Linha do Tempo das CNIJMA



O calendário da CNIJMA costumava acontecer de dois em dois anos, mas, com o desmantelamento da equipe federal que tratava da Educação Ambiental, a Conferência sofreu um atraso de quatro anos.

Fonte: Ministério do Meio Ambiente.

[32] A CNIJMA é uma iniciativa do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), constituído pelo MEC e pelo MMA.É uma estratégia de mobilização de estudantes, adolescentes e jovens de todo o país, visando a promover a reflexão, o desenvolvimento de estudos e pesquisas, além de estimular a proposição de ações e projetos no contexto da temática socioambiental, em conformidade com as orientações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução CNE/CP nº 02/2012. Todo o processo está estagnado desde o Golpe de 2015.

Vale mencionar que a Conferência realizava etapas preparatórias para a Conferência Nacional, que incluíam a formação de professores e pequenas conferências nas escolas do ensino fundamental. Além disso, disponibilizava materiais de referência para todas as escolas de ensino fundamental a fim de subsidiar o processo de debate e mobilização dos(as) estudantes. Seu objetivo pedagógico buscava apoiar as Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação na promoção da participação social. Também incentivava a mobilização e a ação sobre a dimensão política e social da questão ambiental, bem como a sua inserção e apropriação pelos sistemas de ensino nas dimensões de gestão, currículo e infraestrutura das unidades escolares. Alguns professores e diretores relatam a importância da conferência:

> A participação importante na Conferência Infanto-Juvenil de participar disso tudo, de resgatar o meio ambiente no planeta. Seja quem for, mas assim, vindo outras pessoas, isso também ajuda, né? Porque é o outro olhar, mas não tá que é o melhor, mas, vindo outra pessoa, vai falar para nós o que é de fato que nós o precisamos (PROFESSORA, Escola A).

Apesar de ter sido realizada em 2018, houve um grande atropelo nas etapas municipais pela questão política e do contexto do Golpe de 2015, o que fez com que vários municípios não participassem, principalmente as escolas localizadas na Grande Vitória. Foram 44 escolas selecionadas de todo o Estado para participar dessa conferência, mas somente 38 compareceram, um número muito inferior ao das edições passadas.

Participamos da conferência que aconteceu em Nova Almeida, município do Espírito Santo. Nosso intuito era encontrar escolas da Grande Vitória. Identificamos duas e visitamos a do município de Viana. A maioria dos trabalhos provinha do interior do Estado. Graças ao encontro com aquelas apresentações, resolvemos encaminhar um convite diferente aos selecionados para a realização de um vídeo para a pesquisa. Enviei um roteiro com atraso por conta dos preparativos para a viagem para a Austrália. Isso levou à desistência de muitos professores que já estavam envolvidos com outros afazeres nas suas escolas. Mesmo assim, cabe destacar que recebemos dois vídeos de professores/as que foram solícitos ao nosso convite. Os vídeos foram enviados pelo *WhatsApp*. Um dos vídeos tinha um forte caráter de promoção de pessoas, pois havia sido pensado para outros fins. O segundo vídeo foi o que mais se

aproximou da proposta, mas não houve tempo hábil para pensar na edição e em uma forma de compartilhar. Desse modo, desistimos dessa ideia para esta tese.

Vale ressaltar que, na trajetória do Espírito Santo, as entrevistas, após transcritas, foram enviadas a algumas escolas. A transcrição foi encaminhada com o intuito de compartilhar a produção de dados, “[...] já que professores querem ouvir histórias de professores mais que teorias de pesquisadores” (HART, 2005, p. 25).

Na experiência anterior no Mestrado, no envio das transcrições, tivemos ótimo feedback por parte dos professores. Desta vez, o envio foi pensado como dispositivo de novas práticas discursivas, mas não funcionou como esperado. Selecionamos apenas algumas escolas, já que a força do encontro com essas práticas gerou novas aberturas.

Algumas retornaram. A partir desse feedback, e também sem ele, a produção das narrativas foi acionada em diferentes aspectos ora selecionando histórias, ora escolhendo outras, recontando eventos e experiências, reconhecendo vozes dominantes, além da preocupação com as questões éticas.

Pausa para respiro 3 − Pesquisar é pedreira

Foto: Fernanda Rezende

As duas imagens mostram o cartão do *Working with Children*, um dos requisitos obrigatórios para se fazer pesquisa ou atuar na rede de Victoria. A primeira imagem traz o cartão voluntário, expedido para pesquisadores ou voluntários. A segunda imagem, para quem vai trabalhar.

Período: outubro de 2018 /março de 2019.

Manoel de Barros escreve: “Pensar é uma pedreira” e eu afirmo que pesquisar também é. Sobre o processo da pedreira de se realizar um estágio doutoral no exterior, descrevo apenas a fase inicial do Comitê de Ética (Austrália) (excluídos os processos do visto, da prova de fluência em idioma, moradia no exterior, pressão do órgão de fomento, PPG e família). Se você tem fôlego continue.

Passo 1 − Submissão de alguns documentos ao Comitê de Ética de Pesquisa, no caso o de *Deakin University*. O coorientador pode dar entrada. Traduzir os documentos para a língua inglesa. Os formatos apresentam similitudes com o brasileiro. Apresentar o *Plain Language Statment and Consent Form* (PLSCF), um resumo da pesquisa junto com os Formulários de Consentimento, o *Study Plan*, plano de estudo de duas ou três páginas, contendo objetivos, justificativa, revisão de literatura e cronograma de pesquisa, além do *Low Risk Aplication Form*, que apresenta formato de questionário para informar sobre o baixo risco da proposta. O *National Statment on Ethical Conduct in Human Research* (2007) atribui que uma pesquisa de baixo risco é aquela em que o único inconveniente é

o desconforto. O processo pode precisar de ajustes e é resubmetido ao Human Research Ethisc Comitte (HREC).

O Passo 2 − Submissão do termo de aplicação *do Department of Education and Training* (DET). Para se conduzir uma pesquisa em escolas públicas do Estado de Victoria, são requeridos a carta-convite que explica a pesquisa, carta-requerimento ao diretor de condução da pesquisa na escola, formulários de consentimentos individuais para estudantes, professores, diretor, comunidade e pais de estudantes, cópias dos questionários ou quaisquer outros instrumentos de pesquisa para celebrar o *Research Agreement*. É preciso ainda informar o status do processo do HREC, já que, para dar entrada no processo via DET, obrigatoriamente, o projeto de pesquisa precisa ser submetido.

Passo 3 − Concluir dois cursos on-line com média superior a 90% de aprovação. Costumam ser o *Research of Integrity Training* e o *Human Research Ethics Training*. Os cursos, de caráter instrumental são obrigatórios e sem custo para os que pretendem realizar pesquisas.

Passo 4 − Aplicar para o *Working with Children Check* (WWCC). Esse processo de triagem para avaliar ou reavaliar pessoas que trabalham ou cuidam de crianças em Victoria pode ser submetido nas agências dos Correios Australiano. É realizada uma análise detalhada do histórico criminal e os resultados relevantes da conduta profissional dos candidatos para garantir a proteção das crianças contra danos físicos ou sexuais. Existem dois tipos de WWCC, o voluntário em que não se paga a taxa, funcionando para pesquisadores, voluntários ou até mesmo pais que queiram ajudar nas escolas. E o de empregado (*employee*), a partir do momento em que a pessoa inicia um trabalho recebendo proventos. A taxa é corrigida anualmente e o valor gira em torno de $126,50 (ago/2019) dólares para requerê-lo. É obrigatória a sua apresentação.

Passo 5 - Nunca esqueça de estar com seus documentos e realize o controle de entrada e saída (*sign in e o sign off*) da escola. É obrigatório para a comunidade escolar e para visitantes assim como o uso de crachás. É comum ver os professores com seu crachás regulares e o WWCC juntos.

Lembrar que isso é só o início do processo. Ao final tem a tese!

2.2 TRAJETÓRIAS CARTOGRÁFICAS EM VICTORIA

Por seu processo de colonização, a Austrália é considerada um jovem país que ocupa um lugar de destaque econômico e social no cenário mundial. O território australiano (Mapa 4) possui uma área de 7.713.364 km², pouco menor que o brasileiro. Sua população é de cerca de 21,2 milhões de habitantes, número pequeno se comparado com a extensão territorial.Sua densidade demográfica é de 2,7 habitantes por quilômetro quadrado. A cada 53 segundos, entra uma pessoa nova na Austrália e a cada 1 minuto e 45 segundos uma pessoa deixa o país. Os processos migratórios são intensos e a temporalidade parece fazer parte da vida dos australianos.

Mapa 4 − Mapa da localização geográfica da Austrália

O mapa do continente australiano revela um país que contém seis estados e três territórios adicionais. As cidades com maior índice populacional ficam no litoral. Camberra é a sua capital.

Fonte: Google Maps

A população australiana possui boa qualidade de vida. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o país apresenta o segundo Índice de Desenvolvimento Humano mais elevado do mundo, 0,937, conforme dados divulgados em 2010. A expectativa de vida é de mais de 81 anos. A mortalidade infantil também reflete a boa qualidade de vida no país, pois, nesse quesito, o índice atual é de cerca de 4,57 mortes a cada mil nascimentos. O índice de alfabetização chega a mais de 99% da sua população.

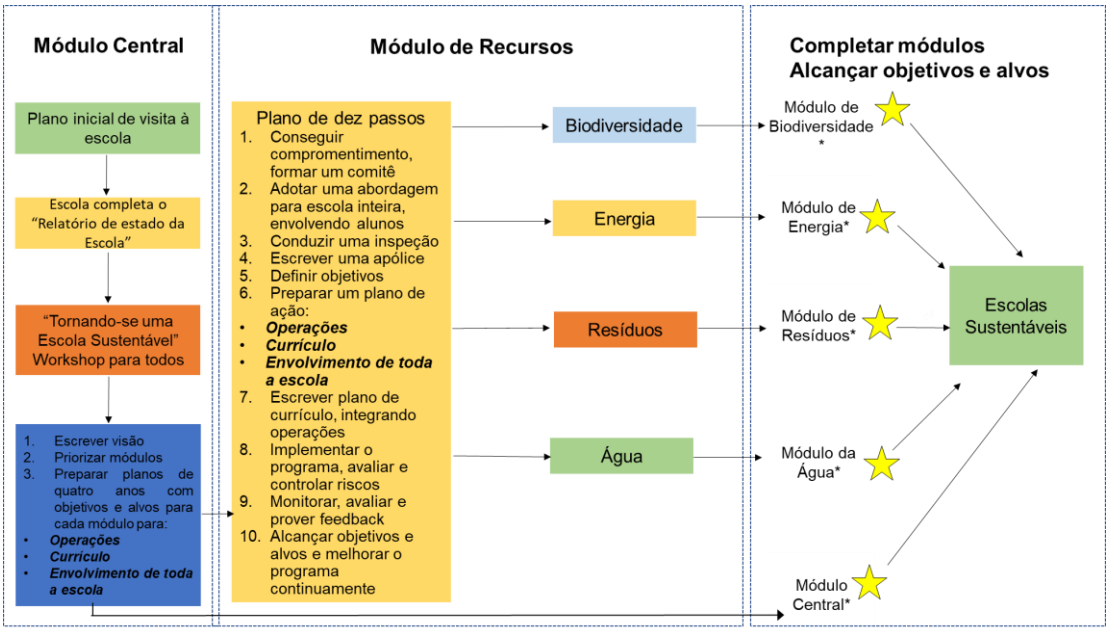
Foi em 1997 que a Iniciativa de Escolas Sustentáveis da Austrália (AuSSI) teve sua origem com o programa *Waste Wise Schoos*. Essa iniciativa que trazia um programa de Educação Ambiental. Foi a primeira a integrar o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos professores, ferramentas e recursos práticos, e uma estrutura que

criasse uma cultura do não desperdício em toda a escola. Uma das professoras da Escola 5 estrelas de Melbourne pesquisada relembra o programa:

> Vamos voltar... começamos... comecei a sustentabilidade aqui antes mesmo da *ResourceSmart School* existir. Havia algo chamado *Waste Wise Schools*, que significava reduzir a quantidade de lixo que possuímos, mas não havia nada que fosse holisticamente sustentável, e eu deveria apenas construir o que queria alcançar para o planeta e não para a escola (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

A AuSSI integrava o projeto holístico de Educação Ambiental com resultados ambientais, econômicos, sociais e curriculares mensuráveis. Na figura a seguir, percebemos que as escolas estão agrupadas por categorias (estrelas) e precisam cumprir módulos para o próximo nível, ou seja, a próxima estrela. O RSS segue esse esquema, como podemos cartografar no seu *website*.

Figura 7 − Esquema dos módulos de escolas sustentáveis



Fonte: Annette Gough (2003).

A iniciativa implementou eficiências no gerenciamento de recursos de uma escola (por exemplo, energia, desperdício, água, produtos e materiais) e no gerenciamento do terreno da escola (por exemplo, biodiversidade, projeto paisagístico, solo, ruído e tráfego humano e veicular) e integra essa abordagem no currículo existente e no funcionamento diário da escola. A incorporação e o envolvimento da comunidade local da escola é um elemento crítico da iniciativa.

Em 2002, o AuSSI recebe financiamento inicial do governo australiano para testes de programas em Nova Gales do Sul e Victoria. O interesse na iniciativa dos outros Estados e Territórios aumenta substancialmente, e agora a maioria dos Estados está envolvida nos estágios de planejamento ou estabelecimento. Todos os Estados e territórios australianos também concordam em participar do desenvolvimento de um programa nacional facilitado por meio da Rede Nacional de Educação Ambiental (NEEN).

Em 2003, Victoria e Nova Gales do Sul concluem os pilotos. Ressaltamos que o projeto vitoriano foi gerenciado por dois prestadores de serviços: o Centro de Educação e Pesquisa em Estratégias Ambientais (Ceres) [33] e *Goulde League*.[34]

Diante da grande aceitação do projeto piloto, a iniciativa acabou se espalhando pelos diferentes Estados da Austrália em 2005, mas o apoio governamental existente se encerra em 2010, passando cada Estado a organizar o financiamento e a viabilidade do programa. Estima-se que cerca de 3.000 escolas estão registradas no programa nacionalmente (GOUGHT, 2019). Vale mencionar que o RSS que é desenvolvido em Victoria se origina do AuSSI, tanto que seu primeiro nome era *ResourceSmart School* AuSSI. Inicialmente, o *Department of Education and Early Childhood Development* (DEECD) foi responsável pela implantação do AuSSI em Victoria.

Após o estabelecimento da *Sustainability Victoria* em 2006, o DEECD forma uma parceria com a Sustainability Victoria para fornecer AuSSI sob o nome de *ResourceSmart AuSSI Vic* em 2008. Sua responsabilidade é a de desenvolver a educação da comunidade em sustentabilidade.

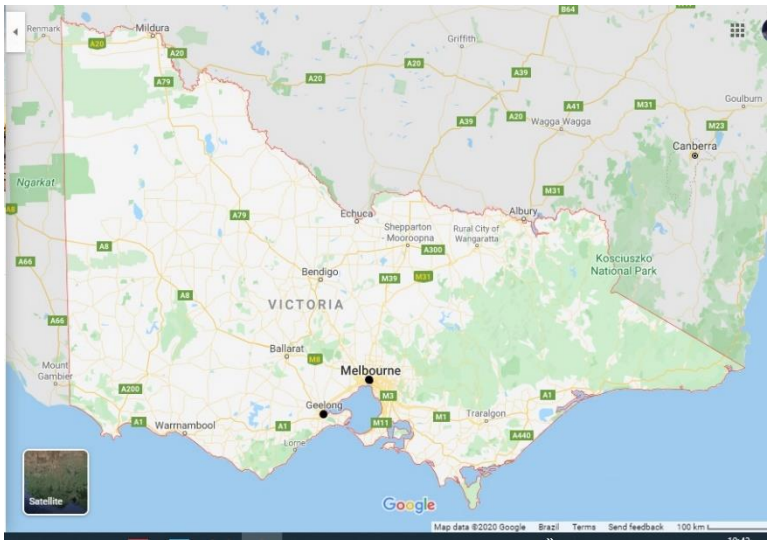
O estágio doutoral foi realizado no Estado de Victoria, segundo mais populoso do país, com mais de 6,5 milhões de habitantes, e o segundo menor em extensão territorial justamente por abrigar o RSS. A capital de Victoria, Melbourne(Mapa 5), já foi capital

[33] O Ceres é um centro de educação ambiental, fazenda urbana e centro de empreendimentos sociais localizado em Melbourne. A organização, segundo seu site, cultiva alimentos, mentes e comunidade por meio de uma abordagem de sistemas integrados e mantém atividades que abrangem as dimensões ambientais, sociais, econômicas, espirituais e culturais. Realizamos um curso de Jardim Sustentável nessa organização que incentiva práticas de sustentabilidade. A organização faz uma modulação entre artes, culturas e sustentabilidade.

[34] A Gould League é uma organização independente sem fins lucrativos que trabalha com Educação Ambiental e sustentabilidade.

da Austrália, enquanto Canberra estava em construção. A cidade de Melbourne contém cerca de 70% da população do Estado e domina a economia, a mídia e a cultura do Estado de Victoria.

Mapa 5 − Mapa do Estado de Victoria



Fonte: Google Maps.

O campo de pesquisa na Austrália compreendeu seis escolas da capital de Victoria, Melbourne, e uma escola, na cidade vizinha de Geelong.

Período: outubro de 2018 e setembro de 2019.

O clima de Melbourne apresenta mudanças bruscas de temperatura. No período em que vivemos na cidade, tivemos dias em que a temperatura chegava a 43ºC verão e no inverno, 1ºC. Uma característica do país é seu clima seco. É normal que a população economize água sempre, pois a Austrália é o continente habitado mais seco do planeta. O país viveu dez anos de uma seca implacável que é cíclica.

> Não me lembro de ter aulas de sustentabilidade, mas na Austrália sempre buscamos o gerenciamento da água porque somos um país muito quente e seco, por isso nunca foi possível deixar a torneira aberta para escovar os dentes (PROFESSORA, Escola 1 estrela).
>
> Em termos de a comunidade realmente entender a importância da sustentabilidade, porque estamos dizendo o que está acontecendo na África do Sul: sem água, a água se tornando ouro, o recurso mais precioso para termos que sobreviver. As coisas têm que mudar, nós temos a mudança, temos que parar o aquecimento, todo esse tipo de coisa, porque não podemos continuar tendo as secas em todos os lugares (DIRETOR, Escola 5 estrelas).

A água é cara e é uma preocupação constante do povo que vive no *Down Under.* Para nós, brasileiros, beber água da torneira, pelo menos nas cidades de área urbana, não é aceitável. Para nós tornou-se unanimidade a compra de galões de água mineral. Na Austrália, encontramos bebedouros públicos em todos os aeroportos, terminais de transporte, parques e praças públicas pois é a mesma água que vai para a torneira.

Figura 8 − Aparelho de medição e controle da água em escola na Austrália

Foto: Fernanda Rezende.

A professora responsável pelas práticas de sustentabilidade na escola conta que, quando recebeu o técnico responsável pelo abastecimento da água, ela foi interrogada sobre o uso do dispositivo de controle de água pois, para ele, a escola não teria autonomia de colocar qualquer dispositivo para medir e controlar o desperdício. Segundo ela, a companhia de abastecimento da água, que é do governo, trabalha com a lógica do consumo e não da redução e aproveitamento das águas cinzas.

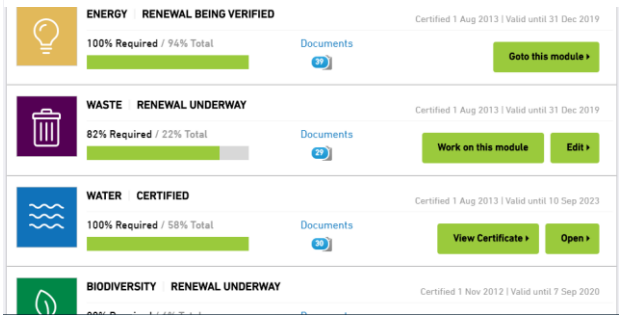
Existe uma obrigatoriedade do uso do currículo comum federal e o Victoriano nas escolas públicas e católicas. As escolas independentes têm a liberdade de utilizar o currículo como guia, mas o que vale a pena ser considerado é que a sustentabilidade é uma *Cross-curriculum priority*, o que significa que não é obrigatório, funcionando como um tema transversal. Aqui, neste caso, não a Educação Ambiental como no Brasil, mas a sustentabilidade. O Currículo Australiano enfatiza que a sustentabilidade é uma prioridade de estudos que conecta aspectos relevantes em áreas de aprendizagem e afirma que o *Cross-curriculum learning* é fundamental para compreender como os sistemas sociais, econômicos e ambientais interagem para apoiar e manter a vida humana, apreciar e respeitar a diversidade de visões e valores que influenciam o desenvolvimento sustentável.

As iniciativas de escolas sustentáveis carregam fortemente um sentido do desenvolvimento sustentável. Em Victoria, percebemos um movimento para que haja apenas o uso da sustentabilidade se deslocando do conceito de desenvolvimento sustentável. Não percebemos uso do conceito de Educação Ambiental, pois indicava um certo posicionamento ético-político que vamos destacar mais à frente.

Apesar do deslocamento de desenvolvimento sustentável para a sustentabilidade, principalmente nas práticas cotidianas, o programa conta com uma lógica

“sustentável” e tem como requisito um website (Figura 10), no qual o programa apresenta uma série de indicadores, um passo a passo onde uma extensa data-base de dados precisa ser inserida com frequência, como por exemplo, contas de água, energia, resíduos, entre outros que colocam a escola a par de um panorama abrangente dos seus custos. Depois de inseridos os dados, o sistema gera informações que são compartilhadas com a comunidade escolar. Daí por diante, as decisões de como rever os gastos e investir a receita é compartilhada também com os alunos, protagonistas e participantes diretos nas decisões da escola. É comum que vários professores façam ressalvas quanto ao tempo para prover os dados ao website, mas, em alguns casos, principalmente quando a tarefa é dividida, existe uma afirmativa no uso da rede

Figura 9 − Tela do website do Programa ResourceSmart School



Fonte: Programa Inteligente de Recursos.

“Acho que o site das escolas de RSS fornece uma estrutura realmente estruturada para que trabalhemos. Funciona bem para nós, como coordenadores para funcionários e alunos, para realmente obter uma estrutura para pensar em sustentabilidade, dividindo-a em sustentabilidade como realmente a capacidade de sustentar o futuro da educação” (PROFESSOR, Escola 3 estrelas).

Mesmo que alguns professores percebam a facilidade da tecnologia e a possibilidade de ações diante dos dados gerados pelo sistema, a alimentação de dados nos pareceu uma atividade que demanda tempo e nem sempre é benquista pelos que aderem ao programa.

É muito comum, ao se inserir no programa RSS, que as escolas comecem a contabilizar os dados e criem mudanças na infraestrutura. Todas as escolas visitadas contavam com grandes reservatórios para água da chuva e consequente uso nos banheiros, hortas, lagos artificias, entre outras ações que demandariam consumo de água filtrada. Além do monitoramento dos recursos, o que chamou a atenção em uma das escolas foi o papel que os estudantes desempenham na tomada de decisões dos recursos financeiros que foram economizados. É considerado, o desejo deles, o que

querem aprender na escola ou mesmo o que eles pensam sobre o desenvolvimento de práticas mais sustentáveis na escola.

Figura 10 − Tela do sistema de monitoramento do consumo de água e energia

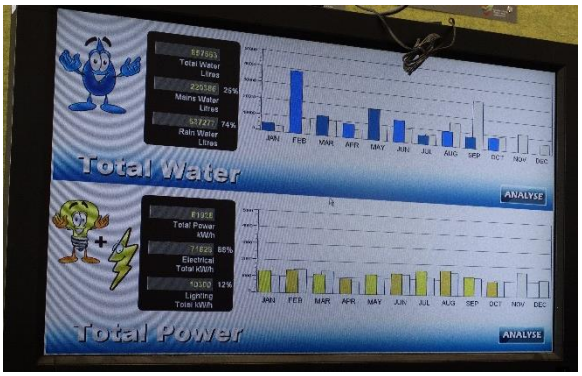
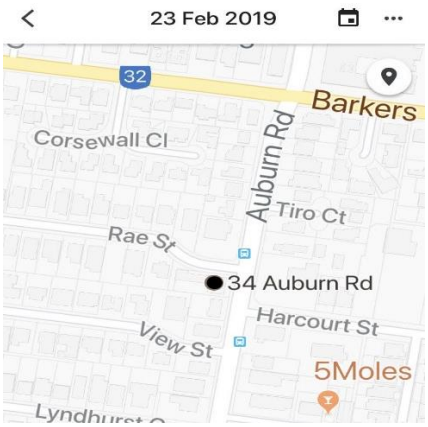


Foto: Fernanda Rezende.

"É realmente empolgante quando as crianças realmente se envolvam no monitoramento, oferecendo isso também aos professores, particularmente nos programas de Matemática, usando dados da vida real para ver como podemos reduzir ainda mais o uso de água e energia em nossa escola." (PROFESSOR, Escola 1 estrela).

Gostaríamos de evidenciar um pouco do trajeto em tempo e quilômetros percorridos até as escolas pesquisadas. Dessa forma, trazemos abaixo o print do nosso endereço em Hawthorn, subúrbio que ficava localizado a cerca de 25 minutos do centro de Melbourne, ponto de início de todos os trajetos até as escolas. Para a grande maioria dos encontros nas escolas utilizamos transporte público.

Figura 11 − Residência em Hawthorn em Melbourne



Fonte: Linha do tempo pessoal do Google Maps.

A princípio, o plano era dividir o aluguel com uma família brasileira para economizar nos custos. Das 20 cidades com maior custo de vida no mundo, quatro são australianas. Como a experiência doutoral foi compartilhada com meus dois filhos, precisei alugar um apartamento para que conseguíssemos uma boa escola para eles e ter uma relativa qualidade de vida como imigrantes. 34, Auburn Road foi o único endereço que nos aceitou depois de dois meses estafantes de *househunting* (caça às casas).

O percurso da pesquisa em Victoria na Austrália contou com o suporte[35] da supervisora Peta White no decorrer de um ano de pesquisa. A produção dos vídeos[36] foi realizada apenas na trajetória de Victoria. Como nos aponta Guattari (2015, p.349), ao dizer da importância de

> iniciar o ingresso de uma área pós-mídia, e criar como um projeto, uma perspectiva de reapropriação dos meios de comunicação, não somente para a fabricação da informação, mas também da recomposição dos sistemas de concertação, de diálogo e destacar sensibilidades, de reconquista estética da produção de imagens da produção audiovisual. É uma ideia que se mostra interessante pois pode recompor tecidos sociais, modos de valorização numa escala de grandes conjuntos sociais e os modos de vida, as práticas sociais e as práticas estéticas a uma escala molecular.

As primeiras escolas selecionadas foram consultadas à gerente do *ResourceSmart School Program* (RSS) - Programa de Recursos Inteligentes na Escola. O RSS é um programa do governo vitoriano que presta assistência às escolas no intuito de incorporar sustentabilidade a tudo o que fazem como minimizar o desperdício, economizar energia e água, promover a biodiversidade e agir sobre as mudanças climáticas para beneficiar a escola e a comunidade. Gerenciado pela organização do governo *Sustainability Victoria*, o *RSS* tem como objetivo fornecer suporte prático para reduzir o uso de recursos e reduzir os custos, integrar a sustentabilidade ao currículo e compartilhar aprendizados. O programa conta com uma certificação que será adquirida mediante o cumprimento de cinco módulos acompanhados pelo website os quais as escolas que aderem ao programa têm a obrigação de alimentar informando seus progressos e posições para a certificação.

Algumas escolas desistiram no meio do cronograma por diferentes causas, como impossibilidade de atender a pesquisadores, pois estavam com muitos projetos em andamento, cronogramas apertados, maternidades de professores responsáveis pelas práticas de sustentabilidade, entre outros motivos. A negativa em alguns casos

[35] A orientação se deu no processo do Comitê de Ética da Universidade de Deakin, na não cobrança da taxa de seis mil dólares para estágios de alunos internacionais, no envio dos convites às escolas, nos agendamentos das entrevistas, no acompanhamento as três primeiras escolas, além de fornecimento de equipamento de filmagem e edição e muitos outros detalhes que eram negociados em reuniões que aconteciam de 15 em 15 dias e que ao longo do processo ocorreram com maior espaçamento.

[36] A ideia da produção dos vídeos foi delineada por meio de conversas com a supervisora do estágio doutoral antes do início do estágio doutoral. A nossa experiência com a produção de um vídeo na pesquisa de Mestrado e apresentado à escola nos pareceu uma ideia permeada de potência para se destacar sensibilidades do campo educacional. Aliás, essa era uma aposta da Dra. Peta White, que vem utilizando a produção de vídeos para reflexão de práticas de professores como uma de suas pesquisas com aporte da teoria crítica.

trazia o foco para uma questão: a sustentabilidade está espraiada pela escola ou concentrada em um único professor? Foi possível cartografar nas escolas a preocupação de que a sustentabilidade compusesse uma rede e fosse elo, não estando restrita a grupos de alunos ou a um professor motivado.

Depois das negativas, nova consulta foi realizada, mas, desta vez, às coordenadoras do *Centre for Education and Research in Environmental Strategies* (CERES) de uma das áreas de cobertura do programa RSS. O Ceres é uma organização não governamental que, entre outras ações, fornece assistência técnica às escolas que aderem ao programa Recursos Inteligentes na Escola no Estado de Victoria. A mesma organização que realizou a assistência no projeto piloto do AuSSI.

A assistência técnica consiste em visitas periódicas na construção e implementação dos módulos do programa nas escolas. Foram realizadas entrevistas a duas coordenadoras de áreas do *ResourceSmart School* no CERES. Além de uma longa entrevista à gerente do Programa na sede do *Sustainability Victoria*. No município de Geelong, a organização não governamental que presta assistência técnica é o *The Farmers Place* (O lugar dos fazendeiros). Realizamos entrevista à coordenadora no dia em que visitamos a escola.

A princípio, foi acordada a seleção de cinco escolas públicas de ensino fundamental, cada uma num estágio de certificação, ou seja, o número de estrelas. As escolas têm a obrigação de concluir uma série de módulos (um núcleo comum seguido por quatro módulos específicos de recursos nas áreas de biodiversidade, energia, resíduos e água) como parte de um programa de certificação que varia de uma estrela (escolas de “despertar” de sustentabilidade) a cinco estrelas (escolas de “liderança” em sustentabilidade.

Quando as escolas atingem todos os requisitos dos cinco módulos, elas alcançam o patamar de *Five Stars Smart School* e participam do *ResourceSmart Schools Awards*, uma premiação que reconhece as escolas por realizações notáveis em sustentabilidade.

Figura 12 − Capa do RSS Awards 2019

Fonte: *ResourceSmart School.*

Participamos da entrega dessa premiação que aconteceu no estádio do Melbourne Cricket. Nesse dia fizemos contato com mais duas possíveis escolas para a pesquisa.

Período: junho de 2019.

No decorrer do processo de pesquisa, foram acrescidas mais três escolas. Uma que não fazia parte do programa RSS, no entanto desenvolvia práticas de sustentabilidade e já dava indícios de que iria aderir ao RSS. As outras duas escolas acrescidas eram particulares e receberam prêmios de excelência por suas práticas sustentáveis. A última desmarcou por duas vezes e não conseguimos agendar um novo encontro devido ao nosso retorno ao Brasil. Ressaltamos que, como as escolas eram privadas, foi necessário um novo processo[37] no Comitê de Ética. Esses dados não aparecem na pesquisa.

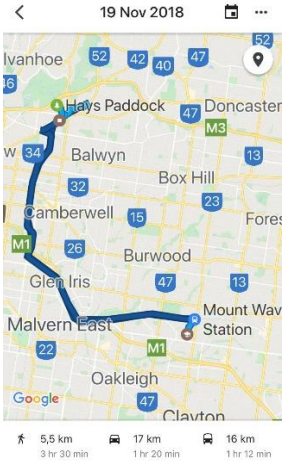
As escolas serão identificadas pelo número de estrelas que possuem segundo o RSS. A seguir, compartilhamos os prints dos trajetos até cada escola em alguns dias de visitas. Em algumas delas retornamos até seis vezes, permanecemos em todas as escolas por mais de dois dias e em outras mantivemos contato com os professores via mensagem por mais de um mês.

Ressaltamos que, baseada no processo de certificação em estrelas, realizado pelo RSS, utilizamos essa nomenclatura na figura abaixo, para identificar as escolas durante a escrita da tese, já que cada escola estava cadastrada nesse módulo durante a produção de dados para a pesquisa. Muitas delas, por conta do tempo decorrido, já podem apresentar mais estrelas.

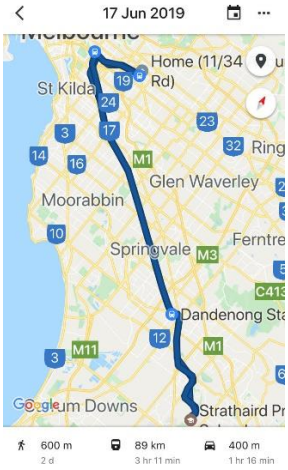
[37] O processo virou a Pausa para Respiro 3.

Figura 13 − Identificação das escolas e quilometragem até cada uma delas

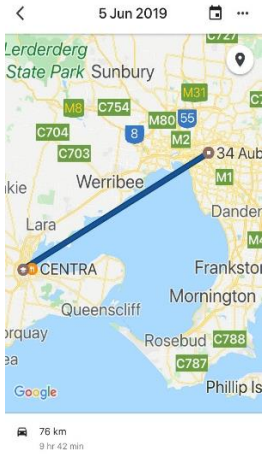
Escola 5 estrelas



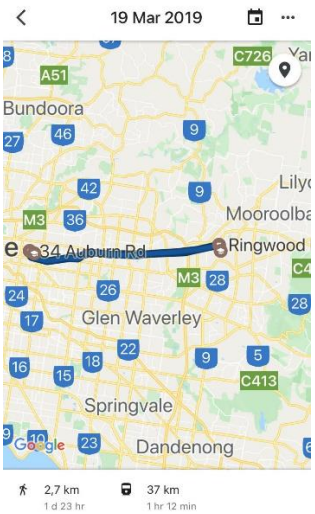
Escola 4 estrelas



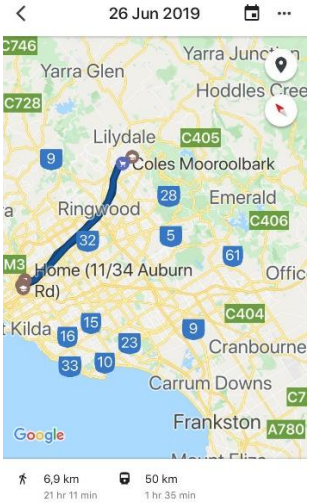
Escola 3 estrelas



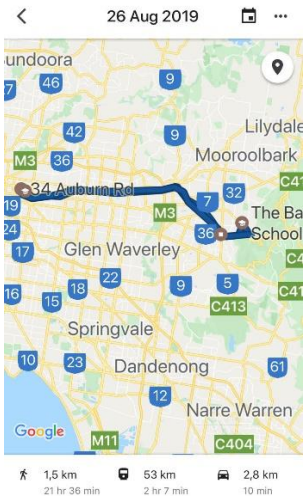
Escola 2 estrelas



Escola 1 estrela



Escola marco zero



Fonte: Google Maps.

Por conta das longas distâncias percorridas, o processo que antecedia a visitação às escolas se fazia complexo. No dia anterior a cada visita, todo equipamento[38] de gravação era carregado. Tínhamos muito receio de usar o celular para captar imagens e sermos repreendida pelo seu uso. Existe uma grande preocupação com o uso da imagem das crianças, assim como no Brasil, porém na Austrália essa preocupação

[38] Eram duas câmeras, um tripé e um microfone. Também fazíamos uma busca rápida no site da escola para ter mais detalhes sobre como a sustentabilidade era praticada no currículo. Toda escola, seja ela pública, ou privada, tem um website em Victoria. Também checávamos o endereço, pois havia nomes de escolas muito parecidos, além de confirmação do endereço, do horário e do trajeto. Com uma máquina registrávamos as imagens, com a outra os vídeos. Quando a bateria acabava, a outra máquina era acionada.

vem acompanhada de um código de tolerância 0 para abuso.[39] Também levávamos o documento oficial da pesquisa aprovado e os documentos pessoais.

As conversas com estudantes se estabeleceram num entendimento de que existem outros coeficientes de transversalidades considerando a redefinição das relações entre professor e aluno. Era mais importante que os alunos apresentassem as escolas e as ações desenvolvidas pela instituição. Não era uma forma de avaliar o conhecimento, era apenas uma ideia de pensar se o desejo era coletivo ou se as relações permaneciam autoritárias. Nas escolas essa transversalidade pode ajudar a reduzir a cegueira mental e burocrática, superando impasses de organizações verticais e horizontais, por meio de inovações organizacionais criativas, uma abertura ao sensível, à ecosofia.

Por conta das variações climáticas, principalmente na captação das entrevistas em áreas externas, precisamos retornar a algumas escolas para nova produção de dados.

O processo de visitação às escolas mantinha uma conversa inicial com o professor que desenvolvia práticas de sustentabilidade, seguido pelo diretor e outros membros da comunidade escolar, como alunos, pais de alunos e voluntários. Por vezes, essa ordem era totalmente desvirtuada e as ausências dos personagens mudavam o processo de produção dos vídeos. A diferença em Victoria (Austrália) foi que o trajeto cartográfico envolveu obrigatoriamente estudantes e membros da comunidade que geralmente eram parentes de estudantes. Nos municípios da Grande Vitória, até chegamos a conversar e gravar alguns momentos com os estudantes em grupo ou de maneira individual, mas não tivemos a oportunidade de conversar com os pais de estudantes.

As entrevistas aconteceram de forma individual ou em grupos que, dependendo da escola, contavam com a participação dos professores responsáveis pelas práticas de sustentabilidade, diretores ou vice-diretores, pais de alunos, como membros da

[39] Existe um código nacional e todo um sistema preparado para esse tipo de situação que fez parte do contexto de imigração da Austrália. Assim como denúncia e rigor na lei para aqueles que cometem esse desvio. Toda pessoa que trabalhe na rede australiana precisa realizar cursos obrigatórios que são ofertados on-line e estão relacionados com a tolerância zero para abuso. Um é o *Protecting Children - Mandatory Reporting and Other Legal Obligations (for Government Schools, Non-Government Schools and the Early Childhood Sector)* e o *Risk Management for DET Staff.*

comunidade, voluntários quando a escola tinha e os estudantes que, em algumas escolas, são conhecidos como *Green Team* (Time Verde).

Uma curiosidade é que fomos influenciada pela ideia da professora da primeira escola em Melbourne, a Escola 5 estrelas. A apresentação das práticas desenvolvidas na escola se deu em forma de tour pelos alunos. Depois dessa experiência, era de praxe, no convite à participação da escola para fazer parte da pesquisa, requerer um tour às escolas com os alunos.

A seleção dos entrevistados da comunidade escolar foi realizada pelos professores responsáveis pelas práticas de sustentabilidade. Foram 80 entrevistados em seis escolas. Após as transcrições dos dados, começava o processo de edição e construção dos vídeos, priorizando algumas narrativas que abordavam experiências e práticas de sustentabilidade que se sobrepunham. O feedback da pesquisa, diferente do que foi realizado no Espírito Santo, aconteceu por meio da produção desses vídeos que tiveram duração de cerca de sete minutos cada um. No Espírito Santo, foi feita devolução das entrevistas transcritas e não vídeos.

O vídeo funcionava como uma narrativa audiovisual e intencionava não só a reflexão como pesquisadores, mas também a captação de teorias de professores, que são histórias sobre o mundo que nós queremos para viver. Não intencionávamos a colonização de suas ideias ou consciências, mas a criação de suas próprias histórias, suas experiências de vida e suas experiências ontológicas.

Essa produção foi um processo de mergulho no campo sem estar nele. Já que nos falta talento à pintura, trocamos a tela branca pela timeline (linha do tempo) do programa iMovie.[40] Foi a partir da tela em branco da linha do tempo desse programa amador de edição que encontramos uma infinidade de potencialidades e linhas de fuga criativas além de um misto de sentimentos. O “branco me corrompe” já dizia Manoel de Barros.

Transformar horas de diálogos num outro idioma contendo cerca de 15 ou mais pessoas num vídeo de, no máximo, sete minutos que possa ilustrar as práticas de

[40] O iMovie é um aplicativo de software de edição de vídeo desenvolvido pela Apple Inc. para dispositivos macOS e iOS.

sustentabilidade que se agenciam à comunidade escolar às vezes gerava grande angústia. Não pensamos num roteiro juntos. Às vezes encontrávamos a força de uma narrativa que ia nos dando a trajetória inventiva. Outras vezes eram os estudantes que davam o tom.

Ousamos dizer que o uso de uma produção audiovisual desencadeia fluxos e acaba por demonstrar a força da produção de subjetividades que preenchem e que transbordam uma escola. Por vezes, o vazio da linha do tempo sem as inserções provocava silêncios. É preciso preencher vazios. É preciso encontrar as formas. Onde começa o ponto da criação?

Depois de completado o preenchimento dos vazios, seguiam-se as aparas, as revisões, os cortes e o desconforto, que só terminavam com o feedback positivo das escolas. Nos fizemos de vazios completos para fazer sentir, para obter mais, como aponta Guattari (2015, p. 119, grifo nosso).

> Trabalhar com conceptos, mas não é o concepto pra fazer concepto, é o concepto para fazer sentir. Pinta com um concepto, com um entorno espacial, urbano e natural. Muda o material. Aponta, como você disse, a uma transgressão, uma desterritorialização. É sobre toda uma sensação que desconstrói as sensações redundantes, as sensações dominantes. **Obtenha ainda mais**.

Obter mais possíveis, mais fluxos criativos, obter mais... Ter um pedaço da comunidade escolar assistindo a si próprio e aos outros fazia com que os movimentos cartografados disparassem esses fluxos críticos. Ao mesmo tempo, os professores eram levados a ver seus desejos e ideias na produção das narrativas dos vídeos. Não era proposital, mas, geralmente, era a potência disparada pelo professor responsável pelas práticas de sustentabilidade que provocava redes e rizomas para sair dos sistemas de modelização. Acontecia de o professor transbordar. E isso também ocorreu no campo brasileiro sem a produção de vídeos, somente na produção de narrativas gravadas. Começamos a perceber, a partir da entrega do primeiro vídeo,[41]

[41] Por ser o primeiro vídeo, o processo de edição foi acompanhado de muitas descobertas, erros e acertos. Não é à toa que levou quase um mês para ser finalizado. Foram dois motivos, a saber: primeiro porque a escuta ao inglês ainda se fazia dificultosa e segundo porque as habilidades de edição ainda estavam sendo apreendidas. Por esses motivos, o vídeo foi reeditado e uma nova versão foi entregue.

que eram também os nossos processos de subjetivação que davam o tom da edição deles.

A entrega dos vídeos era um outro processo. Realizado por e-mail, a escola era convidada a assistir ao vídeo com as pessoas que participaram, enviar seu feedback requerendo mudanças ou não. Grande parte das escolas requereu a retirada dos sobrenomes dos entrevistados dos vídeos, como forma de atender às normas éticas da legislação educacional de acordo com as quais não se divulgam sobrenomes de estudantes ou de pais dos estudantes. Algumas escolas requereram cortes.[42]

Fazia-se o *upload* no *site* da Universidade de Deakin que gerava um *link* distribuído aos participantes da pesquisa. No processo, até o vídeo final passando pela edição, correção e *feedback,* nova edição fazia com que algumas escolas contassem com até sete versões até a última, enviada através de link para uso em seus *websites* ou *blogs*. Aqui, nesta tese, optamos por disponibilizar apenas quatro dos seis vídeos produzidos, pois o Comitê de Ética de Victoria só autoriza o uso público dos vídeos, se as escolas divulgarem em seus *websites* ou *blogs*. Dessa forma, os que aparecem aqui são aqueles que até o fechamento da tese já estavam de alguma forma disponíveis para compartilhamento. A seguir, disponibilizamos o QR Code do primeiro vídeo, realizado na Escola 5 estrelas.

QR Code 2 − Vídeo da Escola 5 estrelas

Esse vídeo está disponível no blog de sustentabilidade mantido pela escola. O site oficial da escola indica o *link* do *blog*. A tradução em português somente foi realizada para esta pesquisa. Essa escola é referência para muitas outras que aderem ao programa *ResourceSmart School.*

[42] Um pai desistiu de autorizar seu filho de participar. Esse processo era tão complexo quanto à edição. Aliás cabe ressaltar como os termos de livre consentimento na Austrália foram motivo de muita preocupação e trocas intensas de mensagens. Ou seja, receber a pesquisa também implicava o compromisso ético de conseguir todos os termos assinados, convidar membros da comunidade escolar, elaborar algumas perguntas, planejar o tour com os alunos(só realizado nas escolas que faziam parte do programa de Recursos Inteligentes na Escola), assistir ao vídeo e corrigi-lo, além de manter feedback com a Universidade de Deakin.

3 DIÁLOGOS COM AS PRODUÇÕES DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

No capítulo anterior, abordamos alguns detalhes das políticas públicas do Brasil e da Austrália, focando os Estados do Espírito Santo e Victoria, respectivamente. Atrelamos esses detalhes às trajetórias da pesquisa, entendendo que essa articulação poderia evidenciar um fio condutor para a tese.

Ao redor do mundo, a concepção de escolas sustentáveis vem ganhando força nas publicações oficiais em diversas iniciativas que se somam no enfrentamento a problemas socioambientais. Os programas que abordam as escolas sustentáveis é mais uma dessas iniciativas.

Escolas que atendem a parâmetros e indicadores da Arquitetura e Engenharia, escolas que apresentam ligação com uma cultura sustentável, escolas que mantêm relações com ecotécnicas e a permacultura, escolas que são verdes, entre vários outros exemplos, dão a dimensão de como o conceito de escolas sustentáveis é amplo e permeia diferentes áreas de estudo ao redor do mundo.

Cada concepção de escolas sustentáveis atende, então, a diferentes objetivos, dependendo da comunidade, país onde se insere, origem e financiamento da iniciativa. Escolas sustentáveis, espaços educadores sustentáveis, *Green School,*[43]*Environment and Schools Initiative* (ENSI*),*[44] *Foundation for Environmental Educational School (*FEE*),*[45]entre outras abordagens, são alguns exemplos que fazem parte do *Green Schools Movement* (GOUGH, 2019).

[43] O Projeto Green School centra-se na construção de habilidades, conhecimento para a gestão ambiental na escola e benefícios ambientais. As escolas devem realizar uma série de etapas antes de aplicar o *Green School Award*, que premia as escolas em um processo de desenvolvimento de estágios.

[44] ENSI é uma organização internacional do governo baseada numa rede de aprendizagem de Educação Ambiental, sob a égide do Centro de Investigação em Educação e Inovação (Ceri). Em 2004, a Ensi possuía 13 membros, provenientes principalmente da Europa, incluindo a Austrália. O objetivo do projeto Eco-schools é desenvolver, testar e publicar métodos de ensino e aprendizagem que definem as boas práticas de Educação Ambiental por meio da criação de parcerias entre escolas internacionais e realização de estudos comparativos.

[45] FEE é uma organização sem fins lucrativos que reúne ONGs nacionais de execução de programas de Educação Ambiental, gestão e certificação. Essas ONGs trabalham em parceria estreita com as respectivas autoridades nacionais de ensino e do Secretariado Internacional da FEE (atualmente com sede em Portugal). Vale a pena ressaltar que, subjacente ao quadro internacional da FEE, encontram-se os princípios da Agenda 21, incluindo a necessidade de consciência ambiental e habilidades melhoradas dos estudantes para uma participação ativa e tomada de decisão. Os principais temas são água, resíduos e energia.

Alguns desses programas se iniciaram com a implementação da Educação Ambiental, outros com a Educação para a Sustentabilidade e até mesmo a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, cada um operando em um campo discursivo. Será que a sustentabilidade é suficiente para abarcar todas as demandas que antes cabiam à Educação Ambiental? O que virá depois? Uma pós-sustentabilidade? Uma sustentabilidade em devir?

Trazemos o quadro[46] a seguir para ilustrar, de uma forma sucinta, alguns dos principais[47] programas de escolas que optaram por trabalhar com a sustentabilidade e/ou desenvolvimento sustentável e/ou Educação Ambiental pelo mundo.

Quadro 7 − Programas de escolas sustentáveis em nível mundial(continua)

País	**Nome**	**Ano**	**Foco da Educação**	**Administração**
Brasil	Espaços Educadores Sustentáveis	2010	Ensino médio	PDDE Escola Sustentável mantido provisoriamente por fundos governamentais
Nova Zelândia	Enviroschools	2002	Educação infantil, ensino fundamental e médio	Fundos governamentais filantrópicos, além de parceiros regionais
China	Green School Project	1996	Educação infantil, ensino fundamental, médio e escolas especiais	State Environmental Protection Administration of China (Sepa) gerencia fundos de fora do departamento, além de fundos de empresas do governo e do exterior
Suécia	Green School	1998	Educação infantil, ensino formal e não formal	Agência Nacional Sueca para Educação (desenvolvida em parceria com a Agência de Proteção Ambiental Sueca)

[46] O quadro foi retirado da Dissertação de Mestrado de 2012 da autora desta tese. Alguns programas foram adicionados após nova revisão de literatura para a construção da tese.

[47] Esse registro começou na pesquisa de Dissertação de Mestrado de nossa autoria e sofreu influências a partir do encontro durante o estágio doutoral de uma produção de Noel Gough (2019).

Quadro 7 − Programas de escolas sustentáveis em nível mundial(continua)

País	Nome	Ano	Foco da Educação	Administração
País de Gales e Escócia	FEE Eco-schools	1995	Educação infantil, ensino fundamental, médio e escolas de cuidados especiais	Financiado por campanhas ambientais e entidades filantrópicas como Keep Britain Tidy, Keep Wales Tidy Campaign, Keep Northern Ireland e Keep Scotland Tidy
África	FEE Eco-Schools	2003	Educação infantil, ensino fundamental e médio	Administrado por Wildlife and Environment Society of South Africa (Wessa) e em parceria com o Departamento de Educação da África do Sul. Financiamento provém de uma empresa de embalagem chamada Nampak
Inglaterra, Holanda, Dinamarca e outros países da Europa	FEE Eco-Schools Europa	1994	Educação infantil, ensino fundamental e médio	Administrado pela Coordenação Internacional da FEE e por Organizações Não Governamentais (ONGs) em cada país
Mais de 25 países	ENSI Eco-schools	1986	Escolas, formadores de professores e gestores da educação	Rede Internacional de Educação Ambiental com base governamental sobre a tutela de outra instituição: Ceri da OECD's. Autofinanciado por países representantes de 25 Estados membros representados por profissionais da educação apontados pelo seu governo

Quadro 7 − Programas de escolas sustentáveis em nível mundial(conclusão)

País	Nome	Ano	Foco da Educação	Administração
Austrália Austrália (Victoria)	Sustainable Schools ResourceSmart School Program	1994	Educação infantil(alguns), ensino fundamental e médio	Administrado pela Sustainability Victoria e Ceres, com apoio governamental
Áustria	ECOLOG	1996	Educação infantil, ensino fundamental e médio	Criado por uma organização de professores e administrado com a apoio governamental desde 2002
Espanha (Barcelona)	School Agenda 21 Escoles+Sostenibles	1994	Educação infantil, ensino fundamental e médio	Administrado pelo governo
México*	Clean School Green School	2000-2006 2011-2012	Ensino fundamental e médio	Administrado pelo governo e pelo Centre
Quênia	Eco-School	2003	Ensino fundamental e médio	Gerenciado pela KOEE e Danish Outdoor Council, financiado pela Danida
Índia	Green School Eco-School	- 2014-2015	Ensino Fundamental	Diferentes programas são gerenciados por Organizações Não Governamentais
França	FEE Eco-School Versão Francesa	2005	Ensino fundamental e médio	Administrado pelo governo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados Henderson e Tilbury (2004) e Gough (2019).

Vale ressaltar que alguns dos países acima também contam com iniciativas de outros programas, como o Brasil, que abriga algumas instituições que fazem parte da rede Eco-School ou ainda para ilustrar o mesmo programa- Eco-School- que também faz parte de algumas escolas na Austrália. Esse exemplo mostra que o quadro acima serve como uma referência dos programas com maior alcance em cada país, mas não envolve todas as iniciativas de cada um deles.

O tempo em que cada programa atua influencia muito seus objetivos. Muitos deles iniciaram nos tempos da Eco-92, alguns antes, atendendo a documentos que fazem parte da trajetória da Educação Ambiental de reivindicações de movimentos de

educadores e ambientalistas. Alguns programas levam em conta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Agora, a questão do financiamento, ponto nevrálgico para que os projetos possam ter andamento, é um tema de discussão para o que se quer como projeto social para uma comunidade. As críticas ao Desenvolvimento Sustentável se avolumam entre os pesquisadores da área de Educação Ambiental nos contextos internacionais. Ao voltarmos ao quadro e percebermos que existem empresas privadas financiando alguns desses programas, precisamos pensar quais são os objetivos da manutenção desse programa. No caso de financiamento governamental também cabe o mesmo questionamento. Os objetivos do governo chinês serão diferentes do governo sueco pois esses programas impactam o sistema educacional como um todo. Existem vários programas que fazem uso dos objetivos das Nações Unidas. Fica a questão: até quando faremos planejamentos, planos de ações com datas definidas, que nunca são alcançados, pois não mudamos o sistema de alcance de metas e objetivos?

Figura 14 − Objetivos de desenvolvimento sustentável

Fonte: Nações Unidas Brasil.

Na Austrália, mesmo que as escolas estivessem abordando a sustentabilidade, a referência aos objetivos de desenvolvimento sustentável era uma realidade para algumas escolas. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma coleção de 17 objetivos globais projetados para serem um 'plano para alcançar um futuro melhor e mais sustentável para todos'. Os ODS, estabelecidos em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, devem ser alcançados até 2030.

Guattari (2015) também questiona o conceito de desenvolvimento sustentável no entendimento de que há uma finitude em todos os aspectos, mas não existe um caráter fechado da aldeia global, podendo relançar universos incorpóreos a partir disso. Segundo Guattari (2015, p. 111), o planeta não é tão limitado quanto parece, pois os universos sociais e incorporáveis se abrem a infinitos campos possíveis, por isso, questiona-se o conceito de desenvolvimento sustentável, pois ainda é um

> [...] compromisso em relação a um equilíbrio ecológico; volta a uma concepção territorializada fundamentalmente estreita. É por isso que permaneço profundamente ligado a todas as mutações científicas,

> tecnológicas, estéticas e mecânicas em um sentido amplo, como capacidade de reabrir horizontes ontológicos mutantes. Existe todo um movimento reacionário em relação à máquina que parece muito pernicioso, porque eu poderia acabar servindo de cama a todos os conservadorismos, todas as fobias, à territorialização fascista.

O termo sustentabilidade tem sua origem econômica e se rizomatiza entre as várias ciências, com outros significados, sendo assimilado por estratégias do CMI que tentam de alguma forma introjectar, pela *mass media,* as regras e condutas para que as empresas se tornem sustentáveis a fim de atender a um crescente mercado de consumo sustentável. Não seria diferente com as escolas.

Dentro desse breve panorama internacional, somam-se as pesquisas científicas que retratam um pouco do movimento da tese. Fomos em busca de uma revisão de literatura, no Brasil e na Austrália, que nos fornecesse pistas dos grandes eixos desta pesquisa, a saber: escolas sustentáveis/escolas com práticas de sustentabilidade e ecosofia. A noção do processo de esgotamento não entrou na revisão de literatura.

Pausa para respiro 4 – Quando a escola vê além

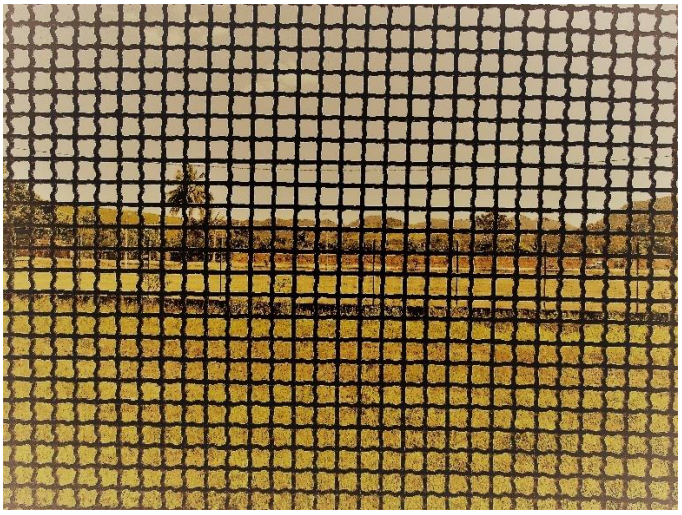


Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata a vista gradeada de uma das salas de aula de uma escola da rede municipal de Viana, na Grande Vitória.

Período: setembro de 2018.

Quando a escola enxerga além é porque ela observa, pesquisa, interroga e critica. Ela aprendeu, por isso vê demais, e é aí que ela incomoda!

A escola viu que a colocaram num terreno que era lugar de descarte. Viu que o trator jogou terra e escondeu o lixo. Viu que não terminaram direito a obra que dirá o paisagismo! A escola decidiu fazer o que não fizeram. Plantou árvores, fez horta na terra vermelha. A escola é teimosa!

A escola viu quando o caminhão da coleta de lixo passou e levou tudo junto. A criança perguntou: mas por que a gente separa aqui, na escola, se eles não separam? A escola emudeceu. Ligou e perguntou por quê? A resposta foi: não fazemos coleta seletiva. A escola reclamou, esbravejou e de nada adiantou. A escola não tem limites.

A escola plantou árvores, mas veio o moço e disse que aquela árvore não podia ficar ali e que ia cortar. A escola bateu o pé: aqui não! Deixa a árvore! Vai cortar? Mas nem muda oferece! E não cortaram. A escola faz justiça.

A escola ensinou que o rio que passa em frente a ela já foi navegável. Chegou tudo para a cidade por ele, via navio. A escola sabe de História, muito mais que os governantes. Sabe que o turismo poderia ser incentivado se o rio fosse cuidado. A escola vê todos os

dias o esgoto no rio e, quando chove, fica à espreita porque já sabe que vai ter que sair com água (e esgoto) até o joelho. A escola é visionária e sonhadora.

A escola recebeu os armários de aço! A diretora ficou feliz da vida! A escola ficou também, mas com o papelão que veio amarrado nos armários. A escola criou jogos, arte, mural, brinquedo com o papelão e usou os armários, claro.

A escola sabe que, se incentivar a reciclagem, ela vai ajudar as pessoas que dependem disso a ficar mais fácil o trabalho de separar. A escola sabe que abriga filho de catador. A escola se preocupa com o futuro das crianças. “Sabe que o mundo tá fácil não!” A escola é humana.

A escola fez festa com bolo de casca de banana, bolo de abacaxi e bola de soprar de papelão porque a de látex faz mal para o meio ambiente. A escola compartilhou a receita com os pais que prepararam e agradeceram o conhecimento. A escola é solidária.

A escola pediu ajuda para um, pediu material para o outro, chamou marido, amigo, filho, tudo para fazer a horta. A escola é cara de pau.

A escola que vê além dá baile no poder público, ensina a ter foco e a fazer trabalho em equipe, melhor que *coaching*! Faz o que pode e ainda por cima se diverte, mesmo que chore em alguns momentos.

A escola nunca quis ficar só, separada, distante, ela queria parceria e acolhimento, mas aprendeu e conheceu demais, e agora desafia quem tem o poder. Ela não quer o poder. O que ela quer é compartilhar a visão dela para melhorar a comunidade. A escola é nobre. Os governantes...

A escola não quer propaganda, fala bonita e vazia; ela quer ação, verba e respeito. A escola que vê além é pública e, com sorte, será lembrada nas próximas eleições, se tiver um bom relacionamento com a Secretaria de Educação e mantiver o Ideb em constância. Boa sorte!

3.1 PRODUÇÃO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NO BRASIL

Olha-me:
Oh! yes! oh! yes!
Brasileiramente linda
Mente brasileira
Mente lindamente brasileira

BELCHIOR

Ao mapear na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), priorizamos teses e dissertações que tivessem relação com o tema – escola com práticas de sustentabilidade. No entanto, como já explicitado acerca dos usos dos conceitos, fez-se necessário utilizar o descritor “escola sustentável” para a pesquisa.

Optamos por um recorte de dez anos, entre 2009 e 2019. Os seguintes descritores foram utilizados:

a) “escola sustentável” e/ou “escolas sustentáveis”;
b) “espaço educador sustentável” e “espaços educadores sustentáveis”

O primeiro levantamento (Tabela 1) revelou 64 pesquisas com os descritores acima: 11 teses e 53 dissertações.

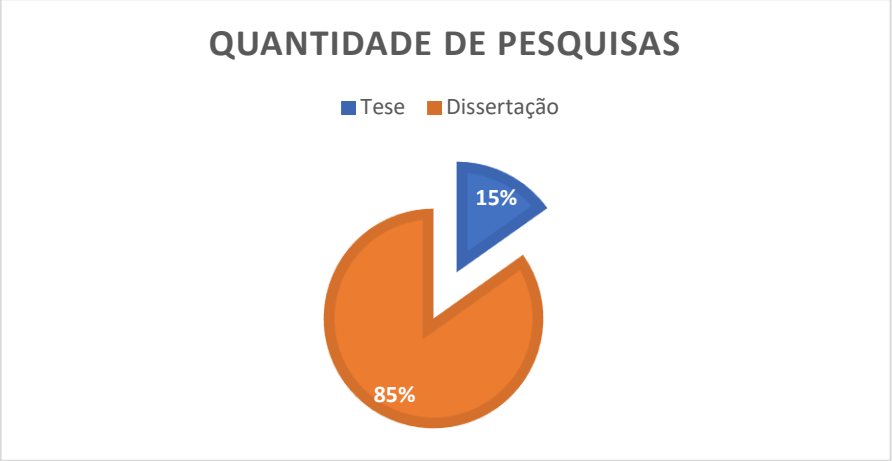
Tabela 1 – Levantamento de teses e dissertações (2009-2019)

Palavras-chave	**Registros**	**Teses**	**Dissertações**
Escola sustentável	13	2	11
Escolas sustentáveis	15	1	14
Escola e sustentabilidade	24	7	17
Espaço educador sustentável	6	1	5
Espaços educadores sustentáveis	6	0	6

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

No Gráfico 1, usamos os descritores no singular e no plural para aumentar o alcance da revisão de literatura. Para facilitar a produção dos dados, optamos por mesclar as categorias escola sustentável com escolas sustentáveis e espaço educador sustentável com espaços educadores sustentáveis. Dessa forma chegamos a este percentual de pesquisa.

Gráfico 1 − Quantidade de teses e dissertações



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019).

Ressaltamos que algumas pesquisas apareceram de forma repetida nos dois descritores. Dessa forma, optamos por mantê-las em apenas um descritor, geralmente o que era informado no título da pesquisa ou na palavra-chave.

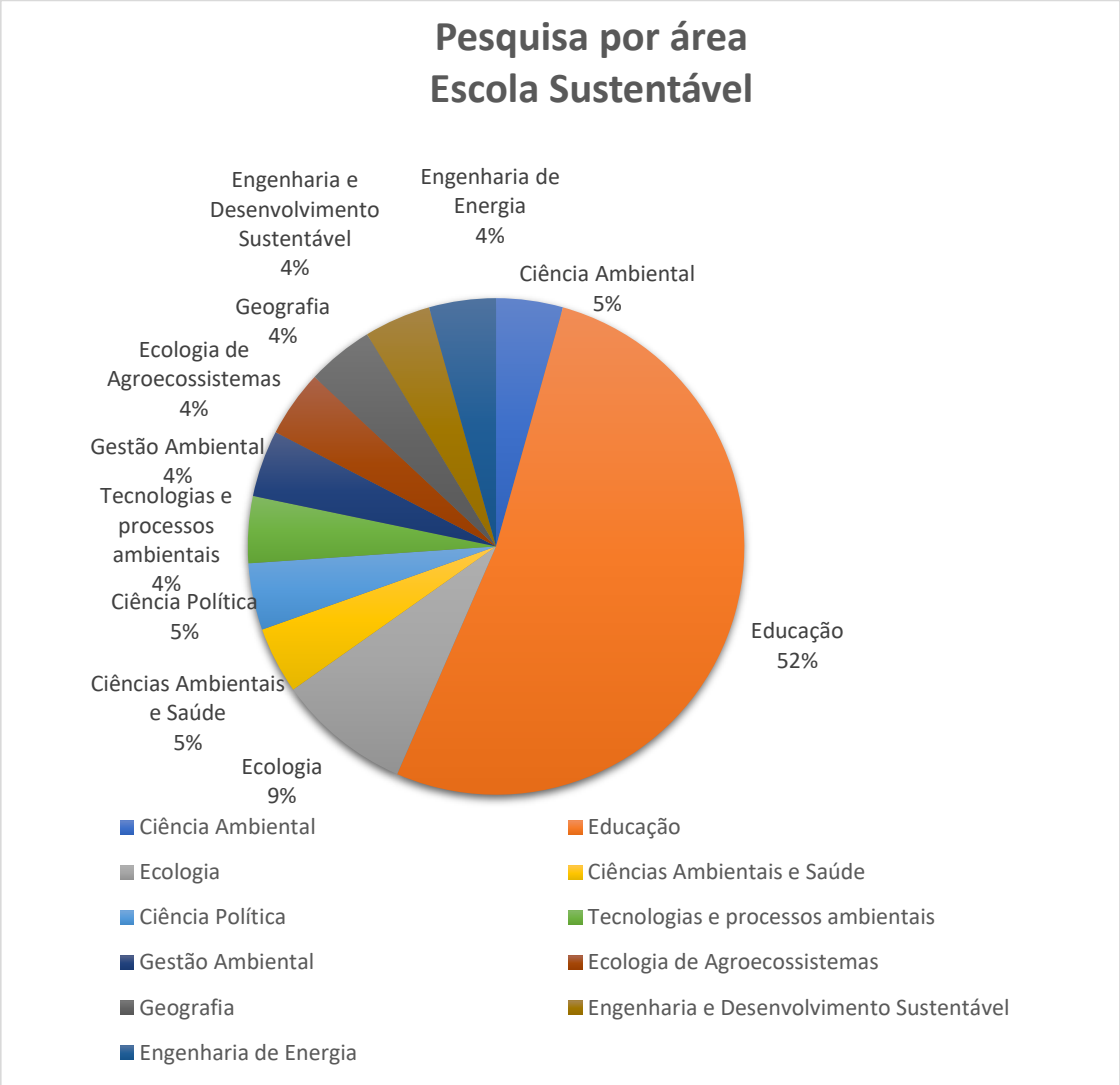
Quando iniciamos a revisão de literatura, o foco era pensar na base teórica de cada pesquisa e no mapeamento dos trabalhos que abordassem o tema escolas sustentáveis ou espaço educador sustentável. Outro ponto foi a necessidade de pensar a ecosofia atrelada ao campo. No trajeto, porém, percebemos que teríamos que abordar a Educação Ambiental e seus desdobramentos, isso porque um grande número de pesquisas informava que a Educação Ambiental praticada levava a escola a ser uma escola sustentável.

Vale a pena destacar que, quando fizemos a busca pelo descritor “escolas com práticas de sustentabilidade”, apenas apareceu a pesquisa de Mestrado de nossa autoria. Ainda fizemos a busca pelo descritor “escola e sustentabilidade”, mas o resultado informou pesquisas repetidas e com universos diferentes do que queríamos.

Um ponto que vale a pena ser destacado são as áreas das pesquisas. Tanto o conceito de escola sustentável quanto o de espaço educador sustentável permeiam diferentes áreas de conhecimento. Isso acontece porque a sustentabilidade abarca diversos aspectos, como o social, ambiental, econômico, geográfico, cultural, territorial, político, segundo Ignacy Sachs (2010). A forma como cada área enuncia a sustentabilidade reverbera sua constituição e seus aspectos. Por isso encontramos

trabalhos na área de Engenharias, Gestão e Ecologia. No gráfico abaixo, os dados do levantamento informam que é na área de Educação que se encontra o maior número de registros.

Gráfico 2 – Pesquisa por área − escola sustentável



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019).

A partir da leitura interpretativa dos resumos na Tabela 1 e de parte dos textos, selecionamos 40 pesquisas acadêmicas (Quadro 8) que abordam, de algum modo, a ideia de escola sustentável (23) e de espaço educador sustentável (10).

Quadro 8 − Pesquisas com descritor “escolas sustentáveis” (continua)

Título	Ano	Autor	Área	Nível
Sustentabilidade das escolas municipais de ensino fundamental: estudo de caso em Ubatuba, Estado de São Paulo, Brasil	2009	Maria Luiza Camargo Pinto Ferraz	Ciência Ambiental	Doutorado
Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância	2010	Julia Tomchinsky	Educação	Mestrado
Vivências permaculturais na escola	2012	Camila Silva de Lima	Educação	Doutorado
Educação Ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar	2014	Julia Teixeira Machado	Ecologia	Doutorado
Os sentidos da escola no contexto da crise de sentido: uma análise a partir do Programa Educação em Valores Humanos/Projeto Escola Sustentável em Serra-ES	2015	Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares	Educação	Mestrado
Saúde e meio ambiente no currículo de escolas públicas do ensino fundamental em Imperatriz-MA.	2015	Regina Celia Costa Lima	Ciências Ambientais e Saúde	Mestrado
Programa Vamos Cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: análise de uma experiência na Escola Estadual Antônio Padilha no munícipio de Sorocaba-SP	2015	Maria Estela Maciel Freitas	Educação	Mestrado
O comportamento dos policy-makers na implantação de políticas públicas de educação ambiental: o estudo dos programas Quero-Quero: educação ambiental em Rio Grande e Escolas Sustentáveis	2016	Lucas Antônio Penna Rey	Ciência Política	Mestrado
A alfabetização na idade certa e a Educação Ambiental como práticas de governamento: deslocamento nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental	2016	Ana do Carmo Goulart Gonçalves	Tecnologias e processos ambientais	Doutorado

Quadro 8 − Pesquisas com descritor “escolas sustentáveis” (continua)

Título	Ano	Autor	Área	Nível
A Educação Ambiental na proposta pedagógica de uma escola de ensino fundamental: da incompletude ecológica à complexidade socioambiental	2016	Nilson Duarte Rocha	Educação	Mestrado
Reflexões sobre o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis	2016	Daniella Botti Dias Passos	Gestão Ambiental	Mestrado
Programa Nacional Escolas Sustentáveis: o fluxo de uma ideia no campo das políticas públicas de Educação Ambiental	2016	Camila Santos Tolosa Bianchi	Educação	Mestrado
A transição para sociedades sustentáveis: uma abordagem a partir das comunidades escolares	2016	Rachel Andriollo Trovarelli	Ecologia Aplicada	Mestrado
Escolas sustentáveis: limites e possibilidades para a educação socioambiental	2016	Raísa Donatelli Veríssimo de Mello	Educação para Ciência	Mestrado
Políticas públicas de Educação Ambiental: o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João PessoaPB	2016	Maria Andresa da Silva	Educação	Mestrado
Princípios de boas práticas de gestão escolar a partir de uma escola da Região Metropolitana de Porto Alegre	2016	Alcione Müller	Educação	Mestrado
A prática pedagógica e a Educação Ambiental na escola pública: um estudo de caso sobre a possibilidade de construção de uma escola sustentável em PiracicabaSP	2017	Débora Gomes Ruiz	Ecologia de Agroecossistemas	Mestrado

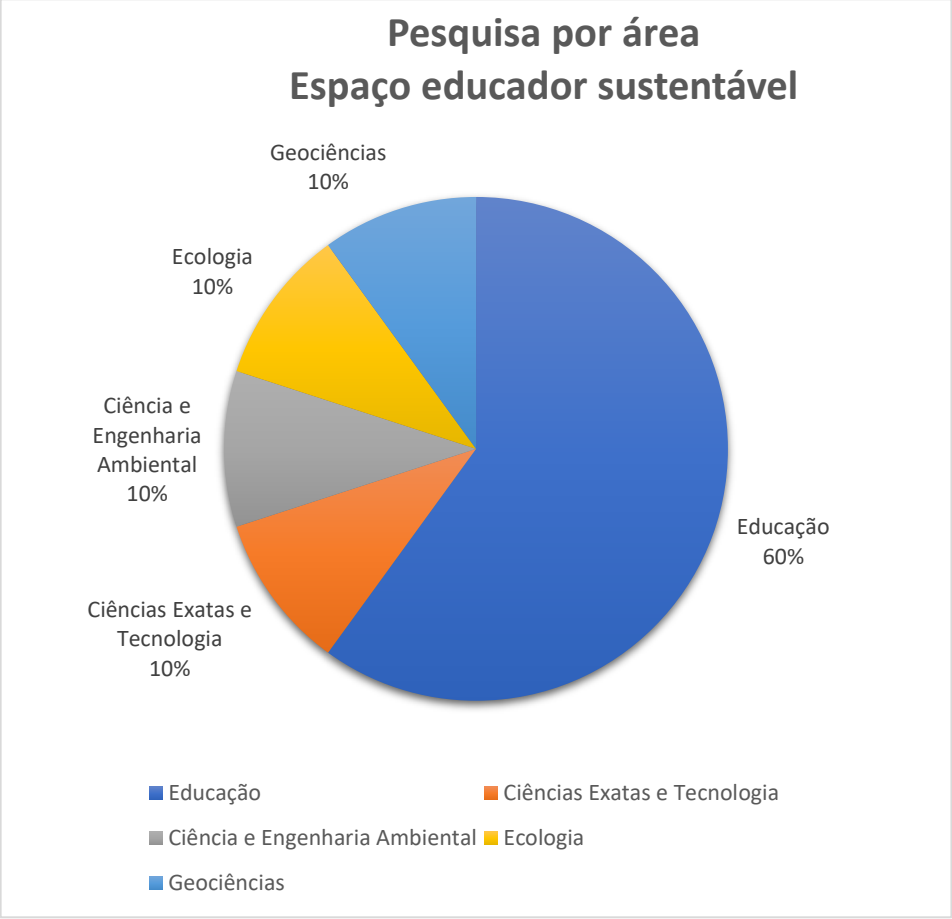
Quadro 8 − Pesquisas com descritor “escolas sustentáveis” (conclusão)

Título	Ano	Autor	Área	Nível
A água como formadora do sujeito ecológico na escola	2018	Heron de Sena Filho	Educação	Mestrado
Educação Ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente	2018	Laryssa Abílio Oliveira	Educação	Mestrado
Escolas Sustentáveis no Brasil: As COM-VIDAS – “Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida” – como mobilizadoras da participação da comunidade local e de transformações socioambientais nas escolas	2019	Jessica Maria dos Santos	Educação	Mestrado
Por uma Educação Ambiental transformadora: o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) na DRE de Colinas do Tocantins – TO	2019	Abraão Bispo Paz	Geografia	Mestrado
O papel e os desafios das escolas privadas de ensino fundamental e médio na cidade de Vitória-ES em relação à sustentabilidade: uma discussão a partir da noção de escolas sustentáveis	2019	Patrick Suzano	Engenharia e Desenvolvimento Sustentável	Mestrado
Sustentabilidade energética nas escolas	2019	Adilson Francisco dos Santos	Engenharia de Energia	Mestrado

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Assim como no gráfico anterior, no gráfico a seguir temos mais pesquisas relacionadas com a área de educação. Ao mesmo tempo, o aparecimento do descritor espaço educador sustentável, que faz parte de uma política pública brasileira, em outras áreas nos dá indícios de que o PDDE Escola Sustentável iniciou seu processo de capilarização em alguns Estados brasileiros.

Gráfico 3 − Pesquisa por área espaço educador sustentável



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019).

Com base na leitura desses trabalhos, buscamos observar as perspectivas teórico-epistemológicas, os autores mais recorrentes, visto que consideramos que esse levantamento nos ajuda a compreender melhor o campo de pesquisa e colaborar com os estudos no campo da Educação e, de modo mais específico, nos estudos da Educação Ambiental e as práticas de sustentabilidade.

Na leitura dos resumos e de parte dos textos, selecionamos dez pesquisas acadêmicas (Quadro 9) que abordam a ideia de espaço educador sustentável.

Quadro 9 − Pesquisas com descritor “Espaço educador sustentável” (continua)

Título	Ano	Autor	Área	Nível
Educação e sustentabilidade: potencialidades e desafios à formação de espaços educadores sustentáveis	2017	Cristina Machado Oliveira Faraco	Educação	Mestrado

Quadro 9 − Pesquisas com descritor “Espaço educador sustentável” (conclusão)

Título	Ano	Autor	Área	Nível
Formação de professores e sustentabilidade: um estudo de ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Unioeste	2015	Talita Rechia Vasconcellos da Rosa	Educação	Mestrado
Implantação de espaços educadores sustentáveis: estudo de caso em escola pública do município de Poços de Caldas, MG	2014	Lílian Ferreira Gomes da Silva	Ciência e Engenharia Ambiental	Mestrado
Ensino de Ciências, ensino de Geografia, Educação Ambiental e o manejo ecológico de uma horta escolar como mediação da aprendizagem de conceitos científicos	2015	Bárbara Rodrigues Layoun	Ciências Exatas e Tecnologia	Mestrado
O desenho animado e um novo processo de singularização pelo seu uso pedagógico	2015	Salete da Silva Lima	Educação	Mestrado
Agenda 21 Escolar: recurso pedagógico para promoção de uma Educação Ambiental transformadora, emancipatória e crítica	2016	Máglis Vieira dos Santos	Educação	Mestrado
AnElos ecopedagógicos entre a complexidade e a Carta da Terra: invenções criativas no cotidiano escolar	2016	Rosana Gonçalves da Silva	Educação	Doutorado
Experiência e percepção ambiental de alunos integrantes de uma COM-VIDA na escola	2017	Maria Danyelle Amaral dos Anjos	Educação	Mestrado
Formação em Educação Ambiental: resultados didáticos pedagógicos de um curso de especialização	2018	Ana Paula Teixeira da Silva Dantas	Geociências	Mestrado
Espaços educadores sustentáveis: a inserção da educação ambiental na Associação dos Recicladores Ambientais de Mundo Novo – MS	2019	Jaqueline Fernanda Meireles	Ecologia	Mestrado

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019).

As pesquisas evidenciam uma característica muito comum no campo da Educação Ambiental brasileiro que insiste na força de documentos oficiais, fruto dos movimentos ambientalistas e de justiça social. Essa característica nos chama a atenção pois o posicionamento da grande maioria dos que formulam suas bases conceituais no

campo de pesquisa da Educação Ambiental no Brasil defende que a Educação Ambiental não é um tema e precisa vir transversalmente no currículo.

3.1.2 Notas sobre as pesquisas de escola sustentável e espaço educador sustentável

Muitas pesquisas aqui mapeadas abordam o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES), uma política pública direcionada à educação básica e que orienta o debate da Educação Ambiental. Os recursos financeiros foram destinados pelo PDDE Escola Sustentável. Percebemos um aumento do número de pesquisas a partir de 2015, justamente pelo fato de o programa ter sido lançado em 2013. Antes disso, as pesquisas priorizavam outros aspectos que não estão ligados à implementação da política pública, mas vale a pena serem explicitados, porque promovem conexão com a ideia de escola sustentável.

A Educação Ambiental tem sido adotada como uma das ações capazes de colaborar na transformação da degradação socioambiental vigente em nossa sociedade, e também de romper as estruturas tradicionais da escola pública: Educação Ambiental como tema transversal, Educação Ambiental como estratégia para formação de sociedades sustentáveis. Evidenciamos aqui um desejo de mudança do espaço escolar e a Educação Ambiental como meio efetivo para essa mudança.

Em 15 trabalhos, foi destacado o discurso vigente da Educação Ambiental, Educação Ambiental Crítica, Emancipatória e Transformadora, que impera no campo brasileiro. Em uma dissertação, a corrente pragmática e comportamentalista também foi evidenciada. Ou seja, a Educação Ambiental como estratégia de mudança e transformação, abordagem diferente desta pesquisa.

Nessa direção, o levantamento das teses e dissertações evidenciou que muitas delas (14) nos fornecem pistas de uma lógica da aprendizagem como resolução de problemas e da Educação Ambiental como elemento de conscientização e emancipação do cidadão crítico. Barchi (2012, p. 92) aponta que propostas unívocas e universalizantes de resolução de problemas ambientais, seja com a criação de documentos e cartilhas, seja com programas que mantenham uma uniformidade da

Educação Ambiental, “[...] mais do que resolver as questões ecológicas – ou o que é instituído como ecológico – pretendem unificar e manter um consenso sobre o que são práticas e pensamentos ‘ecologicamente corretos”. Será possível escapar do padrão da resolução de problemas, da conscientização e da emancipação do campo?

A pesquisa de Santos (2019) faz a pergunta: O que é escola sustentável? Aí encontramos uma aproximação com o desenrolar deste estudo pois a autora se utiliza da mesma pergunta que nós fazemos ao final deste capítulo apesar de sua ideia diferir do movimento que propomos.

Vale salientar que as pesquisas apresentadas ora fazem uso do conceito escola sustentável, ora de espaço educador sustentável, principalmente as que abordam as políticas públicas de incentivo à criação desses espaços, como o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis, ou o Manual de Escolas Sustentáveis, COM-VIDA e Agenda 21. Não encontramos pesquisas que fazem críticas a esse conceito. Em muitos aspectos, a propagação de conceitos de políticas estruturantes promove uma maior aceitação, principalmente por incentivar mudanças.

Outro ponto é a infraestrutura. Seis trabalhos destacam o espaço físico como propulsor da proposta de escola sustentável e esses não eram somente da Engenharia. É muito comum encontrar estudos que enfatizam a questão do espaço físico, que é umas premissas de uma escola sustentável. Uma escola que possui sua infraestrutura dedicada à sustentabilidade é sustentável? Para a Engenharia, a reposta seria categórica: Sim! Mas, até para a educação, já ficou perceptível que o espaço influencia a qualidade do ambiente e das relações.

> Tem também o entendimento do que é ser sustentável, então alguns falam a caminho da sustentabilidade, outros falaram, nossa escola mais sustentável, o pouquinho que a gente conseguir, porque não vai virar sustentável da noite para o dia, e a estrutura da escola não vai ser sustentável. Então um pouquinho mais sustentável, um passinho de formiguinha (PROFESSORA, Escola B).

Existem mecanismos de certificação ambiental que medem os parâmetros para atestar ou não, se a escola é sustentável. A pesquisa de Ferraz (2009) afirma que as escolas de ensino fundamental de Ubatuba são insustentáveis nas suas dimensões ecológica, econômica, político-pedagógica e sociocultural. Segundo a autora, a pedagogia do ambiente é tão relevante quanto a construção de um ambiente

educativo, pois pode ajudar nessa constituição, desde o planejamento da escola até o seu caminhar. A autora atribui que a responsabilidade de propor estratégias para a realização da EA, na implementação de ambientes educativos sustentáveis, é da Secretaria de Educação.

A organização dos espaços físicos tem uma relação intrínseca com a aprendizagem, mais ainda com a concepção de educação que se pretende. A arquitetura dos espaços físicos destinados às escolas mantém funções determinadas. O que se pretende é a interseção entre arquitetura, urbanismo, educação, artes e meio-ambiente, ou seja, convidar a máquina pública a fabular coletivamente. Guattari (2006, p. 173-174) nos diz da imensa importância de uma colaboração, de uma

> [...] transdisciplinaridade entre os urbanistas, os arquitetos e todas as outras disciplinas das ciências sociais, das ciências humanas, das ciências ecológicas etc. Desta forma, os urbanistas não poderão mais se contentar em definir a cidade em termos de espacialidade. Esse fenômeno urbano mudou de natureza, não é mais um problema dentre outros; e o problema número um, o problema-cruzamento das questões econômicas, sociais e culturais. A cidade produz o destino da humanidade: suas promoções, assim como suas segregações, a formação de suas elites, o futuro da inovação social, da criação em todos os domínios. Constata-se muito frequentemente um desconhecimento desse aspecto global das problemáticas urbanas como meio de produção da subjetividade.

Ou seja, a ideia de uma cidade subjetiva é a trajetória cartográfica de uma cidade. Essas mudanças só podem ocorrer, segundo Guattari (2015), a partir de novas produções de subjetividades dentro do paradigma ético-estético.

Nesse sentido, percebemos que grande parte das escolas públicas são construídas com uma mentalidade do século passado. Isso afeta sobremaneira as relações com a educação, pois as práticas mudaram. Não se pode desconsiderar todo o trabalho realizado pelos professores em condições muito adversas, no entanto não se pode romantizar, ou mesmo deixar de falar sobre a infraestrutura, porque ela foi pensada para formação de processos de subjetividade do século passado e também promove processos de esgotamento. Portanto, ser da educação não exime o/a professor/a e o gestor de entender e de promover aberturas aos possíveis nessa relação conectada que, inclusive, produz novas subjetividades.

Outro ponto que vale a pena explicitar é a forma como as práticas de sustentabilidade são nomeadas, por exemplo, práticas sociais sustentáveis, ações ou práticas

ecopedagógicas, tecnologias ambientais, técnicas sustentáveis etc. Todos esses conceitos fazem parte de estratégias de intervenção na escola e de bases epistemológicas em sua maioria da teoria crítica. Dessa forma, essas práticas objetivam resultados e transformações pelo uso de tecnologias, incluindo mapas, desenhos, planos e ações implantadas para se atingir a sustentabilidade.

Há forte menção a políticas públicas e documentos oficiais, como o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis, o PDDE, Cidades Educadoras, COM-VIDAS, Vamos Cuidar do Brasil, Agenda 21 e variadas leis da Educação Ambiental. O que chama a atenção é que, no campo desta pesquisa, também ficou evidente que as escolas acreditam que somente estando documentado, é possível forçar o poder público a garantir a Educação Ambiental nas escolas, como salienta o ex-diretor:

> A Seme cobra muito registro e a gente fica zangado com isso, mas precisa. Tem que desenhar o que é a questão de sustentabilidade. A Escola X fez um movimento com o Professor Y onde a sustentabilidade apareceu. No PPP tem como garantir que continue. Se está documentado, registrado, institucionalizado, pode sair eu, k, x, sair quem for. Tá ali na diretriz que tem que haver o entendimento de que essa ação é importante, então a gente tem como garantir algumas ações (EX-DIRETOR, Escola B).

Sabemos da importância dos documentos legais e das políticas públicas para o campo, entretanto o Brasil possui uma das legislações mais rigorosas do mundo, colocando o país na liderança mundial em relação à proteção ambiental. Contudo, o grande desafio é provar que a legislação está sendo cumprida, principalmente depois que o atual presidente do Brasil, encampado pelo ministro de Meio-Ambiente, disse que os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Especiais (Inpe) sobre desmatamento estavam incorretos, causando um grande mal-estar na comunidade científica brasileira e mundial e claro modelizando processos de subjetivação por meio de dados sem base científica que não evidenciam a situação atual da Floresta Amazônica. Ou seja, a força das legislações, dos documentos e das políticas públicas é cooptada, retirada e esvaziada por um discurso baseado em dados empíricos.

Além do mais, o Estado utiliza mecanismos para subverter a própria legislação, atendendo aos interesses de uma elite econômica. Essa estratégia perversa do Capitalismo Mundial Integrado ataca os movimentos sociais, a base intelectual da comunidade científica, a classe artística e quem ousar ser dissonante em meio a tanta

homogeneização. Talvez as forças da palavra no papel precisem ser afirmadas de outra forma.

3.1.2 Notas sobre os caminhos de pesquisa e intercessores teóricos principais

Os métodos utilizados para as pesquisas priorizam a intervenção, a observação, o estudo de caso, a aplicação de entrevistas e a análise documental amparada em Bardin (2016). Além disso, análise de conteúdo, etnografias, pesquisas bibliográficas, documentais, aplicação de questionários e ainda, alguns referenciais teóricos em Lück (2011), Libâneo (2013), Paro (2000, 2012, 2016), Paulo Freire e Horton (2003), Gadotti (1989) e grande parte dos autores da teoria crítica da Educação Ambiental brasileira.

Nesse levantamento, apenas uma pesquisa utilizou a teoria da complexidade de Edgar Morin e a Ecologia de Saberes de Boaventura Sousa Santos. Uma outra pesquisa tem em seu referencial teórico o mesmo intercessor deste estudo, Félix Guattari. Na pesquisa de Lima (2015) encontramos aproximações com o nosso tema, pois traz a cartografia centrada na concepção guattariana na construção de histórias ricas de singularizações. No entanto, o objeto difere, já que o desenho animado é o ponto central daquele estudo.

Paz (2019) teve como objetivo geral entender a Educação Ambiental como política pública na educação formal do Tocantins. Refletiu sobre a fragilidade do programa nas escolas, tendo em vista os aspectos da sustentabilidade do lugar, a racionalidade ambiental e a Ética do Cuidado, de Leonardo Boff.

Algumas pesquisas apontam orientadores com marcas nos campos da Educação e da Educação Ambiental brasileiras de muito prestígio. Entre eles, Marcos Sorrentino Moacir Gadotti, Vera Catalão e Isabel Carvalho de Oliveira.

Cerca de três pesquisas ressaltaram a importância de se trabalhar com os círculos de cultura de Paulo Freire, forte referência para a Educação Ambiental brasileira.

Apenas dois estudos foram realizados no Espírito Santo. O primeiro, das duas dissertações, faz uma análise a partir de Programa Educação em Valores Humanos (PEVH) /Projeto Escola Sustentável em Serra-ES. É um dos poucos municípios no Estado a manter um projeto por iniciativa própria que visa à escola sustentável. As questões orientadoras de Soares (2015) tiveram como objetivo investigar como essa experiência se articula com os enunciados da crise de sentido e como tem favorecido o desenvolvimento da ideia de formação humana no âmbito escolar. A metodologia privilegiada foi o estudo de caso, tendo como instrumentos de pesquisa a observação participante, a análise documental e as entrevistas. O segundo estudo em terras capixabas (SUZANO, 2019) envolveu o Programa ECO-School[48] como campo de trabalho e apenas essa pesquisa evidenciou sua base no desenvolvimento sustentável. Teve o foco em escolas privadas de Vitória.

No Quadro 10, trazemos alguns trabalhos que tratam especificamente do PDDE Escola Sustentável:

Quadro 10 − Pesquisas que abordam o PDDE Escola Sustentável

Título	Ano	Autor	Área	Nível
Implantação de espaços educadores sustentáveis: estudo de caso em escola pública do município de Poços de Caldas, MG	2014	Lílian Ferreira Gomes da Silva	Ciência e Engenharia Ambiental	Mestrado
Programa Vamos Cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: análise de uma experiência na Escola Estadual Antônio Padilha, no munícipio de Sorocaba-SP	2015	Maria Estela Maciel Freitas	Educação	Mestrado
Escolas sustentáveis: três experiências no município de São Leopoldo – RS	2015	Sandra Lilian Silveira Grohe	Educação	Mestrado
Reflexões sobre o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis	2016	Daniella Botti Dias Passos	Gestão Ambiental	Mestrado
Escolas Sustentáveis: limites e possibilidades para a Educação Sociambiental	2016	Raísa Donatelli Veríssimo de Mello	Educação para Ciência	Mestrado

[48] O objetivo do projeto Eco-Schools é desenvolver, testar e publicar métodos de ensino e aprendizagem que definam as boas práticas de Educação Ambiental por meio da criação de parcerias entre escolas internacionais e realização de estudos comparativos.

Quadro 10 − Pesquisas que abordam o PDDE Escola Sustentável (conclusão)

Título	Ano	Autor	Área	Nível
Políticas públicas de Educação Ambiental: o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB	2016	Maria Andresa da Silva	Educação	Mestrado
Educação e sustentabilidade: potencialidades e desafios à formação de espaços educadores sustentáveis	2017	Cristina Machado Oliveira Faraco	Educação	Mestrado
Espaços educadores sustentáveis: a inserção da Educação Ambiental na Associação dos Recicladores Ambientais de Mundo Novo – MS	2019	Jaqueline Fernanda Meireles	Ecologia	Mestrado
Escolas Sustentáveis no Brasil: as COM-VIDAS – “Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida” – como mobilizadoras da participação da comunidade local e de transformações socioambientais nas escolas	2019	Jessica Maria dos Santos	Educação	Mestrado
Por uma Educação Ambiental transformadora: o Programa Nacional Escolas Sustentáveis - PNES na DRE de Colinas do Tocantins – TO	2019	Abraão Bispo Paz	Geografia	Mestrado

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A pesquisa de Grohe (2015) teve como objetivo primordial perceber como a proposta de Escola Sustentável está se constituindo como política pública no Brasil, além de compreender como as escolas poderão se transformar em espaços educadores sustentáveis efetivamente, provocando movimentos locais de ambientalização e atitudes ecologicamente corretas. Durante os anos de 2013 e 2014, a pesquisadora consultou documentos, conversou com pessoas e observou três escolas do município de São Leopoldo-RS, na tentativa de entender e descrever como a proposta de política para Escolas Sustentáveis acontece.

Embora com uma abordagem comportamentalista e atitudinal da educação, além de prescritiva em sua concepção de currículo, foi possível perceber que o processo de ambientalização curricular é um dos fins intrínsecos da política para escolas sustentáveis, contribuindo para a construção de espaços educadores sustentáveis, assim como é uma proposta que privilegia o diálogo horizontal e incentiva processos educativos sensibilizadores.

A dissertação de Passos (2016) também buscou analisar o PNES realizando reflexões sobre os conceitos de Escola Sustentável e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). De acordo com a autora, o programa se apresenta como inovador, porém

não se encontra consolidado como política pública por falta de apoio institucional, prejudicando sua aplicabilidade, avaliação e continuidade.

Assim, percebemos, no que foi apontado na pesquisa acima, em diálogos com os técnicos da Secretaria do Estado do Espírito Santo e nas entrevistas realizadas com os diretores, os pontos de dificuldade na efetivação do PDDE e também da avaliação do programa. A diretora explica:

> [...] quando o PDDE veio, eu era professora. A diretora anterior, ela não usou tudo, entende? Ela usou uma parte, só que aí nós mudamos o plano de trabalho quando eu entrei, porque ainda tinha uma parte da verba.... Tinha muitos que faziam viagem de ônibus para levar os meninos para ver os locais. Como a gente tinha uma demanda das lâmpadas e queria tudo fluorescente, aquelas compridas, então nós mudamos para troca de lâmpada e colocamos todas de LED.... Tinha uma outra parte. Também quero livros. Eu acho que já tinha sido comprado com dinheiro da escola, então serviu para a criação da caixa de água que a gente usa para lavar a quadra (DIRETORA, EMEF L).

Mello (2016) aborda o cenário de crise ambiental juntamente com a necessidade imediata da criação de um novo modelo de desenvolvimento humano com a escola formando cidadãos comprometidos com todas as formas de vida. Segundo a autora, no contexto atual do país, é notável o descompromisso existente em muitas instituições escolares que promovem, em geral, ações pontuais, fragmentadas, que não contribuem efetivamente para a formação socioambiental das crianças e jovens.

Também percebemos em outras pesquisas um enfoque da escola como forte promotora de mudanças socioambientais. Vale ressaltar que grande parte da educação básica pública deste país carece do mínimo necessário para qualificar a educação, começando pelos baixos salários e pelas condições de trabalho dos/as professores/as. O compromisso em ofertar educação é também do Estado, e não podemos creditar a culpa e a responsabilidade somente às escolas e aos professores/as, principalmente em tempos de ataques à educação pública.

Além das teses e dissertações da BDTD, também trazemos duas pesquisas do Nipeea em consonância com as ideias aqui defendidas. A primeira é a tese de Vieiras (2017) que problematiza a produção de subjetividades impetradas pelo capitalismo e as formas de resistências a partir do processo de produção de outras subjetividades. O autor realiza uma aposta metodológica na cartografia e em seus princípios rizomáticos

por desenvolver múltiplas conexões entre diferentes elementos presentes nessa rede complexa e transversalizada em que se encontra a Educação Ambiental. A segunda é a tese de Baroni (2016) que buscou cartografar as lutas pela sobrevivência como modos de (re)existência nas escolas de dificílimo acesso tecidas como subversões em um modelo que as subalterniza. Considerando a complexidade das relações cotidianas bem como os processos de invisibilização que atuam em tais relações e as redes de solidariedade que emergem dessas práticas, buscamos evidenciar, a partir do campo da Educação Ambiental, sua potência ecopolítica.

Outra publicação relevante é o *Processo formador em Educação Ambiental à distância*, de Martha Tristão (2013), coordenadora do Nipeea que traz um amplo panorama da Educação Ambiental no Espírito Santo.

Com essa reflexão sobre teses e dissertações produzidas que se aproximam do objeto da tese, apontando estudos sobre escolas sustentáveis, escolas e sustentabilidade e espaço educador sustentável, constatamos a originalidade deste estudo que trata da alusão a práticas de sustentabilidade como práticas ecosóficas.

Entendemos, então, que é necessária uma intervenção política das diferenças na construção de escolas com práticas de sustentabilidade. Não será um modo único de pensar a Educação Ambiental ou mesmo um programa que institua a sustentabilidade como premissa que fará com que as pessoas inovem em modos de se agenciar ao Planeta Terra. Bem verdade, quando se obriga um comportamento, ou quando se implementa de forma hierarquizada esse tipo de ação, a sustentabilidade perde seu sentido mais conceitual: o de sustentar.

Na Austrália, a sustentabilidade praticamente toma o espaço da Educação Ambiental e isso se reflete na produção de políticas públicas que interceptam sentidos diferenciados e, ao mesmo tempo, instrumentais. No próximo tópico, abordaremos um pouco da produção de escolas sustentáveis em terras australianas. Para iniciar a conversa, apresentamos a seguir, outro vídeo produzido durante o estágio doutoral:

QR Code 3 − Vídeo da Escola 4 estrelas

Esse vídeo também foi disponibilizado no *blog* de sustentabilidade da escola. O *Green Team* (Equipe Verde) foi quem nos apresentou à escola. Para participar da equipe, os alunos precisam apresentar um projeto de melhorias para a escola e explicar o motivo do desejo de fazer parte de uma equipe pelo meio-ambiente.

3.2 PRODUÇÃO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NA AUSTRÁLIA

A revisão de literatura realizada na Austrália se baseou em documentos oficiais que tratavam da Iniciativa de Escolas Sustentáveis (AuSSI) no país da inserção da sustentabilidade no currículo oficial e das produções científicas voltadas para o Programa *ResourceSmart School*, foco do estágio doutoral. Vale ressaltar que alguns artigos que tratam dos temas acima foram direcionados pela supervisora[49] do estágio de pesquisa na Austrália que inspirou parte da pesquisa nesse país com o uso da metodologia em vídeos.

Os documentos oficiais que iniciam esta breve revisão também trazem uma linha do tempo sobre o ambientalismo até a Educação Ambiental e suas principais vertentes[50] caracterizadas pela Educação para a Sustentabilidade e Educação para o Desenvolvimento Sustentável. No campo pesquisado, percebemos uma dissolução do conceito de Educação Ambiental, totalmente sequestrado pela sustentabilidade. Não houve menção à Educação Ambiental, e isso talvez ocorra pelos discursos e políticas oficiais. Parr (2009) sugere que a sustentabilidade foi apropriada pelo governo, pelos setores militares e pelo mundo corporativista, observando que essa foi adotada pelo neoliberalismo, permeando práticas discursivas, corporações multinacionais, organizações mundiais, governos nacionais, políticas educacionais, instituições e currículo.

Os documentos oficiais *Educating for a Sustainable Future: National Environmental Education Statement for Australian Schools* (2005) e sua versão atualizada em 2009, intitulada *Living Sustainably: the Australian Government's National Action Plan for Education for Sustainability,* apresentam mudanças substanciais. Isso se deve à alternância de quem ocupa o lugar do poder na execução de políticas públicas. A Austrália, estado independente britânico, sofre influência direta da Inglaterra, país que iniciou o movimento de escolas sustentáveis, mas que, com a troca de governo, viu seu programa nacional, que influenciou o mundo todo, ser retirado das políticas e dos

[49] LIM, K. F. et al. Designing hands-on, inquiry-based activities incorporating contemporary science. **Teaching Science**, [s. l.], n. 2, p. 48, 2019.
HUBBER, P.; WHITE, P.; BERRY, A. **Using self-captured video to support reflective practice in teacher professional learning communities**. [s. l.]: Routledge, 2019.

[50] SAUVE, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação Ambiental** - pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

sites oficiais. Ao que parece, as nações perdem muitas conquistas sociais na chegada de forças conservadoras ao poder.

Em 2014, a *Global Footprint Network* (GFN),[51] entidade que mede a pegada ecológica das pessoas, divulgou o resultado de alguns países. Entre eles, a Austrália aparece em 8º lugar ao redor do mundo, utilizando 7,9 hectares por pessoa, como um dos países que mais consomem recursos do planeta para manter seu estilo de vida. Em 2005, quando o *Educating for a Sustainable Future: National Environmental Education Statement for Australian Schools* foi publicado, um australiano, em média, consumia 9,1 hectares, dependendo do seu estilo de vida. Esse documento demonstra essa situação, inclusive comparando a pegada ecológica entre nações dos continentes da África e da Ásia, que apresentavam em 1999, uma pegada ecológica bem abaixo dos números da Austrália. Os Estados Unidos e o Canadá apareciam como os países com maior pegada ecológica nessa época.

Esse mesmo documento faz menção à Educação Ambiental como parte do cotidiano das escolas australianas desde 1970, sofrendo influência pelos sistemas nacionais e internacionais de educação e meio ambiente, dependendo do Estado ou do Território em que se encontre.

Escrito por Annette Gough e Brian Sharpley, o documento de 2005 cita três principais objetivos e metas que vêm sustentando a Educação Ambiental na Austrália e em outros lugares desde 1977, a partir da Conferência de Tblish. São eles: promover a consciência clara e a preocupação com interdependência econômica, social, política e ecológica nas áreas urbanas e rurais; proporcionar a todas as pessoas oportunidades de adquirir conhecimentos, valores e comprometimentos necessários para proteger e melhorar o meio ambiente; além de criar novos padrões de comportamento de indivíduos, grupos e sociedade como um todo em relação ao meio ambiente. Gough e Sharpley (2005, p.8) trazem a noção de Educação Ambiental para sustentabilidade que envolve:

[51] O núcleo *Global Footprint Network* é uma pegada ecológica, uma métrica abrangente de sustentabilidade. Foi criado por Mathis Wackernagel e William Rees no início dos anos 90, como parte da pesquisa de Doutorado de Wackernagel, na Universidade da Colúmbia Britânica. Ao longo dos anos, o conceito de pegada ecológica cresceu e se tornou uma expressão familiar em todo o mundo. O termo "pegada" tornou-se sinônimo de comportamento humano e seu impacto no planeta.

> [...] abordagens de ensino e aprendizagem que integram objetivos de conservação, justiça social, diversidade cultural, desenvolvimento apropriado e democracia numa visão e uma missão de mudança pessoal e social. Busca envolver e desenvolver os tipos de valores cívicos e habilidades que capacitam todos os cidadãos a serem líderes na transição para um futuro sustentável.

Vale a pena ressaltar que os enunciados dos documentos australianos guardam certa similitude com os enunciados dos documentos oficiais brasileiros, o que nos leva a pensar sobre a modelização de alguns aspectos ligados ao entendimento do que é a sustentabilidade e de como ela atende aos interesses governamentais. No entanto, essa situação muda de foco com a versão atualizada de 2009, *Living Sustainably*. O novo documento retira a Educação Ambiental e adota o termo Educação para Sustentabilidade. De forma diferente do outro documento que expõe a pegada ecológica australiana insustentável, traz em seus primeiros parágrafos a afirmativa

> Em termos globais, os australianos desfrutam de uma qualidade de vida invejável. Nossa nação tem um ambiente único e diversificado, estabilidade social e uma forte herança democrática e os recursos para a prosperidade econômica. No entanto, há muitos desafios que devem ser enfrentados agora, se quisermos continuar a prosperar. Questões globais, incluindo mudanças climáticas, perda de biodiversidade, crescimento populacional, pobreza, competição por recursos finitos, tecnologia em contínua mudança e instabilidade geopolítica, [...] tornam o século XXI único (2009, p. 6).

Essa afirmativa talvez possa ilustrar a questão governamental implícita nesse documento. Os autores não são nomeados como no documento anterior; há apenas a informação de que o texto foi construído pela equipe do Departamento de Meio Ambiente, Água, Patrimônio e Artes e do Ministério. Isso nos leva a pensar que as estruturas de poder precisam ser desafiadas e criticadas, pois a representação dos termos e dos conceitos deve ser combatida no vocabulário político e no da mídia, que promovem processos de subjetividades e mudanças de narrativas. A mídia de massa ajuda o Estado a criar um clima de inquestionável passividade na perpetuação de interesses que atendam ao Capitalismo Mundial Integrado.

Um ponto que vale a atenção é que, na revisão atualizada, o foco deixa de ser somente as escolas e a educação. O documento diz que a educação contribui para o sucesso de experiências porque ajuda as pessoas a entender a complexidade de desafios propostos na construção de ações a essas demandas, mas que não é a única ferramenta para promover práticas sustentáveis. Por isso há demanda de outras

medidas, como a legislação, economia/instrumentos baseados no mercado e tecnologia (AUSTRALIA, 2009).

Assim, a educação para a sustentabilidade nesse documento teria um papel juntamente com outras ferramentas existentes no sistema na produção de políticas de governo e geração de resultados. Também faz menção à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e diz que Educação para a sustentabilidade é Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Aliás, a dissolução dos conceitos é uma tática governamental. Existem pesquisas[52] que tratam das correntes e vertentes[53] da Educação Ambiental e do discurso que as acompanham.

Um ponto desse documento de interesse para a tese é a menção positiva ao *Australian Sustainable Schools Initiative* (AuSSI), programa piloto de Escolas Sustentáveis na Austrália, que contou com a parceria entre Governo, Estados e Territórios, com o intuito de promover uma mudança sistêmica. É esperada uma reorientação dos sistemas de ensino para a sustentabilidade que gere resultados sociais, educacionais, financeiros e ambientais.

Esses documentos influenciam diretamente o Currículo Australiano e o Victoriano. A sustentabilidade é uma *Cross Curriculum Priority*[54](CCP), podendo ser entendida no contexto brasileiro, como um tema transversal, por assim dizer. Além da sustentabilidade, são considerados CCP, envolvimento da Ásia e da Austrália, histórias e culturas aborígines e do Estreito de Torres.[55]

No caso da inserção da cultura dos povos originários, existem muitas tensões envolvidas e inúmeras produções científicas que tratam dessa especificidade. O

---

52 Ver MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v.14, n. 25, p. 17-34, 2005.

53 Ver SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, J.C.M. (org.). **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

54 Desenvolvido pela *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*(Acara), o currículo australiano propõe que a educação desempenha um papel crítico na formação da vida dos jovens australianos e na contribuição para uma sociedade democrática, equitativa e justa, próspera, coesa e culturalmente diversa além de definir as expectativas de que os jovens australianos devem ser ensinados, independentemente de onde residam na Austrália ou de seus antecedentes (Disponível em: https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/?searchTerm=Sustainability#dimension-content. Acesso em: 22 maio 2019).

55 Ver Declaração de Melbourne.

governo já estuda revisar essa proposta. Salter e Maxwell (2015) apontam que existem diversos campos da pesquisa educacional que sugerem que a falta de instituições de alto nível ao apoio das iniciativas, como os CCPs, coloca-os em risco, além de toda uma discussão sobre preconceito racial, direito à diferença e reparação dos danos causados pela colonização.

Ressaltamos que o desenvolvimento do currículo nacional australiano também foi um processo complexo e contestado, pois a organização de um currículo nacional que sirva para organizar interesses diversos em uma dada estrutura é uma tarefa repleta de tensões e compromissos culturais e políticos. Apesar de inúmeras contestações, o currículo foi implementado e vem sendo revisado frequentemente. Foi muito comum, principalmente a partir do segundo semestre da pesquisa, observar como as escolas públicas e as particulares adotam o currículo, no caso, o victoriano, e trabalham os mesmos conteúdos, com diferença de dias ou semanas.

Tanto o currículo federal quanto o victoriano são obrigatórios para escolas públicas e católicas. As escolas independentes têm a liberdade de utilizar o currículo como guia. O Currículo Australiano enfatiza que a sustentabilidade é uma prioridade de estudos que conecta aspectos relevantes em áreas de aprendizagem e afirma que essa transversalidade é fundamental para compreender como os sistemas sociais, econômicos e ambientais interagem para apoiar e manter a vida humana, apreciar e respeitar a diversidade de visões e valores que influenciam o desenvolvimento sustentável.

Durante um ano transitando pelo sistema público e privado da rede de Melbourne e Geelong, percebemos como o currículo é seguido,[56] mesmo com pontos de estrangulamento, como aponta a professora de Melbourne:

> O currículo australiano tem a sustentabilidade como prioridade. O governo vitoriano não, portanto, não temos que provar ao Departamento de Educação Victoria que está fazendo a sustentabilidade... Para continuar sendo uma escola de cinco estrelas, precisamos provar para o Sustainability Victoria que estamos fazendo aqui (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

[56] Foi muito comum, em momentos de observação das aulas, notar as atividades desenvolvidas em uma escola e, na semana subsequente, o mesmo conteúdo da escola passada. Essas observações aconteceram, principalmente, quando estávamos atuando como professora assistente e tínhamos mais acesso ao conteúdo diário por sermos responsável pela ajuda da aplicação dessas atividades.

Por meio dessa *Cross Curriculum priority,* os alunos desenvolvem conhecimentos, habilidades, valores e visões de mundo necessários para contribuir para padrões de vida mais sustentáveis.[57] O foco é a educação para a sustentabilidade:

> A educação para a sustentabilidade desenvolve os conhecimentos, habilidades, valores e visões de mundo necessárias para que as pessoas ajam de maneiras que contribuam para padrões de vida mais sustentáveis. Permite que indivíduos e comunidades reflitam sobre maneiras de interpretar e se envolver com o mundo. A educação para a sustentabilidade é orientada para o futuro, com foco na proteção de ambientes e na criação de um mundo mais ecológico e socialmente justo por meio de ações informadas. Ações que apoiam padrões de vida mais sustentáveis requerem consideração dos sistemas ambientais, sociais, culturais e econômicos e de sua interdependência (ASCARA, 2013).

A proposta curricular prioriza três conceitos-chave: sistemas, visões de mundo e futuro, que envolvem diversidade sobre ecossistemas, valores e justiça social, ações individuais e comunitárias para a sustentabilidade com o objetivo de desenvolver capacidades para um futuro mais sustentável. Percebemos um caráter instrumental na proposta. As ideias acima demonstram como o Capitalismo Mundial Integrado vem cooptando o discurso da sustentabilidade numa linha neoliberal.

A sustentabilidade no currículo australiano como uma CCP está atrelada à iniciativa do AuSSI, pois este foi pioneiro na capilarização desses múltiplos sentidos nas comunidades.

As publicações científicas que tratavam do *ResourceSmart School* de Rickinson (2014, 2016) trazem aspectos para compor essa breve revisão. Grande parte dessas pesquisas avalia impactos positivos e negativos e a consequente continuidade dos programas nas escolas.

Ressaltamos que a escola não paga para aderir ao programa, mas também não recebe verbas do governo para esse fim. O programa oferece uma rede de assistência técnica para controle de gastos e especialistas na área de sustentabilidade. Isso faz com que a escola consiga readequar sua realidade de custos e priorize a sustentabilidade. Após completar cada módulo, as escolas vão se tornando referência,

[57] Padrões de vida sustentáveis atendem às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas necessidades. Ações para melhorar a sustentabilidade são empreendimentos individuais e coletivos compartilhados entre comunidades locais e globais. Eles exigem uma abordagem renovada e equilibrada sobre a maneira como os humanos interagem entre si e com o meio ambiente

conseguindo verbas específicas do governo para o desenvolvimento de ações, aumentando o número de alunos (e, consequentemente, de fundos governamentais) entre outras ações, como destaca o diretor dessa instituição

> Fazemos tours pela escola para falar sobre a importância da sustentabilidade e, se você quiser enviar seu filho para cá, ele será educado de acordo com as diretrizes de sustentabilidade, e é nisso que acreditamos. Portanto, os pais têm a opção de enviar o filho aqui ou não, mas continuamos crescendo. Temos um limite máximo de 800 alunos nessas escolas, por isso somos uma grande escola com 830 alunos e estou tentando reduzir em 100, mas não posso, porque todo mundo quer vir para cá. Agora, não é apenas para o programa de sustentabilidade, mas acho que porque, quando conduzo o tour da escola, falo sobre sustentabilidade e, claro, tudo o mais, mas falei sobre a importância e os alunos serão educados, estarão envolvidos na comunidade (DIRETOR, Escola 5 estrelas).

Vale ressaltar que muitas dessas escolas estão ficando qualificadas na questão da sustentabilidade com o interesse maior de atrair futuras candidatas a se juntar ao programa. O que acontece é que as escolas que já chegaram ao topo do programa começam a ter dificuldades até para concorrer aos editais para verbas pela sua qualificação acima da média.

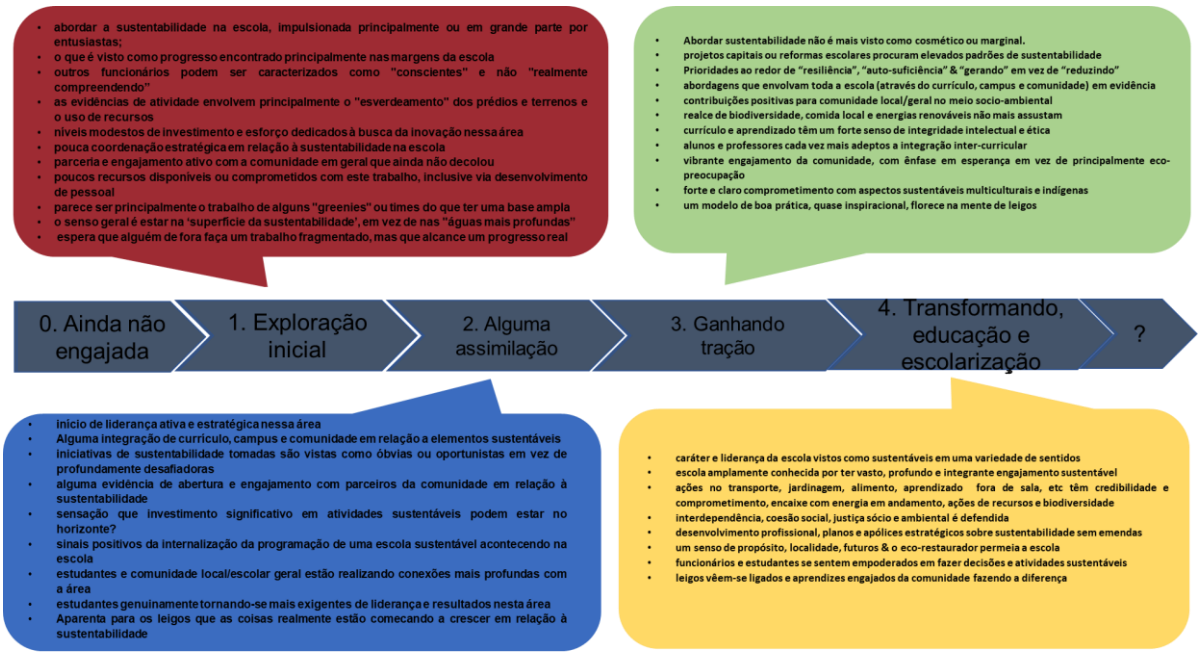
Abordamos muitas questões prescritivas do programa e isso se faz presente, inclusive, nos documentos que fundamentam as propostas e produções científicas, demonstrando como o CMI se apropriou desse discurso. Mesmo assim, isso não deixa de proporcionar atividades de sustentabilidade que suscitam práticas ecosóficas nessa trajetória pois as escolas formulam trajetos próprios dentro do campo de forças da instauração de políticas oficiais.

A criação de modelos, prescrições e indicadores é uma estratégia de avaliação de continuidade ou não das propostas educativas. Esses números e índices são usados ou escondidos para escamotear o real sentido da educação e a responsabilidade do Poder Público que prefere gastar recursos para avaliação, propaganda e prescrições do que investir em educação propriamente dita. Isso nos recorda de uma entrevista com uma diretora no município de Vitória que diz: “A secretária coloca para os pais que a educação vai receber 200 milhões e a escola recebe 5 mil. Na direção, com esse dinheiro, numa escola monstruosa dessa, como é que eu faço? ”.

Neste momento, trazemos um modelo ilustrado por Scott (2013) que apresenta uma entre as várias maneiras de pensar sobre descritores de progresso no

desenvolvimento de uma escola sustentável. Ressaltamos que esse modelo identifica quatro estágios principais, 1 – 4, e um pré-estágio, 0. Cada um abrange uma gama de etapas do percurso que uma escola costuma viver até que as práticas de sustentabilidade estejam incorporadas ao cotidiano

Figura 15 − Estágios de uma escola sustentável



Fonte: Adaptado de Scott (2013).

Vale ressaltar que o modelo apresentado pelo autor não requer o cumprimento de todas as características e qualidades para determinar o estágio que melhor reflete a atual condição ou progresso da escola e aparece em outras publicações sobre programas de escolas sustentáveis.

Rickinson et al. (2014) tomam o modelo de Scott (2013), reconhecendo que as escolas variam consideravelmente na maneira como elas passam por essas etapas, pois nem sempre haverá uma correspondência exata entre as percepções de diferentes membros da comunidade escolar sobre o estágio exato em que se encontram determinadas ações. Mesmo com indicadores, muitos detalhes escapam, pois não é possível prever todas as variáveis existentes numa ação que abranja a comunidade escolar. As escolas são uma realidade complexa, são multiplicidades. É preciso, então, fazer o múltiplo, pois as multiplicidades são rizomáticas.

Uma parte curiosa desse modelo foi que, ao comparar a produção de narrativas com a ideia do autor, ou seja, as fases desse processo rumo à sustentabilidade nas escolas, encontramos muitas similaridades. Chamamos a atenção, especificamente, para as que atentam para o entusiasmo daqueles que começam a espraiar as ideias, geralmente caracterizados de greenies,[58] ou "verdes":

> O programa RSS deu validade ao que justificava o fato de eu estar sendo uma *greenie* louca e me deu, suponho, algum reconhecimento pelo que estava fazendo. Isso fez com que as pessoas parassem e ouvissem porque não era apenas eu sendo louca. Na verdade, são problemas acontecendo no mundo e o governo agora está reconhecendo essas questões, então eu acho que o *ResourceSmart* dessa maneira apoiou minha jornada de disseminar a sustentabilidade, pois é algo que é uma preocupação válida nas escolas. Se não fosse o RSS, eu ainda seria a pessoa que realmente estava batendo minha cabeça contra a parede, mas ainda tentando fazer pequenas mudanças (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Tanto no Brasil, quanto na Austrália, percebemos a ideia de que, para que haja o desenvolvimento de ações de sustentabilidade, elas precisam estar amparadas por um programa, pelo Projeto Político-Pedagógico, por uma ação de iniciativa privada, pois, em algumas ocasiões, a comunidade escolar não tem interesse em participar, muito por conta da ausência de tempo e das dificuldades impostas pelas questões curriculares. As relações de controle e poder estabelecidas nas escolas também são um entrave ao desenvolvimento de ações. A flexibilidade e a escuta sensível são centrais na ecosofia, mas, em alguns momentos, acabam sendo difíceis tarefas a serem realizadas.

3.2.1 Sustainability Leader Position (Líder em Sustentabilidade)

Uma particularidade desse programa victoriano é a posição recém-criada no sistema de educação. As escolas participantes do RSS são as que estão criando esses cargos para professores que atuam em sala de aula e que têm feito um trabalho contínuo para implantar práticas de sustentabilidade. Geralmente, as vagas são ofertadas pelo Ceres, que é o responsável pela assistência técnica às escolas.

[58] Pessoas que geralmente apresentam uma paixão pelo ambientalismo ou por causas socioambientais. Pessoas que votam no Partido Verde também são conhecidas dessa forma.

Essas ofertas têm o objetivo claro de incentivar as escolas a chegar ao topo do sistema, ou seja, o alcance das cinco estrelas, mas, principalmente, de o sistema ser referência na comunidade e no entorno. Visitamos três escolas que continham esse cargo e ficou evidente que o tempo para o desenvolvimento das tarefas, projetos e ações pelo profissional acaba por incrementar as ações. Assumir essa posição implica prestar assistência, incentivar e receber outras escolas que não podem ser atendidas pelos facilitadores do Ceres que, em alguns casos, chegam a acompanhar até cem escolas.

Esse cargo vem atender a uma demanda cartografada pelas escolas durante as últimas pesquisas, em que o professor responsável não consegue se dedicar às inúmeras ações do RSS e nem lecionar sua disciplina. Na grande maioria das escolas onde essa posição ainda não existe, encontramos professores ocupando dois cargos: lecionando em sala de aula e se dedicando aos diferentes programas de sustentabilidade. A professora recém-posicionada fala:

> Serei capaz de me concentrar 100% na sustentabilidade, não sendo professor de sala de aula e não sendo líder de equipe, ao mesmo tempo em que me concentrarei apenas nessas pequenas coisas que farão a diferença. Eu tive que desistir, porque tinha outras coisas para fazer. Agora não precisarei desistir. Poderei fazer, mas nenhuma parede. Vamos sair e olhar para as nuvens (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Dessa forma, o professor que costumava desenvolver ações na sua turma específica ou junto a colegas que também se interessavam é retirado de uma turma exclusiva e passa a lecionar para toda a escola. Essa posição, bem verdade, não deixa de ser uma tentativa de fazer com que uma CCP seja “promovida” a disciplina.

É claro que, para que isso aconteça, precisa existir uma vontade política do diretor que deve escolher o que fazer e quais disciplinas serão ofertadas e também um posicionamento da própria comunidade que aceita a sustentabilidade como um dos pontos que permeiam o currículo. O diretor de uma das escolas aponta:

> Uma das razões pelas quais eu criei a posição de líder em sustentabilidade para Sally é porque eu estava pensando bem: Sally está na sala de aula ensinando os alunos a ler, escrever e fazer todo o resto todos os dias, sempre o ano todo, e é muito duro agora ela se concentrar nas questões de sustentabilidade em seu próprio tempo (DIRETOR, Escola 5 estrelas).

Para incluir a sustentabilidade nas escolas, existem muitas dificuldades. É por isso que alguns professores entendem que, ao ofertar políticas públicas, mesmo

prescritivas, isso pode validar as suas ideias, embora algumas não estejam em alinhamento com as perspectivas da educação e, às vezes, do próprio governo:[59]

> Eu costumava ser uma ferramenta para convencer minha liderança de que era importante e eu chego e digo: 'Precisamos disso! ', 'Veja o governo dizendo isso', '*Sustainability Victoria*' diz isso' e já, você sabe, nós fomos iniciados para que possamos continuar e obter todo o reconhecimento da escola por isso (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

> Eu acho que é realmente importante que nos tornemos uma RSS. Acho que somos os professores de nossos futuros gerentes de empresas, de nossos futuros engenheiros e cientistas e acho que é realmente importante que incentivemos nossos alunos a se envolverem em projetos de sustentabilidade e aprendam mais sobre o meio ambiente, Se eles não se tornarem cientistas, tomadores de decisão e políticos, como cidadãos comuns também precisam aprender a fazer as escolhas certas para o meio ambiente. Então eu acho que é importante ensinar nossos filhos sobre questões ambientais para que eles possam se envolver e talvez cuidar para o seu futuro (PROFESSORA, Escola 3 estrelas).

Gough (2019) assinala que os programas de sustentabilidade ofertados na Austrália competem entre si e podem causar desafios às escolas. Percebemos que, diante da complexidade da realidade das escolas, quanto mais programas e projetos existirem com envolvimento direto dos estudantes e professores/as, mais amplas serão as possibilidades, as percepções diferenciadas que potencializam desejos por ações diversas.

Entre algumas das iniciativas à sustentabilidade, estão o *Alexander Garden Program e* o *Kids Teaching Kids.* Nas escolas pesquisadas, percebemos outras ações concomitantes, como o *School Water Efficiency Program,* entre outras, mas as que iremos abordar são nacionais.

3.2.2 Alexander Garden Program

Um dos programas assinalados por Gough (2019) é o *Alexander Garden Program,* que tem o intuito de gerar conhecimento, desenvolvimento profissional e apoio às instituições de ensino com o sentido de oferecer educação alimentar em conjunto com educadores, parceiros e a comunidade em geral, como aponta a professora:

---

[59] No dia 12 de julho de 2019, pudemos participar do Primeiro Fórum *Victoria's Inaugural Climate Change Education,* realizado pela parceria entre a Universidade de Deakin e a Sustainability Victoria, que é a responsável pelo programa *ResourceSmart School* e faz parte do governo do primeiro-ministro da Austrália que, não apoia a pauta do câmbio climático.

> Temos o programa de horta de Stephanie Alexander, como você provavelmente sabe. Eu escolho ir para o treinamento de um dia na Fundação Stephanie Alexander, apenas para que eu possa apoiar a professora, do ponto de vista dos membros da equipe, e foi uma experiência fantástica. Agora eu entro e ajudo. Quando meu filho tem horta, sempre que posso, estou sempre nos lugares dos outros pais e, sim, é apenas um programa fantástico em que as crianças cultivam a comida, cuidam das plantas colhidas, cozinham e depois comem juntas como uma grande família. É um programa fantástico e já vi muitas crianças que nunca tocam em frutas e vegetais e agora estão tão empolgadas por vir à cozinha e provar qualquer coisa (PROFESSORA, Escola 2 estrelas).

É muito comum que práticas de sustentabilidade comecem com a questão da alimentação: aliás esse é um ponto de interseção entre os países que se interessam por ações de sustentabilidade. A diferença está na situação do país que desenvolve essas ações, ou seja, nações em desenvolvimento carregam a preocupação com a segurança alimentar. Em países como a Austrália, o enfoque é a qualidade da alimentação e o estímulo ao plantio caseiro, o que não deixa de ser uma resistência ao mercado de alimentação imposto pelas redes de supermercado que costumam ofertar produtos homogeneizados provenientes de grandes monoculturas que utilizam agrotóxicos. Outro ponto desse programa é que as escolas acabam estimulando a produção caseira e abrindo suas portas para pequenos agricultores locais, criando outras formas de consumo menos agressivas ao pequeno agricultor.

> Eu acho que muitas crianças, meio que vão ao supermercado e você tem coisas para neutralizar os gastos. Então agora elas assistem todo o sistema acontecendo. Elas ainda têm que preparar o solo, primeiro o composto, no sábado. Usando o composto, elas podem sentir que planejam as plantas e percebem que aquela planta ali é ali, está plantando feijões, ervilhas ou algo assim, e eu gosto muito, pois é incrível para eles não apenas isso. Você pode ir e acompanhar todo o ciclo de plantação. Esse conhecimento ele vai ter sobre esse tipo de coisa (VOLUNTÁRIA, Escola 2 estrelas).

O programa é ofertado gratuitamente à escola, mas existe uma contrapartida da escola que demanda uma infraestrutura para as atividades que a escola deseja desenvolver que podem incluir hortas, compostagem, aulas de culinária, criação de galinhas, plantio de árvores frutíferas, aproveitamento de água, entre outras ações que vão sendo delineadas no currículo e se espraiando pela comunidade.

A Escola 2 estrelas, que fez parte da pesquisa, coordenava os dois programas, o RSS e o Alexander Garden. Seu ambiente havia passado por uma grande reforma.

Segundo a professora, pelo montante gasto, o equivalente a sete milhões de dólares, muito mais poderia ter sido feito, o que atende a uma lógica do Estado.

Figura 16 − Cartaz na Greve pelo Clima

Foto: Fernanda Rezende.

Os painéis solares recebiam a crítica mais contumaz aonde quer que fôssemos. Os australianos não admitiam pagar tão caro por uma energia que é limpa e que vem do Sol. Isso acontece porque a energia solar contraria os interesses da matriz econômica australiana, baseados na exploração de carvão mineral. Indústria, aliás, comandada por um indiano, Gautam Adani. **Stop Adani** virou cartaz, *site*, campanha que marca as manifestações da Greve pelo Clima na Austrália.

O Estado opera por redução, por normalização, um agenciamento maquínico que mantém as relações de produção fundadas na exploração e na segregação. Não há espaço para o novo, para o diferente, para relaçãos diversificadas com o meio ambiente ou criativas demais. Ao Estado cabe estancar o que é diferente. Nessa ideia de Estado-Nação, primeiro se resolve a crise econômica para depois se pensar no resto.

Vale ressaltar que o programa é ofertado em vários Estados da Austrália e atende a crianças da educação básica com foco no ensino fundamental. O ensino médio ainda é um desafio para programas de sustentabilidade, já que, devido à oferta curricular (na Austrália, os alunos escolhem as disciplinas que querem cursar de acordo com seus interesses), os programas de sustentabilidade acabam ficando como apêndices e não como foco central. No entanto, existem escolas, principalmente as que estão mais próximas a comunidades rurais, em que a sustentabilidade consegue ser o ponto central atrelada às disciplinas. De uma maneira geral, as pesquisas indicam que a facilidade para se desenvolver a sustentabilidade em escolas do ensino fundamental é maior pela possibilidade de conexão entre os professores e as disciplinas.

3.2.3 Kids Teaching Kids Program

Outro programa é o *Kids Teaching Kids Program.*[60] Nessa ação, as escolas buscam desenvolver soluções para problemas ambientais, tendo em vista promover o bem-estar, aumentar a resiliência dos jovens, a conscientização e impulsionar ações referentes a questões ambientais locais e globais.

Figura 17 − Conferência Kids Teaching Kids

A Escola 5 estrelas, primeira escola pesquisada, desenvolveu sua conferência *Kids Teaching Kid*s no dia 10-9-2019, recebendo professores e estudantes de duas escolas da região. Como dito, o protagonismo estudantil é uma das marcas desse programa. Os estudantes, com o suporte dos professores, mostram os resultados, desenvolvem as oficinas e conversam com os interessados em desenvolver práticas de sustentabilidade.

Foto: Fernanda Rezende.

O foco do programa é reunir comunidades para resolver desafios comuns e ajudar a próxima geração de líderes que assumirá a responsabilidade coletiva pelo nosso futuro. Assim, os alunos são convidados a apresentar um *workshop* para outras pessoas durante a *Kids Teaching Kids Week* ou em uma das Conferências para Crianças.

As escolas que já são referência em sustentabilidade ficam responsáveis por receber os alunos das escolas que ainda estão iniciando a jornada da sustentabilidade. Algumas narrativas falam dos benefícios de serem mentores do programa:

> Já fomos mentores de muitas escolas. Vou a escolas diferentes e faço apresentações para seus funcionários, alunos ou pais. Temos outras escolas que vêm até nós, e as crianças realmente ensinam às outras escolas e, em seguida, elas as levam de volta. Também temos conexões dessas escolas

[60] "O Programa *Kids Teaching Kids* promove a conexão dos estudantes como os problemas do mundo real. Os alunos são incentivados a apresentar um workshop para outras pessoas durante a Kids Teaching Kids Week ou em uma das Conferências para Crianças, na tentativa de gerar um impacto positivo no mundo, começando em suas próprias comunidades" (Disponível em: https://www.kidsteachingkids.com.au/. Acesso em 15 mar. 2019).

> que se conectam conosco após a conferência, para que possamos, então, mentalizá-las em sua jornada de sustentabilidade. Então fazemos isso há, talvez, cinco anos. Este ano foi massivo. Na verdade, temos pessoas, escolas em contato, organizações governamentais, crianças ensinando crianças, para poderem entrar em contato conosco para que possamos ajudá-los (DIRETOR, Escola 5 estrelas).

Existe uma grande similitude com a Conferência Infanto-Juvenil, que era promovida pelo Ministério do Meio Ambiente. Existia a possibilidade de realizar as conferências municipais, estaduais e depois a federal, com o intuito de levar os finalistas até uma localidade. Em Victoria, as iniciativas são locais e visam a atingir o entorno próximo. Existe um *ethos* por trás da ideia de

> **Conectar a cabeça com o coração com a mão**, porque, se você não conectar os três, o aprendizado não acontecerá. Você não pode ter um sem o outro, então, quando as pessoas me dizem: 'Ah, mas eu vou me sujar', elas precisam se sujar para entender como é o solo, você sabe, e isso se conectará com o que deveria ser quando eles sabem que estão falando sobre o solo. O que precisam pensar para poder comprar as coisas que tornarão isso tudo melhor, ou seja, o que for, **você precisa conectar a cabeça ao coração na mão, você não pode fazer um sem o outro**. **O mundo não sobreviverá apenas do intelectualismo, caso contrário, tudo estará morto, porque estaremos pensando em nós mesmos até a morte!** Quem vai estar usando as mãos para fazer a comida para comermos, enquanto estivermos ocupados, pensando? De novo tudo é conexão, tudo é conexão (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Guattari (2015) fala sobre isso quando discute sobre a constituição de redes e rizomas para sair do sistema de modelização que nos dividiu e que, em breve, contaminará nossa cabeça e coração. Essa nova aliança começa por processos de subjetividades.

O mais interessante desse programa é que a organização do evento e do que vai ser abordado para as escolas são decididos junto com os alunos, que serão os facilitadores. Os professores saem do lugar central que ocupam e acabam promovendo redes mais horizontais de produção de conhecimento.

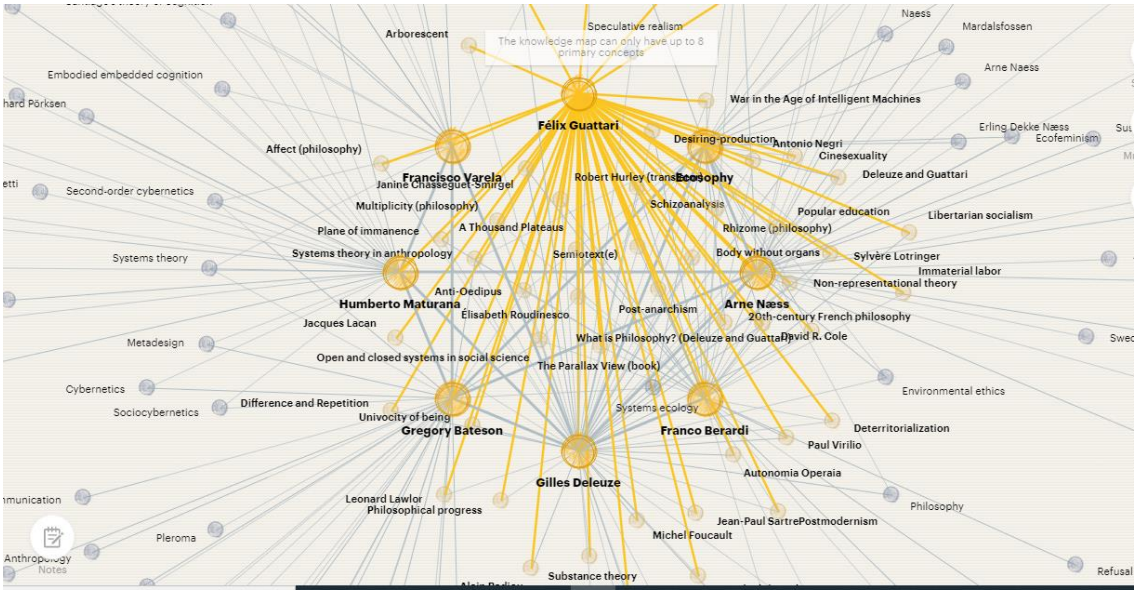
Essa breve revisão de algumas produções da Austrália teve o sentido de abordar algumas questões pertinentes a esta pesquisa, como entender como se organiza o programa *ResourceSmart School* e como o conceito de escola sustentável, que permeia a realidade victoriana, influencia ou não o desenvolvimento de práticas de sustentabilidade.

Apesar de percebemos um forte tom prescritivo do programa RSS, tomando a sustentabilidade como conceito que sucede à Educação Ambiental, também conseguimos cartografar as multiplicidades dos contextos nas escolas.

Vale ressaltar que, com o aumento das pressões internacionais acerca do câmbio climático, a verba destinada ao programa não tem atendido à demanda das escolas. O papel da mídia tem sido decisivo nessa demanda. Foi muito comum a experiência de assistir ao jornal esperando as notícias do clima de cada Estado da Austrália e observar um discurso implícito da crise climática, mas nunca nomeada, situação que vem mudando recentemente. Guattari (2015) atribui isso a uma guerra mass-mediática, que consiste em apoderar-se das opiniões públicas num controle e formação de redes de subjetividade completamente modelizadas. Mesmo que o discurso estivesse implícito, os mais diferentes eventos climáticos na Austrália vêm impactando a população de forma direta, o que acaba contribuindo com uma pressão social por mudanças das práticas sociais nas escolas, já que parece às vezes impossível a mudança do sistema político e econômico.

Isso nos remete à ideia dos caminhos tomados para tecer conhecimento. Alves e Garcia (2004) apontam três caminhos. O primeiro entende que o conhecimento é gerado nos vários processos das práticas sociais. O segundo caminho indica ser possível que outros sujeitos apresentem propostas às escolas que, por sua multiplicidade, complexifica e enriquece o processo. O terceiro caminho é o dominante. É quando se percebem as propostas oficiais como aquelas que sabem o que é melhor para as escolas. Nas trajetórias do Brasil e da Austrália, observamos esses caminhos operando ora singularmente, ora se agenciando a outros caminhos de forma rizomática.

Pausa para respiro 5 − É rizoma que fala?



A plataforma **discover.yewno.com** possui uma ferramenta *de* busca com até oito conceitos(descritores) por vez. Descobrimos essa ferramenta no site de Deakin, tentando estabelecer as conexões do conceito de ecosofia delineado por Felix Guattari. Para dar conta das conexões do pensamento de Félix Guattari, precisaríamos ter disponíveis 25 conceitos por vez, dada a sua abertura em diferentes espaços de atuação. O rizoma conecta um ponto qualquer com outro. Essa talvez seja a trajetória de vida do ecósofo que teve distintas relações de conhecimento com inúmeros pesquisadores, ativistas, artistas e muitos outros. Alguns são citados abaixo na tentativa de ilustrar que a rede tecida por Guattari transpôs a academia e Bruce Clarck tece críticas à teoria francesa fazendo uso da escrita de Michel Focault no prefácio de Anti-Édipo. Segundo ele, Focault promove esse endeusamento da teoria francesa com um belo encapsulamento....

Paul Elliot intitula a introdução do livro escrito sobre Guattari utilizando a expressão: De-leuzed, numa clara alusão à captura quase que antropofágica, não por Deleuze, mas por aqueles que se consideram responsáveis por ascender ou não autores e colocá-los no rol de autores renomados. Gilles Deleuze insinua que Guattari pode tê-lo ultrapassado na formação de conceitos.

Autor de inúmeras obras sobre o pensamento de Guattari, Gary Genosko, escreveu o capítulo final para *Três ecologias*, quando traduzido para o inglês por Ian Pindar. Ele

afirma que Guattari não se baseou no conceito de Arne Naees, considerado o pai da ecologia profunda e o primeiro a cunhar e publicar o termo ecosofia. Para ele, Guattari se baseia em James Lovelock.

Simon Levésque chama a atenção sobre o ano de publicação das obras *Três ecologias* e *Ecology: Community and Lifestyle,* de Naees. As duas foram publicadas em 1989. Levésque cita que Naess revive o pensamento de 50 anos antes de Vernadsky.
Já Félix Guattari manteve laços de amizade com Antonio Negri e Franco Berardi (Bifo), acusados de terrorismo pelo governo italiano. Questionado por Giuseppina Mecchia porque um italiano havia escrito um livro sobre Guattari e não um amigo francês, Franco Berardi reponde que Guattari mantinha amizades com alguns filósofos, mas grande parte dos seus amigos eram artistas, doidos e drogados. Guattari era tido como um intruso que adentrou o campo filosófico com princípios desviantes e, segundo Bifo, o mercado editorial francês considerava Deleuze e Guattari como pensadores do século passado.

Félix Guattari recebeu uma carta retirando-o do Partido Geração Verde, já que ele participava das reuniões de outro partido, Os Verdes. Giuseppina Mecchia e Charles J. Stivale escrevem que Deleuze e Guattari são amigos de pensamento, o que independe de eles estarem vivos ou não. Já François Dosse relatou um Félix deprimido e improdutivo. Félix Guattari influenciou e foi influenciado pelas viagens à Argentina, Brasil, Chile, Japão, entre outros países, além dos seus contatos com movimentos sociais e as minorias.

Por sua vez, Sacha Goldman, amigo e colaborador de Guattari, compartilhou textos inéditos com Stéphane Naudad. Naudad cita que Guattari era um pop filósofo e reúne textos inéditos e conhecidos em *Que es la ecosofia*?

Assim, rizoma não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda.

3.3 FAZER RIZOMA COM AS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

A partir da metáfora do paradigma arborescente e rizomático de Deleuze e Guattari (2014) e da pesquisa narrativa de Hart (2015) e Tristão (2013) nos alçamos a uma tentativa de experimentação: a escrita de conceitos com os intercessores da pesquisa, os sujeitos das escolas nas duas trajetórias e suas experiências, pois escrever é fazer rizoma!

Segundo Tristão (2013, p. 849) as narrativas são:

> [...] compreendidas como acontecimentos, eventos, ações, experiências que expressam o enredo vivido dos saberes produzidos e subjetivações articuladas com base em interações com o meio ambiente por meio de expressões socioculturais.

É no agenciamento a essas narrativas que nos propomos esse exercício de escrita, não numa lógica binária que está atrelada ao paradigma arbóreo, mas ao sistema-radícula, o rizoma. Mesmo assim, levamos em conta que o sistema fasciculado ou o rizoma não rompe verdadeiramente com o dualismo, " [...]com a complementaridade de um sujeito e de um objeto, de uma realidade natural e de uma realidade espiritual: a unidade não para de ser contrariada e impedida no objeto, enquanto um novo tipo de unidade triunfa no sujeito" (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 21). Um rizoma, como haste subterrânea, distingue-se absolutamente das raízes. O rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade.

A partir dessa ideia, consideramos os aspectos para a criação de escolas sustentáveis. Alguns formulados a partir de óticas mais reducionistas em que o foco está nos custos e nas ações pontuais; outros em dimensões ético-políticas em que o cuidado de si e com a comunidade muda o sentido de uma educação positivista. Isso acontece pois as práticas de sustentabilidade se agenciam a diversos campos.

Durante o trajeto cartográfico no Brasil e na Austrália, notamos que, ao realizar a pergunta "O que é uma escola sustentável?", alguns professores e diretores atribuíam outros sentidos ao sustentável que iam além das questões que envolvem a redução do consumo de água, energia, resíduos etc. Outra pista foi sobre o caminho da sustentabilidade da escola que é contínuo e que envolve a comunidade acima de tudo.

As escolas querem compartilhar essas práticas com a comunidade. Esses sentidos vinham das histórias contadas nas trajetórias, como salienta Tristão (2013, p. 855):

> [...] essas histórias capturam mais do que fórmulas matemáticas integrantes das pesquisas quantitativas, porque trazem a riqueza e a complexidade das experiências dos praticantes em suas relações ecológicas com o meio ambiente. A história a que nos referimos, para fazer uma distinção de seu sentido em português, foi escrita durante muito tempo como estória, para diferenciá-la da disciplina, da historiografia, e para imprimir um atributo nada formal ao enredo da vida e das relações sociais que tecemos em nossas ações e redes ambientais cotidianas.

Enquanto realizávamos as entrevistas, íamos cartografando pistas, numa escuta sensível. Foi assim que percebemos a pergunta: o que é uma escola sustentável? Pois ela se agenciava a outros sentidos como: sua escola é sustentável? Sustentabilidade, para quem e por quê? Na verdade, essa questão não estava nas perguntas formuladas no começo da pesquisa. Em algumas escolas, inclusive, as entrevistas iam acontecendo sem um roteiro estruturado (mesmo que ele estivesse no projeto), num diálogo fluido que às vezes durava uma hora. Quando as entrevistas aconteciam em grupos, as palavras potencializavam outros agenciamentos.

As perguntas foram realizadas nas trajetórias cartográficas do Brasil e da Austrália e contam com histórias, experiências, imagens, situações de professores, diretores, estudantes, parentes e membros da comunidade. Tanto no campo brasileiro quanto no australiano, percebemos prescrições, redes, modelos, experiências inventivas, agenciamentos, silêncios, tudo operando dentro de processos de subjetivação.

Entre as escolas sustentáveis e as escolas com práticas de sustentabilidade se passa algo. Não se criticam os domínios linguísticos aqui, no entanto os conteúdos semânticos e pragmáticos de enunciados se agenciam a toda uma micropolítica do campo social (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Um método tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões, no entanto agenciar essas dimensões pode revelar pseudomultiplicidades arborescentes. Uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas dimensões que podem crescer sem que mude de natureza.

Não tínhamos o interesse de conseguir significados exatos sobre um conceito, muito menos de fazer as articulações como se fôssemos marionetistas. Considerados como

rizoma ou multiplicidade, os fios da marionete não remetem à vontade suposta de um marionetista, no entanto a multiplicidade de suas fibras nervosas acabam formando uma outra marionete seguindo outras dimensões. Assim os fios e a corda que movem as marionetes assumem uma nova trama. Sua multiplicidade não está somente na pessoa, mas também nas fibras nervosas da marionete... Isso é um agenciamento, “[...] um crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 24).

Figura 18 − Marionete

Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata a escultura interativa criada pela renomada empresa de bonecos da Austrália, *Spare Parts Puppet Theatre*, com o designer e criador de bonecos Leon Hendroff.

Tecida à mão usando mais de um quilômetro de corda, o boneco gigante iluminado está esperando para ser trazido à vida. Participamos dessa performance que convida 12 membros da plateia a se tornarem marionetistas. Ao reler *Mil platôs,* a pedido do professor Carlos Eduardo Ferraço, tivemos um encontro com a experiência dessa interação.

Período: março de 2019.

O movimento aqui é a criação de conceitos, não como uma tarefa de intimidar esse conhecimento, ora advindo da experiência, ora de processos de modelizadores da mídia, do Estado e do CMI ou algo que se passa... A ideia é provocar rupturas nas práticas discursivas. Como salienta Paula Henning (2012, p. 242), “[...] nada além disso. Simplesmente, aceitar o desafio de provocar o pensamento, de compor resistências e criações...”. A partir do momento em que uma norma pretende unificar a pluralidade de componentes éticos, a processualidade criativa desaparece (GUATTARI, 2015).

Dessa forma, todo rizoma compreende linhas de segmentaridade, territorialidade e desterritorialidade.

Figura 19 − *Cool Kids*

Foto: Fernanda Rezende.

"Eu vejo as relações entre eles! As vezes trabalhar o meio ambiente é também trabalhar mesmo as relações, é trabalhar a cultura da paz e isso eu vejo como sustentabilidade. Eu tenho que trabalhar essa questão social, sociocultural você tem que conversar com os meninos sobre as relações vai pela visão de futuro e a gente usa a questão ambiental para ver se eles vão junto com a gente, vai na reciclagem, vai no sabão de óleo, vai e vai levando para ver se vai mudando alguma coisa, porque a gente pensa em meio ambiente, a gente pensa no futuro, mas tem que ter **gente legal** para fazer esse futuro legal também!"(EX-DIRETOR, EMEF B).

As escolas e a educação têm um papel central permitindo que nós e as gerações futuras recuperemos nossos territórios existenciais e a sensação de habitarmos a Terra, enfrentando desafios, incertezas e mudanças no mundo que não podemos prever em frente ao processo maquínico imposto pelo CMI.

Os diferentes tipos de programas de escolas sustentáveis que vêm sendo gestados também são apropriados pelo CMI com intenção comercial, propagandista, passando a imagem de uma empresa/escola/governo ecologicamente responsável, o que nem sempre corresponde à realidade dos fatos. Ou seja, existe todo um conjunto de práticas sociais engendradas dessa escola sustentável e que tanto podem potencializar fluxos criativos quanto provocar processos de modelização.

Uma grande maioria dos programas têm enfoque direto nos hábitos de consumo, no reaproveitamento da água, energia e resíduos. Este último item acaba sendo o carro-chefe do começo do trabalho com a sustentabilidade em muitas escolas. Podemos pensar que as ações são instrumentais porque demandam resultados, mas, ao mesmo tempo, elas trazem em seu bojo uma teia mais complexa do que somente reciclar. Por exemplo, em muitas escolas pesquisadas, existia uma preocupação com o tempo de vida útil do aterro sanitário que recebe o descarte de determinada

comunidade. Sua vida útil impacta o meio ambiente, pois, findado o espaço para descarte, outra área precisa ser aberta e novo depósito precisa ser iniciado.

Ainda percebemos as frequentes doações de bens duráveis para economia local e o levantamento de fundos para caridade. Algumas demandavam ideias da reciclagem de tampas de produtos trocadas por produtos ou dinheiro para ajudar a escola. Outras estimulavam a compostagem/vermicultura com os próprios resíduos para servir de substrato nas hortas e jardins. Encontramos voluntários nas escolas cuidando das fazendas de minhocas, vimos convites à terceira idade para participar voluntariamente da criação e manutenção das hortas como parte do plano de diminuir casos de depressão e solidão, tão comuns na Austrália.

Figura 20 − Torre de Minhocas

Foto: Fernanda Rezende.

"Eu acho que uma escola sustentável é uma escola que, pelo menos, tenta ser ecologicamente correta. Pode não funcionar, mas acho que funciona como uma *Torre de Minhoca.* Vamos atualizá-las porque elas não estão realmente funcionando. Mas acho que ainda torna nossa escola uma escola sustentável, porque estamos tentando ajudar o meio ambiente e estamos tendo sucesso, mas gostaríamos de consertar algumas coisas" (ESTUDANTE, Escola 4 estrelas).

Vale ressaltar que muitas dessas práticas se modulam ao currículo e na melhoria das condições emocionais, sociais e mentais da comunidade escolar. Na Austrália, existe uma grande preocupação com a saúde mental dos alunos. Todo esse amplo aspecto que envolve a sustentabilidade se conecta à comunidade que acaba realizando questionamentos nunca feitos, tais como:

> Eu acho que essa mudança de atitude, ciência e conscientização na abordagem da sustentabilidade... Vamos fazer isso! Vamos reciclar aquilo! Isso tem sido uma grande coisa. Ele está recebendo as informações e levando para casa, para ter mais consciência, **questionar coisas que nunca questionamos antes, provavelmente, e vemos as respostas** e acho que somos uma casa sustentável (MÃE, Escola 5 estrelas).

> Eu acho que o maior benefício seria estarmos conscientes sobre sustentabilidade porque as crianças aqui vêm de diferentes e diversas origens. Onde você está em uma área de subúrbio é muito disso. **Não tenho certeza de que todos têm as mesmas experiências em casa, com a mesma exposição a ideias sobre sustentabilidade, então eu acho que é legal que eles aprendam esses conceitos e depois os levem para casa para suas próprias famílias e os implementem em casa e tenham essas oportunidades, particularmente, para fazer coisas simples, como jardinagem, reciclagem, compostagem e coisas que você sabe de outra maneira. Acho que é mu**ito valioso aprender a maioria das habilidades na escola e traduzir em casa (MÃE, Escola 4 estrelas).

Não acreditamos que a solução aos problemas venha da ciência ou da tecnologia separadas. As soluções podem vir do encontro desses campos junto com as profundas transformações de estruturas sociais, hábitos e mentalidades individuais e coletivas. A ecosofia, que liga as diferentes ecologias, pode provocar rupturas, inclusive inovar em termos de *concertação*[61] de vida coletiva, no que tange à política. Nessa concertação precisa haver o desenvolvimento entre seus apoiadores e constituintes de novas práticas de compromisso que possam convergir em tentativas inovadoras, relacionando-se com a pedagogia, psiquiatria, vida no bairro, economia etc.

É muito comum também que exista uma ênfase às práticas sustentáveis, como o incentivo à reciclagem, formas de cultivo da terra, plantação de variadas espécies, reapropriação do conhecimento de povos originários, pequenas criações de animais, clubes de ciências, diversas formas de compostagem, usos de energia eólica e solar, aproveitamento de água da chuva e bebedouros, entre outras práticas ligadas à água, aulas de culinária, música, artes e tintas naturais, jogos teatrais e acampamentos. Esta última faz parte da cultura australiana e, no segundo ano da escola fundamental, as crianças já viajam para acampamentos com seus professores.

Percebemos também o foco na biodiversidade do entorno, como a identificação dos córregos e das espécies animais e vegetais em parques e bacias hidrográficas que abastecem o local em que se vive, e consequente projetos para proteção de espécies endêmicas e a melhoria na qualidade de vida da comunidade. Percebemos parcerias com universidades para ações mais elaboradas, como a identificação de espécies e

[61] Segundo Aurélio, concertação significa o ato ou efeito de concertar; combinação ou harmonização (de atitudes, interesses etc.) acordo entre governo e parceiros sociais (sindicatos, associações profissionais etc.) sobre medidas laborais (horários de trabalho, rendimentos etc.)

conservação. Existe uma preocupação com a melhoria da poluição visual e sonora nas comunidades, por isso o plantio de árvores é utilizado com frequência nas áreas escolares e no entorno, principalmente frutíferas e árvores com representações históricas e de origem aborígene.

Figura 21 − Hortinha

Fonte: Fernanda Rezende.

> “Eu penso que uma escola sustentável seja uma escola que, mais do que produzir os próprios recursos, é uma escola que promova uma conscientização do uso consciente de recursos naturais evitando desperdícios e conceitualizando essas ideias para que eles apliquem fora da escola E aí se enquadram as propostas da professora, porque é uma continuidade. A questão da horta. Esse ano passado, teve uns alunos que montaram as hortas em casa. Levaram mudas e fizeram a **hortinha** vertical de tempero. De reduzir o consumo de água diante da crise hídrica. Este ano eles fizeram um gráfico da redução das sobras da alimentação. Houve um declínio das perdas de alimento da escola. Então, assim, aplicar ideias que eles podem levar para casa. Em casa eles podem fazer também” (PROFESSORA, Escola L).

É muito comum também, a partir dos programas de escolas sustentáveis, o incentivo à formação de *Community Gardens* (Jardins Comunitários), projetos em que a comunidade usa áreas comuns para plantios diversificados e usufrui coletivamente. Projeto com pessoas de mais idade contra a solidão costuma fazer parte dessa iniciativa também. Incentivo a uso de transporte alternativo, alimentação diversificada e orgânica, possibilidades de negócios, criação de abelhas foram práticas observadas no campo da pesquisa.

Figura 22 – Cria

Foto: Fernanda Rezende

"Uma escola sustentável, para mim, é aquela que, para ajudar, para mim a gente consegue sair daqui. Não é só voltada pro meio ambiente, mas é sustentável, as questões sociais. É onde eu me formo e essa formação ela me traz benefícios lá na frente. Eu sou **cria** da educação, do meu bairro, como eu falo aqui, pro meu bairro. Eu tive uma educação sustentável, porque eu me formei aqui e hoje eu trago frutos para cá. Para mim uma escola sustentável é aquela que forma o menino ali e que aquele menino vira um homem, o cidadão, mas que ele não vai embora, ele retorna para fazer outros frutos aqui" (DIRETOR, Escola L).

As escolas que pesquisamos estão e não estão atreladas às prescrições, mas vão além, porque promovem práticas outras de abertura de possíveis e de outros territórios existenciais. Envolvem a comunidade na mudança de um *ethos* em um processo molar e molecular, em que a cooptação é realizada de modo reverso. Existe uma forma ideal de se desenvolver práticas de sustentabilidade? Acreditamos que não.

Figura 23 − Recursos hídricos

Foto: Fernanda Rezende.

"Para mim, é onde professores, alunos e comunidade trabalham juntos para melhorar nosso uso de **recursos hídricos**, melhorar nossa produção de resíduos e aumentar nossa biodiversidade para ter um impacto positivo no planeta. Se você usar esse conhecimento na comunidade, acontecerá algo que não acontecerá, apenas na escola, mas também fora dela" (PROFESSORA, Escola 3 estrelas).

Na imagem abaixo, encontramos um experimento científico que ajudava a reter energia em baterias com o uso da água. Como o clima estava muito seco, não tinha água e essa questão virou debate na comunidade sobre as secas que se intensificavam e a importância de a comunidade reter água das chuvas.

Figura 24 − Economizar

Foto: Fernanda Rezende.

“Eu acho que uma escola sustentável é uma escola que sabe como reduzir a quantidade de eletricidade usada para tentar **economizar** energia na tentativa de economizar água e manter as plantas saudáveis. Mantém os animais saudáveis e saiba como garantir que todas as coisas cresçam e trabalhem por si” (ESTUDANTE, Escola 4 estrelas).

As mobilizações estimularam muitos distritos a ofertar o sistema de captação de água da chuva, minhocários e painéis solares subsidiados pelo governo. Foi comum encontrar alunos e alunas escrevendo cartas, enviando *e-mails*, apresentando moções aos distritos e ao governo local sobre a preocupação com o plástico nos oceanos, de forma que pudessem mobilizar ações na comunidade e cobrar do sistema governamental ações de diminuição da produção do plástico. Cartografamos essas ações com o movimento da Greve pelo Clima.

Em algumas escolas, inclusive, foi banido o uso de plásticos nas lancheiras dos estudantes. Atitude que parece radical, mas que encontra eco entre os alunos e dificuldade com alguns pais. Por exemplo, na Escola 5 estrelas nos deparamos com a entrega de lanches por uma empresa, já que os pais não conseguem ter tempo para o preparo, como lembra uma mãe:

> É gestão do tempo para os pais, você sabe que, como pai, há muito em que pensar, até embrulhar o sanduíche de seus filhos pela manhã ou algo que você apenas pensa que sabe, pensarei sobre isso amanhã. Eu tomo da maneira mais fácil, eu mesma. Muitas vezes isso leva tempo e é preciso pensar sim na preparação, é preciso um compromisso para que você tenha alguns momentos extras no seu dia para fazer essas coisas, para levar sua reciclagem para levar o descarte na lixeira certa em vez de na lixeira em casa (PARENTE, Escola 2 estrelas).

Em alguns momentos, a percepção acerca do consumo e do descarte de plástico se torna tão extrema que alguns alunos se mobilizam de formas diferentes, como aponta a professora quando questionada sobre alguma memória em sala de aula acerca da sustentabilidade: “Provavelmente minha memória é engraçada... No começo do ano, um dos meus alunos estava tentando colocar uma caixa de lenços de papel na lixeira

de descarte de papel e outro garoto disse: ‘Não! Você precisa retirar o plástico primeiro!’”.

Algumas vezes, essa produção de subjetividade conectada com a sustentabilidade tem maior sentido nos pais com rotinas e modos de vida que influenciam seus filhos, conforme afirma essa mãe da Escola 5 estrelas:

> Para ser totalmente honesta com você, temos uma ética muito forte em casa: ser sustentável comprando coisas que durarão, não comprar coisas que são lixo. Minha filha nunca foi uma dessas crianças que precisa de brinquedos de plástico rosa da China. Ela realmente não os tem e os poucos que ela tem, desde que era pequena, ela ainda brinca com eles. Sempre fomos fortes com a reciclagem, certificando-nos de que fazemos a coisa certa. Temos um jardim em casa e ela adora estar lá fora e incentivamos que essa rotina permaneça.

Existem aqui questões, como consumo, a ideia de infância, os brinquedos que são ofertados para consumo das crianças. É normal que você entre em muitas lojas de brinquedos ofertados às crianças e encontre os mesmos produtos. Só vai haver diferença se procurarmos uma loja de brinquedos artesanais que insistem em sobreviver em frente à cultura do plástico e do consumo de miniaturas colecionáveis de plástico. O desenvolvimento do bem-estar material, ético e a ecologia social e mental deveriam ser tão valorizados quanto a especulação financeira e o trabalho em setores de ponta. O que estamos ensinando às nossas crianças nas escolas sobre o mundo do trabalho, se os empregos para elas nem ao menos foram criados?

Figura 25 − Trabalho em andamento

Foto: Fernanda Rezende.

“A escola sustentável é aquela que eu acho que é um **trabalho em andamento**. Eu não acho que você pode apenas dizer ok, somos sustentáveis, agora vamos marcar essa caixinha. Eu acho que é uma constante revisão de suas práticas, o que você pode razoavelmente alcançar. As coisas que gostaríamos de mudar idealmente às vezes não é possível devido ao financiamento e a alguns dos custos desses programas, mas as pequenas coisas que podemos fazer, que não têm um alto custo, coisas que podemos fazer e acho que, se os alunos promoverem a grande maioria dessas pequenas mudanças, todo mundo estará a bordo. Acho que as escolas sustentáveis ou as escolas que se preocupam com o meio ambiente querem mudar suas práticas para o meio ambiente. É um trabalho em andamento que não vai acontecer da noite para o dia e é algo que precisamos revisar constantemente. Apenas vejo como um projeto de longo prazo” (PROFESSORA, Escola marco zero).

As práticas de sustentabilidade cartografadas nas escolas públicas da Austrália e do Brasil revelam uma rede de saberes e fazeres realizada por diferentes personagens que compõem com os currículos praticados e com seus desejos no espaço escolar, assim como disse esta professora de uma das escolas de Victoria que considera os pais

> [...] inicialmente como ajudante em minhas sessões de cozinha e jardim, e também administro um grupo de pais na hora do almoço, que tem como alvo jardins e eles são simplesmente fantásticos. Então eu tenho uma mistura de pessoas e elas são de origens diversas, médicos, trabalhadores da construção civil, todos os tipos, porque seu conhecimento me apoia, porque eu preciso da ajuda deles, que é ótima, e que já se espalhou para os avós que são ótimos irmãos. Alguns dos irmãos mais velhos voltam e ajudam, até minha tia, então, sim, eu digo: 'Pais, eu tenho outro cavalheiro disposto a se apaixonar pelo programa?' (PROFESSORA, Escola 2 estrelas).

É Guattari (2012) que complementa nossa ideia ao dizer que as instituições não se tornam terapêuticas ou educativas globalmente. Isso é um processo que se atribui ao que ele chama de transferência temporária entre a missão de um indivíduo ou um grupo que inova e o público em geral. Isso, segundo ele, é

> [...] direcionado à força que ele inscreve de maneira local real, à qual ele contribui com sua capacidade de reforma. Embora a ação consista em estabelecer algumas formas de gestão coletiva, essas formas não são suficientes para levar à inovação além da intervenção do indivíduo envolvido no movimento de transformação, se não estiver, por sua vez, registrado em outra rede transversal à instituição em que atua. Aquele que age dentro da mesma instituição, vários indivíduos podem estar envolvidos em filos de transformação, mas estes sempre serão diferentes; a convergência possível a qualquer momento, o espaço comum realizado, pode ser questionado pelo trabalho das circunstâncias, pelo fato de que cada um simplesmente continua sua própria trajetória ou por sua reação diferente a um evento externo (GUATTARI, 2012, p.163).

Assim, novas alianças são requeridas entre os trabalhadores das cidades, técnicos, pesquisadores, camponeses, os movimentos dos povos originários, os negros, as mulheres e a própria ecologia ambientalista se constituem outros ângulos de visão heterogêneas. É aí que a questão ecosófica se perpetua

> [...] não somente por encontrar pontos de concordância sobre objetivos comuns, mas mais fundamentalmente, em pôr em prática procedimentos de conhecimento mútuo, de troca, de concordância, de busca, que concordam em um enriquecimento geral (GUATTARI, 2015, p.415).

Requere-se, assim, uma mudança de um paradigma cientificista, criado em tempos idos, a um paradigma ético-estético. Esse paradigma teria foco na criação de si, de

sua relação com o corpo e com o mundo. “Essa ética não se refere apenas à alteridade humana constituída no relacionamento entre os indivíduos, mas à consideração do diferente, do dissidente, da diferença na ordem humana, animal, vegetal e da natureza humana” (GUATTARI, 2015, p. 216).

A ausência de conexão entre cabeça e corpo nos fez destituir de nossa condição humana e causou grande aniquilamento da biodiversidade mundial. Para se adaptar e, sempre que possível, mitigar essas mudanças, novas (ou nem tanto) maneiras de nos relacionar com o meio ambiente são requeridas assim como formas de convivência e também tecnologias que nos façam pensar e aprender a ajudar a comunidade na solução de problemas. Não há maneiras mágicas ou transcendentais. Não se trata de voltar ao passado.

Toda educação do público pode ser feita ou refeita. Pode abrir-se à ajuda mútua, à paixão do conhecimento do outro, libertando todos do racismo, da xenofobia, da homofobia, de processos de diminuição do outro. Uma recomposição de diálogos, sensibilidades, uma reconquista estética, constituição de comunidades, grupos, constelações constituídas no seio da criatividade social, a invenção de novas relações, da sustentabilidade das relações.

Figura 26 − Berço e cova

Foto: Fernanda Rezende.

“Com essa história das plantas, eu falo que a gente planta e semeia ali um berço também, porque cova recebe coisa morta. O berço é o que vai receber criança, para eles olharem para cada plantinha ali que tava como se fosse um bebê.” (PROFESSORA, Escola B).

“Uma das coisas que falo com as crianças quando estamos no jardim é que não é apenas comer as frutas dos vegetais, mas também coletar as sementes recebidas. Em seguida, usamos essas sementes para replantar e usar no futuro” (MÃE, Escola marco zero).

Muitas práticas de sustentabilidade aqui apresentadas denotam o que alguns pesquisadores diriam: mais do mesmo! Percebemos que, emaranhadas aos cultivos de jardins, à compostagem, ao plantio de árvores, à manutenção de hortas, à captação

da água da chuva, aos seminários ambientais liderados por crianças, existem outras ações que denotam uma produção de subjetividade pensada na ideia da ecosofia. Ao mesmo tempo, entendemos que essas práticas são iniciadas e que vão se configurando em outras a partir do seu compartilhamento por diferentes professores, profissionais da educação e voluntários. Será possível catalogar práticas ecosóficas? Estamos sempre dentro de limites e a tentativa é a de extrapolar. Não seremos nós a comentar que as práticas são o mais do mesmo, não vamos nos ater às categorias. Queremos compartilhar nossas ideias com a de outros professores na tentativa dessa comunicação de desejos em que a aposta ético-política da sustentabilidade possa convergir em formas de não opressão e vida.

Em muitas conversas com os professores das diferentes escolas entre Brasil e a Austrália, percebemos que os professores têm o desejo de realizar essas práticas com ações diferenciadas, mas os próprios programas ofertados que, no início, viram mola propulsora, com o tempo, transformam práticas diferenciadas em atividades corriqueiras e eventuais. Nosso desafio ainda é compartilhar saberes, pois, em algumas regiões, práticas de sustentabilidade nunca aconteceram ou foram desenvolvidas.

Pausa para respiro 6 − Assentos disponíveis

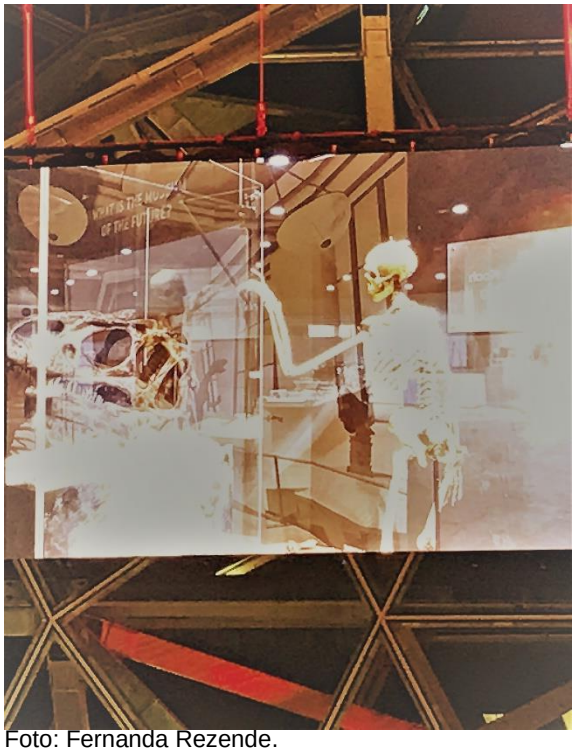


Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata o esqueleto do ser humano numa exposição de museu junto a um esqueleto de dinossauro depois de eventos ocasionados pela crise climática. A crítica é realizada pelos pesquisadores Beka Economopoulos e Jason Jones dos Estados Unidos. Cofundadores do Museu de História Natural, um museu pop-up itinerante e do coletivo *Not an Alternative* que trabalha a interseção da arte, do ativismo e da teoria, os dois vem convidando cientistas do mundo inteiro a fazerem parte do movimento *Fossil Free,* no entendimento de que a ciência precisa se envolver em questões éticas e advogar em busca de um futuro sustentável.
A palestra aconteceu no Deakin Edge, no *Federation Square*.

Período: abril de 2019.

Sentada num auditório de teatro, ouço a pessoa responsável por um dos órgãos de fomento dizer que o gasto com pós-graduação no Brasil precisa ser repensado. Se um professor de educação básica quiser fazer o Mestrado e o Doutorado, que seja o profissional, disse ele, enquanto alguns professores balançam a cabeça afirmativamente. Senti-me constrangida ao ouvir a conversa.

Sentada num auditório luxuoso no Federation Square, ouço um convite aos cientistas – *We are not asking to be political but to be ethical*![62] O movimento fóssil free chega aos museus. O que todos esperam é que as intituições científicas sejam sinônimo de credibilidade. Assisto aos vídeos de cientistas discursando com seus jalecos brancos sobre o não aceite de verbas de grandes corporações de combustíveis fósseis para financiamento de pesquisas e para manutenção de seus acervos. Como um museu funcionará sem verbas das empresas poluidoras? Alguns cientistas choram e se dizem

[62] Nós não estamos pedindo a vocês para serem políticos, mas para serem éticos! Trata-se de um movimento mundial para que os museus deixem de receber verbas de empresas de combustíveis fósseis (Disponível em: http://thenaturalhistorymuseum.org/the-natural-history-museum-co-founder-and-director-beka-economopoulos-named-2018-roddenberry-fellow/ Acesso em 3 maio 2019).

livres! Eu, aprendiz de cientista, fico consternada. Estariam os museus a mostrar num futuro próximo o desmantelamento do mundo? Decerto estão tentando soltar as amarras.

Sentada num auditório supertecnológico na Universidade de Deakin, assisto à exposição de cientistas pesquisadores da educação. Um deles explana sobre como realizar desde a tenra infância o gosto por gráficos e tabelas de maneira lúdica na perspectiva da formação de novos cientistas. Pesquisa de ponta. O evento abre-se às questões e um doutorando pergunta: E a partir dessa sua descoberta, como implementar essas ideias no currículo, como convencer o governo da importância das suas pesquisas? O cientista de maneira quase instantânea rebate: Meu trabalho é fazer pesquisa, não me envolver com política! Olho para o doutorando desolado. Os pesquisadores aplaudem. É a vez do doutorando apresentar sua pesquisa. Palmas rápidas e discretas vêm ao final da apresentação junto com inúmeras sugestões de melhorias do trabalho, num modelo de banca de qualificação. Encontro o doutorando no elevador cabisbaixo. Era melhor que o parecer tivesse vindo por escrito.

Sentada numa cadeira de um ambulatório, explico à médica que estou com problemas para dormir. A médica da India, formada na Inglaterra, pergunta: Você está pensando em suicidar-se? Tomo um choque. Não! Só quero dormir! Ela não se convence e usa um questionário on-line para determinar minhas tendências suicidas. Coisas da ciência moderna. Finalmente convencida pela exatidão dos dados numéricos e pela probabilidade pequena ou nula do ato, receita pílulas para diminuição do *stress* e alerta para uma vida com menos pressão. Por que você não anda de bicicleta?

Sentada no sofá, engulo a pílula e anseio que a ciência me cure, mesmo que seja ela mesma meu algoz! Não durmo. Apenas apago. *How do we sleep while our beds are burning?*[63]

[63] Como dormir enquanto nossas camas queimam? Beds are Burning (MIDNIGHT OIL, 1987).

4 QUANDO A CIÊNCIA SE AGENCIA

Não há política para mudar isso.
Não há regras para manter esse óleo no solo.
Portanto, não podemos mais salvar o mundo
seguindo as regras.
Porque as regras precisam ser alteradas.
Tudo precisa mudar

GRETA THUNBERG

É possível recuperar a bússola para se orientar dentro de uma modernidade cuja complexidade a supera? É possível que a humanidade consiga se apropriar das ciências e das tecnologias que evoluíram numa grande velocidade e que, ao menos virtualmente, oferecem ao homem as chaves necessárias para resolver seus problemas materiais? Segundo Guattari (2015), a humanidade não consegue apropriar-se delas pois permanece tonta e impotente em frente aos desafios que enfrenta.

As sociedades assistem à poluição de suas águas, do ar, à destruição de suas florestas, à perturbação do clima, ao desaparecimento de várias espécies, ao empobrecimento do capital genético da biosfera, à degradação das paisagens naturais, à asfixia de suas cidades e ao abandono progressivo de seus valores culturais e referenciais morais relativos à solidariedade e à fraternidade humana.

Para o filósofo francês, Bruno Latour (2019) os humanos precisam aterrissar e replantar suas raízes pois não existe outro mundo possível, *there's no planet B.* Esse outro mundo possível é o planeta. Diz que as elites estão num mundo que mistura a biotecnologia, a inteligência artificial, o hipermodernismo, quase espacial. Esse lugar pós-humano onde se escondem sem ser despedaçados pelos pobres.

Seria o ser humano o meteorito que inauguraria uma nova era na formação geológica da Terra? Será o próprio *homo sapien*s a iniciar a sexta grande extinção em massa? O antropoceno (CRUTZEN, 2002), termo que denota o tempo geológico que se inicia na Revolução Industrial, caracteriza a ação do homem em alterar e afetar o equílibrio/balanço do Planeta Terra. A formalização de uma novo tempo geológico está nas mãos do Grupo de Trabalho do Antropoceno. Essa proposta não aprovada pelos geólogos precisa ser provada de maneira muito sistemática, pois a inserção

desse tempo muda a Escala Geológica do Tempo, considerada a espinha dorsal da ciência. Mas até que ponto a determinação via estratígrafos dessa trajetória pode interferir no processo que estamos vivendo ao redor de mundo?

Não é novidade que nós, humanos, interferimos de maneira direta e indireta no sistema Terra, mas a criação de um novo tempo geológico não seria a afirmação de nossa onipresença? Os diferentes enunciados da ciência levam a uma fragmentação do conhecimento, a uma separação, a uma dualidade, a apostas diferenciadas de paradigmas. Sobre o novo tempo geológico, o Comitê Invisível[64] (2016, p.36) sugere que, no "[...] ápice de sua demência, o Homem se auto proclamou como 'força geológica', chegando ao ponto de dar o nome da sua espécie a uma fase da vida do planeta: pôs-se a falar de 'antropoceno'". E a crítica não para por aí

> Uma última vez, ele se atribuiu o papel principal, mesmo que seja para se incriminar por ter pilhado tudo – os mares e os céus, os solos e os subsolos -, mesmo que seja para admitir sua culpa pela extinção sem precedentes das espécies vegetais e animais. Mas o que há de mais notável é que o desastre produzido por sua própria relação desastrosa com o mundo é sempre tratado da maneira igualmente desastrosa. **Ele calcul*a* a velocidade com que as calotas polares desaparecem. Ele mede o extermínio das formas de vida não humanas. Sobre as alterações climáticas, ele não fala a partir da sua experiência sensível** – sobre aquele pássaro que já não volta na mesma época do ano, sobre aquele inseto do qual já não se ouvem as estridulações, sobre aquele planeta que já não floresce ao mesmo tempo que essa outra. **Ele fala com números, com médias, cientificamente** (Comitê Invisível, 2016, p.36).

Segundo o Comitê Invisível (2016, p.37), tudo isso só ilustra e mascara uma outra devastação, massiva e evidente, o esgotamentos dos recursos subjetivos, dos recursos vitais que atinge nosso contemporâneo: "Se nos satisfazemos tanto ao detalhar a devastação do ambiente, é também para cobrir a assustadora ruína das interioridades".

Qual é a aposta ético-política da ciência numa época de pós-verdade? A lógica de uma subjetividade coletiva moldada pelo capitalismo, que promove polarizações, vem destruindo o tecido social e o próprio planeta. Rico/pobre, autonomia/assistência, integração/desintegração. Todo esse campo de valores impacta o sistema político e

[64] O Grupo anônimo autodenominado Comitê Invisível, publicou *Insurreição que vem* na França, em 2007. Atribui-se o livro aos *Nove de Tarnac*, um grupo de amigos que moravam juntos e foram acusados de terrorismo por sabotagem de uma linha férrea. As acusações não se sustentaram e serviram para alavancar as vendas de *Insurreição*, que ganhou versão em PDF, liberada para compartilhamento em três idiomas.

científico. Assistimos a uma onda mundial fascista de regimes totalitários, nacionalistas e integrismos religiosos, em que vemos o descrédito pela ciência e suas conquistas (o movimento *antivax* [65] é apenas um dos exemplos, como a retomada do conceito de que a terra é plana), devastações ecológicas com perdas de biodiversidade incalculáveis, inclusive humanas, a fome, até nos países ditos de Primeiro Mundo, a perda das culturas com a violência do aparelhamento do Estado contra qualquer diferença do padrão, a perda e desvalorização do cinema e das Artes.

Como a ciência anda reagindo a esses ataques? E os cientistas? Eles são convocados a encontrar uma inserção no seio da democracia internacional. Não se espera uma miopia cientificista, nem mesmo o mito de sua onipotência. O que se espera é uma reconexão entre corpo e cabeça, um respeito à singularidade da posição de cada um. É possível renunciar a uma abordagem redutora do cientificismo?

> Isso vem de uma miopia científica bastante incrível, como não podemos ver, de fato, que uma parte essencial dos desafios ecológicos do planeta depende desse corte na subjetividade coletiva entre ricos e pobres? Os cientistas precisam encontrar sua inserção em uma democracia internacional, com a qual eles mesmos devem contribuir para avançar. E você não mantém o mito de sua onipotência, que os fará avançar nesse caminho! Como recolocar o corpo na cabeça, como chegar a um acordo sobre projetos comuns, respeitando a singularidade da posição de cada um? Por que desencadear, no atual clima de passividade, um grande despertar, um novo renascimento? O medo da catástrofe será um motor suficiente nesse domínio? (GUATTARI, 2012, p.378).

Deleuze (1998) nos diz que os cientistas estão se ocupando de acontecimentos singulares de natureza incorporal, o que significa que a estrutura já não é mais arborescente, pois existe um conclame ao conhecimento integrado, complexo, em redes e rizomas. O IPCC revela isso. Já não há uma estrutura rígida, mas um acontecimento que atravessa os domínios irredutíveis. “A ciência será cada vez mais com a grama, no meio, entre as coisas e entre as outras coisas, acompanhando a fuga delas” (DELEUZE, 1998, p. 81).

Apesar de o Comitê Invisível tecer críticas ao cientificismo, percebemos nesta pesquisa como existem movimentos e fluxos que vêm provocando rupturas que

---

[65] O movimento antivax ou antivacina vem desafiando a Organização Mundial de Saúde (OMS), convencendo as pessoas através de conteúdos falsos a não tomarem vacinas. Segundo a OMS, quanto mais pessoas aderirem ao movimento, maiores as chances de acabar com o progresso no combate de doenças, inclusive algumas que tinham sido erradicadas, como o sarampo e a poliomielite (Disponível em: https://qz.com/1706261/the-anti-vax-movement-is-reversing-decades-of-scientific-progress/. Acesso em: 1 out. 2019).

podem vir a derrubar as bases monolíticas das ciências duras. Temos Greta e todo o movimento contra um sistema de combustíveis fósseis, temos inúmeros outros movimentos cartografados, como o que é ilustrado na pausa para respiro que antecede o capítulo entre outras rachaduras que começam a pipocar pela própria produção de conhecimento. Chamamos a atenção para uma das experiências dentre um dos seminários que participamos durante o estágio doutoral sobre os impactos da crise climática.

Figura 27 − Impactos da crise climática

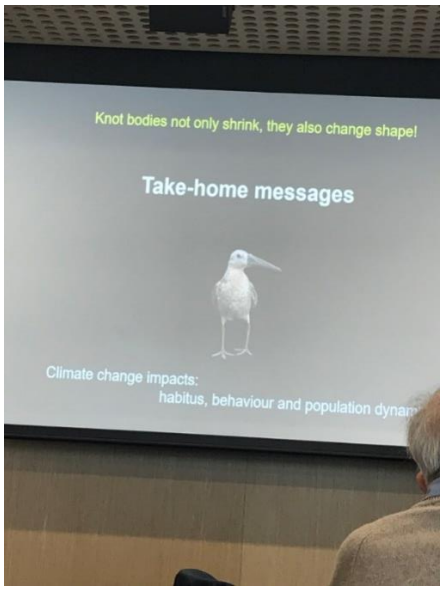


Foto: Fernanda Rezende.

Na imagem ao lado, a pesquisa de Mylene Mariette: '*Bird embryos prepare for hot weather by listening to their parents*' que a pesquisa retrata espécies de pássaros que, assim como outros animais, vêm mudando suas rotas migratórias e até suas características físicas para que possam se adaptar às mudanças climáticas. Participamos desse Seminário intitulado *Integrative Ecology Symposium* organizado pela supervisora do estágio doutoral da pesquisa.

A pesquisadora francesa nos contou nesse dia que estranhou o canto de uma espécie de pássaro muito comum da Austrália e que isso foi o estalo para que ela começasse a observar e ouvir pios e cantos dessa espécie diferentes em dias mais quentes. A partir dessa observação começou a delinear sua pesquisa e seus métodos. É a ciência funcionando com o mais elementar de seus princípios, a observação.

Os pesquisadores descobriram na pesquisa que, assim como os pais que falam com a barriga de uma mulher grávida, alguns pássaros cantam para seus ovos antes de eclodirem − e o motivo pode ser prepará-los para um mundo em aquecimento. Esse movimento de desterritorialização é retratado na pesquisa. Aparece nas migrações, no corpo físico, na mudança da alimentação etc.

Por meio desse aspecto de uma escuta sensível, de uma escuta reflexiva, filosófica, de uma escuta da receptividade global, quase tátil, com ênfase em pequenas diferenças – aqui, o canto que alerta sobre o calor – revelam-se movimentos de territorialização, reterritorialização e desterritorialização só que da ciência. Essa escuta convida à ação, a uma solidariedade e a um sentido de comunidade. Essa escuta é a aposta da cartografia ecosófica. É uma escuta de observação aos sinais. Será possível perceber esses sinais e ainda por cima optar por fazer algo? Catunda (2012, p. 60) fala sobre alguns sinais de alerta como

> [...] o mistério do suicídio coletivo de baleias, lagostas, a migração intercontinental de algumas aves parecem não responder a uma territorialidade terrestre e expressar um processo de desterritorialização das espécies do globo. O motivo que as leva a esses extremos atos não responde mais aos ritmos terrestres, porém a uma força cósmica que os desterritorializa. Um agenciamento desterritorializado pode conter um efeito de fechamento precoce e brutal como tem sido observado em algumas espécies, como se caíssem num buraco negro.

Para Guattari (2015), buraco negro[66] é o que gera o sistema de corte, dobra e referência. É o ponto de fuga de todo o corte. O buraco negro não organiza mecanicamente os cortes, ressoa-os, funde-os. Esperamos que os movimentos rizomáticos sacudam as estruturas da modernidade da ciência. Para grande parte dos professores, diretores e alunos que participaram desta pesquisa, o papel da ciência é mister no convencimento da sociedade para resolução de problemas, sobretudo o relacionado com a ignorância e ao obscurantismo. Em algumas entrevistas realizadas, principalmente na Austrália, perguntamos sobre o negacionismo da crise climática pelos australianos. As reações eram diversas, mas ficava claro que as decisões e as práticas discursivas do primeiro-ministro do país, Scott Morrinson, dentre outros, forneciam munição para que mais pessoas duvidem da ciência, como explica a professora de Ciências

> Quando você tem líderes mundiais que não acham que isso está acontecendo, é um pouco assustador e, vindo de uma formação científica, existem tantos cientistas diferentes que estão em muitas e diferentes áreas da ciência, existem cientistas climáticos, cientista do solo ou não, estamos testando e medindo a poluição do ar, eles podem ser botânicos, eles podem ser da horticultura, então podem ser zoólogos, mas eles reconhecem que algo está mudando e que não é bom, então eu acho que todas essas pessoas

[66] A máquina abstrata é o sistema muro-branco/buraco-negro. No muro branco, seriam impressas ou escritas as significâncias, os signos, e no buraco negro, seria o local da consciência, das paixões, da subjetividade. Assim, a máquina imprime no muro branco os significados e signos que caem pelo buraco negro, atingindo o nível da subjetividade, das paixões e da consciência, ou vice-versa (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

> de todo o mundo olhando para as mudanças climáticas e todas essas maneiras diferentes não podem estar erradas, e precisamos começar a confiar novamente nos cientistas, e não nas pessoas que estão no YouTube e nas influências na internet. Precisamos realmente acreditar novamente na ciência (PROFESSORA, Escola Marco Zero).

Bruno Latour (2019) diz que o negacionismo do câmbio climático de Donald Trump[67] é apenas uma estratégia que isenta as elites de qualquer barreira em seu caminho. Guattari (2015), por sua vez, chama a atenção para o papel da mídia, dos meios de comunicação e para a relação com o telespectador, que insiste em permanecer passivo diante de uma mídia desresponsabilizada que reproduz práticas discursivas vazias de líderes mundiais.

Guattari (2015) não chegou a acompanhar a evolução das mídias ou mesmo da informática, mas, antes de falecer em 1992, escreveu sobre o desaparecimento da passividade em frente aos meios de comunicação. Bem verdade, começa-se uma revolução, uma reativação da sensibilidade e da inteligência coletiva. Porém, ele alerta sobre esperar milagres, pois tudo dependerá da capacidade de grupos humanos se apropriarem das tecnologias e conferirem a elas finalidades convencionais, assim como a ciência. Sobre o papel da mídia no convencimento de fatos científicos, a professora tece seu comentário

> Eu acho que isso é algo que está na mídia há muito tempo, por um longo tempo. Agora não tenho muita certeza de como você mudaria, talvez com evidências científicas, de como as coisas acontecem e como tudo mudou ao longo do tempo, como a Antártica. Eu acho que é a única maneira que as pessoas vão entender sim, provavelmente.... (PROFESSORA, Escola marco zero).

Mesmo com o retorno a mitos arcaicos, ataques à ciência, ideologias religiosas e a infantilização do papel da sociedade pelas mídias que invadiram a política e os novos modos de produção na instauração do Capitalismo Mundial Integrado, é possível resistir. Há uma intenção clara em destruir aqueles que lutam contra isso, em geral, minorias, movimentos sociais, artistas, pesquisadores e professores. Para que se consiga resistir e sobreviver nesse contexto "[...] a análise do inconsciente deve se tornar 'o assunto de todos'. Ou seja, ele terá que renovar seus métodos, diversificar

[67] O presidente dos Estados Unidos assinou uma lei em 2018 para tentar conter as algas tóxicas que vem eliminando grande parte da população marinha e esvaziando praias e lagoas. Felix Guattari, em *Três Ecologias* (1989), compara Trump com uma alga tóxica que lentamente vem aniquilando comunidades.

suas abordagens, enriquecer-se em contato com todas as áreas da criação" (GUATTARI, 2012, p. 152). Uma mãe aponta sobre pensar "fora da caixa" e o impacto do conhecimento da sustentabilidade para a vida da sua filha

> [...] provavelmente porque os faz pensar além da caixinha, os faz pensar bem: Eu posso ser uma engenheira que cuida da limpeza dos oceanos! Ou seja lá o que aconteceu! Elas não estão pensando: Eu sou uma mulher, eu não posso fazer isso! Elas estão pensando que isso precisa ser feito e agora ela aprendeu como ir em frente e fazer isso, é o que ela escolhe (MÃE, Escola 5 estrelas).

Suscitar o contato, a conexão com diferentes áreas com vistas à criação é o papel das escolas também, por isso repensar as hierarquias de quem detém ou de quem dita o que é conhecimento é mais que necessário, pois

> [...] na verdade, tem que ter o conjunto primeiro, esse conjunto da escola. Segundo ele, tem que ouvir os professores, porque muitas ideias vêm dos professores, como esses paletes, essas questões todas aqui, foi junto, conversa com professor, eles sabem que eu gosto, né? E eu tenho as afinidades também como eles, tem esse conjunto e deu certo. Foi uma coisa que deu certo, tem que ter essa relação com professor bacana, tem que permitir que os alunos se envolvam, é porque, se não tiver uma parceria com os alunos, eles podem estragar o que a gente fez. Então, é todo o conjunto (DIRETORA, Escola L).

> Construir essas conexões com os alunos nessa perspectiva é realmente importante e, em seguida, estabelecer relações com eles trazendo-os de volta para ouvi-los sobre sustentabilidade. Eles é que devem criar as discussões o e debates sobre o que eles querem, não o que nós, professores, estamos tentando ensinar, pois isso amplia a compreensão de conceitos (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

A produção de subjetividade do compartilhar das ações se faz urgente, mas os desejos e a produção de subjetividade nos espaços de poder também é um exercício cotidiano. Encontramos diretores que pensam que os desejos precisam ser manifestados pelos alunos, sem guias como professores. Em compensação, cartografamos diretores que não veem outra forma de desenvolver a sustentabilidade a não ser pela gestão de pessoas interessadas numa "causa". Esperamos que escolas suscitem práticas de pesquisa atendendo aos desejos dos alunos.

Assim, precisamos compreender que a produção de ciência não é um campo descolado que habita um laboratório gelado, asséptico, isolado do mundo, na brancura de jalecos, como insistem os processos de subjetivação que caracterizam "quem faz ciência". A produção de ciência é um processo inventivo feito por humanos de carne e osso que também são influenciados, que podem cometer erros e carregam

medos de serem marginalizados. O problema não é discordar dessa produção, o dissenso é uma marca da ciência. O problema maior é quando se rejeita a ciência como método para o questionamento, pois dela virá a escuta sensível e a tentativa de se encontrar respostas.

Não estamos com isso querendo dizer que a escola vire um campo de aplicação de teorias de outro campo e com outros propósitos. Os campos precisam provocar interseções e pensar as singularidades num exercício contínuo. Kohan (2017, p. 80) diria “[...] uma vida estudantil de experimentos e exercícios com os outros, de exercícios de pensamento para pensar e ver o mundo de outra maneira [...]”.

Figura 28 − Jalecos não tão brancos

Foto: Fernanda Rezende

“Incentivamos essas habilidades de aprender, de pesquisar, de saber onde procurar respostas para as perguntas, porque você sabe que estamos ensinando crianças aqui que é só apertar um botão que eles vão obter o conhecimento que desejam. Mas não precisamos que recitem para si o que quer que seja, precisamos ensiná-las a entrar nessa lista e utilizá-las” (DIRETORA, Escola 2 estrelas).

“Eu acho que a autonomia é outro grande foco, é a voz do aluno que está focada na problematização. Preparamos os alunos para potencialmente se tornarem pesquisadores, deixando-os curiosos, dando aos alunos oportunidades de explorar ideias de forma que eles estejam interessados, pois ter a sustentabilidade como foco na escola é também fazer perguntas e falar sobre isso o tempo todo” (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

O que queremos dizer é que uma escola que suscita práticas sustentáveis ecosóficas incentiva processos de observação. No tempo livre, compartilha saberes de pesquisa, de questionamento, de resolução de problemas, principalmente, quando estamos em relações moleculares, nas bases.

Uma abordagem muito presente no currículo australiano é o *Science, Technology, Engineering* e *Mathematics* (STEM) ou *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics* (STEAM), ou seja, Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Essa abordagem é semelhante a que temos no Brasil, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Estimula a resolução de desafios de forma simples e geralmente

em grupo.[68] Os membros da comunidade escolar, pais, professores e alunos, demonstram que o STEM se alia à sustentabilidade em busca de novas experiências:

> Eu sei que as crianças adoram o tempo que passam na sala de aula do STEM. Eles fazem ótimas perguntas o tempo todo e qualquer coisa que você possa fazer para incentivar a sustentabilidade ou abrir essas portas estimula outras ótimas aprendizagens ambientais (PAI, Escola 3 estrelas).
>
> Meu papel aqui é de professor como especialista, responsável por nosso programa de Educação Física e também por uma área que chamamos de STEM. Examinamos as Artes e as Ciências, a Engenharia e a Tecnologia científica nessa unidade de trabalho e analisamos o pensamento crítico das crianças e sua solução de problemas em um formato simples de projeto na escola (PROFESSOR, Escola 3 estrelas).

Cabe salientar aqui que nosso intuito não é defender a apropriação da escola pela ciência, como se não houvesse ciência nela, ou fora do STEM. Não é isso. A escola por si só já é considerada um campo de aplicação de teorias por aqueles que assim a compreendem. A escolarização é a prova disso. Será que é possível considerarmos a "[...] aprendizagem escolar como um estar-no-meio não direcionado por nenhuma finalidade nem por uma falta ou necessidade" (KOHAN, 2017, p. 53).

Assim temos as ciências e as tecnologias que abrem suas comportas com os resultados de suas pesquisas, enquanto assistimos a uma humanidade que passa fome, que mantém processos de subjetivação com foco xenofóbico e racista etc. Ciência para quem? Apropriar-se dessas evoluções e dessas tecnologias para um bem comum ainda é um grande desafio. Desafio que precisa ser debatido entre sociedade e ciência. De que valem os números e estatísticas, se eles só mostram as perdas? De que vale a tecnologia a serviço de ações midiáticas com fins eleitoreiros? É preciso uma recomposição entre diversas áreas e um diálogo entre as ecologias. Não um diálogo sobre concepções sistêmicas reducionistas, sem a capacidade de articular as diversas mutações rizomáticas. A escola não fará esse papel de forma isolada, não é mais possível, nem sustentável

[68] Tive a oportunidade de lecionar para duas turmas de futuros professores da Universidade de Deakin em Melbourne sobre a abordagem pedagógica do STEM, acompanhando o desenvolvimento de vários processos de experimentação junto a alunos de duas escolas da rede pública e particular de Melbourne.

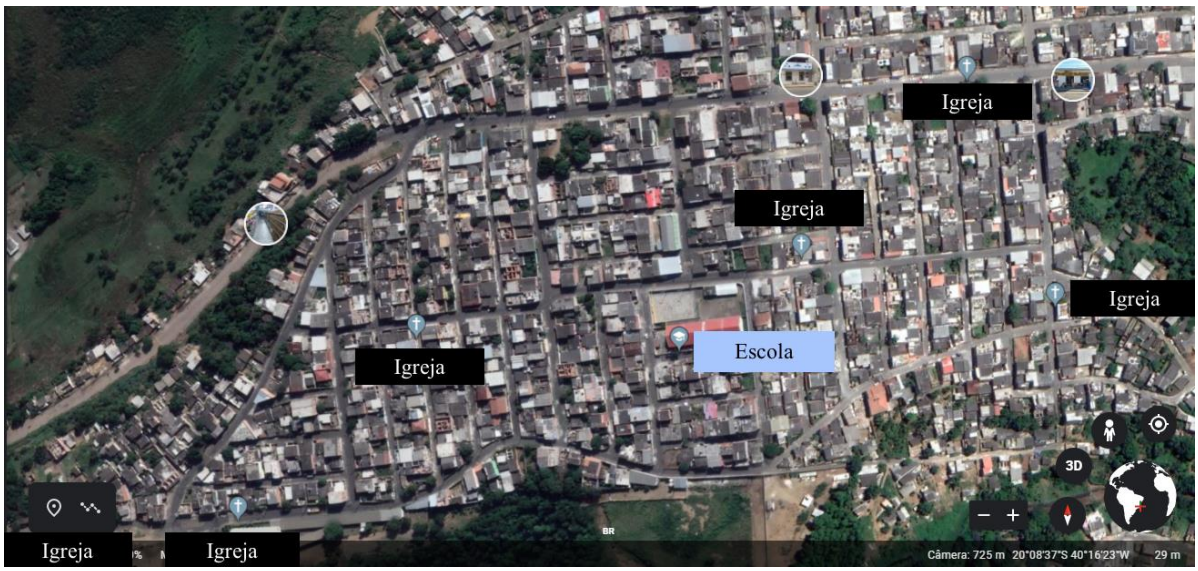
> Nós também nos inscrevemos no Riverwatch no próximo trimestre, então eu vou para um dia de treinamento nesse semestre para aprender como fazer a amostragem de água com monitoramento gravado. Vai ser no riacho de Dandenong. Então eu acho que os alunos vão gostar muito, porque está perto daqui. Vão poder aproveitar a água para um banho de rio e, provavelmente, temos que coletar amostras e trazê-las de volta. Quase como fizemos antes no detetive do rio. Uma iniciativa fantástica que a Swinburne University ofereceu, gratuitamente. Uma incursão gratuita que funciona muito bem e que as crianças adoraram. O que tem na água? Qual a química que tem na água? Quais bichos? E como avaliar as soluções para os problemas da água (PROFESSORA, Escola 2 estrelas).

Guattari (2015) nos chama a atenção sobre os intelectuais, dizendo que não são eles que têm vocação para serem os mentores da política, mesmo que possam ocupar lugares transitórios nela. Muitas vezes eles vão enriquecer representações do mundo, estabelecer conexões entre níveis sociais, éticos e inconscientes. Dito isso, precisamos repensar o universo de valores do que chamamos de intelectual, do que entendemos ser um cientista, ou um professor.

> Eu tenho a esperança de que estou construindo meu pequeno império de cientistas e ambientalistas sustentáveis que serão apaixonados pelo mundo em que vivemos, porque as ciências ao nosso redor podem fazer muitas coisas de maneira sustentável. Se apenas pensarmos em alternativas e pensar em como podemos mudar as formas do passado para sermos mais positivos e para não termos esses efeitos negativos a longo prazo em nosso planeta, só isso já me basta (PROFESSORA, Escola Marco Zero).

Talvez a tarefa de um intelectual seja justamente repensar as técnicas, o conhecimento, não como uma maldição, ou algo instrumental a ser ensinado, mas como um meio, entre muitos outros dados à humanidade para liberar-se das tarefas constritivas e pensar na criação de bens materiais e universos de valores mutantes. Pensar, talvez, que os intelectuais sejam os docentes, os técnicos, os cientistas e tantos outros, pois há uma função intelectual dispersa pelo campo social (GUATTARI, 2015).

Pausa para respiro 7 − Zona de Amortecimento



Zona de Amortecimento é uma área estabelecida ao redor de uma unidade de conservação com o objetivo de filtrar os impactos negativos das atividades que ocorrem fora dela como: ruídos, poluição, espécies invasoras. O mapa acima retrata um dos territórios da pesquisa no Brasil. A única EMEF do bairro está rodeada de seis igrejas, pelo menos as que estavam referenciadas no Google Maps. Unidade de Conservação aqui tem o sentido de Escola. Zona de Amortecimento, seu entorno.

Como uma unidade de conservação com seu bioma lida com os impactos da monocultura? A degradação do bioma ocorre por fundamentalismos e conta com o discurso governamental. A monocultura provoca um sufocamento ao redor que, por sua vez, impacta de forma direta ou indireta as suas bordas. O avanço da ocupação humana, especialmente próximo aos biomas, preocupa pela fragilidade que devasta a biodiversidade. A monocultura não só exaure os recursos como também mantém o padrão eliminando a diferença. As sementes são as mesmas. As plantas são iguais. Planta igual? Existe? Quando as sementes são modificadas, a homogeneidade é o resultado. Espécies invasoras que queiram se aproximar serão catalogadas e estudadas. As espécies nativas ou as sementes crioulas serão extirpadas. A biodiversidade é temível.

Essa ocupação nas zonas limítrofes torna suas fronteiras expostas e, por consequência, mais frágeis a condições que influenciam negativamente a estabilidade e o equilíbrio do ecossistema. A monocultura, por sua vez, avança com seus tratores e tecnologias, pois seu financiamento é recorrente e tem bases sólidas. A unidade de conservação resiste. As suas zonas intangíveis formulam modulações diferenciadas. A unidade de

conservação foi criada para possibilitar interações entre as espécies nativas, invasoras e as da monocultura. Todas as espécies possuem zonas intangíveis que carregam sensibilidades e, ao mesmo tempo, efeitos de degradação. A unidade de conservação tenta florescer cada uma, porque cada semente e espécie é única em seu potencial. As bordas estão frágeis.

Assim, faltam corredores ecológicos que possam estabelecer conexão entre mais espécies, mais unidades de conservação. Todo bioma sabe que, mesmo depois dos incêndios e das degradações, tudo rebrota com insumos. A unidade de conservação planeja alterações físicas (maior penetração do sol e do vento), químicas (luminosidade e umidade do solo) e biológicas (mudanças na interação entre as espécies). A unidade de conservação sabe que, como unidade, pertence a um sistema, sistema esse que é formado por monoculturas, espécies invasoras e nativas. Esse bioma bem equipado consegue destruir ou não sua capacidade de germinação.

A unidade de conservação prepara seus planos de manejo para lidar com os impactos. Traça os objetivos para se manter viva, promovendo a biodiversidade, mesmo que seja assolada por incêndios diários. Continua na tentativa da promoção de corredores ecológicos com outros biomas que se iniciam frágeis, precisando de muita irrigação e trabalho diário. Sabe que o processo de crescimento é lento e gradual. Demanda esforço. Quando percebe, os corredores ecológicos aumentaram a incidência de espécies e melhoraram os índices do bioma.

O governo pensa em extingui-la, por isso sufoca-a em silêncio. Corta-lhe os recursos... Inventa problemas, retira seu valor e espalha mentiras. Quase que consegue! O governo não sabe, mas unidade de conservação é igual erva daninha. Quanto mais arranca mais brota. Brota todo dia.

Que venha o *rand-up*! Estamos prontos!

4.1 A PRODUÇÃO CAPITALÍSTICA DA TRISTEZA: O ESGOTADO

Tenho chorado demais
tenho sangrado pra cachorro
ano passado eu morri
mas esse ano eu não morro

BELCHIOR

Apostar na educação é tarefa malvista para muitos. Falta paciência em olhar a reação das pessoas quando dizemos que a área do doutoramento é a educação. Não é necessário retomar as práticas discursivas sobre as condições da educação pública[69] no nosso país**.**

Em nome da crise, as desculpas se avolumam, e as estatísticas revelam os números dos professores que estão medicalizados, licenciados (quando conseguem). Revelam ainda que grande parte dos estudantes não tem interesse pela profissão. Revelam que estudamos muito e não somos valorizados. Revelam tantas dificuldades que, às vezes, perdemos até o rumo mesmo de continuar na área educacional. Síndromes de *burnout,* depressão, ansiedade só vêm reforçar o que consideramos a mais temível das estatísticas, a quantidade de professores que, sem poder se afastar, preenchem seus pontos diariamente nas escolas.

São aqueles que, como nós, não podem ter nenhuma falta, para conseguir cinco dias de licença no ano seguinte. São aqueles que, como nós, se juntam às massas de trabalhadores, acordando muito cedo e dormindo muito tarde. São aqueles que, como nós, deixam de ficar com seus filhos para educar as massas da qual fazemos parte! São aqueles que, como nós, já foram questionados pela família sobre a escolha da profissão e a cada lançamento de concurso, que não seja para a área educacional, recebem o *link* com o recado: muda a vida!

Mas até quando continuar numa profissão que possui pouco reconhecimento financeiro ou social? Muitos fazem questão de serem chamados para as eleições,

[69] No ano de 2016, entramos com um processo, via Sindicato dos Professores, para conseguir realizar as disciplinas do Doutorado, já que o prefeito em exercício, Luciano Rezende, em nome das medidas de austeridade, lançou um decreto não autorizando o afastamento dos professores com ou sem licença sem vencimento. Ao final de 2016, conseguimos a licença sem vencimento. Tentamos novamente a licença quando retornamos do estágio doutoral, mas foi negada novamente, com a alegação de que faltava um documento.

para poder escapar da escola por dois dias. Ou mesmo doar sangue para que tenha a possibilidade de escapar da escola sem perder a licença-prêmio de cinco dias no ano posterior. O uso do verbo escapar é proposital! Acredito que os alunos, se tivessem a chance, também o fariam!

> Eu tô com saudade da escola porque eu gosto da escola, mas porque é dos amigos e das lembranças. É isso, às vezes, a escola é muito cansativa, porque eu tô fazendo o Unipro e o primeiro dia eles fazem a aula parecer divertida e aqui não (ESTUDANTE, Escola A).

A produção capitalística tenta transformar os/as professores/as em meros reprodutores, zumbis da burocracia para engolir as escolas cimentando-as, promovendo muros à sua volta num movimento contínuo entre a comunidade e a escola. O sistema exige e sistematiza regras, normativas e rotinas agarradas ao tempo. Não estamos a dizer que tudo está perdido ou que a tristeza e o esgotamento fizeram com que nós desistíssemos. Falar sobre a tristeza e a produção do esgotado na educação e na carreira de professor é ético. Importa. Não é não falando ou não abordando o assunto que remediaremos a situação:

> Estamos no fundo do poço e você, que trabalha com educação, só piora. É só economia. Eles só pensam em ficar economizando onde não é para economizar, não querendo contratar no concurso, não colocando pessoa competente este ano como resposta do problema... e eu sou uma pessoa esperançosa (DIRETORA, EMEF A).

Nosso consentimento entre viver e educar nossa infância e juventude, dentro das condições postas, precisa ser revisto. Escapamos dos movimentos que enclausuram, mas não estamos nos cabendo. Quiçá as crianças. A escola integral que viria suprir demandas de uma sociedade se torna mais uma máquina a serviço do capitalismo que nos exige maior tempo longe de nossos filhos, devido às longas jornadas de trabalho, uma escravidão imposta também pela mídia, resultando no esgotamento de nossos corpos:

> O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar […] bem diferente é o esgotamento: combina-se o conjunto das variáveis de uma situação, com a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação. Não é mais para sair nem para ficar, e não se utilizam mais dias e noites. Não mais se realiza, mesmo que se conclua algo (DELEUZE, 2010, p. 67-68).

Não é todo dia que estamos infelizes, mas às vezes a situação de cansaço nos paralisa. Guattari (1981, p.11) completa: “[...] *pois na ausência do desejo a energia se auto consome sob a forma de sintoma, de inibição e de angústia”*. Deleuze nos fala que o *esgotado* é aquele que perde a capacidade de lutar e fazer resistência. Ouso associá-lo a nós, professores. Aquele que emudece a noite e reluta em levantar para lecionar, aquele que chega à escola pensando na hora da saída, aquele que abandonou o planejamento e cumpre apenas a rotina da escola só por fazer. Apenas

> [...] o esgotado pode esgotar o possível, pois renunciou a toda necessidade, preferência, finalidade ou significação. Apenas o esgotado é bastante desinteressado, bastante escrupuloso. Ele é forçado a substituir os projetos por tabelas e programas sem sentido. O que conta para ele é em que ordem fazer o que deve e segundo quais combinações fazer duas coisas ao mesmo tempo, quando ainda necessário, só por fazer. A grande contribuição de Beckett à lógica é mostrar que o esgotamento (exaustividade) exige um certo esgotamento fisiológico, mais ou menos como Nietzsche mostrava que o ideal científico exige uma espécie de degenerescência vital […] (DELEUZE, 2010, p. 71).

O processo do esgotado na educação talvez seja um dos mais violentos à sociedade, porque não fala somente de indivíduos, mas também de uma produção de subjetividades coletivas. Pensamos em níveis de subjetivação, quando pensamos o desenvolvimento da criança, e não em fases. Um professor que se arrasta para a escola pode entrar em agenciamentos com estudantes que voltem a potencializar sua inventividade, ou pode apenas seguir com o processo de modelização instaurado e contribuir para uma produção maquínica de subjetividade que promova o imobilismo e crie mais esgotados, ou a própria produção da tristeza: “Tem professor, por exemplo, que não sai, que não sai com turma. Tem colega que não vai para o parquinho. Ele prefere não levar, porque tem receio da comunidade e tem que responder por isso” (PROFESSORA, Escola A).

Os dados das pesquisas de 2018 da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelam que somente 2,4% dos alunos brasileiros de mais 15 anos têm interesse em exercer a profissão. Segundo a Organização, o pouco ou nenhum reconhecimento social são os principais fatores para esse valor percentual. Destituem a educação de nós.

Uma professora que já perdeu a capacidade de se afetar pelo outro, ou seja, não se importa, não realiza a escuta ao outro, contribui para reforçar esse sentimento de destituição e possessão da escola e da educação. Decerto, aquele professor que se

abre à escuta sensível ao outro também pode se esgotar. Não há regras aqui. Os agenciamentos coletivos de enunciação podem disparar a invenção de novos universos de referência em frente à mídia embrutecedora. Mas como?

> Quando a professora fala assim que a gente precisa cuidar das relações, a gente tem que cuidar das relações aqui, com a comunidade e a família, para cuidar de nós também. Só que as nossas relações estão extremante prejudicadas pelas nossas condições, então, para você chamar um colega para fazer o que a professora fez, no dia do planejamento, sair, é um negócio muito complicado (EX-DIRETOR, Escola B).

O processo de lecionar por si só envolve tantos campos de forças e afetos que já nos toma por inteiro. Mas é muito mais que o lecionar, são as relações e as linhas que se agenciam ao lecionar. Compor diálogos com os pares, com a comunidade, com a Secretaria de Educação, escolher pelas prescrições, pela liberdade, atender à escolarização e muitos outros itens que não saberíamos destrinchar da "tarefa de lecionar". Primeiro, precisamos vencer as barreiras entre nós e recompor agências de enunciação coletiva, mesmo que existam armadilhas que os poderes constantemente nos dão. Quando digo

> [...] os poderes, não são apenas os poderes do Estado, os grandes poderes, mas também o poder da opinião molecular que espera que ele se acalme, seja infantil, esconda tudo, se separe do seu campo. Tudo o que é finitude, tudo o que se refere a perigos, dores, morte, desejo (GUATTARI, 2012, p. 350).

Esses poderes passam pelos campos de forças da comunidade escolar e por todo um emaranhado de afetos que cobrem esse território. Território esse que se agencia e escapa aos ritos do Estado, da Igreja, da mídia etc. "A vida coletiva, concebida segundo esquemas rígidos, dentro de uma ritualização do cotidiano e através da hierarquização das responsabilidades, pode se tornar de uma tristeza desesperadora" (GUATTARI, 2006, p.190).

> E um agravante para a professora que trabalha com esses meninos na segunda-feira. É que eles vêm com a carga do final de semana, conflitos, violência, de muita violência. Então, na segunda-feira, é o dia que ela pega as crianças nesse nível aí. Elas estão querendo brincar, não estão dispostos a contribuir com o conteúdo, e eu era o meu perfil de uma professora muito conteudista, muito auleira, muito de anos finais. Essa fragilidade que você tá vendo de chorar é que, poxa, se eu fui ali procurar uma cura emocional, eu encontrei alguém precisando de muito mais cura do que eu (PROFESSORA, Escola A).

As relações de poder também corroboram o processo de esgotamento. Esse esgotamento não é só cartografado no Brasil, ele também faz parte do contexto da Austrália, mesmo com as condições favoráveis de recursos. Pensar numa escola com práticas de sustentabilidade é pensar no que leva a esses processos de subjetivação que nos imobilizam.

Nas escolas pesquisadas, um enunciado recorrente nas entrevistas falava sobre essas relações de poder e sustentabilidade, ou seja, esse discurso se tornava a regra. Alguns diretores em Melbourne falavam do desejo que sentiam de lutar pela sustentabilidade e como eles colocavam em ação o que para eles era uma prioridade:

> Inicialmente, decidimos seguir esse caminho, porque eu acho que a sustentabilidade precisa ser conduzida pela liderança da escola e eu era uma das líderes que estava preocupada e ainda estou preocupada com o estado do ambiente no mundo e nós. Apaixonadamente, acredito que é importante educar nossos alunos sobre o mundo em que vivem e cuidar dele, e como cuidar dele. Por isso, é a paixão e as preocupações do ambiente que nos deixam por esse caminho há muitos anos e ainda estamos nesse caminho pelas mesmas razões: queremos educar nossos filhos e toda a comunidade escolar sobre a importância de cuidar do mundo (DIRETORA, Escola 4 estrelas).

De certa forma, essa narrativa, como outras cartografadas, leva-nos a perceber uma certa linha tênue do poder exercido na escola no que se refere à sustentabilidade. Propostas muito universalizantes de resoluções de problemas ambientais preocupam, pois acabam, pelo poder, provocando um extermínio da diferença. A diretora continua a entrevista dizendo que desenvolveu uma amizade com a professora responsável pelas práticas de sustentabilidade e isso facilitou o convencimento do restante da equipe da escola, mesmo que ela diga que nem sempre consegue ganhar todo mundo. Aqui, de certa forma, percebemos que a noção de desejo precisa estar alinhada com a vontade daqueles que estão no poder. Será que assim a sustentabilidade se espraia? Mas e se quem ocupa o lugar do poder não tem o desejo desse foco, é possível convencer um diretor ou um colega a desenvolver práticas de sustentabilidade, já que existe dependência das relações de poder para alavancar a ideia?

> Eu acho que seria muito difícil implementar sustentabilidade em grande escala em uma escola, se a liderança não fosse apaixonada. Seria realmente difícil para um ou dois professores fazer as coisas funcionarem e sustentá-las. É importante que a liderança seja totalmente comprometida para isso (DIRETORA, Escola 2 estrelas).

> Eu tenho que dizer que só temos talvez 10 ou 15% da equipe não envolvida com a sustentabilidade. Então, não é um número grande, mas eu acho que teremos 100% e isso será um ponto para outras ideias (DIRETOR, Escola 5 estrelas).
>
> E essa é **parte do plano: educar os professores** e os funcionários! (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).
>
> Uma das coisas que eu provavelmente notei no passado foi que toda a equipe apoiava os novos programas, como, digamos, o Programa de Reciclagem. Quero dizer que esse é o tipo de natureza humana: algumas pessoas são mais apaixonadas por isso que outras, mas, quando você está trabalhando **em uma escola ou em um negócio, deve haver um acordo uniforme em toda a fronteira.** Acho que foi uma luta no começo, mas Paula dirigiu alguns alunos para a equipe. Acho que mandou uma mensagem para casa e os fez perceber que não era muito difícil, era apenas mudar nossa maneira de pensar e nossos hábitos, mas deu muito trabalho e ainda dá muito trabalho para garantir que essas crianças sejam nomeadas *Waste Warriors* e que fiquem responsáveis pela compostagem, por isso é apenas um hábito. Acho que os professores e os adultos é que devem liderar essas crianças e apoiar nosso professor de meio ambiente a manter o programa bem-sucedido (PROFESSORA, Escola 2 estrelas).

Essa composição de narrativas dá a dimensão de que a máquina capitalística se apropria do discurso sustentável e acaba gerando um policiamento de Estado, desconsiderando, excluindo a diferença, oprimindo tudo que não está de acordo com o conceito ambiental que foi estabelecido (BARCHI, 2012). Guattari (2015) chama de ecologia mortífera.

Guattari (2015) nos chama a atenção explicando que, quando todo o espaço está entediado, tem zonas de invisibilidade, pontos cegos. A busca por uma unificação muito grande não contribuiria, pelas forças de resistência, mas facilitaria o trabalho de semiotização do capital. Dessa forma, lentidão, inércia, prazer estético são posições que devem ser desenvolvidas sem se preocupar em integrar, dominar, homogeneizar. Ou seja, a partir da descoberta das diferenças que sempre podem ser produzidas, mesmo em frente ao CMI, pois podem oferecer cada vez mais ferramentas de desterritorialização e semiotização. Ao mesmo tempo, encontramos narrativas que revelam outros agenciamentos, não por linhas tão verticais:

> A parte mais importante é que as crianças educadas em seu papel podem fazer isso. É o que eu vejo com a minha visão para o futuro. Não precisamos de pessoas como os professores para dirigir um programa de sustentabilidade. Quem deve dirigir e orientar o programa deve ser os alunos. Acho que seria muito mais poderoso, na minha visão, se as crianças o executassem e não os adultos (DIRETOR, Escola 1 estrela).

No entanto, se a sustentabilidade também promove estancamentos, a escola, por sua vez, e os processos de escolarização também inibem práticas outras ou o próprio espraiamento de ideias:

> Eu acho que o maior problema... Não temos um suprimento curto de ideias e nem de entusiasmo. É, realmente, apenas o tempo, o tempo em que podemos trabalhar com os professores, porque sabemos que os professores são pessoas muito ocupadas. Apenas tendo tempo e oportunidade para você envolver as pessoas e trabalhar com crianças apaixonadas na sala de aula. Tudo em pequenos grupos, como ter uma 'equipe verde'. Acho que, provavelmente, estamos tentando manter os objetivos realistas.Geralmente temos muitas ideias e coisas incríveis que realmente queremos alcançar.Isso, realisticamente, sabemos que está além de nossas capacidades imediatas (PROFESSOR, Escola 1 estrela).
>
> Eu acho que todas as expectativas que temos como professores em sala de aula, como você sabe, se concentrar na leitura, na escrita e na Matemática é um pouco demais para nós. É quando temos tempo para nos concentrarmos no programa RSS. John estava dizendo que esse é o problema, o tempo real que nos desafia a encontrar tempo para passarmos juntos realmente para trabalhar coisas, como as oficinas, das quais participamos duas vezes durante o ano e que nos ajuda a continuar trabalhando em um objetivo do programa RSS. Mas, sim, o tempo é o desafio (PROFESSORA, Escola 1 estrela).
>
> Carol está na sala de aula ensinando os alunos a ler, escrever e fazer todo o resto todos os dias, sempre durante todo o ano, e depois trabalha muito duro nos assuntos de sustentabilidade em seu próprio tempo. Ela precisa de tempo (DIRETOR, Escola 5 estrelas).

Existem inúmeras outras barreiras, além do tempo, das relações de poder, do próprio controle exercido por processos de subjetivação. Assim, continuaremos a seguir dialogando com esse processo de esgotamento provocado pelo contexto da crise. O Estado se apropria da crise em nome de necessidades, além da pressão da mídia ao Capitalismo Mundial Integrado, até porque, muitas vezes, é quase impossível transpor as barreiras instauradas pelo Estado, pois os interesses pela educação são difusos. E a Modernidade mostrou muitas falhas.

QR Code 4 − Modernity has failed us

Modernity has failed us
(A Modernidade nos falhou)
The 1975

4.2 FRAGMENTOS DA POLÍTICA

Dentro da complexidade pela qual o mundo é tomado, uma ideia se instala em todo o mundo, a ideia de crise. Esse termo é tomado por diferentes significados e interpretações, talvez por isso o sentido de crise tenha sido cooptado pelos governos que a vêm utilizando como tática para massacrar a biodiversidada na Terra. Esse processo de subjetivação é reverberado pelas narrativas abaixo:

> Todo mundo sabe o quão difícil a Terra está. Numa crise, temos um enorme problema climático e precisamos educar nossos alunos e nossa comunidade sobre como fazer algo sobre o problema e também educá-los a se envolverem para ajudar o meio ambiente (PROFESSORA, Escola 4 estrelas).
>
> Estamos descendo como um globo numa estrada escura, a menos que comecemos a educar as crianças agora. Então, paramos o que está acontecendo ao redor do mundo [...] (DIRETOR, Escola 5 estrelas).
>
> É o futuro do nosso planeta e é uma questão mundial importante e crucial no momento. Elas são crianças que precisam saber disso. É urgente para crianças aos sete anos de idade, que precisam saber o que fazer para ajudar o nosso planeta, porque estamos em um ponto de crise (PROFESSORA, Escola J).

A crise, que é generalizada, esgota as forças revolucionárias. Essa sensação de imobilidade que nos abate é justamente combustível para as medidas de austeridade. Se querem mudar algo, impor algo, é simples, falem em crise:

> Ao adotar a gestão da crise como técnica de governo, o capital não se limitou apenas a substituir o culto do progresso pela chantagem da catástrofe, ele quis reservar para si a inteligência estratégica do presente, a visão de conjunto sobre as operações em curso. E isto que é importante disputar com ele. Trata-se, em matéria de estratégia, de voltarmos a estar dois passos à frente em relação à governança global. Não há ‘crise’ da qual é preciso sair. Há uma guerra que precisamos ganhar (COMITÊ INVISÌVEL, 2016, p. 27).

É com esse discurso que se congela o salário-mínimo, que se aprova uma Reforma da Previdência que prejudica as camadas menos favorecidas, que se cortam verbas para a ciência e para a educação, que se desmoraliza servidores públicos por serem concursados da máquina estatal, que se promove o desmatamento ou o uso de agrotóxicos. A crise não é um fator econômico, mas uma técnica política de governo (COMITÊ INVISÍVEL, 2016). Segundo Guattari (2012, p.392), a crise é um eufemismo:

> [...] que eles foram circunscritos, sem razão, à única esfera econômica, quando comprometem desarranjos sistemáticos relacionados a fatores técnico-científicos, bem como a múltiplos fatores ecológicos, desde que isso seja entendido em um sentido amplo, que envolve não apenas o ambiente natural, mas também o campo social e o mundo mental.

Enquanto grande parte da humanidade considera as questões ambientais descoladas da sociedade, da cultura e da vida, a catástrofe anunciada por muitos cientistas continuará como blefe, ou como um “discurso ambientalista insuportável”, que não nos mobiliza, porque não nos afeta, pelo menos enquanto não formos atingidos. É aí que reside a catástrofe, pois não há uma “catástrofe ambiental”. Há, sim, esta catástrofe que é o meio ambiente. O meio ambiente é o que resta ao homem quando ele já perdeu todo o resto (COMITÊ INVISÍVEL, 2013, p. 77).

Mesmo assim, os chefes de Estado ou os dirigentes políticos que participam continuamente de conferências não conseguem colocar em prática os poucos acordos que querem respeitar. A crise ambiental e a emergência climática, quando abordadas, incomodam, assustam, causam estranhamento. As reações aos discursos de Greta Thunberg provam isso.

Vale a pena se perguntar: realmente, dadas as condições políticas, econômicas e éticas, juntamente com os avanços científicos, não haveria condição de atenuar os efeitos da crise climática ou promover o reflorestamento sistemático? Ou mesmo acabar com a fome? A pobreza é querida do Capitalismo Mundial Integrado.

Guattari (2015) sugere que há uma desconexão da humanidade com a Terra como se a cabeça já não funcionasse com seu corpo. Já tem virado hábito. Expressa sua indignação questionando se é preciso que aconteçam catástrofes em cadeia, como a de *Chernobyl,* o desaparecimento da água potável ou, quem sabe, a asfixia coletiva para que haja uma verdadeira revolta de opinião que nos tome da nossa letargia (GUATTARI, 2012).

No Brasil, especialmente nos últimos 15 anos, temos experenciado inúmeras catástrofes, como a colisão do voo da Tam em 2007, o incêndio da Boate Kiss em 2013, o rompimento da Barragem de Mariana em 2015, o incêndio do Museu Nacional, o incêndio no Centro de Treinamento do Flamengo em 2018, o rompimento da barragem de Brumadinho e, mais recentemente, os incêndios na Amazônia, o desastre do óleo das praias do Nordeste e o incêndio no Pantanal. Parece que não faltam desastres por aqui!

As palavras de Guattari encontram eco nos escritos do Comitê Invisível (2013, p.87), que sugere o término das reservas de petróleo, a intensificação de fluxos migratórios, que se instaure a crise ambiental, pois "[...] qualquer perda de controle é preferível aos cenários de gestão da crise". Não viriam de especialistas em desenvolvimento sustentável os bons conselhos; ao contrário, os elementos de resposta lógica apareceriam nas disfunções, nos curtos-circuitos do sistema.

Em todos os exemplos citados acima, tem-se como base o escamoteamento da responsabilidade do Poder Público e uma proteção ao poder econômico. Alia-se à mídia um discurso sensacionalista, desprovido de ética, que infantiliza e imobiliza a sociedade. Em alguns meses, tudo silencia. A mídia aguarda pelo próximo. Nós aguardamos pela justiça. Aguardar tem o sentido de obediência, de retidão.

Crise como estratégia para mudança. Crise como rizoma. Se a crise se junta à angústia e à desconexão com a humanidade, por que a gerimos com a esperança de dias melhores? Continuamos a nos debater sobre a firmeza da democracia, dos direitos da Constituição e da cidadania, mas nos esquecemos de que quem ocupa o lugar conquistado pelo voto democrático parece ter princípios opostos.

A humanidade clama por uma abertura, por um regime de verdade, de sensibilidade. Os governantes devolvem com pronunciamentos vazios e mecânicos, com muita habilidade desenvolvida para se comunicar ou não. O que é governar? Governar é manter uma guerra:

> Governar é conduzir os comportamentos de uma população, de uma multiplicidade que é necessário vigiar, como um pastor com seu rebanho, para maximizar o potencial e orientar a liberdade. É, portanto, **levar em conta e modelar seus desejos, suas formas de fazer e de pensar, seus hábitos, seus temores, suas disposições, seu meio**. É pôr em funcionamento um conjunto de táticas, de táticas discursivas, policiais, materiais, de atenção minuciosa às emoções populares, às suas oscilações misteriosas; é agir a partir de uma sensibilidade permanente à conjuntura afetiva e política de modo a prevenir tumultos e rebeliões. Agir sobre o meio e modificar continuamente suas variáveis, **agir sobre uns para influenciar a conduta dos outros, garantir o domínio do rebanho** (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 80, grifo nosso).

Se o governo democrático promove essa guerra não mais silenciosa, como será possível suscitar mudanças? Nesse pensamento, a construção de políticas públicas precisa ser levada em conta. As ideias se transformam quando chegam às

engrenagens do governo. Sofrem cortes, adendos e modificações de forma que se atenda ao objetivo do Estado e não mais ao da sociedade, mesmo num sistema democrático.

A ocupação de cargos políticos por pessoas fundamentalistas e a perseguição à ideia da diferença são atitudes muito perigosas. Dessa forma, o sistema de educação precisa estar atento aos projetos de lei que implicam o seu funcionamento diário. A política tem um impacto direto na produção do conhecimento, na ciência, nas normas de Educação, de Educação Ambiental e nas escolas. A crise está mais do que nunca no contexto educacional. As políticas públicas pensadas para a educação esbarram no aparelhamento, burocratização e falta de competência do Estado.

Questionamos o modelo de desenvolvimento econômico e ético-social que, por sua vez, se reflete no sistema escolar e nas relações da sociedade. A democracia, pela qual tanto lutamos, está se dissolvendo e talvez seja a nova geração a criar uma outra ideia de política que não a nossa. Que seja cosmopolita, que perceba a sociedade de uma maneira diferente, diversa e que enxergue a diferença como potência criadora. Das minorias é que virá o movimento de abalo à hegemonia.

A política influencia a comunidade na qual a escola está inserida, os equipamentos públicos existentes, os serviços básicos, bem como a rede de atenção à população. Quando falta a ação política de planejamento e execução dos serviços mais fundamentais, ou seja, quando o Estado deixa de realizar seu papel, ele é ocupado por outras organizações e entidades. Essa transferência de responsabilidades deve ser questionada, pois, em muitos casos, ela é proposital. Existem bairros que abrigam mais igrejas do que espaços de lazer. É bem verdade que as igrejas acabam proporcionando os únicos momentos de lazer para grande parte da população de comunidades. É onde o Poder Público não atua.

A religião pode e deve congregar diferentes credos sempre, mas, quando num pequeno espaço geográfico se encontram tantos indivíduos que permeiam os mesmos processos de subjetivação, como cavar frestas para espaço do dissenso? Sem esse espaço, perdem-se oportunidades de dar vazão a diferentes possíveis

numa modelização alienante que, ao invés de melhorar as condições da comunidade, acaba por sufocá-la.

Entretanto, nossa crítica não é à religião,[70] mas à monocultura que uma só visão promove. Será que os mapas[71] podem ilustrar diferentes representações de igreja, de matrizes africana, protestante (no sentido próprio), católica, agnóstica ou qualquer outra? Em tempos de Escola sem Partido, ideologia de gênero e educação religiosa obrigatória só reforça o quanto a escola pode estar envolvida com a política e entender seus usos. O sentido de religião foi cooptado pelo Capitalismo Mundial Integrado.

O processo de burocratização usado para nos deter pode nos fazer desistir da abertura de novos universos de referência. O Estado aprendeu que a crise interrompeu o processo de fornecimento de recursos. Daí muito de nós escolhermos entre suplantar o desejo ou continuar e, muitas vezes, continuamos, solitários, vez ou outra dando a mão para outro alguém que também não quer se esgotar. Em alguns casos, ao fim de tanto emperrar, descobrimo-nos fragilizados e esquecidos. Essa é a história da valorização. “Mas é aquilo, educação não é prioridade!” (EX-DIRETOR, Escola B).

> Eu fiz uma reunião ontem com os pais e saí daqui era sete da noite. Um dos pontos que eu levantei foi o afastamento dos professores doentes, porque a gente tem sempre muitos professores afastados. Foi uma assembleia de pais e lotou. Eles não costumam participar e, na hora da saída, eu cerquei um pouco e marquei um horário estratégico, entendeu? Para poder ter esse quórum. Olha aqui! Eu tenho cinco professores afastados por um grande período, mais de 45 dias! Duas–três aqui estão com depressão profunda e tem uma de Matemática que, se ela vem uma semana, falta duas, porque é o que ela aguenta. Tem crise e começa a chorar e vai embora. Então tenho todos esses professores aqui adoentados com uma doença que foi causada por essa vivência aqui. É muito enfrentamento todo dia. Outro dia teve pai que entrou aqui e disse que ia dar um tiro num aluno. A gente tem aluno que fica mexendo na janela, não tem noção, porque o professor não tem controle da turma, e os alunos ficam na janela mexendo com quem passa na rua. Então são esses problemas do dia a dia que a gente não deveria ter, na verdade (DIRETORA, EMEF A).

Na verdade, nós não estamos mais nos cabendo! Porque talvez o mais difícil seja entender que precisamos explicar o inexplicável para conseguir as noções mínimas de se fazer educação. Mas, como explicar para quem já sabe e detém o poder para a mudança? Queremos compartilhar nossos desejos com os estudantes ou com outros

[70] A Frente Parlamentar Evangélica conta com mais de 180 deputados, porém mais da metade dela é composta por membros de outras religiões! A legenda toma força em nome da moral e dos bons costumes

[71] Aqui a ideia de mapa está conectada a uma visão aérea, por exemplo, identificada pelo Google Earth.

colegas de trabalho, contudo às vezes precisamos fazer por nós, porque, desesperadamente, precisamos nós mesmos garantir a abertura de possíveis para não nos rendermos ao processo de esgotamento. Dessa forma,

> [...] o esgotamento não é um mero cansaço, nem uma renúncia do corpo e da mente, porém mais radicalmente, é fruto de uma descrença, é operação de desgarramento, consiste num deslocamento – em relação às alternativas que nos rodeiam, às possibilidades que nos são apresentadas, aos possíveis que ainda subsistem, aos clichês que medeiam e amortecem nossa relação com o mundo e o tornam tolerável porém irreal e, por isso mesmo, intolerável e já não digno de crédito (PELBART, 2016, p. 50).

Um professor que insiste em provocar rupturas no processo de modelização também pode se agenciar a processos de esgotamento, no entanto a resistência ao desejo que o move pode, de alguma forma, criar ranhuras e escapar desse processo maquínico acompanhado de processos de criação das linhas de fuga. Cair nunca foi o problema; o problema é continuar caído. Em meio às ausências colocadas pelo Estado, estamos nós, professores, a desempenhar ações herculianas na busca de outros possíveis, pois o

> [...] governo não vai dizer que é importante trabalhar a horta, a sustentabilidade. Ele não vai dizer que é importante trabalhar a capoeira, a dança, a arte. Só vai fazer o básico e, uma vez que você institucionaliza, o projeto político em concordância com a comunidade e a comunidade apoiando, vai entrar diretor, vai sair diretor e ele vai ter que cumprir. Vai entrar professor, vai sair e você tem que cumprir e é isso que eu quero colocar aqui (DIRETORA, Escola L).

A intenção de resgatar a produção do esgotado não é aflorar um lado negativo das realidades pesquisadas, no entanto é importante que falemos desse entendimento do que gera esse processo do esgotamento, que está além de uma singularidade, não é só a pessoa que se esgota. O esgotamento é subjetivo e plural e se dá por contágio de processos de subjetivação. Esse esgotamento acontece por todas as formas de violência, entre elas, o próprio entreguismo, o racismo, o desconhecimento da diferença. O esgotado pode ser todo o indivíduo. Como aponta a diretora: “Nossa comunidade é superdifícil porque tem muita droga e muitos aqui são filhos de pessoas envolvidas com drogas” (DIRETORA, Escola A).

Logo, a escola está nesse imenso campo de forças. Conhecer os mecanismos capitalísticos que a inviabilizam e a tornam invisível em frente à comunidade escolar

se faz necessário para a luta, ao convite de Greta. Não se passa mais simplesmente por uma luta de classe

> [...] por um front delimitado entre os proletários e os burgueses, facilmente detectável nas cidades e nos vilarejos; **ela está igualmente inscrita através de numerosos estigmas na pele e na vida dos explorados, pelas marcas de autoridade, de posição, de nível**; é vida; é preciso decifrá-la a partir do vocabulário de uns e outros, seu jeito de falar, a marca de seus carros, a moda de suas roupas, etc. Não tem fim**! A luta de classes contaminou, como um vírus, a atitude do professor com seus alunos, a dos pais com suas crianças, a do médico com seus doentes; ela ganhou o interior de cada uma de nós com seu eu, com o ideal de status que acreditamos ter de adotar para nós mesmos**. Já está mais do que na hora de se organizar em todos os níveis para encarar esta luta de classe generalizada. Já é hora de elaborar uma estratégia para cada um destes níveis (GUATTARI, 1981, p. 15, grifo nosso).

A energia suscetível para modificar as relações de força não cai do céu, muito menos não nasce espontaneamente do programa justo, ou da cientificidade teórica. Como haverá solução social para a situação presente, se a sociedade parece ter esquecido a linguagem para a experiência comum? Direitos, deveres e normas a serem seguidos expropriam as antigas interdições que sempre deixavam um lugar para a transgressão. “Sentimos uma sensação de impotência diária causada também pela polarização dos valores onde a máxima capitalística promove o esgotamento, a desqualificação sistemática das matérias de expressão que ela realiza e que as engajam na órbita da valorização econômica do Capital” (GUATTARI, 2006, p.134).

O entorno, o ecossistema que rodeia a escola, o terreno o qual ocupa, a ausência ou não de árvores ou de outros equipamentos públicos, como praças, parques, centros de cultura no bairro, tudo isso atravessa a escola. Na trajetória brasileira, percebemos escolas que foram construídas em antigos lixões, escolas que têm rios poluídos passando pelo seu entorno, escolas que estão funcionando embaixo de viadutos, que não têm localização geográfica ou número, escolas que estão dentro de áreas de risco e diante da violência.

Em sua maioria, as escolas da Grande Vitória acabam sendo responsáveis por um papel que deveria ser realizado pelo Poder Público, ou seja, fica a cargo da escola resolver o problema dos pontos viciados de resíduos, às vezes do acúmulo de resíduos em terrenos baldios. As escolas acabam focando sua energia na melhoria

das condições locais da comunidade. É justamente pelo micro que se começam mudanças socioambientais, mas não parece justo, nem ético, que os governantes, e mesmo as empresas que prestam serviços para os governantes, se utilizem das escolas para resolver problemas que eles próprios causaram. As escolas continuam exercendo seu papel e precisam contornar as relações de poder que esbarram, em nível local, em associações de moradores morosas, líderes de bairro que têm interesses contraditórios e na rede de serviços básicos, serviços que não são adequadamente ofertados pelo serviço público:

> [...] uma coisa que emperra é essa coleta que a gente faz bonitinho, mas, em Viana, não tem! Mas quando chega ali, vai para um lugar só. E outra coisa, Fernanda, a gente tenta fazer a nossa parte formando atitude. Você vai depois no pátio para você ver se tem lixo. Eles não jogam nada no chão. Eles mesmo falam: 'Tia, mas pra onde vai esse lixo, se eles mesmos misturam tudo? Minha mãe separa óleo, separa tudo e nada...'. Aí você vê as meninas falando de sustentabilidade e o carro da Prefeitura jogando lixo atrás da escola. Aí a gente foi lá com os alunos, e eles ficaram revoltados! Aí, esta semana, teve festa e eles jogaram terra em cima do lixo, passaram. Tá bonitinho. Igual esse rio aqui! A Prefeitura tinha que salvar esse rio! Como que salva? O esgoto de todas as casas vai para dentro do rio! (PEDAGOGA, Escola J).

O mais importante é que, ao final de todo o processo, entre aberturas de territórios existenciais e processos estagnantes, muitos professores escolhem continuar com processos criativos, uma prática da vida pela inventividade possível, no âmbito social, da vida coletiva. Talvez o conceito de práticas precise ser reinventando. "O conceito de 'prática' está enfraquecido. Se as práticas de solidariedade não são reinventadas, existe a prática de construir a existência, corremos o risco de entrar em uma experiência de depressão catastrófica (GUATTARI, 2012, p.265)."

> Nós tivemos ajuda da comunidade, mas não da forma que nós queríamos. Nós queríamos que os pais viessem para a escola, que eles estivessem presentes aqui, pois tem muito pai que tem horta aqui, que mexe com isso, que é pedreiro e poderia ajudar. O que nós vimos é que a escola, hoje, virou um ponto de você deixar o seu filho e esquecer. O pai esquecer que ele tem responsabilidade na criação do seu filho e também nessa construção de conhecimento na escola, porque o pai vem para cá, ou nem vem né? E acabou. Eles mandavam os materiais. Nós conseguimos arrecadar materiais numa quantidade suficiente para começar, mas não teve esse envolvimento que o primeiro projeto de valores humanos queria resgatar, a solidariedade, a união, né? Essa coisa do companheirismo. Um ou outro pai só veio aqui e falou: 'Professora, é legal!'. E se colocou à disposição. Outro trouxe muda para mim. Eu estava mexendo na horta, ele passou, deu umas mudas: 'Pera aí, professora!'. Mas não foi aquele envolvimento que nós esperávamos. Agora, dos alunos, sim. Nós tivemos alunos, não sei no total, mas tivemos alunos que se envolveram tanto que queriam todos os dias trabalhar e não era porque ele queria ficar fora de sala. Os meninos capinaram uma área enorme que a Prefeitura demora três dias! Eles fizeram de 7 às 11h30min e

> eles trouxeram as ferramentas de casa. Tudo foi de casa. Eles estavam em sete. As meninas trouxeram pão e bolo de casa e fizeram tudo. Eles trabalhavam mais rapidamente do que o pessoal da Prefeitura. Então, assim, foi muito gratificante quando a gente viu o resultado final (PROFESSORA, Escola D).

As redes de solidariedade nunca foram tão necessárias para esse momento de resistência, mas são as primeiras a desaparecerem na lógica imposta pelo Capitalismo Maquínico Mundial. Vale lembrar que, não fossem as redes de solidariedade da comunidade escolar que tornam sustentáveis as escolas deste país, a escola pública já teria seu fim decretado. O seu desmonte é reflexo de políticas públicas que não cumprem seu papel, mas também da ausência de redes de solidariedades entre seus principais interessados. Que possamos refazê-las à nossa maneira!

Pelbart (2016) ilustra, a partir de Deleuze, como o processo do esgotamento vai nos desatando do que nos liga ao mundo e do que, de alguma forma, já não mais acreditamos, mesmo que apegados. É quando conseguimos nos desatar, ou quando acontece esse esvaziamento, juntamente com a impessoalidade que se avoluma a produção de silêncios em tentativas de respiros quase sem ar. É aí que podemos pensar na criação de possíveis.

Pausa para respiro 8 − Quando falta terra

Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata garrafas pets cheias de água com anilina que deveriam ser usadas para compor os canteiros de uma horta numa escola municipal da Serra.

Período: setembro de 2018.

A professora perguntou aos alunos o que poderia ser mudado para melhor na escola. A resposta dos alunos foi que tinha muito lixo no entorno, principalmente no terreno baldio por onde se chegava as oitos rotas de ônibus (terreno baldio do lado da escola tinha que ser sinônimo de parque anexo, com as devidas modificações necessárias). A professora ouviu que a Prefeitura nunca fez nada, mas que tinha uma Tia que fazia, plantava, do jeito dela, e tirava o lixo daqueles que ali se livravam de tudo. A escola também tem uma horta. A professora disse que a horta tinha sido iniciativa da diretora. Foi ela quem fez, tirou do bolso dela. Daí entraram em contato com a Secretaria para conseguir parcerias, mas não ajudou muito. O que a gente precisava era de terra, mudas e de como fazer os canteiros! Se tiver tudo plantado e bonito as pessoas vão manter aqui!

A professora, que já tinha montado sua “quadrilha”, três outras professoras, começou a pedir garrafas pet. E assim foi. As garrafas se amontoavam no depósito (parece que toda escola tem um depósito, de sonhos (sementes) à espera contínua da terra). Lá se foram as professoras ao viveiro de mudas. Acabou que encontraram com um ex-colega de uma das professoras da “quadrilha” que agora era biólogo. Ele ajudou a escolher as plantas e o carro da professora veio abarrotado de mudas (já estava cheio de sonhos mesmo!). Mas a terra, aonde estaria? Promessa de campanha? A ideia juntou gente, povo da limpeza, professor, diretor, todo mundo, inclusive a Tia, que disse que quando suja as mãos na

terra, fica feliz. Que não queria adoecer como as amigas que ficam em casa. Que queria que as crianças chegassem e pelo menos ali, no lugar que elas estudam, não tivessem contato com o lixo. Que a escola era a extensão da casa dela! A diretora também disse isso, que ela se sente em casa na escola. Que o dinheiro é pouco para o tanto de ideias e vontades, então ela tenta transformar o que tem em bom. As mudas chegaram, mas a terra não. Veio aluno ajudar.

Jorge, que morava no abrigo com seus irmãos menores. Ele que estava montando uma horta orgânica no abrigo. Ele encontrou o chão para plantar as mudas na escola, porque a terra prometida, essa ficou na promessa. Ele tirou o entulho, abriu passagem nos cantinhos compactados perto dos muros e ajudou a professora. Ele também começou a limpar a horta do abrigo e conseguiu sete caminhões de terra para lá. Ele, quando está com as mãos na terra, se diz livre. Ele disse que quer fazer Agronomia e que já o convidaram para ensinar os outros. Mas eu? Perguntou ele, “Eu preciso aprender muito ainda!” Ele que ouviu da professora naquela manhã que ela tinha aprendido muito com ele. Ele que ficou envergonhado. Quando ele se foi para a sala, a professora contou que ele ofereceu a ela um dos irmãos. Jorge podia ter sido adotado por um casal de estrangeiros, mas rejeitou a oferta. Quem tomaria conta dos seus irmãos pequenos? Naquela manhã, faltou terra em mim, por muito tempo... e, até hoje, a terra é esperada pela escola.

4.3 DOS POSSÍVEIS

Em meio aos processos maquínicos do esgotamento, brechas vão sendo escavadas para que possamos ter fôlego. O esgotado não é digno de pena ou de lamento. Peter Pál Pelbart (2016, p. 48) nos alerta que Deleuze não fala sobre lamentação ou tem piedade ao descrever o esgotado:

> Como se o esgotamento do possível (dado de antemão) fosse a condição para alcançar outra modalidade de possível (o ainda não dado) – em outros termos, não a realização eventual de um possível previamente dado, mas a criação necessária de um possível sob um fundo de impessoalidade.

Ele nos chama a atenção para o seguinte fato: quando o possível deixa de ser confinado ao domínio na imaginação, ou do sonho, ou da idealidade, torna-se coextensivo à realidade na sua produtividade própria. Ou seja, o possível se alarga em direção a um campo, o que ele chama de campo dos possíveis (PELBART, 2016). Mas é possível abrir um campo de possível? Como?

> Não é mais o possível que dá lugar ao acontecimento, mas o acontecimento que cria um possível – assim como a crise não era o resultado de um processo, mas o acontecimento a partir do qual um processo podia desencadear-se. O acontecimento produz uma nova subjetividade[...]. Tais momentos sejam individuais ou coletivos (como maio de 68), correspondem a uma mutação subjetiva e coletiva em que aquilo que antes era cotidiano se torna tolerável, e o inimaginável se torna pensável, desejável, visível (PELBART, 2016, p. 49).

Durante a trajetória da pesquisa no Espírito Santo, muito de nossa experiência pessoal foi se conectando às dificuldades, às ausências de verbas, à atuação mínima de um Poder Público municipal, entre muitos aspectos cartografados pela escuta sensível ao outro. Tudo isso pode nos levar a sucumbir. Mesmo assim, diante de tanta luta de forças onde as dificuldades poderiam imobilizar o trabalho, as composições, as intensidades, as potências, as virtualidades iam brotando.

Depois do retorno da pesquisa na Austrália, foi comum sentirmos uma angústia ao rememorar as imagens e as entrevistas da trajetória brasileira. Não era por pena, ou por qualquer sentimento de lamentação. Era por saber que, se houvesse aqui as condições cartografadas na outra trajetória, muitos sentidos da nossa educação poderiam ser ampliados.

Por isso, em momentos da escrita, não conseguimos ver possíveis. Por isso, a importância das redes de solidariedades, as quais tivemos no retorno ao Brasil. Essas redes nos sustentam e que nos fazem potencializar nossa atuação.

Mesmo que tenhamos percorrido 13 escolas, vale ressaltar que em algumas as pistas e os encontros são fortuitos, em outras, a lente decide focar para outro trajeto. Dessa forma, gostaríamos de abordar agora apenas uma instituição, a que nos propiciou muito mais possíveis, mesmo que para nós fossem esgotamentos.

Essa instituição, localizada em Vila Velha, tem seu terreno margeado por um viaduto, que passa por cima da escola. Na outra margem, um grande terreno baldio, que virou lugar ilegal, ou ponto viciado de descarte de resíduos. Atrás, o rio passa e virou um grande esgoto a céu aberto. Em outros pontos, estão as casas dos vizinhos que parecem invadir os limites da escola. Mesmo que, geograficamente, ela habite um determinado espaço, os movimentos de territorialização e desterritorialização fazem parte do seu contexto.

As adversidades e as dificuldades impostas pela ausência de planejamento urbano, de conhecimento técnico entre diferentes setores do setor público, além do cuidado, apenas afirmam que existem tipos de educação e tipos de escolas pública para cada bairro da cidade. Visitamos outra escola nesse município e nos chamaram a atenção as condições de cada uma delas. Duas realidades distintas. A desigualdade social é imposta pela apropriação do Estado pelo Capitalismo Mundial Integrado. Essa capilaridade atinge a educação pública pois é no cerne de seu projeto social que se promovem processos de subjetivação modelizadores. Dependendo do contexto socioeconômico e político do bairro ou da região a ser atendida, existe uma ideia de escola a ser ofertada.

No entanto, constatamos que, mesmo entre tantos processos de esgotamento causados por tantas imobilizações, existe um movimento de algumas professoras, juntamente com a diretora, de muita potência de agir. Os possíveis resgatados por Pelbart (2016) aqui trazem outros sentidos e fizeram com que nós pudéssemos cuidar do nosso próprio processo de esgotamento e da potência de padecer.

Ressaltamos que não é uma romantização dos aspectos malfadados a que está submetida a educação pública por grande parte da sociedade brasileira. Essa normalização do mínimo. Não aceitamos as condições existentes e enfatizadas que indicam que os mecanismos do Poder Público são mesquinhos e nos fazem desabar, mas também resistir e rebrotar. Realizar um possível de antemão, efetuar um possível ainda não dado, atualizar um virtual, afirmar uma nova sensibilidade.

As condições adversas e subalternas que o Estado diz nos ceder são aviltantes. Não concordamos com essas ideias e lutamos por uma educação pública de qualidade. Sem discursos panfletários. É a luta. Cada um tem a sua. Aquele que realiza um possível poderia igualmente não o fazer, de forma que ele permaneceria no estado de mera possibilidade. Mas há a necessidade. É esgotando o possível que o criamos.

Dessa forma, optamos por trazer uma composição de narrativas e algumas imagens que nos fizeram pensar nos possíveis e na potência de agir que experienciamos nesse encontro. Trazemos um pouco da conversa com a diretora e com algumas professoras, além de várias perguntas realizadas por nós.

Me conta da questão da sustentabilidade: *Todo final do ano a gente senta e fazemos uma reunião para o projeto institucional do próximo ano, e aí surgiu a ideia de trabalhar algo que esteja de acordo com a realidade das nossas crianças. "Ah, mas já foi trabalhado sobre isso!". Já foi trabalhado, mas nós temos alunos novos e, então, a maioria comprou a ideia. Então escrevemos alguma coisa e pedi que os professores fossem acrescentando mais alguma coisa, registrar quais seriam as ações deles e, assim, o projeto foi crescendo. No primeiro instante foi nosso e com isso a Educação Ambiental começou a chegar perto da gente. Eles vieram com o propósito de falar sobre reciclagem, sobre poluição, e aí eu contei do projeto e eles ficaram apaixonados, né? "Nossa, que legal!" Então começou essa aproximação.*

Foto 1 – O Viaduto paredão – Os possíveis

Foto: Fernanda Rezende.

Como é que é uma escola que está do lado de um canal que recebe todo o esgoto, está embaixo de um viaduto, faz sustentabilidade mesmo assim? *Pois é, o que a gente percebe é que as próprias crianças começam a... Por exemplo, veio o coletor de lixo, as crianças estão trazendo, é um trabalho de formiguinha, porque a realidade deles é bem pesada, né? Pra você ter uma ideia, eu tinha uma criança que tinha um rato de estimação, na coleira, e dormia com o rato, para você ver a realidade dessas crianças aqui. Tem realidade muito triste! Tenho crianças que dormem no chão, então a gente tenta trabalhar de uma forma bem suave.*

(parte editada)

Aonde eu vou eu encontro isso, na Serra, em Viana, e é essa humanidade que nos faz continuar na educação e é por isso que eu estou falando sobre a sustentabilidade... *É muita política dura. A gente quer fazer uma festinha, não pode. Um bolinho. Mas aqui é o único lugar para eles fazerem isso. Daí, às vezes, a gente atropela essas políticas.*

O que é sustentabilidade para você? *Eu acho que sustentabilidade é um novo meio de ver e de fazer as coisas, reverter as coisas para que sejam reaproveitadas, não jogar mais nada fora, aproveitar tudo, aproveitar o máximo da natureza, tudo é reaproveitável. Então, por que que o homem não pode ter a mesma noção dessa sustentabilidade, desse consumismo desenfreado?*

Foto 2 – O esgoto e o viaduto – Os possíveis

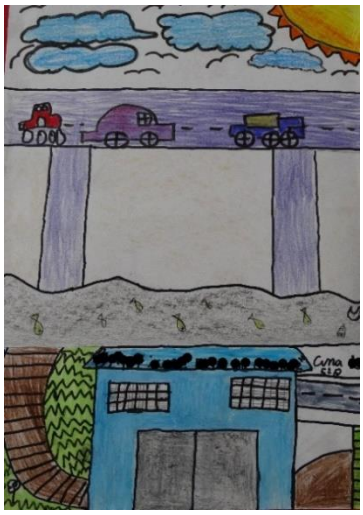


Foto: Fernanda Rezende

Fala-me do projeto e das ações que aconteceram no ano? *As crianças fizeram um passeio ao redor do rio para ver como estava. Realizaram entrevistas para ver como era antigamente. Tentaram plantar algumas árvores, mas não deu certo, porque as pessoas arrancam. Ali atrás era um lixão e eles limparam depois da gente pedir tanto, mas não sei se vai começar de novo.* ***O que a gente queria fazer é uma área de futebol para as crianças, gramar ali tudo. Esse era o nosso desejo, mas eles não limparam ali direito, não tiraram as pedras maiores grandes, aí não tem como****.*

Foto 3 – O esgoto – Os possíveis

Foto: Fernanda Rezende

A escola é quente e nós não temos como colocar ar-condicionado porque nós somos final de linha, então a Escelsa ainda não colocou um transformador, pois só tem um para a comunidade toda*. Eu sinto que essa comunidade é esquecida. Eu já ouvi assim: "A sua escola é um beco!".*

E o que o Poder Público faz? *Foi do Poder Público que eu ouvi que minha escola é um beco. Mas aqui a comunidade não tem um quórum eleitoral. A gente queria um sistema solar, mas é só uma ideia. Nós fizemos um livro de poesias e um livro de autógrafos. Nós vamos fazer para todos as crianças, né? Nós vamos fazer um pequeno livro agora, para a Mostra Cultural, e os alunos é que vão dar o autógrafo.* [*Nesse momento entra uma professora na sala*]*. A gente tentou com a comunidade, aí nós pedimos ao presidente da comunidade para tirar as pedras e foi a própria Prefeitura que colocou, segundo ele,* ***porque a gente queria fazer um projeto de revitalização com pneus, plantas, para fazer um jardim, uma praça para eles e o projeto.***

E vai ser uma ação para este ano? Vocês já têm todo o material para fazer? *Ah, eu tô providenciando tudo! Os pallets, o marido dela vai pintar... Eu vou lá hoje, vou gritar e perguntar se a gente pode pegar. A gente vai ter que pegar no muque. Mas tá lá debaixo. Eu acho que, se a gente pedir que é para fazer o trabalho aqui, eles deixam. Vamos pedir, né? Só não pode ter cachorro. Vai que o cachorro se solta lá, eu não tô aguentando nem correr.*

Foto 4 – O esgoto e a linha férrea – Os possíveis

Foto: Fernanda Rezende.

Por que você opta por fazer algo diferente, pensar na sustentabilidade? *Porque eu gosto de meter a mão na massa com eles. Olha, se a gente não trabalhar com eles agora, mostrando para eles que é possível fazerem isso, quem é que vai fazer, se não for nós, os professores, juntos com eles? Porque tentar mudar o adulto que já tá errado não é fácil.* ***Seria muito cômodo eu só vir dar minhas aulas de Português, fazer meu trabalhinho aí de sala e ir embora. Ela me ajuda e eu a ajudo.***

O que é uma escola sustentável para vocês? *É uma escola onde a gestão funciona e abre a possibilidade da gente fazer um trabalho legal, da gente conscientizar as crianças, fazer um trabalho concreto onde as crianças possam levar o conhecimento para casa e incentivar a família. A gente está juntando as latas/garrafas para fazer brinquedos, então esse é o nosso projeto de meio ambiente, do rio, é sustentabilidade.*

Foto 5 – O terreno baldio – Os possíveis

Foto: Fernanda Rezende

Dos possíveis se pensa em capturar singularização da vida, o sal da vida, o relacionamento com sons, formas plásticas, práticas sociais, ecológicas, mutação do ambiente de prática. A ideia seria, então, provocar sinapses existenciais, “[...], mas a chave do problema é a capacidade da coletividade de entrar em outros paradigmas éticos e estéticos” (GUATTARI, 2015, p. 124).

Até quando teremos energia para fazer o trabalho que o Poder Público não faz? Até quando lutar?

Pausa para respiro 9 − Utopia Place

Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata uma placa de endereço onde se lê UTOPIA PL, ou Utopia Place (Lugar da Utopia). Essa foto foi tirada em caminhada pelas ruas de Melbourne e me fez conectar o documentário Utopia sobre um dos povos originários da Austrália ao lugar geográfico em que eles vivem, no Território Norte da Austrália.

Período: abril de 2018.

Ganhei uma scarf de presente. O tecido era de uma pintura aborígene. Foi amor à primeira vista. Pensei que, ao final do estágio, pudesse comprar obras aborígenes para pendurar na parede no Brasil. Desisti. Muito caro. Esqueci. Saí para trabalhar e encontrei na escola outro tecido aborígene. Desta vez sobre uma mesa, ofertando livros aborígenes. Me encantei. Resolvi comprar tecidos. Daria para pensar em coisas mais 'úteis' que a arte. Iria presentear a todos, quando voltasse. Fui ao *site* e descobri que tinha uma loja direto dos povos originários da Austrália, e que cada artista tem um modo único de fabulação e de fazer arte. Descobri que a Austrália tem Utopia, mas não é para todos. Descobri que em Utopia, reservada a duas tribos aborígenes, o passado foi de dor com a colonização, de perdas de terra, de dizimação, de uso de mão de obra em troca de mantimentos. Não só lá! Pensei estar ouvindo a história de meu país.

Outra grande dor que esse povo carrega é o chamado *stolen generations* (gerações roubadas): filhos de aborígenes australianos e das tribos das Ilhas do Estreito de Torres foram retirados de suas famílias pelos governos estaduais e federais e levados a missões de igrejas com o intuito de educá-los em preceitos morais da cultura britânica, apagando seus traços da tradição.

Eu vi uma cerimônia aborígene. Senti a fumaça dos eucaliptos. Lembrei da umbanda. Foi no mesmo ano da Eco 92 que o Supremo Tribunal da Austrália extinguiu o princípio terra *nullius*, que dava garantia aos britânicos às terras aborígenes. O genocídio, que quase dizimou a população estimada em um milhão de pessoas a pouco mais de 60.000 aborígenes, também trouxe a extinção de dialetos, além de perdas históricas e mudanças nos modos de organização de cada tribo. Aprendi que, por conta do *batik*, técnica milenar da Indonésia, que consiste em preservar a cor em áreas do tecido, cobrindo-as com cera derretida, as mulheres aborígenes (em sua maioria) estabeleceram uma fonte de renda na reivindicação dos direitos às suas terras. Reconquistar o que era de direito, mas para isso teriam que fazer dinheiro! Em sua maioria mulheres, as artistas apresentam uma técnica de construir camadas-padrão, deixando transparecer aspectos das camadas mais profundas. Essas camadas ocultas às vezes vêm à tona e revelam informações de sensibilidade cultural.

As artistas aborígenes da Utopia foram apresentadas aos meios de lona e tinta acrílica, o que lhes permitiu produzir pinturas em uma escala ainda mais ampla do que foram capazes de trabalhar com *batik*. Existem inúmeros artistas aborígenes de diferentes regiões da Austrália: os que moram em áreas urbanas e os que moram isolados nas comunidades distantes. Apresentam várias características: os que tiveram contato com os meios de produção acadêmica, o que revela o “tempo dos sonhos”; os que revelam os alimentos do *bush* (mata característica da Austrália); aqueles que pintam os mapas mentais dos caminhos percorridos na infância ou os rituais da cerimônia feminina. Há, ainda, os que se tornaram ativistas dos direitos dos seus povos. Essa multiplicidade de subjetividades e experiências está acompanhada de fluxos e territórios existenciais, abrindo uma nova constelação de universos de referência. Os relatos vêm pelas obras. E estão impressos nos tecidos.

Eu não fui até Utopia, mas vi seu documentário. Chorei! E vi como muitos professores tentam, a todo modo, reverenciar essa história de dor e de resistência. Minha mala veio repleta de retalhos coloridos dessa história de luta e sobrevivência dos povos originais de lá. Em breve eles vão aparecer na tese e em presentes para espalhar essa luta igual fumaça.

4.4 A FORÇA DE UM ENCONTRO

Eu reconheço os proprietários tradicionais
da terra onde moro e trabalho,
os povos Tupinikin, os Aymorés e os Guaranis
e presto meus respeitos aos anciãos do passado e do presente

FERNANDA REZENDE

Esta pesquisa foi atravessada por diferentes experiências vividas em Victoria, na Austrália. Uma delas foi o encontro com a cultura aborígene, conhecidos como os povos originários da Austrália. Lá é muito comum, nas aberturas de eventos científicos, assembleias em escolas de educação básica, *shows* ou teatros, os povos originários serem reverenciados. Esta é a mensagem que costuma ser lida ou vir escrita em *sites* ou endereços eletrônicos:

> I acknowledge the Traditional Owners of the land where I live and work, the Wurun djeri people of the Kulin Nations, and pay my respects to the Elders both past and present. (Reconheço os proprietários tradicionais da terra onde moro e trabalho, o povo Wurundjeri das Nações Kulin, e presto meus respeitos aos anciãos do passado e do presente*).*

Também é muito comum que professores/as, pesquisadores/as e outros profissionais das mais diferentes áreas tragam, ao final do corpo do *e-mail*, a mensagem citada. Esse é um enunciado muito recorrente, o que faz com que boa parte das instituições de ensino, privadas ou públicas, projetem seu respeito a essas populações e povos em seus *websites* e programas de intercâmbio. Em eventos de maior porte, os descendentes são convidados para a abertura, dando boas-vindas no dialeto da tribo a qual pertence.

Figura 29 − Abertura do *Steps to Sustainability*

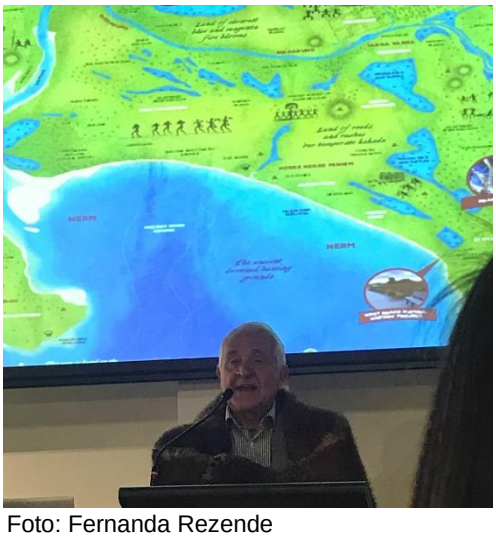


Foto: Fernanda Rezende

A foto foi tirada durante o evento *Steps to Sustainability,* realizado pelo *Sustainability Victoria,* responsável pelo programa *ResourceSmart School,* na Austrália, e retrata um descendente aborígene dando as boas-vindas e saudando os antepassados. Ao fundo, o mapa que mostra as tribos aborígenes que ocupavam a cidade de Melbourne.

Período: março de 2019.

Mesmo com essa noção e respeito, existe uma controvérsia na tentativa de ofertar aos aborígenes a mesma equidade e condições de vida de todos os habitantes na Austrália. A realidade, muito parecida com a brasileira, em termos das condições de exploração de minorias étnicas e sociais, revela que os aborígenes compõem grande massa carcerária dos presídios australianos, além de apresentar índices altos de alcoolismo, suicídio e mortalidade infantil. No Brasil, a demarcação é negada até hoje e as taxas de suicídio dos povos tradicionais do Brasil são sete vezes maiores que da população dita comum.

Tristão e Vieras (2017) chamam a atenção para a noção de colonialidade que permite a compreensão sobre o modelo dissociativo entre a sociedade e o meio ambiente, imposto pelo pensamento colonial moderno. É nesse modelo que se perpetuam as dicotomias como sociedade/natureza, cultura/natureza, além de se criar modalidades ainda mais colonizadoras, cultura erudita/cultura popular, sociedade primitiva/sociedade desenvolvida. Assim, os discursos só precisam ser repetidos até se criar uma verdade. Verdade que pormenoriza povos, tradições, profissões, habitações, cultura, ecossistemas etc.

Essa noção adoecida do Estado percebeu que, ao se retirar a terra desses povos, se conseguiria transformá-los. Não bastava somente cristianizar, mudar os hábitos, adoecer, matar; era necessário que os povos sucumbissem sem sua relação com a terra. A partir daí, os povos que eram donos dos territórios teriam que se ajustar à vida capitalística e trabalhar para conquistar o que sempre lhes pertenceu.

Os povos originários no Brasil e na Austrália foram caracterizados de bárbaros, como nos explica Ailton Krenak (2019, p. 14), quando diz que a civilização:

> [...] chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo.

O Capitalismo Mundial Integrado obriga que os indivíduos se adaptem às disciplinas urbanas, ao sistema do capital, ocupando, assim, um lugar na escala social. A falta dessa adequação provoca a pobreza, a não assistência e, muitas vezes, a delinquência. Trata-se de uma subjetividade coletiva orquestrada pelo CMI que se

torna hegemônica e sufoca os povos originários. Grande parte dos australianos sabe bem o estrago que isso ocasionou aos aborígenes. Nas escolas visitadas, o conhecimento aborígene era mencionado e cartografado como na entrevista a uma mãe voluntária que diz: “Torna-se simbólico e eu não tenho tempo para que sustentabilidade seja apenas um símbolo. É muito importante aprender sobre a cultura indígena. É vital que tenhamos de reparar o que foi feito, seguir em frente e progredir” (MÃE, Escola marco zero).

Para muitos povos originários da Austrália, o eucalipto tem o mesmo DNA que eles. Isso porque a terra e tudo que a compõe são seres vivos, são sujeitos para eles. Uma montanha, um rio, tudo que compõe o meio faz parte da vida deles, como entes. Os povos originários da Austrália entendem que seu país é mais do que um lugar para morar. Toda montanha, rio, árvore, animal etc., tudo faz parte de seus sonhos. Pelo sonho, os aborígines acreditam que todas essas coisas foram criadas por seus ancestrais, que vivem nos cinco elementos da natureza: ar, terra, água, céu e fogo.

A observação, característica central para a ciência, permeia o cotidiano e a experiência dos povos originários. Na Austrália, especialmente acostumada ao nomadismo e às dificuldades de uma terra seca e árida, o processo de observação se juntou ao da experimentação e esse encontro reflete-se na culinária, na pintura de suas artes em tela viva ou de pano, nas cerimônias, nas histórias, nas lendas e em seus artefatos.

Figura 30 – Calendário aborígene das estações do ano

Foto: Fernanda Rezende.

Essa figura retrata uma das imagens que aparecem no campus de Melbourne University. Esse espaço, dedicado à cultura aborígene, foi pensado para acolher jardins e uma parte dos saberes para que fique acessível ao público e à comunidade científica.

Período: março de 2019.

Os aborígenes criaram seu calendário com as estações do ano, suas principais características e animais da região. Todo esse conhecimento ancestral, como as lutas desses povos para garantir o direito à terra, moldado por singularidades e constituído por agenciamentos, reflete-se também nas suas pinturas. É por meio delas que muitos dão vazão aos acontecimentos e às singularidades vivenciadas na sua história de vida, pois cada indivíduo, grupo social, movimenta seu sistema de modelização da subjetividade, ou seja, compõe uma cartografia formada por demarcações cognitivas, míticas, rituais e sintomatológicas. É a partir delas que ele vai se posicionando em relação a seus afetos, gerindo suas inibições, angústias e pulsões (GUATTARI, 2012).

Figura 31 − Pintura aborígene

Janet Long Nakamarra é a artista aborígene que pintou esse quadro, intitulado *Gathering by the creek burgundy*. A intenção aqui é dar pistas das pinturas realizadas pelos povos originários das Austrália, fornecendo subsídios para a apresentação gráfica da ideia de diferença e repetição entre os dois países.

Período: outubro de 2019.

Fonte: Aboriginal Fabrics.

Guattari (2015) insiste na transição de um paradigma cientificista para um paradigma ético-estético, querendo, com isso, assinalar que não estamos nos referindo à arte institucionalizada, às suas obras manifestadas no campo social, mas a uma dimensão de criação em estado nascente. Os povos originários mantêm essa relação com a arte nos territórios existenciais, que se faz com a terra natal, pertencimento do eu, amor do clã e efusão cósmica, habitando com intensidade os afetos da subjetividade territorializada.

A ideia veiculada da diferença de um povo, seja pelo nomadismo, seja pelos diferentes dialetos, hábitos e culturas, pode produzir fluxos de estranhamento, pois, segundo um pensamento colonizador, essa diferença não se encaixa no processo de modelização comum. A diferença quase levou à dizimação dos povos aborígenes. Retiraram o direito às terras e a seus filhos. Levaram tudo e, mesmo assim, eles resistiram.

> Encontramo-nos, pois, diante de duas questões: qual é o conceito da Diferença? - que não se reduz à simples diferença conceitual, mas que exige uma ideia própria, como uma singularidade na ideia? Qual é, por outro lado, a essência da repetição? - que não se reduz a uma diferença sem conceito, que não se confunde com o caráter aparente dos objetos representados sob um mesmo conceito, mas que, por sua vez, dá testemunho da singularidade como potência da ideia? O encontro das duas noções, diferença e repetição, não pode ser suposto desde o início, mas deve aparecer graças a interferências e cruzamentos entre estas duas linhas concernentes, uma, à essência da repetição, a outra, à ideia de diferença (DELEUZE, 2006, p.35).

O reconhecimento dos povos originários aparece como uma das marcas nas escolas pesquisadas. Os *Indigenous Gardens* (Jardins Indígenas) são uma estratégia de materialização dessa proposta. Geralmente são plantadas, pelos alunos/as, espécies nativas, incentivando também a assimilação de alguns dos dialetos dos povos que ocupavam as terras onde a escola foi instalada.

Figura 32 – Redes

Foto: Fernanda Rezende.

"Compartilho essa visão com muitos e muitos membros da comunidade, de modo que todas as coisas levam a ter uma área indígena muito mais ampla, no que diz respeito à vegetação e à cultura" (PAI, Escola 3 estrelas).

"É ótimo ter habilidades diferentes para cultivar um estilo de culinária específico. Estive com uma mãe que veio falar dos ensinamentos indígenas, mas podemos fazer mais" (PROFESSORA, Escola 2 estrelas).

Outro objetivo do plantio dos jardins indígenas é atrair pássaros e abelhas, incrementando a biodiversidade local. Esses espaços ainda são utilizados como lugar de práticas contemplativas, pois a observação, estratégia da ciência e da pesquisa, é uma prática muito utilizada pelos povos originários desse lugar. Em todas as escolas da pesquisa na Austrália, encontramos esses jardins e uma conexão com o a *Cross Curriculum Priority*.

Foi possível cartografar, nas escolas que compunham o programa RSS, que os conhecimentos dos povos originários estavam contemplados e intrinsecamente ligados às práticas de sustentabilidade desenvolvidas na escola em diferentes disciplinas ofertadas. Também, pelo tempo do campo da pesquisa, não percebemos

um tempo de desenvolvimento das ações, como se houvesse no calendário escolar um determinado dia para que esse conhecimento adentrasse o currículo.

Figura 33 – Cockatoo do Jardim Indígena

É muito comum encontrar animais silvestres nas escolas, principalmente nas escolas que vêm desenvolvendo trabalhos para incrementar a biodiversidade, por meio de plantas, jardins, abrigos para animais entre outras ações.

Período: março de 2019

Foto: Fernanda Rezende.

No Brasil, pelo menos durante o trajeto realizado, não cartografamos o conhecimento dos povos originários aliado à sustentabilidade. Por isso a ênfase no contexto australiano.

As práticas ecosóficas reconhecem essa estreita ligação com os povos originários. Mais que isso, percebem que vem das minorias a capacidade de resistir em frente ao regime capitalístico que segrega e violenta não só a natureza, impondo-lhe a condição de explorada, mas também insiste em aniquilar qualquer voz que vá de encontro e que perceba que a modernidade falhou e que o sistema está colapsado.

Pausa para respiro 10 – Quando é a pessoa que floresce

Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata o *deck* construído para se salvar os carvalhos na primeira escola australiana da pesquisa.

Período: outubro de 2018.

Sobre os carvalhos que estavam sem florescer, a professora percebeu e alertou o diretor. Seria um problema com a água?

Chamaram o especialista que deu o parecer: “Sim falta d’água, mas não só isso. O concreto e o cimento estão compactando as raizes, e aos poucos matando-a. Eis as opções para se resolver a morte por sufocamento: retira-se o concreto necessário só para o carvalho não morrer e se encaixota a custo baixo ou você pode mudar o sentido dessa área, dessas árvores e criar um lugar de encontros da escola”. Escolhida a mudança de sentidos, o processo se inicia.

Para se retirar o concreto e o asfalto, seria necessária a contratação de uma empresa que trabalhasse gentilmente por seções, sem machucar as raízes dos carvalhos. Sensível essa árvore! Mas funcionários gentis são caros! Imagine funcionários gentis com árvores?! Lá vai o diretor à Associação de Pais com o chapéu na mão e a notícia do adoecimento dos carvalhos: “Vocês topam contribuir com o valor que foi arrecadado para este ano para salvar os carvalhos e construir um deque?” Absolutamente! − responderam todos. Mas, como se sabe, funcionários gentis tornam a obra mais cara.

Dessa forma, lá foi o diretor à outra organização com o chapéu na mão, com a notícia dos carvalhos dos encontros: “Seus filhos usam esta área da escola durante o ano letivo antes e depois das aulas e das férias escolares. Vocês nos dariam uma doação, porque vamos construir um belo deque que vocês podem usar para todo tipo de coisa”. Claro!

O diretor então percebe que terá a quantia para promover a gentileza às arvores e aos estudantes. Agora é a vez de convencer o Conselho de Escola e fazer os orçamentos, já que, para obras que envolvam grande capital, precisamos ter argumentos. Foi unânime, se você tiver a ajuda de todos de que citou, nós o apoiaremos.

Agora é só fazer de três a quatro licitações.

O diretor empenhou bastante tempo nesse processo, mas disse ser gratificante: “Imagine para as árvores! Deixar de serem pressionadas as livram do sufocamento, daí o caminho é simplesmente florescer”.

Depois de seis meses, da janela do seu escritório, ele vê os carvalhos frondosos, as crianças brincando e diz à imigrante brasileira: “Grandes resultados!”. E já está com o chapéu na mão de novo porque quer discutir com a professora a possibilidade de fazer um galinheiro que se juntaria à horta, às frutíferas já existentes. “Quem sabe até um jardim para atrair borboletas e abelhas!” − ele finaliza.

Parece-me que, além dos carvalhos, tem gente ali a florescer também.

5 ESCOLAS POTENCIALIZADORAS DE PRÁTICAS ECOSÓFICAS

A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia
e pela dor eu descobri o poder da alegria
e a certeza de que tenho coisas novas
coisas novas pra dizer

BELCHIOR

A aposta deste trabalho, como já dito, não é realizar um estudo comparativo. Pensar na produção dos dados agenciadas em contextos tão diversos, como o Brasil e a Austrália, foi a parte mais desafiadora da tese.

A aposta na ecosofia, de Félix Guattari, advém do conceito de revolução molecular o qual balizava o projeto de pesquisa no início da trajetória do doutorado. Como a própria vida, o pensamento de Guattari vai sendo agenciado por fluxos diversos, por isso percebemos como os fluxos da transversalidade vão se constituindo em ecologias existenciais da ecosofia.

No entanto, não devemos esquecer que Guattari concebeu o conceito de transversalidade quando tinha tarefas práticas para executar em determinadas configurações institucionais. Transversalidade não era uma filosofia, mas um conceito político que questionava o método analítico. O conceito de transversalidade de Guattari também não deixa de ser uma resposta como crítica ao conceito de transferência em encontrar um tipo de terapia adequada a uma instituição.

O conceito de revolução molecular dá a vez ao conceito de ecosofia por razões históricas. Essa substituição de um termo pelo outro demonstra a ideia de que não pode haver um paradigma de revolução padronizado, pois toda revolução deve tomar em conta as singularidades de sua situação particular. Se a revolução molecular correspondia às décadas de 1970 e 1980, a ecosofia anuncia uma ideia para os anos 90 e além. A dimensão planetária das ameaças ambientais torna necessário conceber a ecosofia em termos de globalização, por conta do próprio Capitalismo Mundial Integrado. Revolução molecular não daria conta de toda a escala planetária, por isso nos agenciamos à ecosofia, que seria mais abrangente e levaria em conta a dimensão molecular. Não é à toa que Guattari faz uso das ecologias na ecosofia.

Questionamos o nosso olhar colonizado, em um movimento que produzia a falta e a abundância, ao mesmo tempo, dos lugares por onde andávamos, do transporte público que usufruíamos, das condições de pesquisa e de trabalho às quais tivemos acesso durante um ano na Austrália. De que serve um estágio doutoral senão para aprofundar conhecimentos, despertar novas ideias, se agenciar a culturas, incentivar a produção científica acadêmica, promover intercâmbios entre grupos de pesquisa de países diferentes, ter avanços no idioma ao qual se está imerso? E muito mais! De que serve um estágio doutoral em educação? Para alguns pareceristas do CNPq, para aprender modelos e aplicá-los no país. Para outros, uma experiência mais pessoal do que para a coletividade. De que serve uma tese de doutorado em educação?

Estudar as questões australianas, que pensávamos completamente diferentes das nossas e dos desafios ambientais, sociais e políticos globais comuns (australianos e brasileiros), trouxe-nos o entendimento de que a experiência internacional e o reconhecimento das diferenças e da singularidade do processo de produção de conhecimento sobre sustentabilidade podem permitir outros agenciamentos e interpretações. Não num movimento colonizador no qual a Austrália teria muito “a ensinar” ao Brasil. Nada disso. Mas na compreensão de que, dentro das singularidades de cada país, são produzidos agenciamentos que nos levam a compartilhar conhecimentos. O que Brasil e a Austrália podem aprender com essa experiência? Diríamos que muito.

Uma das partes mais difíceis do retorno ao Brasil foi falar sobre o que tínhamos vivenciado por lá sem efetuar juízo de valores. Preferimos o silêncio. O que se descobre com essa experiência é que as singularidades e as diferenças estão postas, mas, acima de tudo, as conexões e as interseções são muito maiores, fazendo com que os escritos de Guattari se reverberem.

Nada é perfeito e as agruras existem em qualquer lugar, podendo provocar a produção do esgotado. Vivemos experiências muito interessantes, usufruímos de uma infraestrutura diferenciada, percebemos muito mais recursos financeiros na terra dos cangurus. No Brasil, pesquisamos escolas no Espírito Santo que ficavam debaixo de viadutos, fazendo divisa com o rio que carrega o esgoto de uma parte do bairro, e lá vimos tanta potência nas práticas de sustentabilidade, que chamaríamos de práticas ecosóficas, que fariam qualquer um nunca duvidar da educação pública brasileira.

5.1 PRÁTICAS ECOSÓFICAS SUSTENTÁVEIS

Felix Guattari (2015) nos lembra que os conceitos foram pensados para serem tomados, de modo que nós escolhemos o que nos serve. Tomamos emprestado agora o conceito de objeto ecosófico. O ecósofo diz que todo problema socioambiental postula o desenvolvimento de Universos de valores e, portanto, o compromisso ético-político, pois o objeto ecosófico também é político. Não existe oposição entre as ecologias política, ambiental e mental; existe uma encarnação de um sistema de modelização para sustentar o universo de valores das práticas sociais, de campo, e das práticas analíticas, quando se trata de produção de subjetividade.

A noção de *objeto ecosófico* está articulada aos quatro *funtores*[72] que tentam construir um inconsciente processual não preso ao passado, mas voltado para o futuro. Os *funtores* são os *Fluxos,* os *Phylum maquínicos* (máquinas), os *Territórios existenciais* e os *Universos de referência* (valor). Os quatro imperativos se encontram no eixo ontológico da discursividade e da não discursividade, junto a processos de territorialização e desterritorialização. Entre os *funtores,* existem as categorias de *irreversiblização*, singularização, heterogênese e *necessitação* (GUATTARI, 2012).

Assim, esse objeto ecosófico apresenta um sistema de modelização. Consideremos primeiro a dimensão do fluxo, em que os ecossistemas estão em articulação de fluxos em relação a outros, com detalhe aos fluxos heterogêneos.

O *phylum* maquínico, segunda dimensão, oferece uma dimensão de retroação cibernética, uma autopoiética, uma autoafirmação ontológica que efetua a união entre as máquinas dos ecossistemas de fluxos materiais e os ecossistemas de fluxos semióticos, ampliando a noção de autopoises.[73] Por sua vez, o Universo de referência funciona como sistemas de valores e é a terceira dimensão. Serve para repensar a problemática do valor, compreendida no valor econômico, e para articular o valor

[72] Essa expressão é a maneira que Guattari encontrou para cartografar. Segundo Rolnik (1993): há cosmos no caos, o caos é portador de complexificação, há uma relação de osmose e de imanência entre o caos e a complexidade.

[73] Guattari (2015) toma emprestada, e faz adaptações, a concepção de máquinas autopoéticas de Maturana e Varela, levando-a para além do biológico e individual, para o social e sistemas técnicos: “A autopoiese merece ser repensada em termos de entidades coletivas e evolucionárias, que mantêm diversos tipos de relações de alteridade, em vez de estarem implacavelmente fechados em si mesmos” (GENOSKO, 2002, p. 56).

capitalístico e o valor do intercâmbio no sentido marxista com os outros sistemas de valorização segregados pelos sistemas autopoiéticos, como os sistemas sociais, grupos, indivíduos, sensibilidades individuais, artísticas, religiosas para articulá-los entre si, sem que o valor econômico os domine e os distancie. Os Universos de referência são genuínos devires de subjetividade que avançam em seu potencial transversal.

Já a quarta dimensão é o território existencial. Segundo Guattari (2012), é a que mais caracteriza o objeto ecosófico. Não é uma entidade eterna, mas tem suas fundações em coordenadas de determinação extrínsecas e independentes. Dentro do seu sistema de valores, o objeto ecosófico tem um nascimento e um fim. Está em relação com seu *phylum* maquínico, além de estar ligado a processos de historicidade. Essa finitude, entretanto, apresenta uma dimensão de alienação, de encarnação e enriquecimento processual, pois, graças a ela, existe a possibilidade de uma recarga a partir de caos e de uma refundação de uma complexidade. Guattari (2012, p. 61) completa:

> [...] todos os objetos são objetos de modelização. O conceito, no seu caráter criativo, de aglomeração de componentes heterogêneos e ao mesmo tempo de unidades autopoiéticas, é o objeto. O objeto ecossistêmico é um objeto de meta-modelização, no sentido de que pretende englobar as diferentes modelizações que nos são propostas: de tipo marxista, de tipo animista, de tipo estético. Se pode ver assim como se articulam os sistemas de valores, antes de se opor de maneira maniqueísta um ao outro.

Como dito, são quatro os "imperativos" que resultam desse processo: o da irreversibilidade do encontro como acontecimento, que dá sua marca de autenticidade, do "nunca visto", ao procedimento analítico; o segundo, o da singularização que implica uma disponibilidade permanente para a aparição de qualquer ruptura de sentido que, precisamente, constituirá um acontecimento, abrindo uma nova constelação de universos de referência; o terceiro, o da heterogênese, que conduz à busca da especificidade do terreno ontológico a partir do qual se apresentam os diversos componentes parciais de subjetivação; e o quarto, o da *necessitação* que pressupõe a obrigação para um afeto, para um *percepto* ou um conceito, de se encarnar em um Território existencial marcado pela finitude e pela impossibilidade de ser "traduzido", interpretado em qualquer hermenêutica (GUATTARI, 2012).

Felix Guattari (2012, p. 177) nos aponta que esses imperativos esquizoanalíticos seriam aplicáveis ao campo da pedagogia, da ecologia, da arte, " […] pois a raiz ético-política da análise, concebida aqui como produção de subjetividade, entra em simetria de escala com todos os outros registros de produção de subjetividade, e isso em todos os níveis onde se queira considerá-los". A partir dessa ideia, tomamos o conceito de *phylum* maquínico, ou de uma linhagem tecnológica, como

> [...] um conjunto de singularidades, prolongáveis por operações, que convergem e as fazem convergir para um ou vários traços de expressão assinaláveis. Se as singularidades ou operações divergem, em materiais diferentes ou no mesmo, é preciso distinguir dois *phylums* diferentes [...] cada *phylum* tem suas singularidades e operações, suas qualidades e traços, que determinam a relação do desejo com o elemento técnico (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 94).

Portanto, somente é preciso lembrar que sempre é possível instalar-se no nível de singularidades prolongáveis de um *phylum* a outro e reunir ambos. No limite, não há senão uma única e mesma linhagem filogenética, um único e mesmo *phylum* maquínico, idealmente contínuo: o fluxo de matéria-movimento, fluxo de matéria em variação contínua, portador de singularidades e traços de expressão. "Esse fluxo operatório e expressivo é tanto natural como artificial: é como a unidade do homem com a Natureza. Mas, ao mesmo tempo, não se realiza aqui e agora sem dividir-se, diferenciar-se" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 94).

Nesse sentido, estaremos num movimento de compartilhar alguns processos de criação e invenção de novos universos de referência cartografados durante os trajetos. Guattari (2012, p.17) nos conta da sua experiência na Clínica La Borde onde, a partir de

> [...] relações com o espaço arquitetônico, as relações econômicas, a cogestão entre o doente e os responsáveis pelos diferentes vetores de tratamento, a apreensão de todas as ocasiões de abertura para o exterior, a exploração processual das 'singularidades' dos acontecimentos, enfim tudo aquilo que pode contribuir para a criação autêntica com o outro. A cada um desses componentes da instituição de tratamento corresponde uma prática necessária.

Esse relato de Guattari, juntamente com a sua formulação da ecosofia, remeteu-nos às práticas de sustentabilidade as quais entendemos como práticas ecosóficas. Para Guattari (2012), as lutas em grande escala não estão, necessariamente, em sincronia com as práxis ecológicas e as micropolíticas do desejo.

Os contatos entre cidadanias são muito importantes para a invenção de novas culturas. As singularidades, a exceção e a raridade, podem funcionar junto com uma ordem estatal menos pesada possível. Assim, no domínio da ecologia social, serão necessários momentos em que estaremos fixos em objetivos e comportados como bons militantes, mas, em outros, haverá momentos de ressingularização, em que as subjetividades individuais e coletivas voltarão para si. É aí, nesse momento, que a expressão criadora nos chega sem muita relação ou preocupação com referência às finalidades coletivas. Residiria aqui o papel da ecologia ambiental que iniciou e prefigurou uma ecologia mais generalizada, tendo a finalidade de descentrar radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique.

Os processos de inventividade acabam nos distanciando de paradigmas cientificistas e nos levam à aproximação de um paradigma ético-estético. Dessa forma, em certos contextos sociais, a subjetividade se individua, pois uma pessoa se posiciona em meio a relações de alteridade regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas etc. No entanto, em outras condições,

> […] a subjetividade se faz coletiva, deve-se levar em conta instâncias humanas intersubjetivas manifestadas pela linguagem e instâncias sugestivas ou identificatórias concernentes à etologia, interações institucionais de diferentes naturezas, dispositivos maquínicos como o computador, universos de referência incorporais relativos à música e às artes (GUATTARI, 2012, p. 20).

Para Felix Guattari (2015), o uso da cartografia como proposta de intervenção propõe conjunções no tecido social. A ecologia social, as tais singularidades que se encontram e pelo processo de subjetivação e desejo criam outros possíveis. Para isso, valemo-nos dos encontros das linhas que cortam e atravessam esses planos, pois, no desenho de um mapa ecosófico, não há apenas uma imagem dos territórios envolvidos, onde existe transformação dos territórios, indicando linhas de fuga desterritorializantes e identificando reterritorializações potencialmente perigosas.

As práticas sustentáveis ecosóficas levam em conta as dimensões socioambientais, político-econômicas, culturais, ético-estéticas, de gênero, espiritualidade e

territorialidade. Essas práticas de sustentabilidade se infiltram como mecanismos contra a imobilização e produzem agenciamentos[74] e aberturas a uma *ecosofia.*

A partir de agora, faremos uma tentativa de agenciar os conceitos de Universos de referência e singularidades às práticas sustentáveis ecosóficas, no entendimento de que essas práticas podem suscitar diferentes fluxos e modificar estruturas com base na ideia ecosófica.

Para isso, baseamo-nos no encontro com a publicação de *Mirror* (Espelho) de Jeannie Baker (2010). Esse livro conta uma história que ilustra a situação entre dois países de maneira simultânea, Austrália e Marrocos. Não chega a ser uma comparação, apenas pontos de vista de uma mesma cena cotidiana, influenciados pela relação da cultura e da natureza, da localidade, hábitos, política e sociedade. Esse livro nos ajudou a pensar como falar dos pontos de interseção, diferença e repetição, entre a pesquisa no Brasil e na Austrália.

O livro acaba nos remetendo ao objeto ecosófico porque fala de duas realidades tão diversas, mas que se aproximam em alguns momentos. Às vezes parecem espelhos: espelho é reflexo de ver.[75] E foi essa a aposta. Um reflexo do que víamos. Hart (2005, p. 38-39) aponta-nos que usamos métodos nas quais acreditamos que

> […] possam nos ajudar a especificar, por exemplo, como a história de vida ou as experiências significativas de vida, dentro de limites culturais, podem ter influenciado a formação de crenças. [...] como pesquisadores, nós devemos reconhecer a possibilidade de outras (múltiplas) interpretações, baseadas em outras realidades (culturais e paradigmáticas).

Dessa forma, a partir de agora vamos abordar[76] alguns movimentos de práticas ecosóficas que se abrem a novos Universos de valores, singularidades entre Brasil e Austrália. Em alguns momentos, acionamos as ecologias propostas por Guattari; em outros, as práticas e as relações dos sujeitos com a família, com o espaço, com a política, com a terra...

---

[74] "A questão toda é saber como os enunciadores da tecnologia, incluindo máquinas biológicas, estéticas, teóricas etc., são reorientados, reorientando o objetivo das atividades humanas na produção de agências de subjetividade ou subjetividade coletiva" (GUATTARI, 2015, p. 442).

[75] NARANJO, J. Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças. São Paulo: Planeta, 2013.

[76] Dessa forma, as folhas farão alusão à Austrália, marcadas com tecidos aborígenes, e as do Brasil, indicadas com tecidos de chita.

A ideia inicial era que conseguíssemos folhas duplas para cada experiência, no entanto, percebemos que não é possível controlar o percurso, nem mesmo a trajetória de dados que se faz como rizoma. O que fizemos foi trazer o tecido da chita dos tempos do Mestrado por conta do encontro com os tecidos aborígenes. Assim, o leitor perceberá de onde partem os movimentos, ou de onde ressoam.

Lançamos mão do poema *Blanco*, de Otávio Paz, interpretado por Marisa Monte, que nos ajuda a perceber a criação, o perceber e o ver.

QR Code 5 − Me vejo no que vejo

Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos

Em um olho mais límpido
Me olha o que eu olho
É minha criação
Isto que vejo
Perceber é conceber
Águas de pensamentos
Sou a criatura
Do que vejo

Blanco
Marisa Monte

5.1.1 Dos muros que se erguem

Grande parte das escolas visitadas na Austrália não possui portões fechados ou gradeados, ou mesmo vigias, seguranças ou funcionários para controlar a entrada. Também não há muros no entorno geográfico das escolas. Existem grades baixas (em sua maioria) que permitem ter uma visão de toda a área da instituição.

Estranhamos essa ausência dos muros, pois nossos universos de referência são outros. Esse estranhamento era transparente, pois, nas seis escolas pesquisadas na Austrália, as áreas eram abertas. Andávamos até a secretaria, cruzando todo o pátio. Não vimos pessoas como seguranças.

Figura 34 – Entrada da Escola 5 estrelas

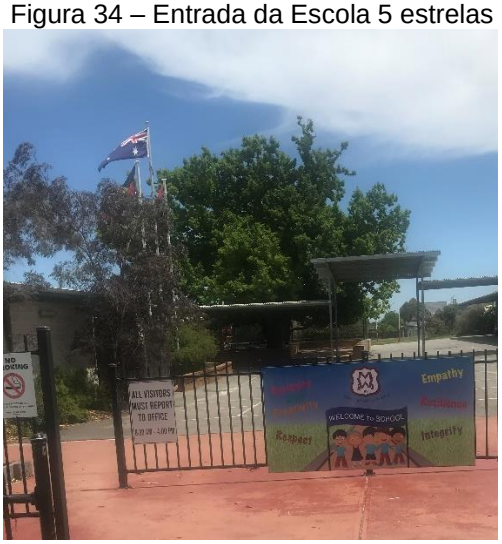


Foto: Fernanda Rezende.

A foto retrata a entrada da Escola 5 estrelas. Em muitas das escolas públicas pelas quais passamos, não existem portões fechados ou muros de cimento que separem a o espaço físico da escola. Em grande parte delas, existe um gradeamento baixo de onde se tem acesso à visão de toda a área da escola sem que se necessite de vigias.

Período: novembro de 2018.

Toda vez que questionávamos aos sujeitos da pesquisa o porquê de não existirem essas barreiras físicas, eles nos olhavam com certo grau de estranhamento. Para eles, o estranho era a pergunta. Então, geralmente, explicávamos o nosso universo de referência que nos era comum e, algumas vezes, as respostas à pergunta sobre os muros e portões que separavam a comunidade eram percebidas a partir da ideia de cultura, como assinala a professora:

> Porque é diferente entre [muro] físico ou [invisível] emocional. Você sabe, os espaços intelectuais, em muitas culturas, se acredita que esse espaço

> [escola] não é o espaço intelectual, não é onde eles precisam estar. O seu trabalho é o espaço intelectual e seus espaços culturais são sua casa, e onde estão as escolas realmente deveriam ser tanto espaço físico cultural quanto intelectual para que todos participassem. Trata-se de mudar as percepções (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Isso nos mostra um pouco da diversidade do povo australiano. Na primeira escola pesquisada, tivemos acesso aos números de estudantes por país na escola. Esse universo diverso tem provocado uma série de consequências para o país que tem sua origem marcada por fluxos migratórios. Foram mais 17 países cartografados nas diferentes escolas pesquisadas sendo o bilinguismo uma realidade. O mandarim é quase unanimidade, mas, dependendo da localização geográfica, outras línguas são ofertadas. O sistema de educação australiano incentiva o bilinguismo e também a família a manter a língua nativa. Se a escola opta por práticas de sustentabilidade, todos acabam sendo impactados, no entanto cada família suscita isso de maneira muito particular a partir dos seus Universos de referência:

> Acho que porque todas as crianças passam por esse programa [...] e você estamos falando de cinco anos e isso tem um impacto, porque essas crianças estão ensinando aos pais. É isso que acontece, somos afetamos por nossos filhos! O que eles trazem para casa são só algumas coisas. Eu imagino, se o segundo idioma for inglês, a criança está voltando para casa e contando o que está acontecendo, e você está aprendendo sobre cultura, para que essas crianças recebam essas informações nessa idade, para que elas possam impactar seus pais. Em cinco anos, você terá uma enorme diferença […]. Vejo crianças se tornarem chinesas, indianas, vietnamitas, mexicanas ou australianas ou o que quer que seja, quando saem da escola, quando jovens adultos, e estão impactando a comunidade por 5 anos, 15 anos. Essas crianças, nesta escola, têm o poder de fazer a diferença, não importa se agora ou depois (MÃE, Escola 5 estrelas).

Então, aproximar mundos e derrubar fronteiras, esse não seria um exercício de experimentação à escola? Contudo, essas relações em meio a tanta diversidade podem irromper outros movimentos, como racismo, xenofobia, entre outros. Na trajetória australiana, percebemos uma preocupação constante com o respeito à diferença e ao cosmopolitismo, mas algumas pistas iam revelando singularidades como esta:

> A maioria dos australianos é muito apaixonada pelo meio ambiente. Não é preciso muito para que venham ajudar e participar de um programa, especialmente nesta comunidade. Posso dizer que eles são muito apaixonados pelo meio ambiente, então não foi muito difícil fazer a escolha, mas eu acho que precisa desenvolver confiança. Então, quanto à comunidade, eu tive sorte aqui! Realmente não precisou encorajar muito a comunidade, mas, se eu entrasse em uma comunidade, talvez nos subúrbios ocidentais, onde trabalhei com os pais que eram novos migrantes e

> refugiados, as prioridades são muito diferentes, então, sim, eles gostam de estar cercadas por belos jardins, mas o que é importante para eles é o que acontece na Matemática, na Alfabetização [...] (DIRETORA, Escola 2 estrelas).

As prioridades de quem vive movimentos de desterritorialização e reterritorialização são diferentes? Por que o interesse na Alfabetização e Matemática? E não na sustentabilidade? Como seus países de origem organizavam a educação pública? Quais políticas de inclusão são pensadas para acolhimento dos refugiados?

Por isso a atenção da cartógrafa sobre a ausência de muros nas escolas. Pelo mundo afora um avanço dos muros em nível mundial, os muros transnacionais. O aniversário de 30 anos da queda do muro de Berlim revela que o mundo retrocede e que a construção dessas grandes barreiras, em frente à pressão nômade das populações que fogem das guerras e dos regimes imperialistas, só tende a acentuar os conflitos, o integrismo, o racismo, a xenofobia e o desconhecimento da diferença.

A ausência de muros nas escolas não representa, entretanto, a muralha que se tornou a Austrália no acolhimento de refugiados, bem como sua política restritiva à imigração. Faz-se necessária, então, a condição de afirmação das práticas sociais e políticas adaptadas aos novos problemas do urbanismo, de relações de vizinhança, de vida familiar e de educação (GUATTARI, 2015).

Em uma das escolas, cartografamos processos de esgotamento dos professores. Um especial nos chamou a atenção, pois percebemos o instante em que a professora foi afetada. Ao ler o livro *Ziba came on a boat,* a professora se emocionou ao se lembrar de uma aluna que foi enviada à ilha, local onde têm sido recebidos os refugiados que chegam de barco na Austrália, depois do endurecimento das leis migratórias no país pelo primeiro-ministro. A sala de aula era composta de 25 alunos, era o 6º ano, e muitos haviam chegado de barco antes da promulgação da nova política migratória.

A infantilização causada pela *mass media* se utiliza das tragédias humanas para continuar seu processo de produção de esgotamento. Bem verdade, a nossa história tem base nas colonizações, nas migrações, guerras (chamadas de revoltas), nos exílios, na destruição de qualquer enraizamento.

Figura 35 – Orgulho

Fonte: Lukas Coch.

A foto mostra uma pequena réplica de barco com o dizer ‘Eu parei isso!’ de Scott Morrinson, quando ministro da Imigração na Austrália.

Figura 36 − Comoção mundial

Fonte: Isabeau Doucet.

“Ninguém coloca seus filhos em um barco, a menos que a água seja mais segura que a terra " (WARSAN SHIRE).

A imagem mostra a criança síria que morreu afogada no mar da Turquia fugindo da guerra síria.

Foi a história de tudo que foi dito acima que fez de nós estrangeiros neste mundo, convidados na nossa própria família. Talvez o ódio que se tem ao estrangeiro se funde

> [...] com o ódio a si próprio enquanto estrangeiro. O misto de inveja e terror que sente em relação às ‘cités’ revela apenas o seu ressentimento por tudo o que perdeu. Não consegue evitar invejar esses bairros ditos ‘problemáticos’ onde ainda persiste um pouco de vida coletiva, alguns laços entre as pessoas, algumas solidariedades não-estatais, uma economia informal, uma organização que ainda não se separou daqueles que se organizam (COMITÊ INVISÍVEL, 2013, p. 29).

Uma escola com práticas sustentáveis ecosóficas suscita o acolhimento a novos mundos e pessoas. Contudo, numa sociedade onde o CMI impera processos de subjetivação, não estaríamos todos na condição de imigrantes? Para Guattari (2015), reinventar a alteridade em novas condições de vida fora da nostalgia do passado, lembrando que vivemos sobre um planeta que sofre todo tipo de mutações demográficas, tecnológicas, dramáticas e prodigiosas, estaria mais que na hora de acontecer, pois seria a hora de deixar de lado as redundâncias ontológicas dominantes.

5.1.2 Do cuidado do outro

Dentre muitas singularidades captadas no campo da pesquisa na Austrália, a ideia de pensar as redes de solidariedades entre eles foi uma das que mais chamou a atenção, como explica esta mãe que também é professora:

> Eu estava apenas ouvindo sua resposta e meio que senti que a pergunta era diferente. Interpretações tão diferentes para a mesma pergunta. Estávamos conversando sobre paredes nas escolas e também conversávamos sobre paredes entre classes e salas de aula, porque eu meio que senti aqui. Elas começaram um pouco assim, pois elas acolhem quando as crianças estão começando na escola, permitindo um tempo diferente para as crianças mais novas e lentamente integrando-as às crianças mais velhas. É isso que eu senti sobre as paredes e, lentamente, elas permitem que elas cresçam e se sintam confortáveis e confiantes para estar com todas as outras crianças... Eu também sou professora em Yarra, parece que não há *bullying*... As crianças mais velhas cuidam das crianças mais novas e estão cuidando dos Preps, então há um pouco de irmão e irmã que cuidam de você (MÃE, Escola 5 estrelas).

Essa narrativa retrata o cuidado das relações com os alunos novatos que chegam dos *Kindergardens* (Educação Infantil) e recebem os *Buddies* (seus amigos do Ano 5/Ano 6 da escola). Essa é uma prática comum que observamos tanto nas escolas atendidas pelo RSS, como em outras que não faziam parte dele. O que acontece com frequência é que esse movimento de cuidado se agencia à sustentabilidade e, no caso das escolas que foram visitadas e que fazem parte do programa, a ênfase a essa prática sustentável é alusiva.

Figura 37 − Aula de Permacultura

Foto: Fernanda Rezende.

A foto retrata duas turmas, a dos anos iniciais (Prep) e a dos anos finais (Year 5) se deslocando para as aulas de Permacultura. Essa prática é cotidiana nas escolas públicas de Victoria. Os alunos das séries finais ficam responsáveis pelos que acabam de chegar à escola.

Período: outubro de 2018.

Esse cuidado com o outro se revelou em algumas escolas e chamou a atenção pelo compartilhamento de territórios existenciais. Geralmente os encontros acontecem entre as turmas do Prep (que é o nosso primeiro ano) e as turmas finalistas do quinto e sexto ano. O sexto ano é o último do ensino fundamental na Austrália. Depois, eles já seguem para as escolas de ensino médio.

Além das aulas de sustentabilidade juntos, é muito comum que os alunos dos anos finais escrevam cartas para os Preps, estejam com eles na hora do recreio, leiam livros quando há aulas na biblioteca, entre outras atividades. As aulas em conjunto acontecem no mínimo duas vezes por semana podendo se estender à escolha do professor e do projeto desenvolvido. Existe um tempo que se reserva para isso, para que essas relações estejam em agenciamento, além de processos de singularização que deslocam o lugar do professor e do estudante. Como afirma Guattari (2015, p. 231):

> Eu nunca pretendo descrever um estado de fato, um estado de história ou subjetividade. Eu apenas procuro especificar as condições de possibilidade dos vários modos possíveis de descrição. Para apreender ou cercar os problemas da enunciação coletiva, qualquer sistema de modelagem - seja ele teórico, teológico, estético, ilusório - é levado a posicionar o que chamo de fatores ontológicos (fluxos, filos de máquinas, territórios existenciais, universos incorpóreos). Assim, a questão, para mim essencial, do pluralismo ontológico é resolvida ou parcialmente assumida.

O exemplo nos fala sobre a preparação de uma juventude que possa cuidar de si e do outro. De cuidar do outro. Dos espaços que habita. Não estamos falando de relações hierarquizadas obrigatórias; estamos falando de relações de cuidado que se fazem mediante escolhas. Existe toda uma concepção de relações sociais e hierarquizações postas aqui em questão. Uma prática sustentável ecosófica suscita redes de solidariedade.

Vale ressaltar que os pais australianos escolhem a escola onde os filhos vão estudar, marcando *tours* nas escolas pretendidas para se familiarizar com a perspectiva teórica e os programas ofertados. Ou seja, fica a cargo dos pais e das crianças avaliar se a escola atende às expectativas deles. Todas as escolas fazem o *Prep Transition* (Transição do Prep − passagem da educação infantil para o ensino fundamental), no entanto algumas escolas do RSS têm aliado a sustentabilidade a essa transição. Funciona como meio de incorporar aos pais um *ethos* da sustentabilidade. A professora diz:

> Fazemos transições dos Preps, para que os Prep-Pais do próximo ano cheguem à escola entendendo o que nós fazemos aqui. Eu fiz uma transição de sustentabilidade para eles e muitos deles não sabiam o que estávamos fazendo. Fiz uma apresentação inteira sobre sustentabilidade e o diretor disse que esse foi o melhor *feedback* positivo que eles tiveram em uma transição de Prep. Os pais vieram direto para mim e disseram: 'Estou muito feliz', 'Escolhi esta escola agora que sei que isso está acontecendo e queremos nos envolver'. Então é sobre isso que estávamos conversando sobre os *Community Gardens* (Jardins da Comunidade). Alguns novos pais dizem que sim, querem estar envolvidos, esperando que a nova comunidade esteja desenvolvendo esse senso de comunidade mais adiante (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Sem maiores romantizações, a sustentabilidade aqui também visa a promover propaganda para a escola e elevar o número de matrículas. Os fluxos por desejo potencializam os pais que os apoiam, como uma mãe conta:

> Vemos que as crianças podem fazer sua aplicação em nome do meio ambiente. Eu faço cartazes e os coloco em volta da escola e digo que eles estão se unindo por causas em que realmente acreditam. Portanto, acho que, como pai, você não pode deixar de aceitar isso, porque deseja que eles se levantem pelo que eles acreditam e pelo que são apaixonados, e todos nós voltamos para a Terra. É uma boa causa. Você faz isso comigo e os apoia em suas aventuras na criação de pôsteres. Toda a escola os pais apoiam, porque você quer apoiar seu filho, mas também quer apoiar o tipo certo de causas pelas quais eles são tão apaixonadas, que, definitivamente, se infiltra na escola (MÃE, Escola 2 estrelas).

É claro que, às vezes, os processos de subjetividades que fazem parte do território da escola não se adaptam a outros desejos. É nessa hora que se pensa na noção da diferença, como salienta o diretor, quando conta da importância da sustentabilidade*:*

> Estive aqui para falar sobre a importância da sustentabilidade e, se você quiser enviar seu filho para cá, eles serão educados de acordo com as diretrizes de sustentabilidade e é nisso que acreditamos. Portanto, os pais tiveram a opção de enviar o filho aqui ou não, mas continuamos crescendo. Temos um limite máximo de 800 alunos nessas escolas, por isso somos uma grande escola! 830! E estou tentando reduzir em 100, mas o número volta a crescer, e não posso, porque todo mundo quer vir aqui agora. Não é apenas pelo programa de sustentabilidade, mas acho que é porque, quando conduzo o *tour* da escola, falo sobre sustentabilidade e, claro, tudo o mais. Falamos sobre a importância com que os alunos serão educados. Estarão envolvidos na comunidade... Isso é um fator (DIRETOR, Escola 5 estrelas).

Dessa forma, precisamos ficar atentos para os totalitarismos que se proliferam em nossas sociedades e lembrar que a condição para uma nova consciência planetária (GUATTARI, 2015) reside na nossa capacidade de escapar a eles e fazer emergir outros sistemas de valores: alegria de viver, solidariedade, respeito, pois são sentimentos em vias de extinção. Precisamos de novas práticas éticas e estéticas para trajetos diferenciados.

5.1.3 Por que não?

A formação de coletivos não territorializados, que possam cuidar de si e dos outros, pode complexificar suas atuações na instituição. Não é apenas um aluno que vai à escola para ser um mero receptáculo ou um professor que cumpre o processo ideológico do Estado. O esgotamento se dá também pela clausura da burocratização das tarefas. Guattari (2012) diz que, por meio de múltiplos sistemas de atividades e pela tomada de responsabilidades em relação a si mesmo e aos outros, pode haver uma libertação dos indivíduos e dos grupos de uma serialidade, fazendo com que eles se reapropriem do sentido de sua existência numa perspectiva ética e não mais tecnocrática. Esta é a história da diretora:

> Em 2016, nós tivemos cinco arrombamentos na escola e, ao longo do tempo, a gente passou a tomar todo cuidado, porque os vizinhos chamavam a polícia e me ligavam de madrugada. Então a gente tem feito dessa forma, porque a escola fica sozinha à noite e o fim de semana inteiro. É uma situação que a gente sofre, mas é aquilo. Então, a gente fez um trabalho com os nonos anos e eles são hoje nossos parceiros. A gente faz hoje nossa avaliação institucional de seis em seis meses, que é uma coisa linda! Eles vão na sala. explicam com seriedade. O bicicletário, então, foi na avaliação institucional como sugestão deles, e também outras pequenas coisas que eles sugerem. Eles cuidam da horta. Eu tenho problema com investimento hoje. Eu não tenho problema com a horta. Ninguém estraga. Não tem um aluno que estraga uma maçaneta, é um sentimento de pertencimento. Acho que tem a ver com sustentável! Acho que é porque é a casa deles. Não é ideal, não é o que a gente queria, mas é o que a gente pode ter, o que a gente tem. São situações para criar e dar oportunidade das pessoas participarem entre os alunos. A maior parte eles são os autores. Então, no nono ano, na hora do recreio, cada um tem o seu posto e eles levam muito a sério. Eles são uma graça no refeitório entregando a colher, ajudando na fila, no pátio. Pegam as bolas. Eu sou suspeita para falar, porque eu sou apaixonada (DIRETORA, Escola F).

Nesse sentido, a tomada de responsabilidade coletiva está na ressingularização da relação com a existência pessoal e com o trabalho. A alteridade desestabiliza as couraças mais resistentes. A professora diz:

> Por exemplo, aqui, na escola, tem um menino novo que chegou com um problema seríssimo. Ele é usuário de droga, já falou para mim. Ele é o único que rasga as coisas, mas os outros mantêm tudo e eles não rasgam. Então esse pertencimento, esse cuidado, isso advém, eu criei isso é meu, eu plantei, está crescendo eu estou vendo, você entendeu? (PROFESSORA, Escola A).

A única resposta verdadeira à crise ecológica é em escala global, desde que produza uma autêntica política, social e cultural, reformulando os objetivos da produção de ambos, os materiais e os bens imateriais, como suscita o diretor que aponta sobre a comunidade:

> [...] estamos com alguns projetos agora. A comunidade é muito parceira. A gente está com modificações com o portão da escola que você usou, que é a garagem, porque a escola não tem portão social. A gente tá entrando com uma parceria. A escola vai comprar o material com a verba da escola e a comunidade vai entrar com a mão de obra para a gente fazer a nova portaria de acesso à escola, porque, se você for olhar só o bairro ao lado tem área de lazer. Todos os outros não têm, então eles usam a escola (DIRETOR, Escola K).

Essa revolução não deve estar preocupada somente com relações de força visíveis em grande escala, mas também precisa levar em consideração domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo (GUATTARI, 2012).

Figura 38 – Estudante carrega coletores de resíduos

Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata uma estudante carregando coletores recicláveis até a estação maior de coleta. Existe um rodízio na escola para que isso seja feito, até porque se reciclam diferentes materiais e também se compostam restos de alimentos. Além disso, colocam-se baldes embaixo das torneiras dos bebedouros para que a água não utilizada possa ser usada para molhar as plantas. Existem várias equipes em diferentes turmas. Professores também participam, pesando, medindo e recolhendo os resíduos, além de realizar intervenções no processo. Vale a pena ressaltar que não existem funcionários de limpeza nas escolas. Eles são contratados e aparecem ao fim do expediente escolar para executar a limpeza das salas e banheiros.

Para que esse tipo de ação ocorra, percebemos uma dinâmica no processo que promove rodízios de atividades que vão desde coleta, abordagem aos alunos, até a liderança de grupos para manter as escolas limpas. A vida coletiva não se efetiva dentro de uma ritualização do cotidiano fixado em seu gênero ou hierarquização, mas

com a introdução de novos temas e variações em suas marcas de singularidades. O professor, ao falar de uma das suas funções cuidando das lixeiras da escola, assim afirmou:

> [...] ajudando os alunos a gerenciar o próprio lixo. Tínhamos um sistema de apenas uma lixeira. Tudo era jogado fora. Tínhamos alguma reciclagem de papel pelo sistema de ruas e algumas coisas eram recicladas por uma empresa. Depois de alguns anos, percebi que estávamos jogando fora muitos itens que talvez pudéssemos ter um aproveitamento melhor. Através do Programa Inteligente de Recursos, havia algumas sugestões sobre como podemos lidar com isso no módulo principal, então desenvolvemos esse módulo, procuramos maneiras de reduzi-lo, e estruturamos isso para tentar nos ajudar passo a passo a analisar nossos resíduos (PROFESSOR, Escola 3 estrelas).

Os professores atuam como produtos de equipamentos coletivos e produtores de subjetividades. Escolas que suscitam práticas sustentáveis ecosóficas não têm por tarefa modelar ou modelizar as posições subjetivas de cada indivíduo, por sua etnia, gênero, idade, função etc. Não se busca uma subjetividade serializada. Para isso, já existem as dimensões da família, da televisão, do *mass media*, igreja etc. Não é apenas o conteúdo cognitivo da subjetividade que se encontra aqui modelado, mas todas as facetas afetivas, perceptivas etc.:

> O diretor aqui incentivou as famílias a visitar a escola no fim de semana e durante as férias pois reduz o vandalismo, dá mais propriedade às crianças: ‘Este é o nosso lugar para que eles venham e brinquem, possam andar de bicicleta, também podem vir e fazer jardinagem. Temos dias úteis para que essa comunidade escolar possa se envolver muito com a comunidade externa. Precisamos convidá-los, faremos algumas atividades de plantio no próximo trimestre. Temos nossa feira do país em outubro e estamos fazendo o nosso melhor para nossa gente (PARENTE, Escola marco zero).

O distanciamento de quem formula políticas públicas aos que estão de forma direta atuando nos espaços é um grande desafio. Por isso, Guattari (2015) nos fala da necessidade de uma reinvenção do tecido social por meio de revoluções tecnológicas que produzam de fato, tempo livre, e não novos processos de modelização. Ainda, um repensar da relação entre bairros de uma mesma cidade e entre cidades, visando a uma não hierarquia entre elas. E conectada a isso, a conexão das esferas educacionais e culturais, garantindo o acesso a um banco de dados dos mais diversos, o que possibilitaria um alcance muito grande da criatividade institucional.

5.1.4 Quando se rompe o cimento “no peito”

Uma das experiências mais recorrentes da pesquisa está ligada à terra. As escolas que coadunam práticas de sustentabilidade geralmente desenvolvem atividades em conexão com o plantio de alimentos. Esses saberes têm sido redescobertos pelas pessoas em tempos de mudanças de *ethos* quando a alimentação é completamente influenciada por novas maneiras éticas de se alimentar, isso para aqueles que podem se alimentar. Essas práticas podem indicar movimentos outros.

Algumas das conversas contam as iniciativas tomadas para que o trabalho pudesse ser iniciado, ou seja, cavar e encontrar a terra, rompendo com uma ideia tradicional e positivista de escola, retomando espaços vazios e abandonados, movimentando uma criação coletiva na escola, como assinala a diretora:

> No ano passado, surgiu aquele espaço que você viu e foi feita uma horta. Antes era um parquinho de diversão, aí, com o passar do tempo, foram estragando as ferragens e foi necessário retirar para não machucar as crianças. Então surgiu a ideia. Eu, diretora, estava todo mundo envolvido, daí a gente contratou pessoas para estar fazendo os canteiros, Daí eu comecei até porque a gente não elaborou aquele projeto inicial para a horta e, como eu gosto de terra, fui colocando semente dali, semente daqui e tivemos uma horta linda no ano passado (PROFESSORA, Escola K).

No começo da trajetória, pensávamos numa influência maior de práticas sustentáveis em escolas situadas em áreas rurais do que em áreas urbanas, contudo encontramos iniciativas semelhantes nesses contextos. Iniciativas de rompimento, à força!

Figura 39 − Herança

“E a gente pegou a herança. A bananeira é uma planta da herança. A gente tá cuidando dela porque a gente não quer que ela morra. O (pavievi) foi aberto ali. Foi aberto no peito, tipo: ‘Olha, nós podemos colocar alguma coisa aqui e fazer esse espaço ser diferente. Que vá um aluno especial lá correr, olhar, brincar, já valeu, porque era um espaço da escola perdido, largado, um local de sujeira trancado de cadeado onde ninguém tinha acesso” (PROFESSORA, Escola A).

Foto: Fernanda Rezende

Uma outra ideia recorrente é a ideia de humanização dos espaços, que nos parece contraditória. Serão as plantas a “humanizar” os espaços?

Figura 40 – Horta escolar

Foto: Fernanda Rezende.

“A coordenadora, que é a Celeste, ela é professora de Artes e é um dos carros-chefes nesse sentido. Então a gente fez um jardim. Agora eles vão melhorando, vai se adaptando, mas com as mãos dela e com os alunos, né? Foi feito isso em 2016. Esse ano, 2016, foi abrindo caminho, mas, então, ela trabalhou em 2016. Foi o primeiro grande passo. Ela tirou os paralelepípedos. Era tudo só cimento, não tinha planta, não tinha nada diferente e ela teve a iniciativa de fazer um jardim com os caixotes que a gente pegou da merenda e, a partir disso, a gente pensou: ‘Vamos tentar humanizar a escola com o que a gente consegue’ (DIRETORA, Escola F).

O rompimento do cimento, em grande parte, revela uma vontade de se romper barreiras, que acabam sendo disciplinares, tanto no campo epistemológico quanto no campo pedagógico. Romper o cimento e cavar a terra aqui parece muito mais a tentativa de subverter a ideia de uma escola de práticas serializadas e modelizadoras.

Figura 41 – Pá para plantar!

Foto: Fernanda Rezende.

“Nasci na cidade, me criei na cidade, fui entrar numa roça depois do meu casamento. Tirar leite de vaca, então! Eu era muito urbana, né? E meu marido ele sempre gostou muito, meu sogro com uma horta linda no quintal e aquele cheiro, né? Quando você vai regar plantas, de cebolinha, aquele coentro selvagem, então! Minha proximidade com a terra era só isso daí. Quando eu vim para o integral a questão da alimentação foi o que deu o impulso!” (PROFESSORA, Escola A).

Plantar alimentos não seria um ato de rebeldia? Conectar-se à terra não seria uma forma de resistir a um pensamento racionalista? O esgotamento também não acontece pela própria terra que nos é cimentada? Por que plantar e colher é visto como uma prática isolada, o mais do mesmo?

Em uma das escolas pesquisadas na Austrália, também encontramos esse desejo por romper a “selva de cimento”, como explica a professora:

> Eu também estava aqui naquela época e havia então, éramos uma selva de concreto, em 1992. Você sabe que somos muito tradicionais, por isso havia muito poucas áreas verdes e eu era muito apaixonada pelo Programa Stephanie Alexander que foi lançado em 2001, então eu falei com meu diretor sobre a criação de uma horta, então eu fui em frente e trabalhei no *Working bees* juntos, escavamos metade do concreto e juntamos uma seção inteira com a infraestrutura existente, para que não custasse muito dinheiro. Foi muito esforço e meu marido, Michael, ajudou e fizemos coisas incríveis no pequeno jardim no fim de semana. Recebi muitos voluntários, um grande número de pais na época (PROFESSORA, Escola 2 estrelas).

Guattari (2012, p. 17) fala da experiência de se criar instâncias locais de subjetivação coletiva, pois não se trata de uma remodelagem da subjetividade, mas de uma produção *sui generis,* por exemplo:

> [...] doentes psicóticos de origem agrícola [...] serão levados a praticar artes plásticas, teatro, vídeo, música, etc., quando esses eram antes universos que lhes escapavam completamente. Em contrapartida, burocratas e intelectuais se sentirão atraídos por um trabalho material, na cozinha, no jardim, cerâmica, etc. Pois o que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-gruo-máquina-troca múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se ressingularizar.

Nas conversas informais com os estudantes, um diálogo recorrente era o fato de não estarem em sala de aula, além da liberdade de conversar e da própria corporeidade ao se realizar atividades de plantio. É notório que estamos ficando cada vez mais confinados, apenas trocando de espaços de confinamentos durante grande parte da vida. Voltando a Guattari (2015), a criação de possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial é uma pista cartografada, como o exemplo de uma mãe que explica sobre sua filha e suas mudanças após desenvolver atividades que ela não fazia antes:

> Eu estou pensando numa outra perspectiva, provavelmente é mais o apreço por coisas que eu sei que ela não teria. Ela já teve aqui experiências suficientes como: jardinagem, plantio de sementes, vê-las crescer e se transformar em algo que você pode comer, esse tipo de coisa, duvido que ela apreciasse tanto se ela não tivesse sido exposta participando aqui, na escola (MÃE, Escola 5 estrelas).

Talvez a própria noção da ideia de escola precise ser repensada, pois o rompimento também não é só do cimento físico, ele também é político. Existe uma resistência aos modelos de escolas entregues à comunidade, o que não deixa de reverberar uma vontade política de participação da daqueles que constituem seu corpo, por também terem o desejo de vivenciar outros Universos de referência. O processo de esgotamento por essa via passa a ser combatido por aqueles que o experimentam, num processo de criação e movimento que a contemporaneidade exige. O movimento se dá por contágio:

> Eu acho que as crianças têm uma afinidade natural com a curiosidade e a investigação e têm a permissão de poder se sujar e coisas assim quando souberem que não há problema... Existe essa permissão. Essas oitocentas crianças ficarão preocupadas com o fato de que, se ficarem sujas, podem começar a ter problemas. Assim, já dizemos: queremos que você fique sujo, queremos que você toque, prove ou cheire as coisas (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Como aponta a diretora quando questionada sobre como essas práticas de sustentabilidade afetam a comunidade:

> Quando ensinamos crianças em uma escola, é realmente importante ensiná-las a ver a comunidade escolar, o ambiente escolar como parte de todo o mundo, para qualquer coisa que lhes ensinemos aqui quaisquer habilidades que ensinamos a elas na escola que elas gostem, que elas possam sair para o mundo com essas habilidades e ser um cidadão do mundo, por isso não é particularmente para esta comunidade (DIRETORA, Escola 2 estrelas).

A escola aqui assume uma ideia cosmopolita pois não somente afeta a comunidade. As práticas sociais agenciadas nesses espaços tentam irromper outros espaços, como os futuros espaços de trabalho. Não se trata de creditar à escola a responsabilidade do mundo do trabalho, tarefa já reconhecida a ela, mas se trata de cavar um novo mundo do trabalho, reconhecendo que boa parte das profissões requeridas para um futuro próximo nem ao menos foram criadas.

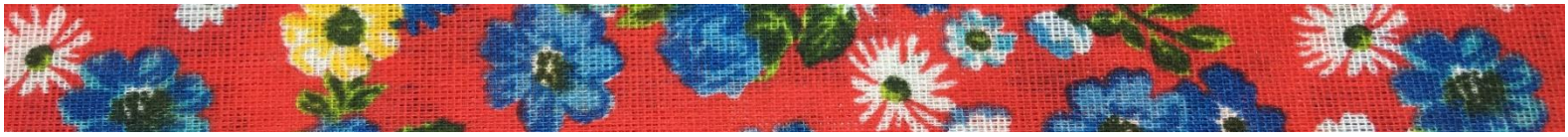
Figura 42 – Fique sujo!

Foto: Fernanda Rezende.

"É bom sair das telas, ver a natureza e realmente fazer coisas em que você possa ter uma boa experiência. Esse tipo de coisa. E também no futuro, quando você for adulto e quiser conseguir um emprego ou algo, é bom ter essa habilidade de como trabalhar com a natureza e o meio ambiente" (ESTUDANTE, Escola 2 estrelas).

Período: outubro de 2018.

5.1.5 Eu não quero esse poder...



Quando se começam processos de mudança no Estado, de modificações do sistema, de ideias difusas que contrariam os interesses daqueles que ocupam o poder, as angústias também se iniciam, as polarizações são resgatadas e as práticas discursivas fundamentalistas tomam a mídia e a política.

Por que o envolvimento da juventude e da própria sociedade com a política incomoda tanto os conservadores? Os cientistas que defendem a pseudoneutralidade não se envolvem com política? Os professores não podem opinar sobre suas preferências políticas, pois podem ser acusados de ensino de ideologias? É possível ensinar sem aliar os conhecimentos aos fatos que impactam a vida cotidiana das pessoas? É possível entender a história de um país sem considerar os colonialismos e acontecimentos que desnudam arcaísmos, mantêm o status quo e a distorção do passado? Será que somente a ideologia daqueles que legislam e executam as políticas públicas pode garantir um futuro estável para a sociedade em geral?

Qual o papel político da escola? Segundo Kohan (2017, p.79), o pensamento dos autores belgas Masschelein e Simons (2014) sobre essa questão diz que:

> [...] a experiência escolar não deve ser política no sentido de não estar submetida a uma finalidade política previamente estabelecida por quem quer que seja. Por isso, a escola não é política, porque, quando ela é propriamente uma escola, não se submete a nenhuma política afirmada fora do próprio âmbito escolar. Mas em outro sentido, a escola é eminentemente política: a) porque o ato de criação de uma escola por uma comunidade é um ato político, na medida em que uma escola (enquanto escola) instaura um espaço para renovar a ordem social, inclusive sem que os criadores da escola tenham controle ou domínio sobre essa recriação ou renovação; b) porque a experiência escolar contém uma projeção fortemente política na medida em que ela permite aos seus participantes tomar distância do mundo tal como é habitado socialmente para poder recriá-lo ou habitá-lo de outra maneira.

No Brasil, o movimento de ocupação das escolas que aconteceu em 2015, conhecido como “Primavera Secundarista”, apontou novas formas de revolução e de participação política da juventude na democracia. A luta pela educação pública de qualidade contra a Medida Provisória que congelava gastos por dez anos acabou sendo o dispositivo para que os secundaristas ocupassem escolas em seis Estados do Brasil, em

oposição à reforma do ensino médio. Apesar de toda a resistência, o movimento de *fake news* e o de controle da mídia fizeram com que a opinião pública desqualificasse essa onda que chamava a atenção para a qualidade da educação.

Bem verdade, qualquer onda, tsunami, movimento a favor da educação pública, tem sido condenada com a veiculação das *fake news*. Assim como os professores que se tornaram alvos de um governo fundamentalista sem preparo técnico que ataca as minorias, utiliza a máquina pública para modelização de subjetividades, implanta a militarização e faz todo tipo de loucuras enquanto assistimos, estupefatos, às corporações políticas especializadas nas polarizações direita x esquerda controlando a sociedade.

Segundo Guattari (2015), é preciso refundar a política sobre bases completamente novas. Os problemas nacionais agora são de outra natureza. O objeto político é qualificado então como objeto ecosófico, portanto subjetivo, individual, ético, ecossistêmico posto nas relações entre os homens, o entorno e a constituição de novos territórios existenciais. Nesse sentido, as práticas sociais das escolas têm um intuito claro de uma não hierarquização dos saberes, o que nos leva às práticas curriculares. Para nós, uma escola que coadune práticas sustentáveis ecosóficas deixa de impor fronteiras disciplinares e produz uma grafia em rede para o conhecimento, como conta a professora:

> Mas tem um grupo, no ano passado a gente já estava com outro grupo e a gente deu a ideia e o grupo abraçou. São quatro professores que ajudaram. Vamos fazer! Os meninos adoram porque saem de sala, porque, na minha matéria por exemplo, eu trabalhei a questão das revoltas da República Velha e falamos a questão da fome com a justiça social e os problemas sociais. A professora de Artes também está ajudando, porque eu queria trabalhar com Portinari e com o Sebastião Salgado sobre a fome (PROFESSORA, Escola K).

A abordagem geral de Guattari (2015) em relação às políticas sociais aponta que as soluções devem sempre abordar um problema de larga escala, mas a transformação deve ocorrer nas escalas menores para ser realizada.

O próprio meio ambiente é uma noção importante na teoria dos sistemas abertos e na etologia, que estuda o comportamento das entidades dentro de um meio maior, à medida que interagem com cada um e com o seu entorno. Nesse contexto, as formas

como as escolas tecem essas redes com o seu entorno são evidenciadas neste diálogo:

> Na verdade, desde o ano passado, a gente tinha muitas reclamações de alunos passando mal porque ficavam muito tempo sem se alimentar ou por se alimentarem mal... Como eu te falei, a gente atende a essas quatro comunidades e toda a região de Putiri, Muribeca e Timbuí, pegando aqui, às margens da BR, os alunos do fundamental 2 vêm para cá. No vespertino, nós tempos quatro ônibus que vêm atender esses alunos, que são sete unidades da zona rural mais as duas que são daqui. Tem uns que gastam uma hora para o deslocamento para cá, até o ponto em que eles pegam de casa, então demora muito e, como a gente tinha reclamação no ano passado por conta disso, aí os alunos ficaram muito empolgados com a ideia da horta. Eles adoram ir pra horta, só que a gente queria juntar as duas coisas aí. A compostagem é superinteressante porque você trabalha com a adubação orgânica e você vê a conscientização sobre a alimentação (DIRETOR, Escola L).

Essa situação revela como a escola, dentro de sua realidade e multiplicidade lida com situações que ocorrem no cotidiano e que são causadas pela capilarização de um capitalismo que se apodera do Poder Público em formas de economizar, por exemplo, o fechamento das escolas rurais, obrigando os alunos a empregar um tempo diário reservado ao deslocamento para a escola. Uma escola que coadune práticas ecosóficas toma a ecologia mental como uma das esferas da ecosofia, fazendo com que o institucional dê lugar ao político. Será possível reagenciar uma subjetividade desalienada a qual Guattari (2015) chama de processual, já que produz sua existência por meio de um processo de singularização que, por sua vez, se engendra como território existencial?

Figura 43 – Na luta pela educação

A cerimônia de posse do novo ministro da Educação do Brasil, Abraham Weintraub, em abril de 2019, contou com uma fala intrigante do atual presidente Jair Bolsonaro:

"Queremos uma garotada que comece a não se interessar por política, como é atualmente dentro das escolas, mas comece a aprender coisas que possam levá-las ao espaço no futuro."

Período: abril de 2019.

Fonte: Cartunista das cavernas (2019).

Pelos cartazes da *Greve pelo Clima* em Melbourne e pelas entrevistas concedidas por Greta e por outros jovens que vêm liderando movimentos em diferentes países, percebemos também um questionamento ao sistema escolar e ao que vem sendo ensinado nas escolas, assim como ao modelo de votação que proíbe os jovens de votar antes dos 18 anos, [77] diferente do Brasil.

A Greve pelo Clima nos deu pistas de alguns movimentos políticos dos estudantes na Austrália. Percebemos que em algumas escolas eles participavam de decisões da escola e também dos conselhos comunitários. Em outras, esse movimento era mais tímido e, por vezes, intencionava produções de subjetividades com foco na formação de lideranças, como a premiação de alguns indivíduos. Ficou claro que o maior envolvimento na greve se deu nas escolas de ensino médio. Em uma das escolas, cartografamos as práticas de uma professora que tinha como premissa a escrita de cartas e petições aos conselhos comunitários e ao Parlamento australiano. Eram motivos variados, como conseguir verbas para determinadas ações, sugestões de projetos e às vezes o compartilhar de um *ethos* comum:

> Portanto, estamos separados do ambiental, mas estamos em aula escrevendo cartas ou petições ao governo e decidindo se será em vídeo ou por e-mail, para o governo federal, estadual ou local. Queremos resolver a questão do plástico, não queremos mais a produção. Queremos que mais pessoas se interessem, mesmo que não seja seguido por muitas. Queremos que inclua isso no ambiente em nossas aulas todos os dias e com as petições, isso pode ser um começo... (ESTUDANTE, Escola 2 estrelas).

A participação dos estudantes australianos nos movimentos de greve incentivados por Greta Thunberg não foi bem recebida pelo primeiro-ministro da Austrália, Scott Morrison,[78] que, em novembro, teceu críticas contumazes ao movimento e contou com apoio de um percentual da população. No entanto, muitos pais, políticos e membros da sociedade em geral discordaram do primeiro-ministro e começaram a se juntar às greves. As críticas de Morrison contribuíram para incentivar o movimento que atraiu,

[77] Ver *European Youth Forum.* Disponível em: https://www.youthforum.org/. Acesso em: 24 mar.2019.
[78] O primeiro-ministro é conhecido pelo conservadorismo e pelo lobby à extração do carvão mineral. O mural tem origem no discurso dele no Parlamento sobre a Greve do Clima.

no dia 20-09-2019, um grupo de 300 mil pessoas na Austrália. Esse foi o maior protesto desde 2003 no país (o último grande protesto foi contra a guerra do Iraque).

Figura 44 − Mais aprendizado, menos ativismo

Foto: Pétala Rezende.

A foto foi tirada na *Hosier Lane Street A*rt, espaço dedicado aos artistas de rua em Melbourne. No mural, Scott Morrison (Scomo) segura uma pedra de carvão mineral enquanto Sidney é inundada.

“Todos os dias, envio meus filhos para a escola e sei que os filhos de outros membros também devem ir à escola, mas não apoiamos que nossas escolas sejam transformadas em parlamentos. O que queremos é mais aprendizado e menos ativismo nas escolas” (MORRISON, 2018).

Período: março de 2019.

As práticas ecosóficas podem intentar uma verdadeira experimentação social que, por sua vez, leva a uma reapropriação coletiva, enriquecendo a subjetividade intelectual e coletiva, e a um repensar do que é o poder.

6 SUSTENTABILIDADE EM DEVIR

Será que é possível definir a primeira vez em que o termo sustentabilidade foi descrito, o seu conceito? A *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy* (EEEP), de Callicottand Frodeman (2009), traz um breve histórico sobre sua origem que é econômica.

A escolha dessa fonte se deu a partir de pesquisas na Biblioteca Estadual do Estado de Victoria sobre o termo Ecosofia. O nome do filósofo Félix Guattari não aparece na grande Enciclopédia, mas o de Arne Naees (1912-2009), o pai da ecologia profunda, sim. As ideias de Guattari não foram consideradas pelos que pertencem à ciência ambiental. Esse entendimento despertou uma reflexão: quem pode produzir e definir todo um campo de conhecimento? Aqui, no caso, o meio ambiente e a ecologia.

Felix Guattari teve envolvimento com o movimento ambientalista e com os partidos verdes. A tomada de consciência do surgimento político da ecologia despertou nele o interesse por esse tema e sua aproximação com esses grupos. Mais tarde houve duras críticas a esses movimentos por fechar-se em suas causas, seguindo o rito de todo partido político.[79]

O movimento ambientalista francês,[80] assim como no Brasil, lutava contra a política nuclear de energia. Os conflitos começaram nos anos 70, com grupos cristãos que tinham como bandeira a solidariedade a países do Terceiro Mundo, grupos sem violência e grupos mais radicais que denunciavam a desigualdade social. No Brasil, o ambientalismo só irá associar desigualdade social à preservação ambiental mais tarde. A partir dessa movimentação, dois grandes partidos se formam na França, o Geração Ecologia e Os Verdes.

Para Guattari (2015), os movimentos de ecologia política das décadas de 1980 se baseiam em políticas tradicionais. Vivem na passividade e não promovem o questionamento do que é realmente verdadeiro. O autor argumenta que, mesmo com

[79] Félix Guattari, inclusive, recebe uma carta retirando-o de um dos Partidos Verdes, o Geração Verde, já que ele participava das reuniões de outro partido, Os Verdes. Em 1993, pouco tempo depois de sua morte, os dois partidos estariam juntos nas eleições.

[80] Environmental Movements around the world: shades of green in politics and culture de Timothy Doyle and Sherilyn Macgregor. Santa Barbara, California: Editora ABC- CLIO, 2014.

seus méritos, esses movimentos não dão conta das multiplicidades e das exigências reais. Para ele, a ecologia política precisava ser pluralista, abarcando toda uma rede de coletivos, mas ele não conseguia realizar a ligação da ecologia mental, social e ambiental. Não se pode esperar resolver os ataques ao meio ambiente sem que se modifiquem a economia, as estruturas sociais, os espaços urbanos, os hábitos de consumo e as próprias mentalidades. Guattari (2015, p.36, grifo nosso) diz que a ecologia ambiental, tal como existe hoje, não fez senão

> [...] iniciar e prefigurar a ecologia generalizada que aqui preconizo e que terá por finalidade descentrar radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique. **Os movimentos ecológicos atuais têm certamente muitos méritos, mas penso que, na verdade, a questão ecosófica global é importante demais para ser deixada a algumas de suas correntes arcaizantes e folclorizantes, que às vezes optam deliberadamente por recusar todo e qualquer engajamento político em grande escala**. **A conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados.** Ela põe em causa o conjunto da subjetividade e das formações de poder capitalísticos – os quais não estão de modo alguns seguros de que continuarão a vencê-la, como foi o caso na última década.

O Comitê Invisível (2013, p.80, grifo nosso) alerta sobre a excitação mórbida que anima a mídia de forma geral, perante cada nova prova do aquecimento global, e que revela, segundo eles,

> […] o sorriso de aço do novo capitalismo verde, aquele que se anunciava já desde os anos 1970, que nos esperava na próxima esquina, mas que nunca chegava. E eis que aí está! **A ecologia, é ele**! As soluções alternativas, é ele! A saúde do planeta, é outra vez ele! **Não restam dúvidas: os tempos que correm são verdes; o meio-ambiente será o pivô da economia política do século XXI.** De hoje em diante, a cada investida do catastrofismo corresponde uma enxurrada de soluções industriais.

A apropriação do meio ambiente pelo sistema maquínico capitalístico revela que a ecologia não é só a lógica da economia total, é também a nova moral do capital. A ideia de virtude nunca foi uma coisa senão uma invenção do vício. De acordo com o Comitê Invisível, sem a ecologia, não seria possível a justificativa de que existem duas fileiras de alimentação, uma saudável e orgânica para os mais abastados e a outra contaminada para as camadas menos favorecidas que apresentam grandes chances de ficar obesas, graças à má alimentação ofertada pelo valor que podem pagar. Tudo é permitido a um poder que toma a autoridade sobre a natureza, a saúde e o bem-estar. Uma vez que a nova cultura:

> [...] econômica e comportamental tenha passado para a moral, as medidas coercivas cairão certamente por si mesmas. É em nome da ecologia que será necessário apertar os cintos daqui para a frente, tal como o foi em nome da economia até aqui (COMITÊ INVISÍVEL, 2013, p. 84-85).

"Enquanto houver o Homem e o Meio-Ambiente haverá sempre a polícia entre eles" (COMITÊ INVISÍVEL, 2013, p. 85). Os guardas alfandegários estão em toda parte. Não só no controle das atitudes, mas também de quem habita os espaços de poder sobre o conhecimento.

Dessa forma, as ideias de Guattari (1981) se juntam às formulações do Comitê Invisível. Estaríamos criando uma vanguarda que inventa um novo paradigma educacional hegemônico, aspirando a uma total mudança de relações, instituindo, então, um padrão ecológico ainda mais autoritário e destruidor dos modos de vida?

> É o princípio da 'causa justa', que serve para te obrigar a engolir todas as mesquinharias, as míseras perversões burocráticas, o prazerzinho que se tem de impor – pela boa causa – caras que enchem o saco, em forçar tua barra para ações puramente sacrificiais e simbólicas, para as quais ninguém está nem aí, a começar pelas próprias massas [...]. **É meu grupo, é minha tendência, é meu jornal, a gente é que tem razão, a gente tem a linha da gente. A gente se faz existir se contrapondo às outras linhas, a gente se constitui para si uma pequena identidade coletiva encarnada sem seu líder loca**l (GUATTARI,1981, p. 9, grifo nosso).

Talvez por isso Guattari (2015) diga que o importante não é construir um mercado de ecologia, um econegócio, mas também uma subjetividade da ecologia, um ecossistema que não apenas se encarrega dos problemas das relações de força entre os grupos sociais, mas ainda leva em consideração a evolução da biosfera, o animal, a planta, o futuro da atmosfera e também o futuro das dimensões incorporais da ecologia, as formas culturais e as formas de sensibilidade. Isso é algo que não pode ser feito espontaneamente no contexto da economia de mercado, mas implica agências, máquinas de enunciação criativas, máquinas de guerra específicas, que não fazem guerra, mas a construção de novas dimensões ontológicas.

A partir desse redimensionamento, a relação com o cosmos, juntamente com valores incorpóreos, como música, artes plásticas, por exemplo, ajudaria a compor a vida de outras maneiras, maquinando existências que incluiriam as ciências e as artes. Isso poderia nos levar a sair da letargia modernista e pós-modernista a qual fizeram nos adequarmos.

Em nenhum momento Félix Guattari propõe um retorno aos modos de vida do passado ou uma renúncia ao crescimento e à economia de mercado. É necessária uma ação política específica para ter peso nas "[...] relações de forças que possam distorcer as orientações aberrantes do desenvolvimento econômico atual, focadas univocamente naquelas do desenvolvimento econômico atual e na produção por produção, independentemente de seus objetivos humanos e suas terríveis consequências" (GUATTARI, 2015, p.394). Uma democracia ecológica que afete as relações internacionais e as formas de poluição social (segregações e racismos), pois o mercado econômico mundial também precisa se desenvolver paralelamente e repensar, acima de tudo, os sistemas de eleições.

É claro, as perspectivas da sustentabilidade podem ser dissonantes. Assim como Guattari foi uma voz dissonante na ciência ambiental, por onde esteve, os movimentos da pesquisa apontam para as dissonâncias acerca da sustentabilidade, como diz a professora:

> Então falar de sustentabilidade, no nosso trabalho... A gente não trabalha apenas a questão da terra, da alimentação. Pra mim, o mais importante é a relação das pessoas, a relação interpessoal, porque esses meninos, eles vêm com uma carga de violência muito grande, muito grande mesmo. Quando a gente consegue, com o decorrer do tempo, melhorar isso daí, para mim, já é lucro total! É lindo demais. Já cumpri meu papel, né? Já cumpri minha etapa aqui de fazer com que esse menino compreenda que é possível viver melhor, é possível viver em paz! Que é possível viver em harmonia não com violência... É tudo isso aí sabendo que o ambiente não é favorável e só andando por lá para saber. Mas aqui a coisa muda, né? Seja comigo ou com a vinda de outros professores, como a Camila, o Matheus, os professores, e mesmo com a rotatividade. A sementinha foi plantada e também a importância de participar disso (PROFESSORA, Escola A).

Se, em tempos idos, se acreditava ser possível escolher o objeto, descolando-o de sua área, de seu sentido, isolando-o, estudando-o, definindo-o e conceituando-o em variáveis, fluxogramas com caminhos diretivos e certeiros, na ontologia presente esse "tipo de fazer ciência" quase se torna obsoleto. São muitas as trajetórias que modulam o campo. Muitas linhas que se amalgamam e se intercruzam à ideia sustentabilidade, às vezes, imobilizando-a, às vezes permitindo escapes, movimentos ininterruptos que promovem agenciamentos a outros campos de saber e de ideias.

É a partir desse entendimento das muitas trajetórias, que fazemos a opção, nesta pesquisa, de nos ater a brechas. Não é nossa intenção um resgate histórico do conceito de sustentabilidade, embora estivesse na segunda versão da tese.

Claro que nos importa conhecer sua origem, sua história, sua trajetória, mas, no entanto, hoje, pensando na ontologia do ser, a questão surge com uma acuidade renovada, compreendendo que o ser das coisas é sempre um ser-já-está-lá, mas é um ser em um processo evolutivo, tomado dentro de uma aceleração mecânica e histórica. Portanto, o que é posto em questão é o status mesmo da ontologia, que confere uma consistência universal, eterna ao ser (GUATTARI, 2015).

Assim, valemo-nos de uma metáfora, a metáfora do bumerangue, para pensar o campo conceitual da sustentabilidade.

A associação do campo da sustentabilidade à metáfora do bumerangue assume aqui alguns sentidos. O primeiro é o do retorno, ou seja, não importa o caminho percorrido pelo bumerangue, ele vai voltar. A famosa lei do retorno que, inclusive, é bem didática em vídeos de Educação Ambiental. Desse primeiro sentido tentamos extrair uma resolução, a de que sempre retornamos ao histórico da Educação Ambiental, do ambientalismo, das conferências, declarações etc., como se afirmássemos para nós, principalmente, que esse percurso não pode ser esquecido ou apagado. Que pela força da história, das leis, das políticas públicas, o campo permanecerá. Nesse sentido, o atual governo brasileiro tem dado provas de como se desmantelar todo um percurso de lutas e resistências.

Um segundo sentido dado ao bumerangue aqui, nesta pesquisa, tem a ver com a intensidade com que se joga o objeto, com o voo, com o percurso e com a própria queda. É possível, inclusive, controlar seu trajeto. Entretanto, não nos interessa o controle, mas a intensidade do gesto, o voo, o seu percurso e até a sua queda. Não nos interessa o retorno ao ponto inicial também.

Deleuze e Guattari (1995) lembram que grande parte dos métodos modernos para fazer proliferar séries ou para fazer crescer uma multiplicidade se valem de uma direção, linear, enquanto uma unidade de totalização se afirma tanto mais numa ou

em outra dimensão, a de um círculo ou de um ciclo. Completam os autores afirmando que toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação.

São inúmeras as pesquisas[81] que tratam desse campo de forças e que se avolumam, principalmente no contexto brasileiro. Talvez por isso façamos a escolha de não retomar a trajetória histórica da Educação Ambiental, ou do próprio ambientalismo. A ideia aqui é colocar em suspensão o conceito, lançando-o com intensidade, perceber seu voo, seu trajeto, sabendo que a queda também é possível, que o retorno ao ponto inicial também pode acontecer, mesmo que não almejado, mas, acima de tudo, apostamos na intensidade dessa tentativa. Pensar no problema, perceber os possíveis e tentar novas práticas talvez seja, em nosso entendimento, menos angustiante, do que dizer: é assim mesmo e não pode ser de outro modo!

Se, a cada dia, mais ações são criadas no sentido de padronizar comportamentos, em relação ao consumo, à vida, à violência ou à mídia, como iremos resistir ou criar novas intensidades? Temos o direito à dissonância. Alguns dirão que querem a condição de rebanho! Nós não.

A sustentabilidade modelizadora é exposta em anúncios publicitários que nos alertam sobre o esgotamento da capacidade de renovação ambiental, a diminuição do consumo, a construção sustentável, a reciclagem do lixo, a gestão de empresas, a gestão de pessoas e muito mais. Temos a impressão de que tudo agora é sustentável. O discurso foi cooptado ficando a cargo do CMI que escamoteia a sustentabilidade, atribuindo outros sentidos, como capitalismo verde, mercado verde, *greenwashing* e tantos outros.

A mídia empenha-se para as vendas, utilizando-se de rótulos sustentáveis, de produtos sustentáveis. Modeliza a propaganda e se vale dela para cumprir seu lado pelo meio ambiente. Temos, como exemplo, as grandes redes de supermercado que dizem estar cumprindo seu papel, quando instalam uma unidade que oferece serviços

[81] O GT de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) reúne as pesquisas mais atuais da área (Disponível em: http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt22-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental. Acesso em: 03 jun. 2019).

de baixo impacto ao meio ambiente, mas se esquecem de que suas relações de trabalho continuam destituindo a vida de seus próprios funcionários.

Até Hollywood e sua indústria milionária se utiliza da bandeira para lançamento de filmes e atores. Mas não nos enganemos, pois o tal ideal de felicidade propagada pela publicidade, apropriada pelo CMI, implica enfrentamento de interesses poderosos, a tomada das reservas de água potável, a continuidade da venda de armas e a formulação de guerras.

Se, para Guattari (2012), a resposta à crise ecológica só pode acontecer se for numa escala planetária e com condição de que se opere uma verdadeira revolução política, social e cultural, entendemos que essa revolução se conecta não só às relações de força visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de inteligência e de desejo, como aponta a professora, contando:

> [...] no ano passado, a gente falou sobre revolução industrial. Como falar de revolução industrial sem falar dos impactos? Como falar de sustentabilidade sem a sobrevivência do homem? Então não tem como você dissociar: vou trabalhar história e não vou trabalhar questão ambiental. Acho que está tudo ligado! (PROFESSORA, Escola K).

Nesses domínios moleculares talvez possamos entender que a revolução só seja possível pela libertação prévia de uma energia de desejo, e não por mais e mais regras de submissão, que controlam, modelizam e levam à produção de tristeza. Guattari (1981, p. 67) afirma:

> Construir sua própria vida, construir algo de vivo, não somente com os próximos, com as crianças – seja numa escola ou não – com amigos, com militantes, mas também consigo mesmo, para modificar, por exemplo, sua própria relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e mais urgentes?

Sabemos que nenhum desenvolvimento industrial, avanço econômico, movimentos de resistência ao governo, entre outros, são concebidos sem relação de existência de bases potentes de produção de subjetividade social.

Para nós, interessa muito mais que as pessoas possam produzir potência para pensar a sustentabilidade funcionando como *agenciamento coletivo*. Será possível abrigar tanta diferença em um só conceito?

Se “desejo é tessitura”, desejamos uma sustentabilidade como *agenciamento coletivo*, criando repertórios, estilos, nas intensidades e nos movimentos que nos potencializam a viver numa outra frequência, sem imposições e sim por desejo, Deleuze e Parnet (1995) ao falar da relação de agenciamento e desejo, esclarece:

> [...] construir um agenciamento, construir uma região, é realmente agenciar. Há agenciamentos solitários, e há agenciamentos a dois. Então algo se passa, um raio, ou não, um riachinho [...]. É do campo do desejo. Mas um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais.

Nós somos responsáveis pela vida. Essa é a aposta da sustentabilidade como agenciamento coletivo. A sustentabilidade é muitas vezes tratada como uma corrente fascista em que a vida está separada do real, algo assim transcendental. Logo, mudanças de hábitos são necessárias, pois, em pleno século XXI, continuamos na contramão, apesar de todos os esforços demandados. Entretanto, o que precisamos vai muito além de mudança de hábitos, trata-se da ética vida, um ethos da sustentabilidade. Para Deleuze (2007, p. 168), um agenciamento coletivo de enunciação, um:

> [...] enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito. O sujeito é ele próprio um agenciamento de enunciação, isto é, ele se constitui num plano de consistência por agenciamento, ele só existe em face de certas engrenagens, de determinados agenciamentos. O agenciamento de enunciação é desde sempre coletivo, pois se dá num plano de fluxos heterogêneos e múltiplos que se cruzam incessantemente, possibilitando infinitas montagens. Sujeitos e objetos aqui são índices de agenciamentos, funções que proliferam sobre o plano.

A sustentabilidade não é um conceito hegemônico. A sustentabilidade, como agenciamento coletivo, suscita diálogos abertos com comunidades participativas. Assim, a transformação das técnicas dos mercados e do meio econômico pode levar as intensidades dos coletivos a deixar de lado seus modos de organização rígidos e molares, tecendo a capacidade de iniciativa e de cooperação ativa dos envolvidos.

Os meios de mudar a vida e criar um estilo de novos valores sociais estão ao alcance. O que falta é o desejo e a vontade política de assumir tais transformações. Por isso o trabalho coletivo da ecologia social e da ecologia mental precisa ser realizado em grande escala. Nessa perspectiva, fazem-se necessárias modalidades de utilização do tempo dentro do maquinismo moderno. Abrir e cavar novas modalidades de

conceber as relações com a infância, com a condição feminina, com a madureza e com as relações transculturais.

A tão sonhada tomada de consciência, herança de uma racionalidade técnica, assume uma outra dimensão na ecosofia guattariana. Gentilmente tomada por *mudança de mentalidades,* ele diz que experimentar outras vias se faz urgente e lembra que apenas num clima de liberdade e de emulação isso acontecerá (GUATTARI, 2015, p.143-144):

> [...] comportamentos individuais e coletivos são governados por múltiplos fatores. Alguns são de natureza racional - ou parecem ser assim - são, por exemplo, aqueles que poderiam ser tratados em termos de relações de força ou relações econômicas. Outros, pelo contrário, parecem depender principalmente de motivações apaixonadas, cujos objetivos são difíceis de decifrar e que às vezes podem levar indivíduos e grupos envolvidos a agir contra seus interesses manifestos

Corrêa (2012, p. 239) chama a atenção para a ideia da tomada de consciência tão propagada pela sustentabilidade. Ele diz que *slogans* são

> [...] palavras de ordem, comandos é disso que se trata. Poderíamos, ainda, reuni-las sob o nome de conteúdos de informação. Seria essa a matéria da educação pela consciência, algo muito mais afeito à propaganda, à ocupação do pensamento por esses conteúdos de informação. E aí a expressão tomada de consciência inverte o sinal, não se toma consciência de nada, é a consciência que é tomada, ocupada, disposta a uma espécie de colonização.

Isso não quer dizer que exista um medidor de consciência, ou seja, a ideia não é medir quem é, ou não é, mais consciente. A intenção é operar por fluxos criativos de contágio. Corrêa (2012) continua explicitando que a ideia de uma tomada de consciência pode ser identitária, pois não se aceita a divergência do outro ou mesmo a falta de consciência e, dessa forma, categoriza-se o bem do mal a serviço de uma moral. Nessa atividade moral, toma corpo

> [...] e adquire coerência nossa atuação como juízes identificadores de inocentes e culpados numa sequência encerrada sempre por punição, juízes dos microtribunais cotidianos sobre questões morais em que se destacam temas como sexo, propriedade privada, drogas e... proteção ao meio ambiente (CORRÊA, 2012, p. 239).

Guattari (2015) sugere uma apreensão transversalista da subjetividade que consiste no esforço de articulação de pontos de singularidade como no meio ambiente, dimensões existenciais como o espaço das crianças/deficientes (físicos e doentes mentais), inovações pedagógicas como transformações funcionais virtuais, que

reconheçam a assinatura de um criador. No bojo dessas questões, as reflexões de bases filosóficas que sustentam esses processos de subjetividade viram bandeiras cada vez mais centradas no seu campo discursivo.

O que não dizer das ameaças que pesam sobre a sociedade atualmente. O discurso de Greta, no início da tese, argumenta sobre essas ameaças. Precisamos lembrar que o perigo pode exercer um autêntico poder de fascinação. A luta de Greta também já foi cooptada por diferentes movimentos, provocando a liberação de muitos fluxos na sociedade.

Ressaltamos que apenas que o pressentimento de uma catástrofe pode ativar desejos inconscientes de uma real catástrofe, uma aspiração ao nada ou mesmo uma pulsão pela abolição. Muitos fundamentalismos começam com esses movimentos e provocam grandes tragédias. Ao mesmo tempo, a aposta de uma mudança de mentalidade e de uma ação em frente a uma situação de perigo também mobiliza outros sentidos:

> Eu sou Paul e tenho oito anos. Vou falar sobre como podemos melhorar nosso meio ambiente e garantir que as mudanças climáticas não afetem as fazendas e também não tornem o planeta muito difícil e as pessoas comecem a morrer. Para que possamos fazer o planeta sobreviver, quando a mudança climática atingir toda a galáxia e todo o planeta começar a ficar quente como o verão, ficar mais quente ainda, precisamos nos preparar com a energia solar. Eu, realmente, gosto de ter energia solar na escola. Interruptores que poupem energia em cada sala de aula, de modo que eles desliguem tudo quando a gente sai para a Educação Física (ESTUDANTE de 2º ano, Escola marco zero).

Uma criança pode se apropriar desses sentidos e conseguir potencializá-los, propondo ideias e soluções, mas também pode fazê-los sucumbir. Ou, então, pode provocar outros fluxos e linhas de fuga criativas. Decerto, quando se utiliza do discurso apocalíptico, devemos questionar uma recomposição e a própria redenção da humanidade. Será esse nosso objetivo? Para grande parte de uma civilização de rebanho, o apocalipse virá e por isso só nos resta aceitar.

Se devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça, seja de verdade; se não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar; se, à medida que alguém se transforma aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele é próprio, será que não estaria aqui a

ideia de sustentabilidade numa nova ontologia? Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos onde:

> [...] o conteúdo próprio do desejo (máquinas desejantes ou agenciamentos): desejar é passar por devires. Deleuze e Guattari enunciam que devir não é uma generalidade, não há um devir em geral: não se pode poderia reduzir esse conceito, instrumento de uma clínica fina da existência concreta e sempre singular, à apreensão extática do mundo em seu universal escoamento. Ainda que devir é uma realidade: os devires, longe de se assemelharem ao sonho e ao imaginário, são a proporia consistência do real. Todo devir forma um bloco, um encontro (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24).

Será que o conceito de sustentabilidade chegou para tomar o lugar da Educação Ambiental... Será que teremos uma pós-sustentabilidade? O que virá a partir dela? E a seguir? Na Austrália, pelo que vivenciamos no plano da pesquisa, a Educação Ambiental não fez parte dos enunciados e da produção de narrativas. Simplesmente o uso contínuo de sustentabilidade.

Como a sustentabilidade em devir pode potencializar práticas ecosóficas nas redes tecidas nas escolas? A ação ética é impulsionada pela própria vida (o poder criativo da vida) e não por uma força externa, como uma ideia, uma política, uma meta ou um princípio.

É aí que o bumerangue, fingindo retornar ao ponto inicial, se vale do trajeto histórico e deseja que concepções de sustentabilidade, seja como forem, levem à aposta no desejo coletivo de movimentos sociais nos quais a linha de pobreza e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) cedam o lugar a uma linha de dignidade (SATO, 2008). Dos movimentos sociais, das minorias, dizem virá a fagulha. Esse desejo coletivo que pensa numa recomposição da concertação coletiva capaz de desembocar em práticas inovadoras de sustentabilidade:

> O Paulo mesmo, né? Ele mora numa quitinete e quer levar um potinho, uma mudinha para a mãe, porque ele quer fazer a horta dele. Outros já levaram para casa. A família da Sabrina já fez e outros, assim, até levam e planta, a cebolinha, e você vai colher a cebolinha. O mais estranho é que as crianças que não estão alfabetizadas e ficam tentando desenhar no banco o a, e, i, o u, mas vão lá picam miudinho, tentando fazer compostagem. Elas ficam felizes da vida quando acham a minhoca, o mata-pau. A criança começa a olhar um mundo invisível. Por mais que a gente fala que estamos aqui órfãos, tem sempre gente, tem sempre gente, tá? Estão aqui tentando fazer... Aqueles parceiros do bem... como Solange, a Cida. Eu não sei mais a quem a gente tem que agradecer. A terra foi tanta gente que pediu! Como é que a gente planta a muda no cimento? Então, aquelas pessoas que têm também o mesmo desejo da gente, de tentar fazer essa diferença, né? Eu acho.

> Educação não é botão, um *click*. Então, é você mesmo que planta hoje pra colher (PROFESSORA, EMEF A).

Plantar rizoma, pois esse não cessa de conectar agenciamentos coletivos de enunciação, uma micropolítica do campo social. Essas práticas inovadoras necessitam de mudanças de mentalidade dos contextos ambientais, dos sentidos atribuídos à sustentabilidade, só não precisam de mais estancamento. Sustentabilidade como agenciamento coletivo. Sustentabilidade em devir. Qual será a aposta de uma nova juventude por vir, de uma nova ontologia do ser? Daremos roupagem nova a velhas ideias? Podemos nos mover de nossos campos discursivos em perspectivas diferenciadas? Ha espaço para o devir enquanto continuamos na afirmação de um entendimento amplo para sustentabilidade.

6.1 EXPERIÊNCIAS INVENTIVAS COM A SUSTENTABILIDADE

Fique você com a mente positiva
Que eu quero é a voz ativa (ela é que é uma boa!)
Pois sou uma pessoa
Esta é minha canoa: Eu nela embarco
Eu sou pessoa!
A palavra pessoa hoje não soa bem
Pouco me importa!

BELCHIOR

As pessoas reagem de diferentes formas quando experimentam práticas de sustentabilidade. Os sentidos que demos às práticas de sustentabilidade vêm permeando a tese. No entanto, cabe rememorar agora alguns deles.

Práticas de sustentabilidade para nós poderiam ser todas as práticas que levam em conta as dimensões socioambiental, político-econômica, cultural, ético-estéticas, de gênero, espiritualidade e territorialidade. As tecnologias ambientais sustentáveis conhecidas como ecotécnicas também podem ser consideradas práticas de sustentabilidade pois podem abarcar todas as dimensões acima. Elas podem ser rizomatizadas. Não intencionamos apenas um fim a ser alcançado com essas práticas e sim a potência que elas podem causar. Essas práticas de sustentabilidade se infiltram como mecanismos contra a imobilização e produzem agenciamentos e aberturas a uma *ecosofia*. Esses agenciamentos por sua vez produzem afetos.

Spinoza compreende por afeto (2009, p. 98), “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Essas afecções se dividem em ações e paixões. As ações derivam da essência na natureza do indivíduo afetado, já as paixões derivam do exterior. A ideia dos afetos se articula à noção de corpo. E o corpo humano pode ser afetado de diferentes maneiras. Sua potência de agir é aumentada ou diminuída e outras que não o afetam.

Quando uma ideia se encontra com nossa alma e com ela se compõe, sentimos alegria. Sentimos tristeza, quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria

coerência. Um corpo afeta e é afetado por outros corpos. Esse poder de afetar define um corpo na sua individualidade.

Um indivíduo é uma essência singular, um grau de potência que corresponde a certo poder de ser afetado, que, por sua vez, é preenchido pelas afecções. Potência de agir é constituída pelas ações e a potência para padecer pelas paixões. As paixões podem ser tristes, quando encontramos corpos que não convêm com o nosso e nos despotencializam. Podem ser alegres, quando ampliam nossa potência de agir (REZENDE, 2012).

Tomamos o conceito de potência de agir. A partir das práticas sustentáveis, percebemos, nesta pesquisa, que os sujeitos eram arremessados a outros territórios existenciais.

As escolas com práticas de sustentabilidade potencializam as experiências. Dessa forma, não optamos por narrar as boas ou más ou tristes, apenas compor uma língua pedagógica de onde brota a experiência como aprendizagem. “Não a experiência de uma condição na qual alguém não é (ainda) capaz de, por exemplo, escrever ou contar. Mas também não a experiência de (já) ser capaz de escrever ou contar. A experiência escolar se refere ao que é experimentado no momento único em que escrever ou contar se tornam possibilidade” (SIMONS, MASSCHEILEN, 2017, p. 56). Tomamos como exemplo de escrever e contar para estabelecer esse diálogo a experiência como possibilidade no ato em si:

> O 5º ano esteve plantando ervilhas, eles regaram e cuidaram novamente. E fomos lá semana passada para colher, no jardim da permacultura. As crianças estavam tão empolgadas com a quantidade... É sempre a mesma coisa, tudo é ervilha! Mas não sei se a quantidade, ou colher as ervilhas, eles estavam amando e eles ficaram tão empolgados com as ervilhas que parecia ser a primeira vez que iam colher algo! (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

A professora comenta sobre sua impressão de plantar e colher ervilhas como se fosse o mais do mesmo, mas para os alunos é sempre uma descoberta. Não se pretende julgar previamente qual é o caminho da aprendizagem ou da experiência, muito menos qual é o caminho bom para o pensamento, mas “[...] recorrer à experimentação, erigir a benevolência como princípio, considerar enfim o método uma muralha insuficiente contra o preconceito, uma vez que ele conserva pelo menos sua forma” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 99).

Será que as práticas de sustentabilidade não levam às diferentes produções de subjetividades? O que é preciso sustentar? Sustentar pessoas, comunidades e relações.

Um mundo próprio exprime as composições que nos habitam, os afetos de que um corpo é capaz, mundo singular, cujos aspectos variam segundo um modo de habitar.

É a partir dessa tentativa de escapar da representação, que saltamos... no intuito de tecer linhas de experimentação. Linhas que se intercruzam formando uma outra interseção: Brasil e Austrália e suas narrativas contadas de inventividades. Práticas essas permeadas de afetos e fluxos. Práticas que revelam “os restos”. Os restos da alimentação, os restos da água, os restos das minhocas, do que sobra, dos desperdícios, das margens, dos transbordamentos desses restos de mundo. É deles que nos valemos. Para isso nos apropriamos dos “restos do mundo “nos fluxos que as palavras de Ana Godoy (2012, p. 222) nos fazem sentir:

> [...] ali estão os restos do mundo que habitamos, as carcaças eliminadas nas minúsculas e invisíveis guerras cotidianas e corriqueiras que somos educados para desencadear em nome da estabilidade e do equilíbrio, e lá se encontra, também, o lixo cognitivo gerado pela produção demente de palavras nominativas e imagens designativas com que pretendemos cimenta-los: os clichês do amor, da guerra, do trabalho, do lazer, da cultura, da arte e da ciência que, destinados a todos, grudam em nossas peles e parecem tanto mais imobilizadores quanto mais nos convencem de que habitamos um mundo único, o único mundo possível, cuja estabilidade eles pretendem garantir

Esses restos se agenciam ao poema de Manoel de Barros (2010), “O Apanhador de Desperdícios” que, por sua vez, promove outros fluxos a essa experimentação.

A produção de dados aqui ganha um outro contorno, por isso optamos por trazer os versos do poema à esquerda e as narrativas como citação à direta, pois tanto um quanto o outro acabaram por transbordar. Assim, nessa composição, o verso seguinte acabou virando trampolim para as narrativas, que viraram oceanos de restos, num movimento que somente finaliza, quando a escrita do poema se finda. A experiência e a memória não. Como dizia o poeta, “tudo que não invento é falso” (BARROS, 2010).

Uso a **palavra** para compor meus **silêncios**:

> Eu acho que as crianças daqui, gozado, elas gostam, elas querem essa **religação**, a gente **conversa muito pouco** tempo. Não para pra falar sobre isso, mas eu sei que você sente **a mesma coisa que eu sinto**. Apesar **da gente não conversar** e não redigir isso, para mim, aquilo ali é um **tempo** onde é isso, é um crescer, um **germinar**, é um **morrer para germinar** e para alimentar outro, é um **tempo de espera**, às vezes o **tempo da colheita,** mas às vezes é o tempo também da frustração. Eu acho que é muito lidar com esse monte de emoções e criança faz movimentar as perguntas, né? Por quê? Para quê? (PROFESSORA, Escola A).

Não gosto das **palavras fatigadas de informar**:

> Eles podem criar uma conexão permanente com a educação, mas também com todo o conceito de sustentabilidade... Eles podem n**ão ter outro sucesso na escola e nenhum outro motivo para ir à escola,** e isso pode acontecer. Eu já vi isso na educação, desde o prep. até as crianças do ensino médio. É para isso que elas procuram crianças que realmente podem estar em outra escola ou desengajadas e às vezes **rotuladas como crianças ruins** quando colocadas em um tipo de ambiente de sustentabilidade, onde eles estão **trabalhando com as mãos e realmente se metendo nisso**. Veem um lado totalmente diferente dessas crianças e pode ser bastante transformador (DIRETORA, Escola marco zero).

Dou mais **respeito**

Às que vivem de **barriga no chão** tipo

Água, pedra, **sapo**:

> Vamos fazer um **lago** para **sapos**, um jardim de **borboletas** e você conhece esse tipo de coisa simples. Um lago para sapos é um risco de afogamento! Isso é um pouco estressante, mas vamos trazer isso para a escola e torná-lo viável! Coisas realmente **emocionantes** para as crianças aprenderem com **peixes** e incorporar isso no seu programa de Ciências e sempre com o apoio dos pais. Vamos fazer isso! E como podemos fazer isso? Vamos colocar os pais a bordo. Em vez de os pais dizerem o que querem, vai ser o que as crianças querem. Nós vamos ser dirigidos pelos alunos, como realmente nos vemos como facilitadores adultos. (MÃE, Escola marco zero).

Entendo bem o **sotaque das águas**:

> Também tive a sorte de ter um aluno quando lecionava a série 3/4. Foi o Cooper e ele **explicou** sobre uma (**equipe verde)** na qual ele esteve envolvido. Não tínhamos uma equipe verde na escola e eu disse: por que não? O que você sabe? O que está aprendendo sobre sustentabilidade? E ele era muito **apaixonado**. Sendo o professor da sala de aula, **tentei o meu melhor para ajudá-lo.** Estabelecemos a primeira equipe verde e, desde então, isso é feito na escola (PROFESSOR, Escola 3 estrelas).

Dou respeito às coisas **desimportantes**:

> Porque eu **gosto de ajudar** e **não atrapalhar** e eu já fui numas roças e é **gostoso plantar**. **Gosto do cheiro de terra**. E os meninos gostam, mas os que mais gostam são do interior, então não tenho muita convivência. Os de manhã são diferentes. À tarde é mais divertido. A escola é uma de manhã e

> outra à tarde. Se não tem nada para fazer, eu vou estar lá com eles (AUXILIAR DE LIMPEZA, EMEF F).

E aos seres **desimportantes**

Prezo **insetos** mais que aviões:

> Meu objetivo, como professor de sustentabilidade, é envolver as crianças com a natureza para que elas experimentem experiências na natureza, **sentindo insetos**, percebendo insetos que não estão ao seu redor, sabendo o nome do **pássaro**, que ele realmente tem um nome, tem um habitat. Quando vemos um, eles podem fazer isso apenas matando o **inseto** ou se assustando. E eles têm que se sujar com as mãos. Eles precisam ficar um pouco molhados, felizes de sentir frio do lado de fora, experimentar o que é a **natureza** e acho que ainda existem crianças que querem cuidar do meio ambiente, porque elas adoram e esse é o **meu papel** (PROFESSORA, Escola 4 estrelas).

Prezo a **velocidade**

Das tartarugas mais que a dos mísseis:

> Um dos **meus alunos que não tem um ótimo relacionamento com o aprendizado na sala de aula**, meio acadêmico... Minha memória favorita era vê-lo quando começamos a cuidar da horta. Eu nunca o vi tão **emocionado** e nunca o vi tão entusiasmado. As crianças que não gostam de ficar sentadas, trabalhando nas mesas, precisam ter a oportunidade de **aprender com as duas mãos o tipo de atividades.** Realmente, **...** isso foi muito bom de se ver (PROFESSORA, Escola 5 estrelas).

Tenho em mim esse **atraso de nascença**:

> Eu penso comigo mesma, mas **nós tocamos a Terra e defini meu coração** e não estou apenas tocando o chão, estou tocando minha casa. Todos aqui na casa da Terra (ESTUDANTE de 5º ano, Escola 3 estrelas).

Eu fui **aparelhado**

Para **gostar** de **passarinhos**:

> Quando eu tinha seis anos de idade, havia uma grande árvore do lado de fora da nossa sala de aula e peguei um pássaro, ***Rainbow Lorikeet***, preso na árvore, porque alguém colocou uma bola de tênis. Eu lembro de minha irmã e eu e alguns de meus amigos pegamos o ***Lorikeet*** e ele foi capaz de voar novamente. Isso foi.... Isso... sim [grande sorriso] (ESTUDANTE de 5º ano, Escola 5 estrelas).

Tenho abundância de ser **feliz** por isso:

> Porque é minha **vida**, é meu passatempo. Quando eu tô com problema, eu **corro pra cá** [horta] (AUXILIAR DE LIMPEZA, Escola K).

Meu **quintal** é maior do que o mundo:

> Geralmente, é como se eu estivesse me sujando e sei que vou gostar de estar lá **fora**. Eu cresci indo à **fazenda** da minha avó. No fim de semana, então, eu sempre soube que eu estaria **fazendo** coisas por lá, no **jardim,** e outras coisas, brincando com lego, como fazer coisas como um plantio, que também

> torna tudo agradável, bonito e melhor para o meio ambiente (ESTUDANTE de 5º ano, Escola 3 estrelas)

Sou um apanhador de **desperdícios**:

> Eu acho que vai ser bom **cultivar** vegetais no meu jardim, porque você não precisa ir ao supermercado todos os dias e comprar comida, basta ir direto ao seu jardim e **pegá-los** (ESTUDANTE, Escola Marco 0).

Amo os **restos**

Como as boas moscas:

> Acho que são coisas, como tanques de água, tentando criar mais espaços verdes para as **plantas,** as **minhocas fazem a compostagem** nos minhocários. A maneira como lidam com seus **resíduos,** tentando **reduzir o desperdício.** Daí eles ainda trazem para a escola o que fazem conosco. Sustentabilidade é um conceito holístico de tipo global, para que ele [o estudante] veja todas as pequenas maneiras pelas quais eles podem fazer pequenas mudanças que, em geral, têm um impacto extraordinariamente grande (MÃE, Escola 4 estrelas).

Queria que a minha **voz** tivesse um formato de canto:

> É outra forma também de aproximação do professor com o aluno. Eu tava brincando com você na sala: **não** anda, **não** pisca, **não** fala, não sai, não olha para o lado, cão de briga, e aqui é outra **piada**, senta no chão, vai para lá, vem para cá, um **ajuda** o outro. Eles percebem que a gente deixa de ser professor e vira todo mundo **louco**. Esse conhecimento da terra é importante. É isso que eu te falei, né? A**nima**! (PROFESSOR, Escola, D).

Porque eu não sou da informática:

Eu sou da **invencionática**:

> Então, nós fizemos, mas não foi da calha. Fizemos da calha mas ela deu alguns problemas, então nós fizemos **a ideia de um trabalho de um menino. Ele sugeriu** que a gente captasse a água do bebedouro. Então foram os alunos que sugeriram e foi muito legal, e aí já a Carla de volta e me apresentaram o projeto. **Ele deu a ideia de usar a água do bebedouro e usar os tonéis para molhar a horta (EX-DIRETOR,** Escola B).

Só uso a palavra para compor meus silêncios:

> Vou falar por mim, me **acalma**, me **alimenta** e me dá **esperança** e eu acho que, para eles, assim, então, um mundo de descoberta de tanta coisa que eles... Você pede para molhar e tem criança que fica ali, molha a folha, tem cuidado com ela, é muito minuciosa nas coisas. A Maria enxerga um bichinho desse tamanho assim que você não viu na folha lá dentro... Eu falei assim: 'Vai ser bióloga, porque ela adora mexer na folha, na terra'. Maria está com nove agora e tem uma dificuldade de aprendizagem muito grande, mas o outro lado dela, esse lado de captar essas coisas, é impressionante. O Integral desenha muito, eles são **sobreviventes** (PROFESSORA, Escola A).

Com as palavras se pode multiplicar silêncios

QR Code 6 − Vídeo da Escola 2 estrelas

A escola desse vídeo mantém dois programas de sustentabilidade na escola. Depois da obra, tornando sua infraestrutura mais sustentável, eles partiram para agregar à equipe pessoas que tenham interesses diferentes, mas que possam se conectar à sustentabilidade.

6.2 UM BEIJA-FLOR APAGANDO INCÊNDIO NA FLORESTA...

Podemos criar ações
transformacionais que salvaguardarão
as condições de vida das gerações futuras.
Ou podemos continuar
com nossos negócios
como de costume e falhar.
Isso é com você e eu.

GRETA THUNBERG

Houve um incêndio na floresta e, enquanto todos os bichos corriam apavorados, um pequeno beija-flor ia do rio para apagar o incêndio levando gotinhas de água em seu bico. O urso, vendo aquilo, perguntou para o beija-flor: "Ô, beija-flor, o que você está fazendo?" E o beija-flor respondeu: "Estou fazendo o que eu posso".

Essa fábula tão presente em formações de professores para a Educação Ambiental possui versões diversas. Numa de nossas últimas aulas na disciplina de Sustentabilidade na Universidade de Deakin de Educação Ambiental, a supervisora do estágio doutoral passou o vídeo[82] dessa lenda. Particularmente, prefiro a versão que diz que os animais começam a ajudar o beija-flor que continua em silêncio na tarefa de apagar o fogo. Não parece ser a posição em que ele queira estar, no fogo, ou uma atitude heroica à espera de reconhecimento, ele apenas faz.

Recordar essa lenda, nesta pesquisa, fez-se necessário por conta de um diálogo no campo da pesquisa na Escola A em Vitória, no Espírito Santo. A força desse diálogo nos remeteu a uma das motivações da pesquisa, em que o movimento solitário pode desencadear movimentos ou mesmo causar estancamento de quem está sozinho. A professora é questionada sobre a sustentabilidade na escola em que trabalha e explica:

> A conjuntura também tem o tempo, né? Também não tá favorável trocar de profissionais, é só para profissionais. A gente não conseguiu formar esse grupo tão fortalecido e aí a professora Maria acaba sendo, eu vou falar, sim, **beija-flor apagando incêndio na floresta**. Reduziu a força. Veio o Mais Educação, oficineiros de dentro do integral, pedagogo que era muito envolvido, mas não vieram pessoas com essa mesma pegada, essa mesma

[82] "Beija-flores têm sido retratados como um símbolo de sabedoria e coragem. A parábola do beija-flor, originária do povo quíchuan da América do Sul ganhou versões em diferentes idiomas e virou um ícone entre ambientalistas" (Disponível em: https://mny.ca/en/video/33/flight-of-the-hummingbird-video. Acesso em: 15 maio 2018).

> vontade. E troca de gestão é uma coisa difícil. Às vezes, a diretora fala: 'Eu ainda estou aprendendo, eu não sei todos os caminhos, por exemplo, para destinar os recursos'. Mas você precisa da semente, do adubo, alguma coisa tá fazendo, porque, como eu te disse antes de começar a gravar, ela traz a Celia. **E cada um vai fazendo o que pode com seu braço, o seu bolso e sua vontade, mas isso deveria ser um papel da instituição, porque a gente não quer fazer propaganda para sair falando: 'Eu sou candidato, eu quero isso em troca, olha o que eu fiz'. Por questão de ego, não: P**ara mim, enquanto professora de Geografia, o aluno mudou aqui, e ele vai mudar e ele vai levar isso com ele aonde ele for, **mas a gente se frustra: Eu tô fazendo, mas eu tô fazendo sozinho, eu não estou fazendo no coletivo, numa vontade de muitos, de todos. Uma coisa que Emef A tinha era** que a gente conversava. A gente chamava as pessoas para essa propaganda ou para junto da gente. Era vital o grupo de estudo que a gente tinha, espaço de conversar e chamar as pessoas. Falava: 'Olha, eu tô fazendo isso, você não gostaria de participar?' **A gente tá cada vez mais sozinha. A gente vai, entra, dá aula, sai, você sobreviveu e com menos tempo de fazer. Eu chamo de Canto da Sereia. Deixa eu chamar: 'Vem para nossa causa tente mudar as pessoas.' Posso lhe chamar e dizer: 'Aqui é uma camisa da escola, você pode vestir a camisa da escola, por favor. Se você não pode colaborar, que colabora de outra maneira, porque a gente precisa'**. A Emef A perdeu isso.

No contexto da narrativa acima, que vem permeada de experiências, remetendo-nos a diferentes territórios e universos de referência, gostaríamos de roubar o trecho "[...], mas a gente se frustra: Eu tô fazendo, mas eu tô fazendo sozinho, eu não estou fazendo no coletivo, numa vontade de muitos, de todos. Uma coisa que Emef A tinha era que a gente conversava". Encontramos em Deleuze (2007) uma fagulha para se movimentar o pensamento. O que é preciso ver é que as

> [...] as interferências entre linhas não dependem da vigilância ou da reflexão mútua. Uma disciplina que se desse por missão seguir um movimento criador vindo de outro lugar abandonaria ela mesma todo papel criador. **O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento**. **Se ninguém começa, ninguém se mexe**! (DELEUZE, 2007, p.156).

É a partir do *Se ninguém começa, ninguém se mexe* que iniciamos uma pequena reflexão sobre essa fagulha dentro das escolas pesquisadas, propagada por diferentes razões e memórias:

> Tem que começar em algum lugar. Eu não sou única, só que eu fui a primeira pessoa a começar aqui. Há muitas pessoas em outras escolas na mesma posição em que foi a primeira pessoa a começar (PROFESSORA da Escola 5 estrelas).

A educação é tomada por um imaginário de que a docência é um "sacerdócio" ou uma "vocação" que exige dor e sofrimento nessa tarefa árdua. "A educação e os processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação*"* (CORRÊA, 2012, p. 229).

Jan Masschelein (2017, p. 78) procura liberar a educação de seu tom missionário. Deixar de ser uma tentativa de fazer algo com os alunos, seja para lhes proporcionar determinadas competências, seja para emancipá-los, seja para o que quer que for. Liberar a infância para que não se mostre como fase ou etapa em que a criança deve ser educada, mas como potência e como exposição de movimento, de deslocamento, de se colocar a caminho poia o "[...] professor não é aquele que forma a infância, mas aquele que procura manter o aluno nela para que, dessa potência e exposição ao mundo, ele possa tirar toda a força da qual é capaz". Talvez esse seja um exercício um pouco mais duro para os professores, principalmente dentro dos processos de subjetivação experienciados nos cursos de formação, na mídia e na própria sociedade:

> Em nossa busca para melhorar nossas vidas, de maneira material, em que lugar do mundo as crianças estão? Então, criamos os problemas com os quais nossos filhos terão que lidar no futuro. Então, para mim, é nosso dever, é nossa responsabilidade conscientizar nossos filhos sobre as coisas que talvez não tenham saído tão bem e ficaram um pouco fora de controle, tornando-os conscientes para que possam controlá-las um pouco melhor do que nós no passado (PROFESSOR de Sustentabilidade, Escola 1 estrela).

São exercícios de pensamento, quando estamos preocupados com o presente, ou seja, com não nos esquecermos de nós mesmos na fenda do tempo em que habitamos, entre o passado e o futuro. Esses exercícios intelectuais surgem e encontram sentido num duplo amor, pelo mundo e pelas novas gerações. O que faz um professor? Segundo Kohan (2017) coloca algo sobre a mesa e afirma, assim, a sua autoridade e a sua responsabilidade. A autoridade diz respeito não a um exercício de poder, mas ao sentido de autoria que inaugura com a sua tarefa: algo com autoridade diz algo, significa, abre um sentido para o aluno. Daí nasce também a responsabilidade pedagógica: colocar algo do mundo sobre a mesa e oferecê-lo aos estudantes chama à responsabilidade, por isso lhes é oferecido como objeto de estudo.

Nesse sentido, pensar numa educação numa ética imanente e não transcendente. A educação pautada numa ética imanente pode abrir caminhos para os alunos aumentarem seus poderes de atuação, expressando sua generosidade, amor e o mundo (toda a vida) − e é um convite para dançar (apenas fazer) (BRAIDOTTI, 2006).

Talvez daí venha nossa maior dificuldade de entendimento, principalmente para nós, professoras, pois as capacidades de viver, amar o mundo e conectar-se no cosmos não podem ser ensinadas, pois o poder que intentamos ter é suprimido por aquilo que é externo ao poder criativo da vida.

> Por que não educar as crianças para que façam escolhas certas como crianças, mas também no futuro como adultos? É uma necessidade que eu ensine as crianças e converse com elas sobre questões ambientais, porque se não fizermos como educadores então você sabe quem vai fazer isso? Talvez seus pais o façam, talvez eles possam ouvir sobre as coisas na mídia, mas acho que é nosso trabalho ensinar as crianças sobre o meio ambiente (PROFESSORA, Escola 1 estrela).
>
> Olha, se a gente não trabalhar com eles agora, mostrando pra eles que é possível eles fazerem isso, quem é que vai fazer, se não formos nós, os professores, juntos com eles? (PROFESSORA, Escola H).

Assim, quando professores tomam para si a árdua tarefa de ensinar sobre algo, podem pensar nas questões fundamentais da ética: o que posso fazer? E não “O que devo fazer?” (a questão moral). Sobre a diferença dessa mudança de hábito, a professora diz que:

> [...] a gente teve uma formação com Renata Lírio, que é a responsável pela sustentabilidade. Ela estava falando sobre essas questões, porque a gente precisa do canudo, porque a gente tem que passar plástico no *tupperware*... Qual é a necessidade disso? Porque é criar esse hábito nas crianças! Então é uma sementinha, é um trabalho de formiguinha até chegar...

O papel do professor é não dizer ao aluno o que ele deve fazer; seguir o que é prescrito em termos de conteúdo, metas e objetivos, mas ajudar os alunos a liberar o poder criativo dentro deles para que possam perguntar “O que a posso fazer?” “O que posso aprender” e / ou “Como posso aprender?”

Um convite intenta liberar nossas capacidades e capacidades internas produzidas pelo poder criativo da própria vida, de modo a tornar coletivamente o mundo um lugar diferente. Uma criação de possíveis mundos, pois não há outro Planeta Terra. Mesmo que exista toda uma rede de infantilização pela mídia, todo controle maquínico que o CMI exerce, além do medo frequente de desastres que são cada vez mais intensos, é necessário desbloquear o poder da vida. As práticas ecosóficas estão concatenadas a tudo, porque não tratam de uma ecologia ambiental descolada dos outros registros ecológicos, a ecologia mental e a ecologia social. Essas práticas de sustentabilidade se conectam a domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e, principalmente, de desejo.

Pausa para respiro 11 – Do direito à diferença

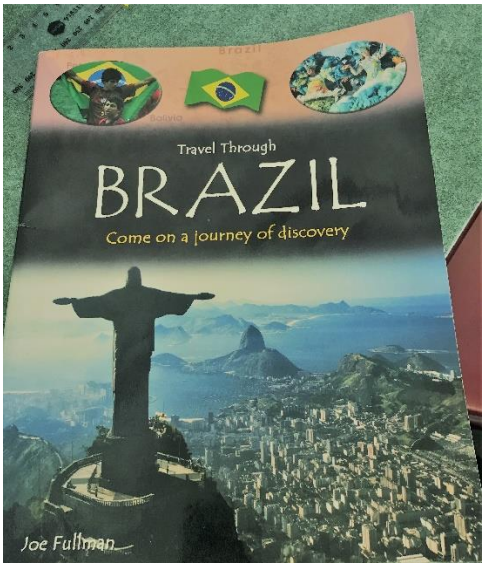


Foto: Fernanda Rezende.

A imagem retrata o material pedagógico que as escolas australianas utilizam para ensinar sobre os diferentes países. As páginas iniciais tratam da Floresta Amazônica, do carnaval, do futebol e da grande diferença entre as classes sociais no país.

Período: agosto de 2019.

Hora da entrada. A professora aguarda todos se sentarem. Faz rapidamente a presença no aplicativo do celular. São 22 alunos na 5/6 série/ano. Ela convida Nirah para checar se o livro didático e o material pessoal estão sobre a mesa. A professora é saudada com um bom dia, ao passo que me apresenta a turma. Essa é Miss F, do Brasil. Ouço um pequeno burburinho. Ela lê um livro sobre a história de uma imigrante que chegou a um mundo novo de barco. A professora se engasga ao virar as páginas e lembra que uma aluna foi deportada. Então libera a turma para preparar o seminário com o tema: países. Uma pega um notebook num *troller* compartilhado e insere sua senha. Fico por perto para oferecer suporte a Margareth e, toda vez que chego perto de um aluno, fico sabendo de algo.

Matsuka veio para o país porque a família fugiu da guerra. Gary me disse que foram seus avôs que saíram do país, pois estava muito inseguro para se viver. Diana veio de barco. A sorte dela é que o Scomo não havia colocado o “barco sobre a mesa”. Liku chegou ainda na barriga da mãe fugindo da fome que assolava seu país. Persephane é de família grega. Brendan veio de Bangladesh. Maria me fala da importância do uso do véu pelas mulheres na sua cultura.

Seguimos para a aula com a professora de Arte, que tem origem egípcia. Ela pergunta sobre o tricô. Alguns alunos olham para o chão. Esqueceram suas agulhas em casa. A professora se chateia. Já não é a primeira vez. Ela pede para eu contar se no Brasil os alunos têm a possibilidade de ganhar agulhas de tricô para levar para casa?

Pausa para a aula de italiano. A professora, que tem avós italianos e nasceu na Austrália, pergunta-me algumas expressões em brasileiro. Explico timidamente que o idioma é o português. O mesmo de Portugal? − ela indaga. Semelhante − eu respondo.

Acompanho Diana até o galpão que é usado para as assembleias e a prática da Educação Física. Eles se organizam rapidamente. Diana deixa as muletas e se senta na cadeira de rodas. Os pneus estão vazios. É Briana quem a guia. A professora de Educação Física entra com um grupo de alunos para recolher as cascas de frutas. É ela quem cuida da compostagem, plantou árvores frutíferas, criou o galinheiro, ensina os alunos na horta. Pergunto sobre a escola aderir ao *ResourceSmart School*? Ela diz não ter tempo para burocracias.

Rafi precisa de ajuda com a matemática. Ele veio de um pequeno país da África. Bate a sineta do lanche. Conheço Darsha indo para o pátio. Ela vendeu seu negócio e o carro para tentar vida nova. Ela tem dificuldades para escrever em inglês e a data do IELTS, o terror dos imigrantes e dos bolsistas da Capes, já está se aproximando.

A sineta do pátio aqui é música... vamos à literatura. Chamo o John para treinar leitura. E depois dele vem Briana. Ela está estudando sobre a Indonésia e escolheu o país para seu seminário. Isabel me chama e diz ter escolhido Portugal para apresentar. John pergunta se eu conheço o Ronaldinho? Pessoalmente. É ele que me explica que capoeira é o jiu-jítsu brasileiro.

Hoje tem assembleia. Os alunos chegam um pouco agitados. Nada que se sentar no chão e um pedido da professora não resolva. Todos estão em seus lugares. A diretora faz reverência aos aborígenes. O hino da Austrália toca. Olho aquele galpão lotado de alunos de diferentes partes do mundo. Eles cantam em um dos versos “Para aqueles que vieram através dos mares, nós temos incontáveis planícies para compartilhar”. Quem dirá que são imigrantes? Eles são a própria Austrália.

Volto ao Brasil e, no elevador do prédio, um morador que não me reconhece diz que meu sotaque é diferente.
− Nasci no Espírito Santo, mas cresci no Rio – respondo.
− Ah! Tá explicado como seu sotaque é diferente!
Sorrio e desejo um bom dia. Quisera eu falar sobre sotaques e diferença.

7 CONSIDERAÇÕES... DAS MUITAS PAUSAS AINDA POR VIREM

Eu sempre sonho que uma coisa gera
Nunca nada está morto
O que não parece vivo, aduba
O que parece estático, espera

ADÉLIA PRADO

Depois de tantas Pausas para Respiro, encaminhamo-nos para uma pausa permanente, pelo menos da escrita deste trabalho. Os fluxos gerados continuarão em movimento.

Nas trajetórias cartográficas entre Brasil e Austrália, procuramos nos valer das cartografias, das músicas, dos versos dos poemas, da produção de narrativas e das produções de subjetividades, dos “restos”, tecendo nossa vida, experienciando um fluxo migratório, afetada por diferentes processos...

Estar entre o Brasil e a Austrália foi um grande desafio. Como imigrante, juntamente com dois filhos, vivemos momentos de desterritorialização e reterritorialização com a língua materna, com as culturas, com as apostas de vida na educação, ao mesmo tempo em que sucumbimos no último ano, no Brasil, em meio a tanto dessabor e retrocesso. Resistimos e inventamos possíveis. Por isso, neste momento, olhamos as trajetórias até aqui que nos ajudam na escrita das considerações de uma pesquisa de quatro anos.

Este estudo, de inspiração cartográfica, agencia-se à pesquisa narrativa de Hart (2003, 2005) e de Tristão (2013), buscando cartografar movimentos de como as escolas que participaram ou não de programas para a implementação e composição das escolas sustentáveis no Espírito Santo (Brasil) e em Victoria (Austrália) proliferaram processos de subjetivação por meio de práticas de sustentabilidade.

A trajetória no Brasil tinha como foco, a princípio, pesquisar instituições de educação básica que participaram ou não de programas de escolas sustentáveis, como o PDDE Escola Sustentável. No entanto, o encontro com o campo da pesquisa, com conversas informais e anotações registradas no diário de campo, produziu novas pistas que

fizeram com que alargássemos a produção de dados. Por isso, chegamos a treze escolas em cinco municípios da Grande Vitória, no Espírito Santo, que suscitavam práticas de sustentabilidade. O percurso da pesquisa, por sua vez, efetivou-se em seis escolas de Melbourne e Geelong. Com exceção de uma, todas integravam o Programa *ResourceSmart School.*

As perguntas realizadas tiveram grande semelhança, no entanto, pelo fato o RRS se tratar de uma ação estruturada, mais questionamentos foram anexados ao campo australiano. Outro ponto foi a produção de vídeos, apenas na Austrália, como objetivo do estágio doutoral.

Aliados à produção de narrativas, os usos de um método de abordagem qualitativa com inspiração cartográfica ecosófica nos proporcionaram uma escuta atenta aos movimentos de todos os sujeitos da tese. As entrevistas, como manejo cartográfico (TEDESCO et al., 2013), acabaram por suscitar modulações de dimensão processual da experiência, não só quanto à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisas, mas também considerando como os processos de subjetividade são acionados por agenciamentos.

Esses vídeos também ajudaram a responder a algumas questões que foram comuns nas duas trajetórias. A produção dessas narrativas audiovisuais na Austrália despertou ainda mais sentidos, pois o retorno às escolas foi materializado numa produção singular de cada contexto. Decerto provocaram movimentos quanto aos sentidos de sustentabilidade, e ainda o farão, pois alguns deles foram compartilhados nos *sites* e *blog* oficiais das escolas. Acreditamos que esses vídeos, ao serem disponibilizados na internet, possam potencializar as práticas de sustentabilidade, suscitando diferentes significados da sustentabilidade e de uma escola sustentável.

Uma das apostas da ecosofia é também o entendimento da produção maquínica aliada às ecologias, ou seja, como as redes de tecnologia podem produzir outros movimentos que não sejam os de modelização e serialização impostos pelo Capitalismo Mundial Integrado mas por redes moleculares de criação. Greta[83] (2019),

[83] Informação oral.

nos lembra: “E, sim, precisamos de uma mudança no sistema ao invés de uma mudança individual. Mas você não pode ter um sem o outro. Se você examinar a história, todas as grandes mudanças na sociedade foram iniciadas por pessoas no nível de base. Pessoas como você e eu! A revolução molecular de Guattari.”

O primeiro questionamento desta tese buscava compreender diferenças entre os conceitos de escola sustentável e de escolas com práticas de sustentabilidade. Entendemos que as escolas operam em lógicas diversas ao mesmo tempo, ou seja, elas desenvolvem processos modelizadores da ideia de escola sustentável, juntamente com processos de criação de escolas com práticas de sustentabilidade que vão além do prescrito e do oficial. Esses movimentos acontecem num campo de forças entre uma série de dimensões, em que os sujeitos dessa multiplicidade produzem e reproduzem processos de subjetividade.

Durante as trajetórias nos dois países, percebemos que, em alguns momentos, as práticas de sustentabilidade eram apenas técnicas empregadas para se chegar a um objetivo. Isso tem base na própria concepção instrumental de sustentabilidade. Nesse movimento, também realizamos um exercício rizomático com os intercessores da pesquisa de criação de conceitos para escolas sustentáveis. Esse exercício de movimentar o pensamento não intencionou aprisionar o termo, ao contrário, a partir dele, percebemos redes de subjetivação e ideias dos sentidos de sustentabilidade ora encapsuladas pelo Capitalismo Mundial Integrado, ora suscitando outros sentidos de *ethos* e ontologia do ser.

Percebemos singularidades e universos de referência nas escolas públicas da educação básica, seus entornos, seus pontos de estrangulamento, suas impressões sobre o Poder Público bem como sobre os processos de subjetividades engendrados nas redes tecidas nas escolas.

Problematizamos ainda a produção do esgotamento pela máquina capitalística. Como o trajeto capixaba aconteceu em 13 escolas, era normal que tivéssemos foco em algumas delas, características de uma pesquisa com inspiração cartográfica. Por esse motivo, trouxemos boa parte da produção das narrativas de uma das escolas que mais nos provocou processos de esgotamento. Na verdade, essa produção de tristeza

estava em nós, e não na escola. Era o nosso olhar, o nosso perceber o esgotamento que envolvia a escola num espaço de dor. No entanto, os fluxos desencadeados pelos desenhos e pelos processos de resistências nos fizeram ampliar nosso Universo de referências, pois o da escola já estava mais que ampliado.

Também não é possível deixar de mencionar a diferença nas condições materiais e financeiras entre os países. Por muitas vezes e pelos movimentos dos professores australianos, era difícil entender como conseguíamos movimentos de criação com as condições ofertadas à educação pública brasileira. Não estamos falando de um olhar colonizado ou de uma posição de inferioridade. Apenas afirmamos que as condições são diferentes, pois lá existem muito mais recursos disponíveis.

Na trajetória brasileira, muito pelo contexto político econômico, as evidências da produção do esgotamento foram mais aparentes, principalmente no município de Vitória, com os processos de controle e esmagamento promovidos por políticas neoliberais de direita em contextos de crise, em decorrência de uma greve. Muitas narrativas abordavam histórias de lutas e resistências em frente ao Capitalismo Mundial Integrado. Nos outros municípios, as queixas estavam sempre relacionadas com a ausência de condições ofertadas pelo Poder Público, o que, muitas vezes, não inviabilizava as práticas. Ao contrário, podia até emperrar, mas, no entanto, as redes tecidas entre os sujeitos provocavam mudanças nos trajetos, nos movimentos, nas ideias, nos objetivos. Abriam-se, assim, novos Universos de referência, pois o desejo era fazer!

Percebemos, na trajetória capixaba, que, mesmo em meio a todas as dificuldades, boa parte das escolas suscitam e sustentam práticas sociais que promovem a vida, as práticas ecosóficas. Não de uma forma tão estruturada, ou amparada pelo Poder Público, ou mesmo pela assistência de pessoas que possam compor redes de compartilhamento de saberes. As ausências desses saberes causavam frustrações pelo desconhecimento e problemas que uma ação poderia causar (por exemplo, a captação de chuva pela calha que acabou gerando focos do mosquito da dengue ou obras mal planejadas que foram inviabilizadas).

Dessa forma, constatamos que muitos novos processos de criação poderiam ser criados, assim como verbas seriam mais bem utilizadas, caso houvesse, principalmente por parte do Poder Público, essa assistência. Não estamos, com isso, querendo dizer que, tendo a verba e a ajuda técnica, as práticas de sustentabilidade iriam criar práticas ecosóficas. Queremos dizer que uma reorganização da forma como são pensadas as esferas do setor público, de maneira menos hierarquizada e mais rizomática, poderia promover a composição de grupos de trabalho de diferentes formações técnicas ou não na ajuda das escolas que intencionam o desejo da sustentabilidade.

No Espírito Santo, encontramos pistas que indicam uma certa ausência do que falta em relação às questões ambientais. Isso por nosso Universo de referência estar acostumado à abundância − rios caudalosos, aquíferos gigantescos, florestas verdejantes, recursos minerais. Além do mais, pelo próprio encapsulamento da mídia, percebemos, na produção de narrativas, problemas, como o câmbio climático e a relação entre a Amazônia e as chuvas no Brasil, indicando que os estudos científicos eram timidamente abordados na produção. Essa talvez seja uma singularidade da Austrália, onde a produção de narrativas trouxe grande relevância às questões científicas e ao agenciamento delas às práticas de sustentabilidade. Bem verdade, a sustentabilidade é encarada como área de pesquisa e formação de pesquisadores.

Buscamos, então, cartografar movimentos que criam processos de subjetividade que rompem com a concepção hegemônica do mercado, potencializando para além do que está prescrito nas propostas oficiais desenvolvidas, fortalecendo noções de comunidade, de solidariedade e gerando linhas de fuga criativas.

Nesse sentido, mesmo que a subjetividade esteja amplamente modelizada pelos meios de comunicação e pelos equipamentos coletivos, percebemos as relações de solidariedade familiar, de vizinhança, profissionais, culturais, militantes e até religiosas se religando, não de uma maneira uniforme, mas cheia de movimentos dissonantes.

A partir das práticas de sustentabilidade cartografadas, observamos um reconstituir de subjetividades coletivas e individuais tendo por base a relação social. Cartografamos, na experiência do estágio doutoral, a criação de movimentos que

foram desencadeados a partir de práticas ecosóficas, como o *Green Team* (Equipes Verdes), o *Sustainability Squad* (Esquadrões da Sustentabilidade), os movimentos potencializados pela Greve do Clima, aprendizagens inventivas, mobilizações na política da relação. Cartografamos, assim, outros modos na vida urbana, como a criação dos *Commnunity Gardens* (Jardins Comunitários) junto aos laços culturais de diversos povos em prol dos que “acreditam nas causas certas” (MÃE, Escola 2 estrelas).

Um outro movimento cartografado foi a forma como as escolas agenciaram os conhecimentos dos povos originários a outras disciplinas por meio de movimentos como os *Indigenous Gardens* (Jardins Indígenas) e *Cross Curriculum Priority* (CCP). Não foi ênfase desta pesquisa, mas as pistas que iam sendo cartografadas nos levavam a aproximações com a história brasileira dos nossos povos originários e que ajudaram a compor uma grande dificuldade da produção de dados de duas realidades distintas que apresentavam singularidades e Universos de referência diversos. Foi pelo encontro com essas culturas que o tecido aborígene acabou por ajudar na estética de apresentação de um capítulo desta tese, Práticas Ecosóficas Sustentáveis, juntando-se ao tecido da chita retomada da pesquisa de Mestrado. Diferença também é repetição!

Nesta tese, buscamos a aposta ético-política de que escolas que constituem práticas de sustentabilidade proliferam *processos de subjetivaçã*o contra a *produção do esgotado* instaurada pela *máquina capitalística*. Nessa busca, encontramos modos de articulação da ecologia do meio ambiente à ecologia social e à ecologia mental, num ascender da ecosofia. A ecologia deve preservar a diversidade, a singularidade dos diferentes projetos. Não vai em direção a uma ideologia global, maciça, na qual todos marchariam com o mesmo objetivo.

Resgatamos os questionamentos a partir da produção de dados informados nesta pesquisa por meio das narrativas, dos vídeos e de algumas Pausas para Respiro (4, 7, 8 e 10), que trazem histórias de como as escolas promovem práticas sustentáveis ecosóficas. Essas práticas encontram possíveis, cavam brechas no conceito de escolas sustentáveis e promovem redes de solidariedade. Guattari (2015, p.257) nos lembra

> O indivíduo, o social, a máquina se reuniu; o legal, o ético, o estético e o político também. Está sendo realizada uma grande deriva dos propósitos. Os valores de ressingularização da existência, da responsabilidade ecológica e da criatividade mecânica são chamados a ser estabelecidos como foco de uma nova polaridade progressiva, em vez da angústia da dicotomia direita-esquerda.

A tese defendida neste estudo se sustenta, pois entendemos que uma escola que traga referências das ecologias no mundo estético acaba por significar processos éticos de criatividade. Esses processos criativos introduzem responsabilidade ética em cada movimento, pois nada é dado e o sucesso do processo e seu objetivo nunca estão garantidos. Compreendemos, assim, como as práticas ecosóficas geraram uma rede de afetos e *agenciamentos* numa abertura a inventividades, potencializando a abertura de redes solidárias que emergem das práticas dos seres dessas escolas permeadas de multiplicidades nas relações cotidianas tecidas.

Escolas que suscitem práticas de sustentabilidade são escolas que trazem os processos de observação, do cuidado de si, do outro e do planeta, do cuidado com o tempo, com o tempo livre, uma premissa. “Sustentar” sua comunidade, tendo o desejo da invenção como mola propulsora, pode ajudar na interlocução das ecologias propostas pela ecosofia.

Portanto, as práticas de sustentabilidade podem ser agenciadas por práticas sustentáveis ecosóficas que resistam a processos de esgotamento na comunidade, permeadas do *ethos* do cuidado, criando outros processos de subjetivação. Processos e práticas que suscitem *Outras* escolas. Processos que nos descubram *Outros*! Que nos aceitem Outros! Sobre ser Outros, Manuel de Barros (2010, p. 374), escreve:

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAKER, J.. **Mirror**. [s. l.]: Walker, 2010.

BARRATT HACKING, E.C.; SCOTT, W.; LEE, E. **Evidence of impact of sustainable schools**. London, UK: Department for children, schools and families, 2010. Disponível em: https://www.education. gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/dcsf-00344-2010/.Acesso em: 22 maio 2016.

BARCHI, R. Uma ecologia do cão: diálogos entre a filosofia cínica e as perspectivas ecologistas em educação. In: PREVE, A. M. H., GUIMARÃES, L. B., BARCELOS, V., LOCATELLI, J.S. (org.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. v. 1, p. 85-97.

BARONI, P. R. **Sustentabilidades praticadaspensadas**: lampejos de pirilampos das escolas de dificílimo acesso de Duque de Caxias/RJ. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BERARDI, F.; MECCHIA, G.; STIVALE, C. J. **Félix Guattari**: thought, friendship and visionary cartography. [s.l.] :Palgrave Macmillan, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais: Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf. Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Manual escolas sustentáveis**. Disponível em: http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf. Acesso: 5 julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=246. Acesso em 5 maio de 2016.

CATUNDA, M. Território, ambiente, educação: sonora contemporaneidade. In: PREVE, A. M. H., GUIMARÃES, L. B., BARCELOS, V., LOCATELLI, J.S. (org.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. v. 1, p. 48-69.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos**: crise e insurreição. Tradução das Edições Antipáticas. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

_____. **A insurreição que vem**. Tradução e diagramação das Edições Baratas. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/penalizacao_a_ceu_aberto/docs/2013-A-insurreicao-que-vem.pdf. Acesso em 27 ago. 2017.

CORRÊA, G.C.. Ecologia e educação na sociedade de controle. In: PREVE, A. M. H., GUIMARÃES, L. B., BARCELOS, V., LOCATELLI, J.S. (org.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. v. 1, p. 228-241.

CRUTZEN, P. J. Geology of mankind. **Nature**, [s. l.], v. 415, n. 6867, p. 23, [s.d.]. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-0037011961&authtype=sso&custid=deakin&site=eds-live&scope=site. Acesso em: 13 nov. 2019.

CUTTER-MACKENZIE, A.. Australian waste wise schools programs: its past, present and future. **The Journal of Environmental Education**, 2010, p. 41, 165-78, 2010.

DELEUZE, G.. **Diferença e repetição**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G.. **Sobre o teatro**: um manifesto a menos: o esgotado. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.

DELEUZE, G..; GUATTARI, F.. **Mil platôs.** São Paulo: Ed. 34, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.3 ed. São Paulo: Editora 34. São Paulo, 2010.

DELEUZE, G., PARNET, C. **Abecedário de Gilles**: **Deleuze**. Paris Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C.. **Diálogos.** São Paulo, SP: Escuta, 1998.

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (DCSF). **Planning a Sustainable School**: driving school improvement through sustainable development. London: DCSF, 2008.

ELLIOTT, P. **Guattari reframed**: interpreting key thinkers for the arts. [s.l.]: I.B. Tauris, 2012.

FERRAZ, M.L.C.P. **Sustentabilidade das escolas municipais de ensino fundamental:** estudo de caso em Ubatuba, Estado de São Paulo, Brasil. 2008. 300 f Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. São Paulo, 2008.

FIEN, J.; TILBURY, D. 'The global challenge of sustainability' in D. Tilbury, STEVENSON, R.B.; FIEN J., SCHREUDER, D. (ed..) **Education and sustainability**: responding to the Global challenge. Gland: Commission on Education and Communication, 2002. p.1-12.

GARRETT, P. **Peter Garrett**, vocalista do Midnight Oil: "A música é a estrada para mudanças políticas". Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2017/04/peter-garrett-vocalista-do-midnight-oil-a-musica-e-a-estrada-para-mudancas-politicas-9766371.html. Acesso em: 20 ago. 2018.

GENOSKO, G. **Félix Guattari**: a critical introduction. [s.l.]: Pluto Press, 2009.

GENOSKO, G. **Félix Guattari**: an aberrant introduction. [s.l.]: Continuum, 2002.

GODOY, A. Um modo de habitar [sobre restos]. In: PREVE, A. M. H., GUIMARÃES, L. B., BARCELOS, V., LOCATELLI, J.S. (org.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. v. 1, p. 213-227.

GOUGH, A. Sustainable schools: renovating educational processes. **Applied Environmental Education and Communication**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 339–351, 2019.

GROHE, S.L.S. **Escolas sustentáveis**: três experiências no município de São Leopoldo – RS. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

GUATTARI, F.. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, F. **The three ecologies**. [s.l]: Bloomsbury Academic, 2000.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2006.

GUATTARI, F. **Que es la ecosofia**? Textos presenteados e agenciados por Stéphane Naudad., Buenos Aires: Cactus, 2015.

HART, P. Environmental educators: a conversation with Paul Hart. **Journal of Environmental Education**, Philadelphia: Taylor & Francis Group, v. 34, n. 4, p. 4-11, 2003.

_____. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, M.C.; FREITAS, J.V. (org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

HENDERSON, K.; TILBURY, D. **Whole-school approaches to sustainability**: an international review of Sustainable School Programs. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (Aries) for The Department of the Environment and Heritage. Australian Government, 2004.

HENNING, P. C.; MUTZ, A. S. C. (Org.); VIEIRA, V. T. (Org.). **Educações Ambientais Possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Curitiba: Appris Editora, 2018. v. 1.

HENNING, P.C. Provocações para este tempo... a educação ambiental e os atravessamentos midiáticos. In: PREVE, A. M. H., GUIMARÃES, L. B., BARCELOS, V., LOCATELLI, J.S. (org.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. v. 1, p. 242-253.

HUBBER, P.; WHITE, P.; BERRY, A. **Using self-captured video to support reflective practice in teacher professional learning communities**. [s. l.]: Routledge, 2019.

JICKLING, B.; STERLING, S. R. **Post-sustainability and environmental education**: remaking education for the future. [s.l.]: Palgrave Macmillan, 2017.

KRENAK, A.. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIM, K. F. et al. Designing hands-on, inquiry-based activities incorporating contemporary science. **Teaching Science**, [s. l.], n. 2, p. 48, 2019.

LIMA, S. S. **O desenho animado e um novo processo de singularização pelo seu uso pedagógico**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NADAUD, S. Félix Guattari, el ecósofo. In: GUATTARI, F. ¿**Qué es la Ecosofía**: textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud. Buenos Aires: Cactus, 2015.

PARR, A. **Hijacking sustainability**. [s.l.]: MIT Press, 2009.

PASSOS, D. B. D. **Reflexões sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis.** 2016. 79 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental) − Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

PELBART, P-P. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

PIONEIRO Palatnik: de pintar e máquinas de desacelerar. São Paulo, SP, 2002. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento282924/pioneiro-palatnik-maquinas-de-pintar-e-maquinas-de-desacelerar-2002-sao-paulo-sp. Acesso em: 5 maio 2017.

REZENDE, F.; TRISTÃO, M.. Abordagens da ideia de escola sustentável: práticas de sustentabilidades em comunidades/escolas. In: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti et al.(org.). **Cidadania**, **meio ambiente e sustentabilidade**. Caxias do Sul - RS: Educs, 2017. v. 1, p. 120-141.

RICKINSON, M., HALL, M. AND REID, A. **Sustainable schools programmes**: what influence on schools and how do we know? In: Environmental Education Research, v. 3, n.2, p.360-389, 2016.

RICKINSON, M.; M. HALL; REID, A. **ResourceSmart Schools Research Project Final Report**. Melbourne: Monash University & Sustainability Victoria, 2014.

RODRIGUES, F. **Sustentabilidade e educação ambiental**: processos culturais em comunidade. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

ROLNIK, S. A morte de Felix Guattari. In: **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, v. 1, n. 1, 1993, pp. 35-40.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande (RS), v.5/6, 2000-2001.

SANTOS, J. M. **Escolas Sustentáveis no Brasil:** As COM-VIDAS – "Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida" – como mobilizadoras da participação da comunidade local e de transformações socioambientais nas escolas e educação ambiental. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Educação, Araraquara, 2019.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares**:** uma tentativa de encontrar uma voz In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 41-64.

SCOTT, W. Developing the sustainable school: Thinking the Issues through. In **Curriculum Journal,** v. 24, n. 2; p. 181-205, 2013.

SKOUTERIS, H.; DO, M.; RUTHERFORD, L.; CUTTER-MACKENZIE, A.; EDWARDS, S. Call for research: the consuming child-in-context in unhealthy and unsustainable times. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 26, p. 33-45, 2010.

SOARES, L. P. R. G., **Os sentidos da escola no contexto da crise de sentido**: uma análise a partir do programa educação em valores humanos/projeto escola sustentável em Serra-ES. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

SUZANO, P., **O Papel e os Desafios da Escolas Privadas de Ensino Fundamental e Médio na Cidade de Vitória-ES em Relação à Sustentabilidade**: uma Discussão a partir da Noção de Escolas Sustentáveis. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Desenvolvimento Sustentável) - Universidade Federal do Espírito Santo, Cento Tecnológico, Vitória, 2019.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V.. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal**: Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-322, aug. 2013.

THE 1975; THUNBERG, G.The 1975. In: THE 1975 **Notes on a conditional form.** Polydor Records**,** 2019

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev**. **Eletrônica Mestr**. **Educ**. **Ambient**, Rio Grande, p.70-78, set. 2010. Número especial. Disponível em: http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf. Acesso em: 28 set. 2010.

TRISTÃO, M. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 847-860, 2013.

TRISTÃO, M. **Processo formador em educação ambiental a distância**: módulo local -Estado do Espírito Santo. 2. ed. Vitória - ES: Ufes/PPGE, 2013. v. 5. 135 p.

TRISTAO, M.; VIEIRAS, R. R. Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. In: TRISTÃO, M. (org.). **A educação ambiental e o pensamento pós-colonial**: narrativas de pesquisa. Curitiba: CRV, 2019. v. 1, p. 17-30.

VIEIRAS, R. R. **Educação ambiental e biopotência como processos interconstituintes**: potencializando outros modos de existências. 2017. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Convite

Voluntários para participação de pesquisa

Escolas Sustentáveis: práticas e impactos em escolas e comunidades

Fernanda Freitas Rezende

Olá a todos vocês, que estão desenvolvendo práticas de sustentabilidade na escola que atuam e estudam! Estive na Secretaria Municipal e o técnico responsável sugeriu a sua escola, por vocês estarem desenvolvendo práticas de sustentabilidade. **Gostaria de convidá-los(as) a participar como voluntários na pesquisa que estou desenvolvendo, intitulada "Escolas Sustentáveis: práticas e impactos em escolas e comunidades"** sob a orientação da Professora Martha Tristão do PPGE/UFES, coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA). Estou pesquisando algumas escolas da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória) que desenvolvem práticas ligadas a sustentabilidade, na tentativa de realizar um histórico sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escola Sustentável. Mesmo que sua escola não tenha participado dessa ação do Governo Federal, o trabalho desenvolvido por vocês vem se destacando no município, por isso o convite!

A pesquisa funciona da seguinte forma:

1- Entro em contato com o(a) diretor(a) explicando o projeto. Envio o convite via e-mail para a escola.
2- Marcamos um dia propício para que eu possa conhecer a escola e o projeto, além de realizar as entrevistas.
3- Faço uso de gravação da entrevista para que possa transcrever e retornar o texto a cada um que me concedeu a entrevista. Capto a voz de quem está sendo entrevistado e apenas com autorização da pessoa faço uso da gravação com imagem. Fico a critério de quem concede a entrevista.
4- É muito importante a participação do gestor da unidade e dos professores que integram ações com foco na sustentabilidade. A participação de alunos que participem dos projetos também é requerida, por isso encaminho o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE) que explico abaixo.
5- Vou requerer a vocês, que forem participar das entrevistas, que assinem o TCLE. Esse documento é utilizado para pesquisas e geralmente a sua escola também o utiliza para uso de imagem ou entrevistas. Para os alunos que forem

participar das entrevistas, é necessário o TCLE assinado por um de seus responsáveis. Estou enviando em anexo um termo para o responsável do aluno, para o professor e para o diretor da Unidade Escolar. Esse documento explica um pouco mais sobre a pesquisa.

6- Na visitação a escola, faço uso de câmera para captar imagens do local e do entorno da escola. As imagens só podem ser publicadas mediante aval do Órgão Gestor! A(O) gestor(a), professor ou aluno na hora da entrevista pode usar fotos, trabalhos, maquetes, imagens ou algum outro trabalho que entenda ser importante para a entrevista. forma que vocês criarem.
7- A entrevista aborda tópicos sobre a motivação do desenvolvimento de projetos ligados a sustentabilidade com foco numa ideia de escola sustentável. A entrevista é bem descontraída como um bate-papo e pode incluir o gestor, os professore e os alunos ao mesmo tempo, se for o desejo da unidade de ensino. Outro ponto é a sua opinião sobre benefícios a comunidade.
8- Depois de realizada a entrevista, transcrevo os dados e envio de volta a escola que repassa aos entrevistados. Mediante a aprovação e a assinatura do TCLE nós voltamos a nos ver para conversar sobre a produção de dados. O processo não demanda muito tempo e não visa atrapalhar a dinâmica do que está sendo produzido na escola.

Minha intenção é apresentar um breve panorama das ações de práticas de sustentabilidade desenvolvidas na Grande Vitória, para que possa ser apresentado à comunidade científica que pesquisa Educação Ambiental no Estado, no Brasil e no exterior

Por ser professora da educação básica, acredito na valorização das ações desenvolvidas dos docentes e dos diretores! Acredito que vai ser muito gratificante para mim, enquanto pesquisadora, conhecer o que vocês vêm desenvolvendo. Forte abraço!