



---

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

**DENIZE MEZADRI DE ALMEIDA**

***EDUCAÇÃO-AMBIENTAL NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS EM PROCESSOS  
CRIATIVOS DA DOCÊNCIA-AMBIENTAL***

VITÓRIA

2020



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DENIZE MEZADRI DE ALMEIDA**

***EDUCAÇÃO-AMBIENTAL NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS EM PROCESSOS  
CRIATIVOS DA DOCÊNCIA-AMBIENTAL***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação, na linha de Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Martha Tristão

VITÓRIA

2020

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

---

A447e Almeida, Denize Mezadri, Denize Mezadri de Almeida, 1974-  
Educação-ambiental na produção de diferenças em processos criativos da docência-ambiental / Denize Mezadri de Almeida Almeida, Denize Mezadri. - 2020.  
255 f. : il.

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

1. Educação- ambiental. 2. Professores-Formação. I. Tristão, Martha, Martha Tristão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



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

## DENIZE MEZADRI DE ALMEIDA

### EDUCAÇÃO-AMBIENTAL NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS EM PROCESSOS CRIATIVOS DA DOCÊNCIA-AMBIENTAL

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 04 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 Shaula Maíra Vicentini de Sampaio  
Universidade Federal Fluminense

## DEDICATÓRIAS-AGRADECIMENTOS

Histórias perfazem composições de vida que interagem por contaminações perturbadoras entre si e os outros em nossos territórios existenciais. Direi, nesse sentido, histórias e acontecimentos em derivas nos devires de estar sendo no mundo.

Das tantas que me envolvem e me compõem, destaco, em dedicatórias-agradecimentos nestas escritas-lembranças, as que são tão importantes, como as dedicatórias e agradecimentos da práxis cotidiana da vida em comum.

Àquelas que me deram o acontecimento do início da jornada da vida terrena, o nascimento da vida agradeço: à mãe, Gezelda Mezdri, e ao pai *in memoriam*, Alberto Siqueira de Almeida, que me interligaram às irmãs, Giselda Mezdri de Almeida e Daisy Mezdri de Almeida, e elas aos seus cônjuges, Geovane Bidim de Paula e Marcos Farias, e também a seus filhos, Felipe, Giovana e Maria Izabel. Não deixarei nesta jornada de lembrar os avós e bisavós maternos e paternos, dos quais sinto ainda em mim os traços e lembranças das cenas de vida e do tipo físico-biológico genético e ontológico de nossas antigas gerações. Junto delas, a que produzi em conjunto com o companheiro, Marcelei Machado, as duas filhas, Jéssica Mezdri de Almeida Machado e Juliana Mezdri de Almeida Machado, ainda sem descendência. Entre os afetos e perceptos familiares, conjuntamente, erramos e acertamos nas criações e invenções da vida diante das subjetivações de morte.

Também dedico-agradeço àqueles e àquelas que, nas atividades humanas, me perfazem na dança das várias composições da vida. Especialmente às orientações do corpo docente do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes), na pessoa da professora Dr<sup>a</sup> Martha Tristão, que orquestrou nossas produções acadêmicas, juntamente com Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço, Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho, Professora Doutora Paula Corrêa Henning e a Professora Doutora Shaula Maíra Vicentini de Sampaio. Nessas produções, não poderia esquecer as amizades produzidas na docência, nas tutorias, nos lazeres, nos estudos, nos movimentos de resistência, dentre outras situações que transbordam nossas crenças e desejos singulares, como as que sinto junto com Fernanda Rezende.

Juntamente a estas dedicatórias-agradecimentos terrenos conecto as forças celestiais que acredito compor e nos conectar em tudo. Nelas também proliferam as nossas forças moleculares e de guerra. Quando não mais encontramos, ou estamos esgotados para tal, algum fio de vida surge diante das tempestades e dos caos ferozes do medo, da dor, da falta de sentido com a vida.

Além dessas dedicatórias-agradecimentos, trago exatamente uma escrita-lembrança construída durante a pesquisa, dentre outros enunciados produtores e perturbadores da *docência-ambiental* singular que conectou e conecta docentes piumenses. Trata-se do texto produzido pela professora Fabrícia Layber, em colaboração e lembranças de coletivos de educadores e educadoras de Piúma, para homenagear as produções de uma docente piumense, em sua árdua luta contra as mortes terrenas existenciais individuais e coletivas. Recentemente, ela partiu para a vida celestial.

Eis o texto-poema-teatro completo que, em composição de minhas dedicatórias-agradecimentos, faz emergir, na dança da vida em docência, afetos e devires com/na *docência-ambiental* num território existencial:

***O ser humano se constrói através da sua história!***

*Boa noite a todos! Nossa escola trará a todos, nesta tarde, uma linda história baseada em fatos reais. Nossa personagem, que em breve não será mais secreta, assim como muitos de nós aqui, é filha desta terra, como dizemos, e já viralizou por aqui, é “Cria de Piúma”. Então, é povo nosso, é gente nossa, é nossa terra; é nosso folclore. Folclore? Sim, senhores, porque o folclore não são apenas as lendas tão astutamente contadas, as músicas alegremente cantadas e coreografadas, as rimas declamadas, ou parlendas recitadas, costumes, histórias, culturas herdadas, mas, também, são as pessoas. Sim, essas mesmas pessoas, que contaram as lendas de geração em geração:*

*As que cantaram e dançaram preservando a tradição.*

*As que encantaram com os sabores que aprenderam da família com emoção.*

*E lembram e refazem tudo de coração.*

*Cada um de nós é folclore; cada um de nós é uma história, uma lenda, uma lição!*

*Somos nós os condutores da cultura, somos nós os versos do poema e a letra da canção!*

*Mas tem um conto a mais nesta história, porque é bem verdade que existem muitas histórias por aí e algumas são inesquecíveis, sabem por quê? Foram escritas com amor, e quem ama o que o que faz, certamente, faz melhor e mais bonito, faz bem feito e consegue chegar ao coração e tornar essas histórias inesquecíveis e, então, fazê-las virar folclore também!*

*Assim, valorizar as pessoas, reconhecer o seu valor é recontar suas histórias, reconhecer a importância do que foram, são e serão em nossas vidas e na nossa história. Deve-se homenageá-las sempre que houver oportunidade.*

*Sendo assim, com vocês, a Educação Infantil Ângela Paula Coelho Pedroza, orgulhosamente, apresenta, com uma bela homenagem, uma pessoa que sempre soube esbanjar amor por onde passou e assim vem escrevendo sua história também em nossos corações, marcando a história da educação e do folclore do nosso município com cada história que contou, em cada causa que defendeu e cada aluno que ensinou.*

*Cantando e aprendendo com uma personagem secreta!*

*Narrador: Olá, pessoal, estou procurando uma pessoa muito especial. Na verdade, ela já passou por várias atribuições, desempenhou algumas funções e sempre com muito afinco. É uma menina bem determinada e valente. Não é muito grande em estatura, mas seu coração é gigante. Quem convive com ela sabe que ela tem muita paixão pelo que faz e, com seu jeitinho piuminense, fez sua voz chegar longe....*

*Sua história de menina não teve um começo muito alegre, mas, como ela mesmo diz, “Vamos deixar as tristezas pra lá!”, “Quem vive de passado é museu!”. Então, vamos fazer assim, contando e cantando vamos desvendando nossa admirável personagem secreta.*

*1 – MÃE: Então, bem novinha, eis que surge um grande desafio em forma de presente. Deus me deu o dom de ser mãe, sim, de um lindo menino! Olha, não foi fácil, viu? Mas eu fui guerreira, criei, e bem criado, o Lucas, meu filho amado!*

*2 – PROFESSORA: E essa carreira? Ah... esse caminho que escolhi. Como amo educar, fui professora de magistério e minhas alunas tinham que encantar. Pra ser professora tem que ser*

*de coração, senão, não pode ser não! Porque, pra educar, tem que ter brilho no olhar e, se for preciso pra tabuada ensinar, pegar um violão e tocar! Um abraço nunca negar! E o aluno mais difícil pra bem perto chegar e, claro, com salário alto... Ah... não dá pra sonhar!!*

*3 – ARTESÃ: Ah ... mas ser mãe, professora, ficou difícil. A grana não dava, precisava realizar um sonho, A tal faculdade... e agora... Bora vender colar, menina! Convidada pela colega Ednalva, não perdi tempo, bora! De professora a artesã e mangueando saí a vender meus colares, de praia em praia, de chão em chão, de sol a sol. Foi fácil não, mas paguei a bendita! E até bicicleta pra Lucas deu pra comprar! Pequena só no tamanho, garra aqui é mato, minha gente!*

*4 - DIRETORA E PEDAGOGA: Bom, como eu sou bem arretada, passei em mais um concurso, agora não só a sala de aula, mas também pedagoga. Seguir a carreira, que também me formei, fazer projetos, planejamentos, reunião de professores... Pois é, também levei jeito e, então, fui convidada para ser diretora, uma honra! Olha, trabalho duro, heim! Mas desafios não me assustam, ao contrário, me animam a buscar mais, ir mais além. Escola de Itaputanga, Lacerda de Aguiar, aí vou eu!*

*5 – SINDICALISTA: “Vem, vamos embora que esperar não é saber; quem sabe faz a hora não espera acontecer!” (Geraldo Vandré).*

*Guerreira? Esse é meu codinome, tanto que ganhei dos colegas a confiança de representá-los no Sindicato Municipal... Aí desculpa, minha gente... “O pau quebrou!” Era meio difícil me segurar quando o sangue subia... mas tudo em nome da paz, dos nossos direitos, da CATEGORIA, e olha que conquistamos muita coisa e foi na raça! Porque sangue na veia a gente tem! “Farinha pouca, meu pirão primeiro!”*

*6 – MÚSICA: Ah ... Cantar... Cantarolar... Pegar meu violão, tocar na escola, nas aulas, sim, nas aulas, e de matemática. Isso pode, sim senhor! Cantar com os amigos. Quem nunca ouviu dizer: “Quem canta seus males espanta!” Então, sempre que posso, vou eu e o violão.*

*7 - CONTADORA DE HISTÓRIAS: Mas essa aqui... Essa aqui sou eu, uma parte, senhores, de que me orgulho muito... Ah... Eu amo contar histórias, ler e recontar, fazer rodinhas, contar para poucos, contar para muitos, grandes, pequenos, crianças, adultos. Contar histórias é comigo mesmo. Parece que nesse momento me torno a história e ali viajo também. Como quem*

*conta um conto aumenta um ponto, acho que aumentei muitos pontos de algumas cabecinhas que alfabetizei por aí.*

*8 – TEATRO: Falando em histórias... Ah! Agora, sim, é comigo mesmo! Sou apaixonada! Me dá uma peruca, um chapéu, ou nada mesmo, vou na cara de pau, pois, além de contar, também gosto muito de representar, fazer teatros. O mais recente: “Salve, salve Maruí!” Amo estar entre os alunos, criando, recriando textos, personagens, contos, imaginação! Desperto minha eterna criança e é só partir pro abraço!*

*FINAL: Mas tudo isso eu passei, vivi, amei e aprendi! Aprendi que não adianta ter tanta pressa, porque a gente vai chegar do mesmo jeito, mas adianta, sim, aproveitar o caminho e viver cada momento e, acima de tudo, AMAR tudo o que se faz e amar as pessoas porque só assim você pode VIVER E SER VERDADEIRAMENTE FELIZ!*

*NARRADOR: Descobriram quem é a nossa personagem?*

*Nossa homenagem, nossos aplausos de hoje são todos para nossa querida e amada professora, colega IVANE RAMOS DE CARVALHO que tanto fez pela educação do nosso município e deixou a sua marca em nossos corações!*

*Toda uma dinamização da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada aos poucos. O ideal é dificultar o pessimismo e a passividade que nos envolvem*

GUATTARI, (1990).

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a tese de que encontros de coletivos docentes nos seus espaços existenciais, produzem diferenciações criativas e inventivas (MATURANA; VARELA, 1995; DELEUZE; GUATTARI, 1995) de *docência-ambiental*. Para tal feito, realizou-se na metodologia de *narrativas-conversas* (TRISTÃO, 2007; MATURANA, 2006), a captura de enunciados que escavam as obscuridades e o que ocorre ao avesso (KASTRUP, 1999), em anotações no diário de campo, gravações e imagens. Tais capturas ocorreram durante a coparticipação do que aconteceu em um ano de encontros semanais dos coletivos docentes da educação pública municipal do ensino infantil e fundamental realizadas na Secretaria Municipal de Educação (Seme Piúma-ES) e numa escola municipal de ensino fundamental dos anos iniciais e finais. Com o objetivo principal de problematizar *educação-ambiental* nas produções narrativas de docentes vinculados aos seus espaços existenciais, como produção de diferenças em processos criativos e inventivos de *docência-ambiental*, este estudo questiona: que efeitos são produzidos na *docência-ambiental*, tomada por processos inventivos de coletivos docentes num espaço existencial? Dessa maneira, com os interlocutores estudados e com os enunciados produzidos durante os encontros docentes, a pesquisa complexifica a produção de diferenças nos contextos e nas experiências da docência, como resultado natural da congruência com as condições de seu coletivo e do seu meio. Com essas premissas, considera-se que *docência-ambiental* são devires mais estéticos, éticos e políticos que se efetuem nos encontros de coletivos docentes em seus espaços existenciais, produzindo singularidades que disparam em meio e para além de dispositivos do poder, do saber e do fazer, virtualizações e efetuações no mundo de mortes aí imposto.

**Palavras-chave:** *Educação-ambiental*. Produção de diferenças. Espaços existenciais. *Docência-ambiental*.

## ABSTRACT

It is a qualitative research with the thesis that meetings of teaching collectives in their existential spaces, produce creative and inventive differentiations (MATURANA; VARELA, 1995; DELEUZE; GUATTARI, 1995) of teaching-environment. For this purpose, it was carried out in the methodology of narrative-conversations (TRISTÃO, 2007; MATURANA, 2006), the capture of statements that dig the obscurities and what happens inside out (KASTRUP, 1999), in notes in the field diary, recordings and images. Such captures occurred during the co-participation of what happened in a year of weekly meetings of the collective public teachers of the municipal public education of infantile and elementary education held at the Municipal Department of Education (Seme Piúma-ES) and in a municipal elementary school of the initial years final. With the main objective of problematizing environmental education in the narrative productions of teachers linked to their existential spaces, such as the production of differences in creative and inventive processes of environmental teaching, this study questions: what effects are produced in environmental teaching, taken by processes inventives of teaching collectives in an existential space? In this way, with the interlocutors studied and with the statements produced during the teaching meetings, the research complexifies the production of differences in the contexts and experiences of teaching, as a natural result of congruence with the conditions of their collective and their environment. With these premises, it is considered that teaching-environment are more aesthetic, ethical and political events that take place in the meetings of teaching collectives in their existential spaces, producing singularities that shoot through and beyond devices of power, knowledge and knowledge, to do, virtualisations and effects in the world of deaths imposed there.

Keywords: Environmental-education. Differences production. Existential spaces. Environmental teaching.

## RÉSUMÉ

Il s'agit d'une recherche qualitative avec la thèse que les rencontres de collectifs pédagogiques dans leurs espaces existentiels, produisent des différenciations créatives et inventives (MATURANA; VARELA, 1995; DELEUZE; GUATTARI, 1995) de l'environnement pédagogique. À cet effet, elle a été réalisée dans la méthodologie des récits-conversations (TRISTÃO, 2007; MATURANA, 2006), la capture des déclarations qui creusent les obscurités et ce qui se passe à l'envers (KASTRUP, 1999), dans des notes dans le journal de terrain, enregistrements et images. Ces captures ont eu lieu lors de la co-participation de ce qui s'est passé dans une année de réunions hebdomadaires des enseignants publics collectifs de l'éducation publique municipale de l'éducation infantile et élémentaire tenue au Département municipal de l'éducation (Seme Piúma-ES) et dans une école élémentaire municipale des premières années et finale. Avec pour objectif principal de problématiser l'éducation à l'environnement dans les productions narratives des enseignants liées à leurs espaces existentiels, comme la production de différences dans les processus créatifs et inventifs de l'enseignement de l'environnement, cette étude s'interroge: quels effets sont produits dans l'enseignement de l'environnement, pris par les processus inventifs d'enseigner des collectifs dans un espace existentiel? De cette manière, avec les interlocuteurs étudiés et avec les déclarations produites lors des rencontres pédagogiques, la recherche complexifie la production de différences dans les contextes et les expériences de l'enseignement, résultat naturel de la congruence avec les conditions de leur collectif et de leur environnement. Avec ces prémisses, on considère que l'environnement pédagogique est davantage des événements esthétiques, éthiques et politiques qui ont lieu dans les réunions des collectifs d'enseignement dans leurs espaces existentiels, produisant des singularités qui traversent et au-delà des dispositifs de pouvoir, de connaissance et de connaissance à faire, virtualisations et effets dans le monde des morts qui s'y imposent.

Mots-clés: Éducation environnementale. Production de différences. Espaces existentiels. Enseignement environnemental.

## RESUMEN

Es una investigación cualitativa con la tesis de que las reuniones de los colectivos docentes en sus espacios existenciales producen diferenciaciones creativas e inventivas (MATURANA; VARELA, 1995; DELEUZE; GUATTARI, 1995) del entorno de enseñanza. Para este propósito, se llevó a cabo en la metodología de las conversaciones narrativas (TRISTÃO, 2007; MATURANA, 2006), la captura de declaraciones que excavan las obscuridades y lo que sucede de adentro hacia afuera (KASTRUP, 1999), en notas en el diario de campo, grabaciones e imágenes. Tales capturas tuvieron lugar durante la coparticipación de lo que sucedió en un año de reuniones semanales de los maestros públicos colectivos de educación pública municipal en educación infantil y primaria celebradas en el Departamento Municipal de Educación (Seme Piúma-ES) y en una escuela primaria municipal en los años iniciales y final. Con el objetivo principal de problematizar la educación ambiental en las producciones narrativas de docentes vinculadas a sus espacios existenciales, como la producción de diferencias en los procesos creativos e inventivos de la enseñanza ambiental, este estudio pregunta: qué efectos se producen en la enseñanza ambiental, tomados por procesos inventivos de la enseñanza colectiva en un espacio existencial? De esta manera, con los interlocutores estudiados y con las declaraciones producidas durante las reuniones de enseñanza, la investigación complica la producción de diferencias en los contextos y experiencias de la enseñanza, como resultado natural de la congruencia con las condiciones de su colectivo y su entorno. Con estas premisas, se considera que el ambiente de enseñanza son más eventos estéticos, éticos y políticos que tienen lugar en las reuniones de colectivos en sus espacios existenciales, produciendo singularidades que disparan a través y más allá de los dispositivos de poder, conocimiento y conocimiento hacer, virtualizaciones y efectos en el mundo de las muertes impuestas allí.

Palabras clave: Educación ambiental. Diferencias de producción. Espacios existenciales. Docencia ambiental.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 —	Mapa da visão geral dos bairros e escolas (da pesquisa) em Piúma no estado do Espírito Santo e seus estados vizinhos.....	40
Imagem 2 —	Alguns lembretes redigidos no diário de campo.....	46
Imagem 3 —	Algumas inspirações registradas no diário de campo.....	46
Imagem 4 —	Algumas escritas de atenção no diário de campo.....	47
Imagem 5 —	<i>Eco-territórios-escolares</i> piumenses.....	79
Imagem 6 —	Cronograma dos Encontros Docentes/Planejamento Unificado na Seme em 2018.....	86
Imagem 7 —	Festa do Folclore.....	95
Imagem 8 —	Panfleto sobre o trânsito das escolas do Orobó.....	107
Imagem 9 —	Chegada a Machu Picchu (Guia, irmã, eu, mãe e colega) .....	123
Imagem 10 —	Poema/cântico escrito acima em português (tradução e letra de minha mãe) e embaixo em espanhol pelas mãos da pesquisadora/professora Elisabet Rodriguez, durante a visita nas ruínas de Machu Picchu- Peru.....	124
Imagem 11 —	Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumenses por nome de escolas em que trabalham.....	128
Imagem 12 —	Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumenses por componente curricular.....	128
Imagem 13 —	Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumenses por movimentos dos quais participam.....	129
Imagem 14 —	Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumenses instituídos por organizações governamentais e não governamentais.....	129

Imagem 15—	Jogo da memória de nomes e animais da Mata Atlântica.....	141
Imagem16—	Exposição das Releituras de Rótulos e Embalagens: Informações e Sustentabilidade, realizada pelos alunos e alunas do quinto ano vespertino do ensino fundamental da Emef Itaputanga .....	142
Imagem 17 —	Imagens externas da Emef Itaputanga em março de 2018.....	148
Imagem 18 —	Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 1º artigo (fotos da esquerda) e o 2º (fotos da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água.....	150
Imagem 19 —	Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 3º artigo (fotos da esquerda) e o 4º (fotos da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água.....	151
Imagem 20 —	Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 5º artigo (fotos da esquerda) e o 6º (fotos da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água.....	151
Imagem 21 —	Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 7º artigo (fotos da esquerda) e o 8º (fotos da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água.....	152
Imagem 22 —	Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 9º artigo (fotos da esquerda) e o 10º (fotos da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água.....	152
Imagem 23 —	Algumas capas das obras escolhidas e lidas pelas crianças do 5º ano vespertino da Emef Itaputanga.....	158
Imagem 24 —	Vista da ponte e do canal de Itaputanga no local do piquenique literário.....	160
Imagem 25 —	Bolo surpresa oferecido pela mãe de uma aluna do 5º ano vespertino da Emef Itaputanga, para a aula do piquenique.....	161

Imagem 26 — Roda de discussão e apresentação dos livros lidos. ....	162
Imagem 27 — Momento partilha da aula piquenique. ....	163
Imagem 28 — Foto <i>Selfie</i> de registro do grupo na aula piquenique. ....	163
Imagem 29— Encontro com a professora-escritora Fabiani Taylor e a turma do 5º ano da Emef Itaputanga.....	166
Imagem 30 — Sorteio e entrega de livro da Professora-escritora Fabiani Taylor a um aluno do 5º ano da Emef Itaputanga .....	166
Imagem 31 — Encontro com a Professora-escritora Fabiani Taylor e a turma do 5º ano da Emef Itaputanga .....	167
Imagem 32 — Capa do livro de releitura de obras pelas crianças do 5º ano vespertino da Emef Itaputanga com o mosaico de imagens elaboradas por elas.....	167
Imagens 33 — Visita ao Instituto de Pesquisa e Conservação Marinha- Anchieta-ES (Ipcmar).....	180
Imagem 34 — Oficina na Emef Céu Azul.....	182
Imagem 35 — Aula na ilha do Gambá com professoras regentes dos segundos anos do ensino fundamental e suas turmas da Emef Itaputanga .....	183
Imagem 36 — Folder Seminário de Educação Ambiental.....	185
Imagem 37 — Convite em redes sociais do 1º Colóquio da Rede de Educação Ambiental de Piúma-ES.....	185
Imagem 38— Declaração do 1º Colóquio de apresentação da Rede de Educação Ambiental de Piúma-ES.....	186
Imagem 39— Convite em redes sociais da Assembleia para a constituição do Estatuto da Rede de Educação Ambiental de Piúma-ES (REA).....	186

## LISTA DE SIGLAS

Anped —	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC —	Base Nacional Comum Curricular
Capes —	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEA —	Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Ambiental
DT —	Designação Temporária
EA —	Educação Ambiental
EAD —	Educação a Distância EEEFM -Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Emef —	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emei —	Escola Municipal de Educação Infantil
Encea —	Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação
Enem —	Exame Nacional do Ensino Médio
Epea —	Encontro de Pesquisas em Educação Ambiental
GT —	Grupo de Trabalho
Ideb —	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifes —	Instituto Federal do Espírito Santo
IHGP —	Instituto Histórico e Geográfico de Piúma
Inep —	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipcmar —	Instituto de Pesquisa e Conservação Marinha

MEC — Ministério da Educação

MMA — Ministério do Meio Ambiente

Nea-Ifes — Núcleo de Educação Ambiental do Instituto Federal do Espírito Santo

Nippea-Ufes — Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental da Universidade Federal do Espírito Santo

Ong — Organização Não Governamental

Paes — Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

Paic — Programa de Alfabetização na Idade Certa

PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais

Pdal — Proposta Didática para Alfabetizar Letrando

PEEA — Política Estadual de Educação Ambiental

PER — Perspectiva “Eco-Relacional”

PL — Projeto de Lei

Pls — Planejamentos

PNE — Plano Nacional de Educação

Pnea — Plano Nacional de Educação Ambiental

Profea — Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais

Pronea — Programa Nacional de Educação Ambiental

PVNC — Pré-Vestibular para Negros e Carentes

REA-Piúma — Rede de Educação Ambiental de Piúma-ES

Rebea — Rede Brasileira de Educação Ambiental

Recea — Rede Capixaba de Educação Ambiental

Rede Estrado — Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

Remea — Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental

Revipea — Revista de Pesquisa em Educação Ambiental

Seama — Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos

Seme — Secretaria Municipal de Educação

Tamar — Instituto Tartarugas Marinhas

UE — Unidade Ecogeográfica

Ufes — Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: VISUALIZANDO O PRODUZIDO</b> .....	22
<b>ESTAÇÃO 1: FLUXOS DA PESQUISA: ACONTECIMENTOS E COMPOSIÇÕES</b> .....	27
1.1 INTERLOCUÇÕES PRELIMINARES .....	33
1.2 ZOOM PROBLEMÁTICO E INTENCIONAL.....	39
1.3 <i>NARRATIVAS-CONVERSAS</i> : O OPERAR-AGENCIAR NOS DOMÍNIOS PRODUZIDOS.....	42
<b>ESTAÇÃO 2: MENUS DA DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO-AMBIENTAL: (DES)SABORES NESSAS DIMENSÕES</b> .....	50
2.1 MENUS CAPIXABAS .....	53
2.2 CARDÁPIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E ASSOCIAÇÕES PÚBLICAS DE DOMÍNIO DA DOCÊNCIA EM <i>EDUCAÇÃO-AMBIENTAL</i> .....	57
2.3 <i>MENUS</i> NAS PUBLICAÇÕES DE EVENTOS E REVISTAS DAS PESQUISAS EM <i>EDUCAÇÃO-AMBIENTAL</i> .....	65
<b>ESTAÇÃO 3: NOTAS DE EDUCAÇÃO-AMBIENTAL EM DOCÊNCIA-AMBIENTAL</b> 71	
3.1 <i>ECO-TERRITÓRIOS-ESCOLARES</i> DE PIÚMA.....	72
3.1.1 <b>Encontros de docentes: acontecimentos <i>eco-territorial-escolares</i></b> .....	85
3.2 VIRTUALIDADES EM <i>DOCÊNCIA-AMBIENTAL</i> : PRODUÇÕES DO COLETIVO.....	111
<b>ESTAÇÃO 4: DOCÊNCIA-AMBIENTAL: COMPLEXIFICAÇÕES NOS ACONTECIMENTOS</b> .....	126
4.1 O PÚBLICO E O COMUM .....	127

4.2	CÉREBROS PERTURBADORES: SINGULARIDADES AUTOPOIÉTICAS .....	135
<b>ESTAÇÃO 5: PEDAGOGIAS EM <i>DOCÊNCIA-AMBIENTAL</i> .....</b>		<b>145</b>
5.1	CARTOGRAFIAS AFETIVAS: AULAS COLABORATIVAS E INVENTIVAS.....	146
5.2	ALAVANCAS REVOLUCIONÁRIAS NA <i>EDUCAÇÃO-AMBIENTAL</i> .....	168
<b>ESTAÇÃO 6: COMPOSIÇÕES HIPERCOMPLEXAS: DIFERENÇAS E REPETIÇÕES NO MUNDO VISÍVEL .....</b>		<b>174</b>
6.1	LÓGICA DOS AFETOS EM COLETIVOS.....	176
6.2	(DES)(RE)CONTAMINAÇÃO DE REDES.....	184
6.3	<i>DOCÊNCIA-AMBIENTAL</i> : DEVIRES E DERIVAS EM PROCESSOS INVENTIVOS NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS .....	193
<b>NOTAS FINAIS E INTERMINANTES .....</b>		<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>204</b>
<b>APÊNDICES.....</b>		<b>211</b>
APÊNDICE A –	QUADRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), NO GRUPO DE TRABALHO DE <i>EDUCAÇÃO-AMBIENTAL</i> (GT 22) .....	212
APÊNDICE B –	QUADRO REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG (REMEA).....	213
APÊNDICE C –	QUADRO ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA). .....	215
APÊNDICE D –	AULA SOBRE DIREITOS UNIVERSAIS DA ÁGUA.....	218

APÊNDICE E –	RELATÓRIO DE ANÁLISE/DIAGNÓSTICO DE FUNDAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PIÚMA-ES.....	219
APÊNDICE F –	AMOSTRA DO GRUPO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PIUMENSE (EDUCAÇÃO BÁSICA E INFANTIL, FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E FINAIS, ENSINO MÉDIO) .....	225
<b>ANEXOS</b> .....		<b>237</b>
ANEXO A –	DOCUMENTO MANIFESTO ELABORADO PELA REBEA .....	238
ANEXO B –	TERMOS DE CONSENTIMENTO .....	246

## APRESENTAÇÃO: VISUALIZANDO O PRODUZIDO

Ah a Terra! Quem a herdará? Quem a salvará? Em telas de seriados, vemos e ouvimos<sup>1</sup> que talvez os loucos herdem a Terra. Na loucura das *psiques*, contra as normas, pode-se criar mundos mais possíveis ou viver as loucuras da norma? Se a subjetividade louca antinormas permitir desejos e crenças contra as excludências, dominações e homogeneizações a toda e qualquer coisa orgânica (corpos, materiais...) e “a-orgânica”<sup>2</sup> (desejos, valores...), quiçá os mecanismos de vida se produzirão em diferenças, mantendo a criação e invenção de vidas terrestres.

Também nas telas de cinemas mostra-nos a Terra sendo salva e herdada por cegos. Na cegueira, aguçam-se sentidos e, mesmo sem enxergar, espaços existenciais são criados com tudo e com todos, em ecologias de um existir profundo individual e coletivo com a mente, com a sociedade e com o ambiental. Sem dúvida, enxergar o que está posto aí traz subjetivações de normalidade à morte do orgânico e “a-orgânico”, produzindo consumismos, colonizações e eliminações.

Nesta produção-tese, verberamos um mundo dos possíveis, onde loucos ou cegos e demais coletivos se integrem em processos criativos e inventivos, coexistindo em seus espaços existenciais, ou seja, em produção de diferenças.

Para tal feito, debruçamo-nos sobre algumas obras de Deleuze (1988), Guattari (1990, 1992), Deleuze e Parnet (1998), Deleuze e Guattari (1995), Maturana (1998, 2001, 2006), Maturana e Varela (1995), Tristão (2007, 2013), Guimarães (2012, 2014), Henning (2015-2019) e na coparticipação de encontros dos coletivos docentes em seus espaços de convivência, ocorridos num município do interior do Estado do Espírito Santo — Piúma. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a tese de que **encontros de coletivos docentes, em seus espaços existenciais (territórios existenciais)<sup>3</sup>, produzem diferenciações criativas e inventivas (MATURANA;**

---

<sup>1</sup> Escrita na primeira pessoa do plural devido às convicções estéticas, éticas, políticas que compusemos com tantos outros sujeitos (intercessores, orientadores, pesquisadores, sujeitos da pesquisa...), que se constituem no viver (MATURANA; VARELA, 1995).

<sup>2</sup> Adotamos a grafia usada por Deleuze e Guattari (1998).

<sup>3</sup> Usaremos os parênteses, quando conceitos de autores diferentes, em nossa pesquisa, apresentarem o mesmo sentido. Para tal efeito nos baseamos em Maturana (2001) nas explicações de objetividade entre parênteses, quando o observador, inserido no seu próprio contexto, em que a realidade, as perguntas e as respostas dependem das cognições internas validadas no que o observador vive. Nesse sentido, a nossa percepção, em meio aos nossos

VARELA, 1995; DELEUZE; GUATTARI, 1995) de *docência-ambiental*. Com essas interlocuções, problematizamos processos do que chamamos de *docência-ambiental*, para entendermos que efeitos acontecem na produção de diferenças em termos de *educação-ambiental* para articular o meio ambiente em relações, aumentando indicativos de que ela é agenciada em coletivos nos seus territórios existenciais.

A *docência-ambiental* vem em oposição à terminologia de uma forma a ação docente, e a grafia que adotamos traz a potência de expressividade, intensidade e flexibilidade em um devir-outro (DELEUZE; GUATTARI, 2014), como forma de interação à cultura, à estética, à política e ao mesmo tempo de rupturas identitárias, homogeneizantes e classificatórias nos territórios existenciais. Neste estudo, essa é a mesma premissa adotada nas grafias e intenções nos termos como: *educação-ambiental*, *eco-territórios-escolares* e *narrativas-conversas*. Essa grafia que integra campos e dimensões, vem da necessidade de intensificar e fortalecer as conquistas e lutas, além de, com suas expressões e acontecimentos singulares, aumentar as possibilidades de criações e invenções. Não é para apenas criar uma nova grafia, ou destituir teses anteriores, ao contrário, é para integrar suas produções e fortalecê-las. Assim, é uma composição que, na integração, efetua outros possíveis às imposições e modelações instituídas.

A configuração desta produção-tese está contornada em estações, como o decorrer e os estados de nossos atos ou efeitos, devido ao arsenal de desejos e sentidos que compuseram nossos movimentos nas problematizações propositivas ao que pretendemos, assim como nas experiências que coexistiram nesta escrita-tese.

Para descrever as estações nas quais nos movemos, ora as descrições fizeram parte de nossa *psique* parcial e coletiva, diante dos acontecimentos que nos rodeiam, ora compuseram os próprios movimentos durante a pesquisa em seus estudos, orientações, coparticipação dos encontros, da escrita, das leituras, das complexificações.

Nesse movimento-estação de sentidos desejados ao que produzimos e escrevemos nesta tese, tecemos nos **Fluxos de pesquisa: acontecimentos e composições nesta produção**, registrando

---

interlocutores teóricos, assumiram parênteses de conceitos ao observado. Com referências às palavras em escrita conjunta, quando sem a citação de autoria, como *saberesfazeres*, *docentesdiscentes*, *espaçotempo*, *teoriaprática*, mediamos com Alves (2002) outros modos de inventar e desestabilizar a escrita em crítica ao que a ciência moderna limita e dicotomiza a compreensão.

o que fazemos, falamos e pensamos em *educação-ambiental*. Com a nossa apresentação, já mediamos com Maturana e Varela (1995) e Deleuze e Parnet (1998) justificativas aos nossos modos de pesquisar, minimizando imitações, modelações e verdades absolutas, injetando aí, as **Interloquções preliminares**, o **Zoom geográfico e problemático** e também as **Narrativas-conversas: o operar/agenciar nos domínios produzidos**. Apontamos aqui, o fazer desta pesquisa qualitativa com suas implicações *teoricometodológicas* nas *narrativas-conversas* em Tristão (2007) e Maturana (2006), apresentado num método de inventário, escavações obscuras e o que ocorre ao avesso (KASTRUP, 1999). Apoiamo-nos, principalmente, nos enunciados expressos durante as produções agenciadas nos encontros docentes e de experiências escolares produzidas por docentes e das quais coparticipamos.

Num estado de conhecer algo, propusemos, na segunda estação, **Menus de docência e educação-ambiental: (des)sabores produzidos nessas dimensões**, alimentarmo-nos dos cardápios de docência, chamados por muitos estudos e pesquisas como formação docente, e dos cardápios de *educação-ambiental*, encontrados ainda como Educação Ambiental. Com a participação em *menus* capixabas e apoderando-nos de leituras dos *menus* nacionais e capixabas de publicações nos anais de eventos, revistas eletrônicas de pesquisas e em políticas públicas que permeiam a educação, problematizamos os (des)temperos (movimentos criativos e modos de dominação) acerca da *docência-ambiental*, tomada por processos inventivos de acoplamentos (MATURANA; VARELA, 1995) agenciados (DELEUZE; GUATTARI, 1995) nos coletivos docentes num espaço existencial.

Ao fazer companhia, visitar e conversar com os docentes durante os seus encontros semanais, produzimos, na terceira estação — **Notas de educação-ambiental em docência-ambiental** — problematizações em torno dos contextos das relações em *docência-ambiental* que apontam a produção de diferenças inventivas, engendrando em **Eco-territórios-escolares de Piúma**, enunciados emergidos durante os encontros docentes e as apresentações das escolas produzidas em um evento, além de uma viagem ocorrida durante esta pesquisa e de alguns dos *contextosproduções* existenciais em cada escola-bairro nas unidades ecogeográficas piუმenses (BASÍLIO, 2015). Ao final desta estação, interpelamos em **Virtualidades de contextos em docência-ambiental: produções do coletivo** efeitos da *educação-ambiental* em meio às linhas de dispositivos na filosofia da diferença, interlocutando com Garré e Henning (2015) e com

Guattari (1992), dirigimo-nos às passagens e memórias de nós e de docentes, em singularidades parciais e coletivas, mediante as máquinas enunciativas num dispositivo.

Na continuidade da nossa escrita-tese, na quarta estação de nossos desejos maquínicos de pesquisa — em ***Docência-ambiental: complexificações nos acontecimentos*** —, engendramos a constituição de alguns efeitos produzidos nas constâncias obscuras que atingem a docência no cenário que se instala nas esferas públicas e essas nas criações produzidas durante a pesquisa com os docentes. Em algumas organizações virtuais e de enunciados docentes elaborados durante os encontros da Seme-Piúma e na escola que acompanhamos, discutimos **o público e o comum** (LAZZARATO, 2006). Adiante, em **Cérebros perturbadores: singularidades autopoéticas**, articulamos a *educação-ambiental* e a *docência-ambiental* em produção de diferenças, junto ao conceito e entendimento de mônadas (LEIBNIZ, 2000 e LAZZARATO, 2006) e com a singularidade autopoética (GUATTARI, 1992) às aulas coproduzidas nas escolas que frequentamos.

Depois, à vontade e bem disposta, estacionamos num quinto momento, que denominamos **Pedagogias em *docência-ambiental***, para cartografar e produzir, com docentes, experiências vinculadas ao meio ambiente. Numa espécie de pedagogia da singularidade, proposta por Guattari (1992), ao limiar do Sol e de uma escola, em **Cartografias-afetivas: aulas colaborativas e inventivas** avançamos na composição de **Alavancas revolucionárias em *docência-ambiental***, em vista aos desmontes e exclusões das Políticas Públicas em educação e meio ambiente no cenário nacional. Com esse cenário, produzimos composições necessárias, triangulando — Justiça Social, Economia e Políticas Públicas —, na articulação da *educação-ambiental* e *docência-ambiental* nos espaços existenciais.

Antes das **Notas finais e interminantes** que compõem nossas considerações finais, propusemos **Composições hipercomplexas: diferenças e repetições no mundo visível**, engendrando, no fazer e nos enunciados docentes produzidos durante experiências escolares com seus espaços existenciais, efeitos da *docência-ambiental*, quando atualizações de aulas inventivas contaminaram outras relações e instâncias, incitando-nos a **Lógica dos afetos em coletivos**. Ainda aqui, em **(Des)(Re)contaminação de redes**, dialogamos com Guattari alguns apontamentos necessários nos agenciamentos coletivos de enunciação, especificamente de profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino num território com o que aconteceu diante do surgimento de uma Rede Municipal de Educação Ambiental (Rea-Piúma),

pela Secretaria Municipal de Educação (Seme-Piúma), durante os encontros docentes dos quais coparticipamos.

À beira de já nos encontrarmos mais concisa com a tese, desencadeamos a ***Docência-ambiental: devires e derivas em processos inventivos na produção de diferenças***, com os autores Maturana e Varela (1995) e Deleuze e Guattari (1995), promovendo o entendimento de que os acoplamentos agenciados são distintos, mas são como resultado natural (criativo e inventivo) da congruência de suas respectivas condições (perturbações) aos espaços existenciais.

Na maioria de nossos sentidos-desejos-estados, maquinados no que chamamos de estações durante esta escrita, unimos apêndices, anexos e imagens que perpassam esta produção e que expressam os coletivos docentes narrando-fazendo-pensando-pesquisando, além de acompanhar a composição desta produção-tese em momentos existenciais da *docência-ambiental* num território.

Docência essa que resiste, apesar das formatações e imposições dos pactos, programas e planos de governo que desmontam e marginalizam não só a educação brasileira, mas a atuação docente. Aqui também demarcamos a posição política, estética e ética de nossa tese, potencializando os contextos e experiências produzidas pelos coletivos docentes, que durante a sua docência nos seus espaços existenciais agenciam enunciados de diferentes formas e conteúdos, em micro e ou em macro efetuações, ao produzirem diferenciações possíveis nos seus territórios existenciais.

Não sabemos os rumos que tomarão estes escritos, mas sabemos que precisamos nos comunicar com avaliadores, docentes e diversos outros leitores, desenvolvendo o que neles contém e, quem sabe, ao passear na leitura dessas páginas, possamos comunicar, integrar e amplificar a singularidade parcial das atenções e memórias dos leitores, ativando outras singularidades coletivas de vivências loucas (subjetividades antinormas) e cegas (subjetividades superperceptivas) no sentido expressado no início desta apresentação.

## ESTAÇÃO 1: FLUXOS DA PESQUISA: ACONTECIMENTOS E COMPOSIÇÕES

*É o ambiente que nos cria, é o ambiente que nos inventa e é  
no ambiente que recriamos e é no ambiente que inventamos  
o mundo*

GUIMARÃES (2014).

Nessas primeiras folhas, não poderíamos deixar de conhecer o que pesquisamos, produzimos e suas interlocuções. São estações referenciais do que nos move. O mundo que vemos, saboreamos e vivemos está na tentativa de conhecer, fazer e estar com os outros. É dessa maneira que teremos a compreensão dos fenômenos sociais, mentais, ambientais ou culturais, como nos falam Maturana e Varela (1995).

Com essa premissa, compomos pesquisas em *educação-ambiental*, nas quais se tornem sensíveis as significações e pensamentos que revoguem utilitarismos, dualismos, consumismos, colonialismos e certas verdades que distanciam atos do que habitualmente chamamos de amor, ou, como nos dizem Maturana e Varela (1995, p. 263), “[...] aceitação do outro ao nosso lado de convivência”, como legítimo outro, potencializando e dialogando com as premissas de acoplamento desses mesmos autores e com os acontecimentos agenciados num devir-outro que interlocutamos em Deleuze e Guattari (1995, 2014).

Essas interlocuções são tecidas nas relações em fluxos e forças que possibilitam diferenciações, ou seja, na produção de diferenças como processo criativo e inventivo. A ideia forte que relacionamos, segundo nossos interlocutores, é que os seres, reconhecendo o meio orgânico e “a-orgânico”, virtualizam e efetuem criações mútuas e interdependentes na manutenção de suas diferenciações que continuem sua existência.

A essas premissas, os mesmos interlocutores desencadeiam os acontecimentos como ações relacionais aos problemas e planos existentes. Nesse sentido, engendramos pesquisas em acontecimentos, tornando-as sensíveis em meio às ações de relação com o outro apontado nos sentidos tecidos e enredados, em conexões entre as pessoas, instituições e seus projetos, o que consideramos muito mais importantes do que trocar informações (TRISTÃO, 2004). Essas conexões em redes comprometem e realizam ações coletivas, numa atuação aberta e flexível, que apostam e constituem dinâmicas da *educação-ambiental*, assim como em nossa tese sobre *docência-ambiental*.

Buscamos, nesse sentido, problematizar a *educação-ambiental* em um município do interior do Espírito Santo- Piúma, onde elaboramos a pesquisa de mestrado, cuja temática foi a produção da rede de sentidos dos docentes de duas escolas públicas do ensino básico, para contextualizar tessituras socioambientais nas experiências com esse lugar.

Continuamos tecendo, agora, imbricações nos processos formativos com educação-sociedade-natureza, movimentando a nossa atuação pedagógica e cidadã. Pertencemos ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental da Universidade Federal do Espírito Santo (Nippea-Ufes<sup>4</sup>), juntamente na atuação pedagógica nos anos finais do ensino fundamental e nos movimentos sindicais do magistério municipal de Piúma-ES. Também atuamos no Instituto Histórico e Geográfico de Piúma (IHGP). Esses pertencimentos possibilitam estabelecer relações em outras atividades, por entender que a implicação traz reflexões sensíveis e heterogêneas com o território existencial.

Com essas tessituras, produzimos pesquisas em educação, confirmando que não existe educação sem a dimensão ambiental. Provocamos essa afirmação, uma vez que, no termo como endossamos, entendemos a não dissociação e dualização do social, cultural, econômico, dentre outros, do ambiental. Tal entendimento não é para renegar e ou banalizar a *educação-ambiental*, jogando “um balde de água fria” em suas histórias e lutas, como bem nos alerta Carvalho (2004).

Estamos associando aquela educação que, apesar de tantos assujeitamentos aos atributos, organizações e produtividades exigidos na docência, resiste em processos de criação nas diferenças, com movimentos sempre inventivos, criativos e persistentes em meio aos padrões e homogeneizações.

---

<sup>4</sup> O Nippea-Ufes integra o Centro de Educação (CE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nasceu em 2005, proposto pela professora Dr<sup>a</sup> Martha Tristão, atualmente coordenadora do núcleo. Emergiu da necessidade de integração de projetos em andamento com vistas a constituir um grupo de estudos e pesquisa permanente em *educação-ambiental*, envolvendo alunas/os dos cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação. O Nippea integra o Projeto Sala Verde (projeto do MMA) e, tem como meta de extensão, o fortalecimento da Rede Capixaba de Educação Ambiental (Recea) e outros projetos voltados para a pesquisa e formação de professores/as. (Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/nucleos/nippea.asp>. Acesso em 21 fev. 2019).

Pensando assim, trazemos a composição de produções inventivas e criativas de docentes que, em coletivos, se vinculam à processos *sócio-educacional-cultural-ambientais*, quando em seus espaços existenciais.

Dessa forma, discutimos o tema ***educação-ambiental na produção de diferenças em processos criativos da docência-ambiental***, num mundo que, apesar dos assujeitamentos dos modos de vida, pensamos e descrevemos sobre *docência-ambiental* com Deleuze e Parnet (1998, p.10), como num “[...] devir, sendo jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade”.

Como o devir não se aprisiona, pois sendo também modos sem hierarquias, identificações ou evoluções verticalizadas, entendemos que, com ele, aconteçam processos de *docência-ambiental* que possibilitem se constituir em criações acopladas com o mundo de suas convivências. São acoplamentos em convivências, sem competições, mas legítimos com o outro, em processos relacionais e não individualistas, como nos induzem a pensar Maturana e Varela (1995).

Um pouco do que nos permitiu trazer à tona tais proposições foi a produção de pesquisa intitulada: “Educação Ambiental nas travessias, aventuras e paixões das experiências-sentidos de professores/as com o local”, <sup>5</sup>quando ficamos em frente a professorxs<sup>6</sup> de duas escolas do município de Piúma-ES. Em seis meses de trabalho de campo nessas escolas, deparamo-nos com sentidos de formação docente e *educação-ambiental* que fomentam a produção de diferenças em mecanismos criativos com relação ao mundo. Tais produções foram iniciadas no que os docentes narraram e nomearam sobre o sentido de suas experiências de aulas nos ambientes piumentes: “criações”, “contatos”, “inovação”, “novidade, surpresa”, “visão”,

---

<sup>5</sup> Dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2013. Após, foi publicada parte do trabalho no artigo: “Experiências sentido com o local: tecendo formação e educação ambiental”: Pro-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014 (Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/viewFile/8953/6360>. Acesso em: 10 set. 2018). Parte do texto é apresentado na modalidade de comunicação da Anpedinha Sul-2014.

<sup>6</sup> Mesmo não se tratando de produção sobre questões de gênero, adotamos o “x” na escrita de palavras para se referir aos dois gêneros. Além de facilitar a leitura e a escrita, a escolha é a aposta política a essa causa que, assim como a *educação-ambiental*, é contra os discursos de dualismos, homogeneizações, consumismos e colonialismos.

“prazer”, “formações humanas”, “percepções com a vida”, “interligações” e “momentos”, que moveriam múltiplas criações e invenções em docência e *educação-ambiental*.

O que ainda nos permite trazer e descrever uma prévia das intenções da tese sobre *docência-ambiental* está na imbricação com os coletivos docentes piumenses e na produção de suas narrativas, inscritas nos enunciados às respostas incitadas num memorial de seus encontros semanais na Seme e nas escolas.<sup>7</sup> Nesses coletivos docentes, nos contextos nos quais estão inseridos, observávamos e nos movimentávamos com os interlocutores lidos e com as narrativas tecidas pelos docentes.

Com os enunciados docentes mediante às respostas aos gestores (2013-2016) da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Piúma, fizemos correlações nas relevâncias, lembranças e sentidos enunciados. Foram respostas de docentes do fundamental I e II, frequentes nos encontros diurnos, que giravam em torno: do mais e menos relevante, da principal lembrança e de palavras que traduziram o sentido que tais docentes concediam aos encontros.

As relevâncias trazem componentes produzidos em coletivos, nos quais eles podem viver, conhecer e produzir no/com os contextos de convivências: “[...] troca de experiências com os colegas e interagir o conteúdo x prática”; “[...] Ninguém é forçado a participar”; “[...] dividir experiências, trocas, angústias”.

Alguns enunciados nos mostram uma docência que desliza em linhas de fuga e moleculares em meio às linhas duras ou molares (DELEUZE; PARNET, 1998) dos apertados e controlados cronogramas e outros meios institucionais e financeiros conectados aos efeitos de controle, relações de poder e desvalorização dos coletivos docentes. Assim desvendados nas respostas:

---

<sup>7</sup> Esses enunciados foram referentes às respostas mediante ao projeto: “Memorial de Avaliação das Formações e Planejamentos”, protocolado, na gestão de 2013-2016. Com isso produzimos e apresentamos o artigo: “*Contextos produções* de coletivos em docência: sentidos congruentes com os territórios do meio ambiente local”, durante o IX Encontro de Pesquisas em Educação Ambiental (Epea) (Disponível em: [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0145.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0145.pdf). Acesso em: 11 set. 2018). Também em comunicação oral na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em seu Grupo de Trabalho da Educação Ambiental (GT 22) (Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/site/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT22\\_460.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/site/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT22_460.pdf). Acesso em 11 set. 2018); com a denominação e apresentação de mesmo título do artigo ao Epea.

“O menos relevante é o memorial individual, sugiro um memorial coletivo (caderno volante)”;  
 “[...] não ser colocado em prática tudo o que é proposto”; “Que as áreas possam interagir inter/multidisciplinar, mas que as trocas de experiências possam acontecer entre as áreas”;  
 “Menos relevante ser na sexta, poucos encontros”.

São respostas de alguns docentes e que não se compõem pelo quantitativo, mas por apontar “[...] como pequenas linhagens que já não respondem às grandes oposições molares” (DELEUZE; PARNET, p. 106, 1998). Nelas, podem ser demonstrados *contextosproduções* de coletivos da docência, das quais emergem pequenas fissuras de rupturas imperceptíveis expressadas no linguajar de seres que, em rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), interconectam às questões *sócio-educacional-ambientais* que surgem em meio aos modos de esquadrinhamentos num espaço existencial.

Também nas relevâncias, indicavam-se desejos/reivindicações produzidos em agenciamentos coletivos que, segundo Deleuze e Parnet (1998), são todo agenciamento coletivo, em relações com outros e apontados tanto mais pelas suas naturezas qualitativas do que quantitativas. A esse respeito, quanto à qualificação que os docentes traziam ao que faziam, podemos exemplificar: “encontros” em vez de “capacitações” e “práticas das propostas” em vez de “nível das propostas”.

As lembranças produzem interações com/na docência, numa dinâmica para além da transmissão de informação. Trata-se de interações de “[...] maneira semântica, como se elas assimilassem ou denotassem algo do meio” (MATURANA; VARELLA, 2001, p. 264).

Essas composições/lembranças desencadeadas nos encontros dos coletivos piუმenses conectam-se com componentes do movimento da vida: “Figurinhas”; “Lanches compartilhados”; “Circuito cultural”. Nada é isolado. Há um *continuum* e uma valorização nos/com territórios existenciais, no *dentrofora* das escolas, ou seja, em *contextosproduções* de coletivos em docência, pois estas são congruências necessárias e tecidas de muitas maneiras na manutenção e satisfação da convivência, “[...] num processo em que organismo e ambiente permaneçam num contínuo acoplamento estrutural” (MATURANA; VARELLA, 2001, p. 130).

Nas pistas dos sentidos de coletivos em docência, inseridas em seus *contextosproduções*, expressões como “aprender”, “conhecer”, “criar”, “experienciar”, “amar”, compõem relevantes

e marcantes “trocas de experiências”, pois nelas enunciam que “[...] todo fazer leva a um novo fazer [...] todo conhecer humano pertence a um desses mundos e é sempre vivido numa tradição cultural” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 264-265). Acrescentamos, nos espaços existenciais onde ocorrem as congruências.

Nos sentidos nomeados-narrados há, também, um requinte de linhas e fluxos molares ou duros. São linhas e fluxos bem determinados pelas lógicas, paradigmas e discursos hegemônicos que compõem complexos dispositivos de controle e poder, codificadores e reguladores da produção docente. Tal fato é explicitado na ambiguidade de sentidos mencionados como “Unidade curricular”, “Formação profissional”, “Aperfeiçoamento,” pois esses sentidos podem estreitar perspectivas individuais em detrimento das coletivas.

Essas são correlações preliminares indiciadas nas respostas escritas de docentes em coletividade nos seus espaços existenciais, nos quais também convivemos e deles temos conhecimento. Isso não é um paradoxo: expressar, pesquisar, produzir e explicar conhecimentos/conceitos no próprio plano de acontecimentos. Já alertavam Maturana e Varela (1995, p. 18): “[...] para além disso não é possível dizer nada”. Nesse sentido, para desmistificar o cientificismo, estamos com esses autores (1995, p. 20), apoiando-nos “[...] precisamente na participação do observador na geração do conhecimento”.

É um estudo experienciado e observado há muitos anos, com mais ou menos intensidade, mesmo com a otimização de *espaçotempos*. Anteriormente, encontros já eram realizados com menos frequência (bimestral e mensalmente). Contudo, já faz quase uma década que os encontros se realizam semanalmente, ora na escola, ora nos espaços da Seme-Piúma, em cronogramas ocorridos em cada dia da semana por componente curricular, destinados aos docentes do fundamental II; e, por ano/série aos docentes da educação infantil e do fundamental I.

Com a possibilidade de acompanhar esse fenômeno de coletivos em docência, conectado nos espaços existenciais, problematizamos e contextualizamos as produções narrativas docentes da educação básica pública de Piúma, um município do interior do Estado do Espírito Santo-Brasil.

## 1.1 INTERLOCUÇÕES PRELIMINARES

Percebemos e constatamos, como observador-sujeito-ambiente, juntamente com os interlocutores estudados em *educação-ambiental* e docência<sup>8</sup> e com os próprios sujeitos de nossas interlocuções — os coletivos docentes piumenses —, pelo menos, dois elementos constituintes para a produção de diferenças nos fenômenos sociais: o coletivo e o espaço existencial.

Dessa forma, a partir da implicação que temos e tivemos e das constatações epistemológicas que nos movem, questionamos: **que efeitos são produzidos na *docência-ambiental*, tomada por processos inventivos em acoplamentos (MATURANA; VARELA, 1995) dos agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 1995) de coletivos docentes num espaço existencial?**

Tais efeitos que procuramos, são os expressos diante da produção de diferenças em processos criativos sem linearidades, mas com o dinamismo de estruturas e organizações de diferentes naturezas, agenciadas nos acoplamentos com o próprio mundo com o qual convivemos. Nesses agenciamentos, precisamos produções que não nos levam pelas cegueiras das verdades absolutas e dos discursos hegemônicos, reconhecendo, em nossas estruturas e nas estruturas do outro, a compreensão de aprendizagens cada vez mais importantes no movimento de processos e relações, ao contrário de coisificações e indiferenças.

Em meio às falsas estabilidades que nos cegam, é que esta pesquisa avoluma lutas e resistências em nível nacional, estadual e municipal, nas questões sociais, econômicas, políticas,

---

<sup>8</sup> Escrita apropriada em oposição às terminologias: formação docente, formação de professores ou, ainda, docência em *educação-ambiental*, em língua portuguesa, dentre outras comumente utilizadas na dinâmica dos variados níveis e categorias fixas às formas, modelos, metodologias e teorias, destinados à professorxs. Descrita também, nesses termos, para facilitar a escrita nas questões de gênero e entendimento de movimento na ação coletiva.

educacionais e ambientais ocorridas em meio aos golpes, às reformas de leis e aos movimentos acordistas de grupos políticos e grandes empresários.

É nesse cenário e em outras subjetividades que as produções narrativas em *educação-ambiental* dos coletivos docentes, vinculados aos seus espaços existenciais, agenciam e acoplam fluxos na produção de diferenças em processos criativos, denominados nesta tese de *docência-ambiental*.

Tais narrativas, produzidas em coletivos docentes, são fluxos que reconfiguram perturbações existentes num cenário em que a docência fica ameaçada pelo progresso e otimização mercantilista e conservadora, tirando-lhes a docência livre e criativa.

Além disso, esse cenário ameaçador produz estratégias de desmotivação da coletividade e do desmonte da criação docente em seus acoplamentos inventivos com a docência e com o meio de convivência. Observamos o uso do meio ambiente, para uma maior produtividade numérica, muitas vezes alheio à própria sobrevivência *sócio-educacional-cultural-ambiental* dos docentes e dos discentes.

Também nesse cenário, não importa mais as conversas, as lembranças, as relevâncias, os sentidos, os encontros potentes na correlação do estar juntos, na dependência de integrar e estar integrado em redes educativas<sup>9</sup> cada vez mais congruentes e fortalecidas no *pensarsaberfazer* de docentes num território.

Ainda são produzidas nesses cenários “capacitações” em lugares desconectados e descontextualizados aos espaços de vivências docentes, promovendo, muitas vezes, um cenário de personagens e componentes desacoplados ao contexto de trabalho escolar e do meio ambiente de convivência.

---

<sup>9</sup> Em seu viver cotidiano, os seres humanos (aqui se pensando nos docentes) se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam “[...] como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçostempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc” (ALVES, 2002, p. 1).

Assim, em um lugar como território existencial (DELEUZE; PARNET, 1998), com espaços, seres, culturas, contextos impregnados de movimentos, conflitos, realizações e demais componentes que resistem e coexistem, estamos imersos em deriva natural em que, a todo o momento, precisamos nos desencadear com e para, e não sobre o outro (MATURANA; VARELA, 1995).

Segundo os autores acima citados, temos a ideia de que, na deriva natural, a congruência estrutural é necessária entre elementos operacionalmente independentes — docentes e o meio — em que ambos desaparecem, caso isso não aconteça. Desse modo, conforme Pellanda (2009, p. 39), os autores ainda explicam que “[...] a adaptação é tomada num sentido criativo de acoplamento dinâmico, através do qual mudam organismos e as circunstâncias de maneira congruente”. E os autores continuam explicando que, devido às ocorrências de experiências territoriais, “[...] a constância e a variação das linhagens dependerão, portanto, do jogo entre as condições históricas em que elas ocorrem e as propriedades intrínsecas dos indivíduos que as constituem” (MATURANA; VARELA, 1995, p.125).

E, ainda, tratando da produção em *educação-ambiental* como um fenômeno social de caráter criativo na produção de diferenças, baseamo-nos no entendimento dos mesmos autores quando argumentam que, “[...] os organismos participantes satisfazem suas ontogenias individuais, principalmente por meio de seus acoplamentos mútuos, na rede de interações recíprocas, que formam ao constituírem seu acoplamento social” (MATURANA; VARELA, 1995, p.214).

Nessa maneira de desencadear o “com” na *educação-ambiental* como produção de diferenças, em processos criativos de docentes em seus coletivos em seus espaços existenciais, trazemos a proposição de *pensarsaberfazer docência-ambiental*, no que se passa e é produzido entre os momentos de formação continuada docente, capacitações, reciclagens, ou qualquer tipo de denominação, quando coletivos docentes se encontram nos seus espaços de atuação.

Trata-se de estudos em que a existência e o pertencimento da docência existem acoplados com o meio ambiente existencial. Mesmo operacionalmente independentes entre si, ocorrem congruências *sócio-educacional-ambientais* necessárias, contínuas e conservadas nas experiências em coletivos docentes nos territórios de suas atuações. Atuações essas que produzem diferenciações em meio à criação/invenção com seus espaços existenciais.

A esse respeito, com a interação como pesquisadora e docente nas escolas públicas municipais de ensino fundamental nesse território e pelas convicções *teoricometodológicas* em relação ao coletivo e ao lugar como territórios de nossas produções de diferenciação e criação, apostamos na tese de que: **encontros em docência nos seus espaços existenciais produzem diferenciações criativas e inventivas (MATURANA; VARELA, 1995; DELEUZE; GUATTARI, 1995) de docência-ambiental.**

Um interesse que, com as interlocuções de pensadores, estudiosos e orientadores do campo educacional e com as narrativas dos coletivos docentes piumenses, complexificamos os *saberesfazer*s da docência na vinculação com o espaço existencial. Para tanto, trazemos invenções criativas em frente às circunstâncias vigentes, (re)fazendo o conhecimento pedagógico em coletividades que extrapolam a lógica de ameaças homogeneizadoras, mercantilistas e colonizadoras.<sup>10</sup>

Tais ameaças aos profissionais da educação pública brasileira são históricas. Em se tratando de formação docente, as legislações e gestões instituídas em todos os âmbitos de nossa Federação vêm, em geral, carregadas de princípios de padronização dualista e disciplinares, de tecnicismo-instrumental com termos como capacitação, treinamento e aperfeiçoamento, de meritocracia e de indução à privatização e terceirização, assim como de responsabilização e de “bônus”.

Nesse sentido, por meio da imposição, controle nas normas, padrões e até projetos de lei, é promovido o cerceamento político e ideológico de gestores e docentes escolares, a fim de se articular forças conservadoras e liberais contra a escola laica, democrática, igualitária, gratuita e de qualidade para todos, além de atender ao mercado de conteúdos, de métodos e de profissionais, tendo em vista as novas tecnologias e consumos.

Questionamos então: qual é a relação desse cenário e o trato desta tese? Inicialmente, é importante lembrarmos que se trata de uma produção no campo da educação, especialmente da educação brasileira em *educação-ambiental*, já que nos referimos às produções narrativas de

---

<sup>10</sup> Sobre tais produções, também se discutem em Almeida e Araújo (2018), no artigo Encontros em docência: problematizações e potências na formação continuada docente (Disponível em: [periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/681/pdf](http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/681/pdf). Acesso em: 5 dez. 2018).

coletivos em docência num território, municipais de um federado ao Brasil. Em se tratando de coletivos docentes de escola pública, é evidente, nas condicionantes descritas, que ocorrem desarticulações do que é público, incitando a individualização e mercantilização do trabalho nas relações docentes.

Ainda assim, emergem relações com fluxos de lutas e de resistências históricas na promoção, permanência e movimentações políticas e ideológicas nas concepções *teoricopráticas* da *educação-ambiental* e das coletividades docentes de localidades distintas e constituintes da *docência-ambiental*. Nesse sentido e em meio à atual conjuntura, despontam alguns questionamentos que norteiam a nossa maior problemática de entender que efeitos acontecem em *docência-ambiental*: Em que contextos se complexifica a *docência-ambiental* constituída de coletivos docentes num espaço existencial? Que experiências perpassam nos coletivos docentes condizentes com a vinculação com o meio ambiente?

Não há a pretensão de responder e/ou solucionar essas questões que, historicamente, se configuram com cada época em suas políticas e leis educacionais, além de receber influências das multiplicidades culturais e de suas relações em cada canto do Brasil. Mas, de antemão, não poderíamos deixar de problematizar o campo no qual essa produção se compõe na *educação-ambiental* e docência, com as políticas e leis públicas que permeiam. Assim, com a produção do conhecimento desses campos, mediante a postura e a concepção da docência como ato político, não poderíamos desconectar essas composições dos estudos desta produção.

Em linhas gerais, o que queremos defender é a docência como movimento em relações coletivas. Por conta dessa premissa, já temos o ato político, público e social. Isso gera a congruência e o acoplamento do ser e o território de sua existência com todas as diferenças que os compõem. Deveria ser um processo ontológico de qualquer organismo (DELEUZE; GUATTARI, 1995; MATURANA; VARELLA, 1995), se não fossem as forças de exploração, dominação e colonização de pensamentos e práticas que diminuem e desarticulam as maneiras de vinculação de indivíduos com seus espaços existenciais.

Tais forças avassaladoras contra a ontologia da diferença dos indivíduos em seus espaços existenciais constituem-se nas relações do *saberfazerpoder* coexistentes nos fluxos constituídos em meio às linhas duras ou molares e às linhas de fuga, de declive ou moleculares (DELEUZE; PARNET, 1998). Forças e fluxos que se (des)(re)territorializam constantemente entre as formas

maquínicas de dominações, colonizações e homogeneizações, produzindo em nós constâncias (modelos e imitações) e variações (invenções e padrões criativos).

Nessa trama, entendemos a constituição das relações. Portanto, interferem nas produções docentes assimetrias, exclusões e desigualdades *sócio-educacional-ambientais* que, na plasticidade<sup>11</sup> da potência de ação, agenciadas nos coletivos docentes num território, provocariam em *docência-ambiental* fluxos de produção de diferenças em frente aos modos de subjetividades de dominação.

Em se tratando de *educação-ambiental*, quando tecida nas premissas do Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global estabelecidas na Carta da Terra, modos de diferenciação são produzidos em meio às dominações, consumismos, colonialismos e homogeneizações. A exemplo, dentre outras implicações, promove-se nesse Tratado, além de uma *educação-ambiental* que resulte da “[...] reorganização e articulação [...] de experiências educativas que facilitem a visão integrada do meio ambiente” (GRÜN, 2007, p. 112), também uma redefinição de sociedade justa — sociedades sustentáveis —, em contraposição ao desenvolvimento sustentável.

Com essa redefinição de sociedade justa configurada nas sociedades sustentáveis, parafraseamos com Tristão (2013), que nelas se movimentam maneiras mais consistentes, considerando-se que a dimensão ecológica é mais profunda e requer uma mudança estrutural das sociedades com justiça social e prudência ecológica, enquanto a dimensão ambiental é considerada um espaço de ação política.

Assim nos atos de prudência ecológica, ação política, justiça social, conta-se com duas necessidades de estruturas naturais humanas que, segundo Maturana e Varela (1995), não existiriam nos fenômenos sociais dos quais esses atos são produzidos: o altruísmo e reflexão consciente.

Então é de se esperar que, no ser social que exorta o docente, haja compreensão de que acontece nos coletivos em docência em seus espaços existenciais, os impulsos altruístas e cooperativos

---

<sup>11</sup> Cf. Cérebros perturbadores: singularidades autopoieticas.

em suas relações de convivência e produção do conhecimento de entendimentos *socioambientais*, que resistem à utilização, controle e negação de outros seres. Mesmo que, por vezes, apareçam movimentos de ordem pessoal e individual, como explicam Deleuze e Parnet (1998), isso faz parte do processo de (des)(re)territorialização aos modelos e imitações, mas que, em dados acontecimentos locais/globais, pela coletividade e criação, aparecem pequenas e grandes variações inventivas, até que se (des)(re)territorializam, formando novos padrões.

Portanto, trazer à tona narrativas produzidas, quando desencadeadas na coletividade em docência e na contextualização de seus espaços existenciais, propiciam pistas da educação que é ambiental e suas congruências *sócio-educacional-ambientais* necessárias na:

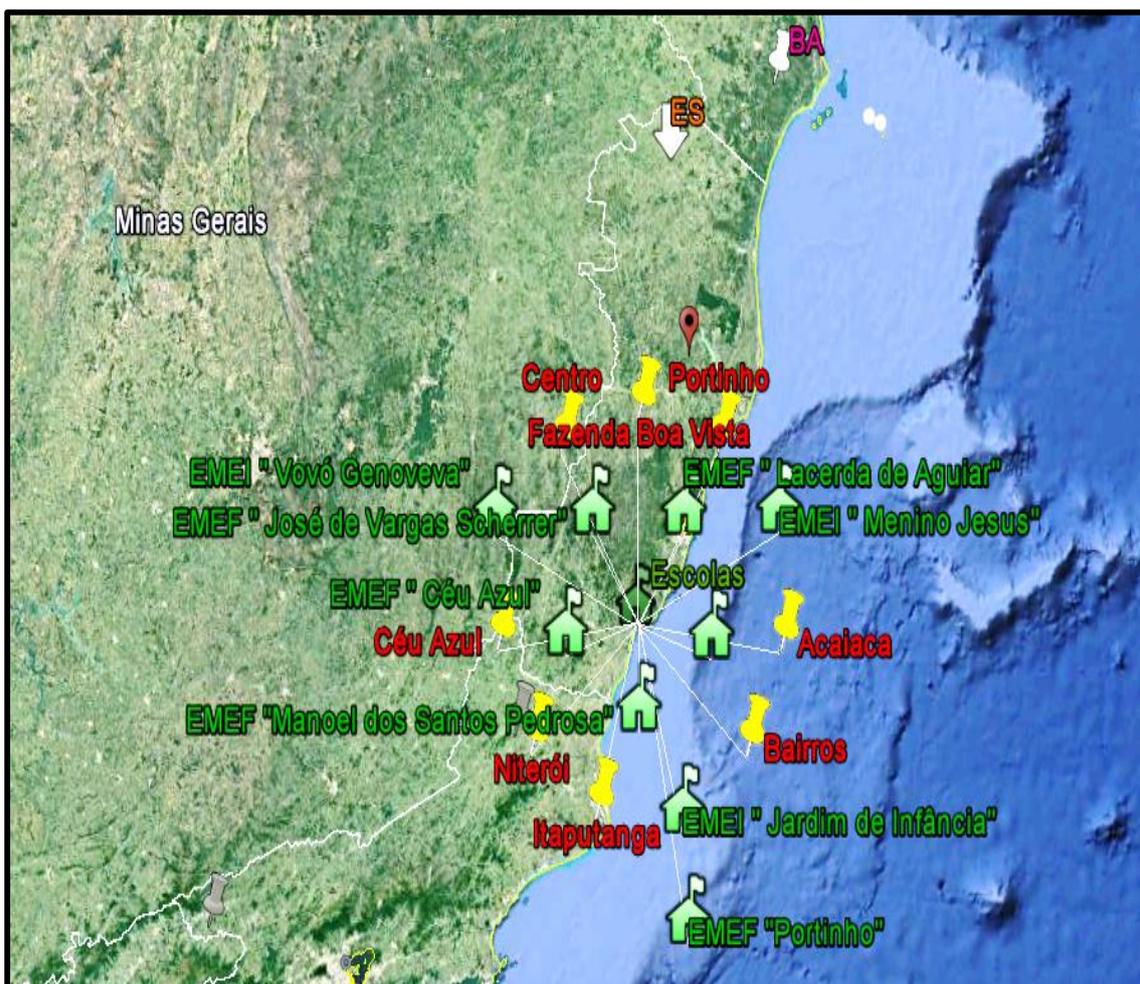
- a) valorização de produções com o outro, num contexto próprio de ambos, de forma que as redes educativas fortaleçam as relações *dentrofora* das escolas;
- b) problematização de forças *sócio-política-culturais* no território existencial de coletivos em docência, em frente à mercantilização, à colonização e aos valores capitalistas e consumistas e, assim, mais congruentes com a cultura existencial em seus territórios;
- c) produção de resistências a movimentos desmotivadores de condições desconectadas da docência com o território, pois as experiências dialogadas nos coletivos docentes serão mais potentes e cada vez socializadas e recorrentes às interações e interligações aos espaços existenciais;
- d) continuação de comportamento altruísta nos processos *docentesdiscentes*, que é disseminado quanto mais se intensificam experiências nos coletivos em docência. O conhecer é um comportamento altruísta e não egoísta, como nos avisam Maturana e Varela (1995).

## 1.2 ZOOM PROBLEMÁTICO DESTA PRODUÇÃO

Para que os leitores possam localizar um pouco do espaço existencial onde ocorrem as relações desta produção/tese, trazemos um pequeno *zoom* espacial da Região Sudeste e do Estado do Espírito Santo. Trata-se, então, de um mapeamento do lugar em seu meio ambiente,

inicialmente, indicado em bairros e em algumas escolas para incitar a dimensão espacial da pesquisa, além de outras relações que os leitores, com suas intensas leituras/descobertas, possam querer realizar.

Imagem 1 — Mapa da visão geral dos bairros e escolas (da pesquisa) em Piúma no Estado do Espírito Santo e seus estados vizinhos



Fonte: <https://www.google.com.br/search>.

Detalhando, mais adiante, sobre esse espaço em *eco-territórios-escolares* de Piúma, ratificamos que a nossa maior proposta/objetivo está numa produção/tese para **problematizar a educação-ambiental nas produções narrativas dos coletivos docentes vinculados aos espaços existenciais, como produção de diferenças em processos criativos/inventivos da docência-ambiental.**

Não pretendemos dar respostas nem solucionar problemas. Até porque, em nossa compreensão, os movimentos são processados num dado contexto e para cada qual suas problemáticas são

percebidas e operacionalizadas nas estruturas em que se constituem.

Dessa forma, a partir de nossas convivências, observações e nos fluxos iniciantes de conhecimentos que movimentam nossas indagações acerca do tema *educação-ambiental* e docência, problematizamos a *docência-ambiental*, em meio às experiências e aos *contextosproduções* docentes acoplados aos territórios existenciais, desencadeados:

[...] sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura de políticas ‘menores’, mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta minoritária: re-territorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a grande literatura) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 82).

A essa premissa conectamos, também, a singularidade da experiência-sentido (LARROSA, 2002), imbricada como condição necessária na modificação criativa em deriva natural (MATURANA; VARELLA, 1995), acoplada com o meio ambiente de suas convivências (territórios existenciais).

Bom lembrar que em nossa pesquisa, os termos espaços de convivência, espaços existenciais e os territórios existenciais apresentam o mesmo efeito, por entendermos que por mais que uma pesquisa seja realizada num determinado espaço geográfico, são as relações das atuações e convivências produzidas nele, que compõem processos em produção de diferenças na composição deste meio. Portanto, como notificado anteriormente, usamos muitas das vezes os parênteses, para lembrar, que apesar de serem termos e conceitos de autores diferentes, essas percepções são validadas, na objetividade entre parênteses (MATURANA, 2001) por sermos observadores inseridos nos *contextosproduções* desta pesquisa.

Buscamos, nestes primeiros momentos de nossa estação-escrita, nos quais tratamos do *zoom preliminar* problemático e proposital desta produção/tese, trazer alguns questionamentos: que plano é esse que dá consistência aos acontecimentos na *educação-ambiental*? O que *possibilita* a “[...] criatividade, que permite que conceitos sempre novos possam brotar no plano de imanência” (GALLO, 2003, p. 69)?

Nesses acontecimentos e planos em *contextosproduções*, ao modo de Deleuze e Parnet (1998), em que as produções compõem os contextos e os contextos compõem as produções, tensionamos o que chamamos de *docência-ambiental* na conformidade da educação que seja

ambiental. Na atualidade da educação brasileira e nas linhas da filosofia da diferença, a questão está no como serão relevantes e contínuos os coletivos docentes, em suas frequências, padrões e modificações. O melhor nisso tudo são as variações criativas na produção de diferenças em relações *sócio-educacional-ambientais* inerentes ao espaço existencial.

Ainda salientamos que não temos a noção exata das dimensões de uma produção/tese, além dos rumos que essa possa tomar, mas, de antemão, compomos as principais indagações/problemas do que desejamos e sabemos que essas questões moverão tantas outras problemáticas na docência e *educação-ambiental*.

### 1.3 *NARRATIVAS-CONVERSAS*: O OPERAR-AGENCIAR NOS DOMÍNIOS PRODUZIDOS

Apresentadas as breves circunstâncias e uma preliminar do movimento teórico desta pesquisa, neste ponto, nosso diálogo também se dá no como esta produção “[...] acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro que é social, natureza, acontecimentos, invenções, que enfim, é tudo que produz efeitos nos corpos e na maneira de viver” (MANZANO, 2009, p. 111).

Em outras palavras e pelas nossas interlocuções *teoricometodológicas*, como observadora e pesquisadora que somos, tentaremos estabelecer uma relação na linguagem para comunicar e conhecer componentes básicos do nosso tema. Trata-se da fabricação do dado que se quer alcançar na difusão de questões observadas “[...] na apreensão e operar dos nossos próprios mecanismos cognoscitivos e dinâmicos de variação do mundo-objeto-ambiental” (MATURNA; VARELA, 1995, p. 32).

Gostaríamos que conclusões tradicionais fossem deixadas de lado, principalmente aquelas predominantes na ciência moderna, de particularização das características e/ou propriedades dos componentes de pesquisa, por entendermos que não são elas que determinarão por si só a organização do fenômeno, e nem tampouco o conjunto do fenômeno determinará as propriedades dos componentes de pesquisa. Além disso, nessa maneira tradicional, muitas pesquisas mostraram-se incapazes de responder e solucionar adequadamente as desordens dos

fenômenos sociais e, em especial as *socioambientais*, como as atreladas à miséria, à poluição, às doenças, às relações humanas, aos terrorismos e às guerras.

Essas premissas pressupõem os dilemas e (pre)conceitos que acreditamos, com o rigor da complexidade, abarcar visões, reflexões e *teoriaspráticas* que movimentem processos inventivos na produção de diferenças em termos da *docência-ambiental* agenciadas nas narrativas docentes, que atuam nos territórios de suas existências.

O que queremos então, é deixar bem claro que nossas pesquisas não se fazem para servir de soluções aos problemas, mas ao estranhar algumas verdades e ao trazer algumas problematizações, possamos mudar discursos, alavancar lutas, promover resistências e, quiçá, possam constituir em cada vivente-docente possíveis outros não virtualizados e efetuados de mais vida e menos mortes, em seus espaços existenciais.

Sobre o referencial de narrativas, dialogamos com Tristão (2013), que fundamenta filosofia e metodologia nas/das narrativas, debatendo o *pensarfazer* pesquisa em educação, formação ambiental e sociedades. A autora garante, assim, sem essencialismos, maneiras mais amplas de processos e movimentos de dimensões discursivas, políticas e filosóficas refletidas na formação socioambiental, quando dialogados com as narrativas. Algumas pistas dessa garantia:

Na Educação Ambiental que não pode se pender às amarras de um caminho determinado, estreito e inflexível, como argumento de acatar o imprevisível na trajetória e não de defender que não devemos traçar caminhos ou ter pressupostos em nossas pesquisas. [...] numa racionalidade aberta, com um ambiente que favoreça a autoria, a autorreflexão, com práticas transformadoras que suscitam autonarrativas, pois, conforme Maturana (1998), narrar a vida é narrar-se, o que leva a uma maior complexificação, no sentido de maior autonomia e controle sobre as nossas vidas. Entendendo de onde viemos poderemos entender para onde vamos. [...] quanto mais experiências disponíveis, mais potencializamos experiências de práticas sustentáveis nas histórias das narrativas produzidas como resultados de pesquisa em EA. [...] uma vez que as pessoas produzem sentidos de suas experiências de vida narrando suas experiências e, com isso, podemos, principalmente, para aqueles e aquelas que vivem nas margens de uma cartografia dominante do espaço sociocultural, tirá-los do anonimato (TRISTÃO, 2013, p. 7-11).

No trato das narrativas, com os enunciados dos frequentes grupos de docentes que se encontram-planejam-estudam, movemo-nos num inventário problemático das condições do narrado, que apontavam congruências territoriais, aos: a) problemas importantes, urgentes e necessários de trabalhar em suas aulas; b) planos, programas, padrões impostos na docência; c)

limites, regulações, controles, instituições e verdades que atrapalham o trabalho docente; d) a maneira como são enfrentados os desafios.

Nesse inventário, numa forma de invenção (KASTRUP, 1999), escavamos o que implica e ocorre no avesso, no plano das formas visíveis, que são:

[...] limites dos quais operamos; [...] operar por uma tendência crítica; [...] defrontar com o novo, com o inesperado, que força a pensar e enfim, divergir de si mesmo; [...] são ideias da intuição [...]. Ao invés de ideias da inteligência, pois as ideias de intuição, em virtude de sua novidade, em princípio, obscuras, mas têm potência de dissipar obscuridades (KASTRUP, 1999, p. 23-26).

Dessa maneira, essa autora ainda propõe pistas para a produção desse inventário, das quais nos apropriamos na operacionalização desta produção-tese, algumas vezes, registrando em caderno de anotações da pesquisa, com suas respectivas datas e momentos e, em outras vezes, gravando, capturando imagens e materiais:

[...] acessadas no entre as falas; [...] nas interferências entre as múltiplas vozes, que ao resistirem à totalização, num sentido único, criam dizeres como linhas de devir a serem acompanhadas; [...] nas falas como relances, perguntas e comentários; [...] resistindo aos discursos unificadores e totalizantes (KASTRUP, 1999, p. 92-125).

Também nos movemos com as conversas ao modo de Maturana (2006). Por se tratar de pesquisa de coletivos docentes de um espaço territorial, acreditamos com o autor que: “[...] nós nos constituímos no conversar” (p.7). Dessa maneira, o aparecimento, a continuação, assim como as modificações dessas conversações estão como “[...] prática cotidiana de coordenações de ações e emoções entre os membros de uma comunidade específica” (MATURANA, 2006, p.11).

Até porque, “[...] tudo o que é dito, é dito por alguém. Toda reflexão produz um mundo. Sendo assim, é uma ação humana realizada por alguém em particular, **num lugar em particular**” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69, grifos nossos). Maturana e Varela (1995, p.72) ainda acrescentam, para as suas confirmações do conversar, que “[...] a eficácia operacional do ser vivo em seu domínio de existência é [...] ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em determinado meio ao produzir ai seu mundo”.

Sendo assim, observadora-pesquisadora de uma pesquisa em nosso domínio de existência, acompanhamos e coparticipamos com os docentes em meio aos fluxos do que acontecia e das aproximações e interações que eram produzidas, durante os encontros semanais em docência

de 2017e 2018 da rede pública de ensino municipal de Piúma. Assim, na possibilidade da docência em encontros ao modo de Deleuze (1988), neles podemos provocar, com e pela docência, espreitas de invenções, de ideias, de maneiras de viver, além dos toques e modificações dos corpos e do *pensaragir*, pelo qual nos movemos em inventários nas *narrativas-conversas*.

Por se tratar de escavamentos ocorridos nos encontros de coletivos docentes num espaço existencial, produzimos narrativas engendradas de *docência-ambiental*, inventariando-as ao modo de *agenciamento coletivo de enunciação*, nas reflexões fornecidas por Deleuze e Guattari (1995). Os autores comportam nesse conceito o acontecimento do encontro com o outro nos territórios existenciais que os compõem. Tais agenciamentos são manifestados por atos e enunciados, atribuindo a eles transformações corpóreas e incorpóreas.

Em “Mil platôs”, Deleuze e Guattari (1995, p. 105) descrevem o agenciamento coletivo de enunciação (expressão dada na linguagem) e o agenciamento maquínico (expresso nos conteúdos) como independentes, mas recíprocos: “[...]a expressão refere-se ao conteúdo sem, com isso, descrevê-lo nem representá-lo”.

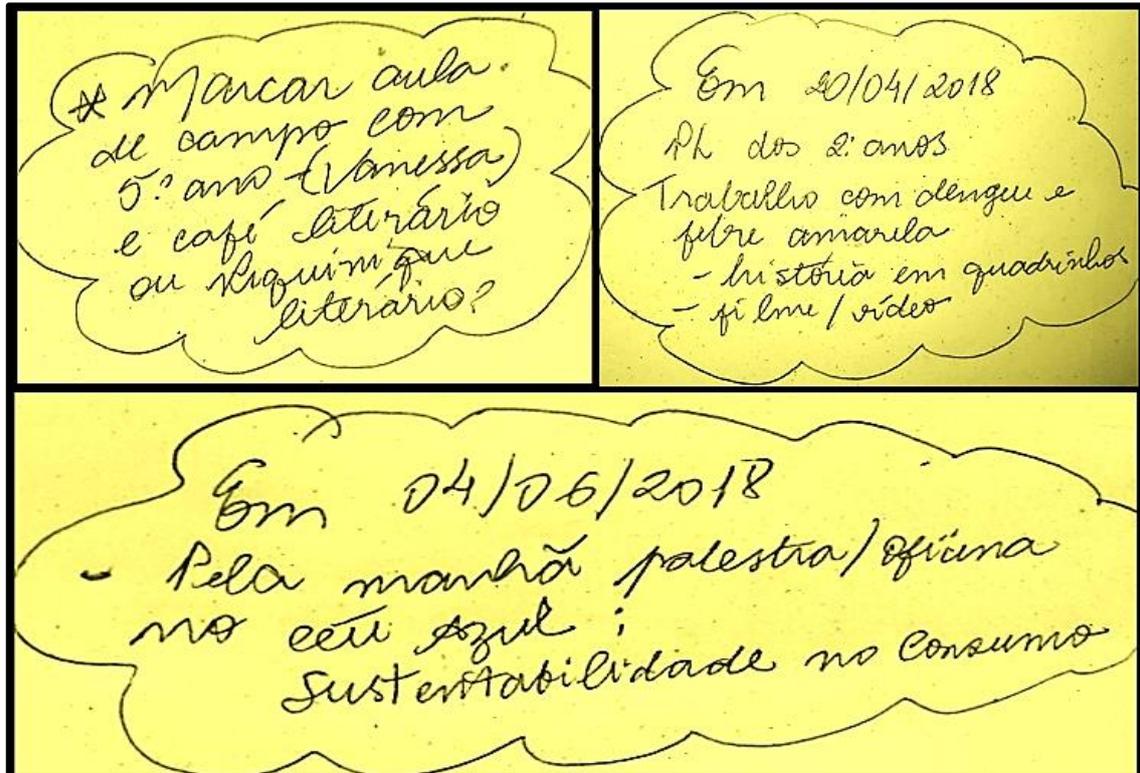
O agenciamento em si, ou seja, o que se é maquinado, vem enriquecido do desejo. Em sua articulação, o encontro com o outro é produzido e, dessa maneira, nele se problematiza o desejado, pois nele se agencia e se constrói o desejo. Assim:

Não nos iludiremos, portanto, quanto ao caráter coletivo do ‘agenciamento de enunciação’ que corresponde a um ‘agenciamento maquínico’: ele não é produzido *por*, mas por natureza é *para* uma coletividade (daí o apelo de Paul Klee, muito citado por Deleuze, por ‘um povo que falta’). É nisso que o desejo é o verdadeiro potencial revolucionário (ZOURABICHVILI, 2004, p. 10).

Nos encontros, algumas expressões de desejos, atenções, perturbações produziram observações importantes em nossas anotações-rabiscos da escuta-escrita (uns só na escuta), “balõezinhos” e “asteriscos”, que ecoavam apreensões ao nosso fluxo de pesquisa (imagem 2,3,4).

Lembretes:

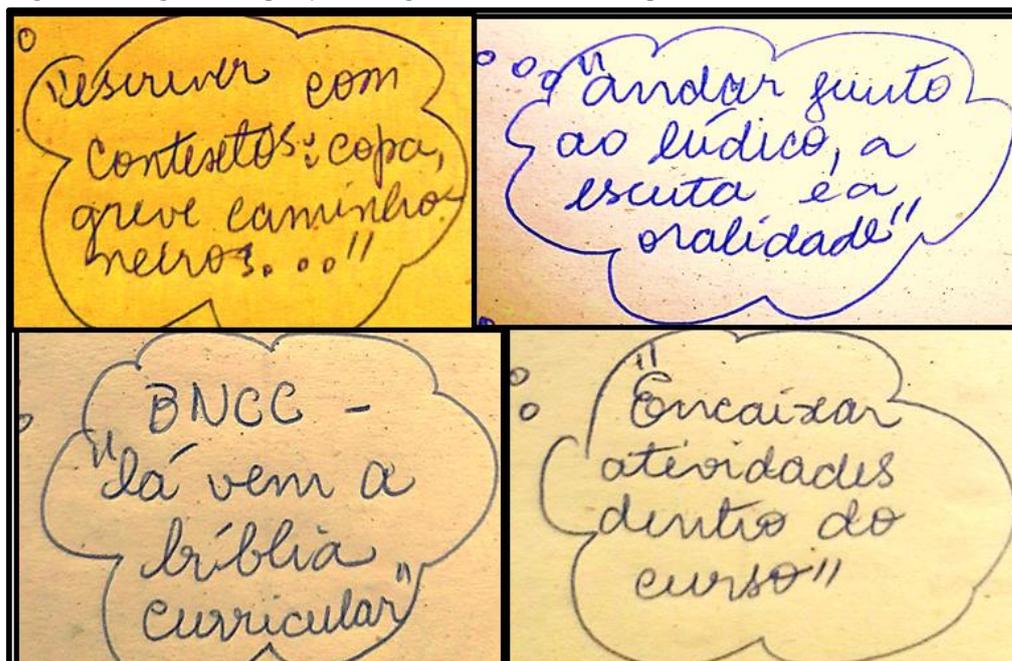
Imagem 2 — Alguns lembretes redigidos no diário de campo



Fonte: Arquivo pessoal produzido por FastScanner.

Inspirações-emoções com e entre as conversas:

Imagem 3 — Algumas inspirações redigidos no diário de campo



Fonte: Arquivo pessoal produzido por FastScanner.

E em Atenção:

Imagem 4 – Algumas atenções redigidas no diário de campo



Fonte: Arquivo pessoal produzido por FastScanner.

Dessa maneira, como nós (pesquisadorxs, docentes, intercessores e também pesquisa, produções, escrita...) já maquinávamos e agenciávamos, junto aos fluxos dos coletivos docentes, tivemos uma atuação mais ativa, coparticipando de encontros escolares docentes, em aulas, palestras, pesquisas, projetos, eventos, ao que era de nosso interesse e a convite do coletivo docente para a nossa interação. Para tanto, também nos movimentamos numa escola entre rio e mar e ainda em reforma — a Emef Itaputanga (como bem será descrita e justificada em outros momentos) —, nas semanas em que os docentes não se encontravam na Seme, a fim de acompanhá-las<sup>12</sup> o máximo possível nos outros *espaçostempos* determinados no cronograma dos encontros.

<sup>12</sup> Referimo-nos a “elas”, por conta de, num universo com cerca de 200 docentes, que se encontram e trabalham no ensino infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental público da rede municipal, são do sexo feminino (95%, conforme dados das pautas de frequências: 2017-2018). Em cada ano letivo as propostas de encontros nas formações e planejamentos são agendadas por um cronograma proposto pela Seme em articulação com os gestores escolares e com o Conselho Municipal de Educação. Nos últimos anos (2017-2018), a agenda destina-se a docentes, assistentes e pedagogas da educação infantil, educação especial e todo o ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino em um encontro mensal na Seme. Nas demais semanas, em suas respectivas escolas, determinado o dia da semana, tanto no expediente do matutino quanto no vespertino: segundas (pré-II, 1º anos, história, geografia e filosofia); terças (pré I, 2º anos, português); quartas (creche II, 3º anos, ciências e inglês); quintas (creche III, 5º anos e matemática); sextas (contação de histórias e músicas, 4º anos, artes e educação física). A educação de jovens e adultos não tem definição de cronograma,

São coproduções nas redes que se formam, aventuradas nos encontros de coletivos docentes, principalmente naquelas presentes nos encontros de área dos anos finais e iniciais do ensino fundamental, além daqueles encontros ocorridos com docentes da educação infantil; que acontecem no município de Piúma-ES. Estes encontros semanais, percorrem em média quatro horas e ocorrem semana na Seme e semana nas escolas que atuam. Acompanhamos os movimentos coletivos de docentes numa escola municipal (acima citada), bem como as suas experiências escolares docentes, produzidas em seus espaços existenciais.

Assim posto, num cronograma de um ano (maio de 2017 a julho de 2018), coparticipamos com os coletivos docentes piუმenses, realizando a pesquisa qualitativa de abordagens na/com as *narrativas-conversas*.

A aposta desta produção em *educação-ambiental*, que produz diferenças em processos criativos da *docência-ambiental*, vem, também, da compreensão enriquecida dos *menus*<sup>13</sup> dos eventos e publicações de pesquisa em nível de mestrado e doutorado no campo da docência e educação ambiental.

É nos enunciados expressos no linguajar e nas conversas que produções narrativas, específicas de docentes, ora em coletivos de planejamento, ora em coletivos de formação continuada em serviço (assim chamados e organizados pela Seme de Piúma), que iremos nos debruçar. Isso porque entendemos que podem promover agenciamentos, acoplamentos, conservações e variações próprios no processo de criação na produção de diferenças em uma deriva natural mais extensa e existente, também demonstrando “[...] subjetividades produzidas com o senso mais natural e habitual de paixões” (MAUSANO, 2009, p. 22).

Paixões essas que apostamos constituir criações engendradas nos coletivos em docência, efeitos do que dominamos de *docência-ambiental*, em que “[...] não há sujeitos individuais, apenas

---

pois seu polo é a Emef Lacerda de Aguiar, a única com essa modalidade de ensino, funcionando apenas no noturno. Vale a pena ressaltar que nos movemos, principalmente, nos encontros docentes durante o turno vespertino, composto de docentes que trabalhavam na rede no ensino da educação infantil e no ensino do fundamental dos anos iniciais e finais, perfazendo dez grupos com cerca de cem docentes no total. Contudo, desse contingente, a maior parte (70% em média) compõe a educação dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

<sup>13</sup> Especificados no próximo momento (estação) desta escrita: *Menus* de docência e *educação-ambiental*: (des)sabores nessas dimensões.

agenciamentos coletivos e em que nas literaturas menores, tudo adquire um valor coletivo” (GALLO, 2003, p. 76-77).

O que se quer dizer, segundo Gallo (2003), é que a *docência-ambiental*, como processo de criações em produção de diferenças, é o próprio efeito em que agenciamentos coletivos de enunciação, nas relações com os outros e com o contexto social, possibilitam a construção de libertação em lutas de diversos ângulos e níveis: sindical, cotidiano de sala de aula, ambiente social, relações com outros docentes e com os discentes, dentre outros.

É uma aposta nos coletivos em docência,

[...] nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam *hecceidade*. Não sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (GALLO, 2003, p. 84).

Portanto, acreditamos na *docência-ambiental* engendradora de acoplamentos agenciados coletivamente, pois, como processo criativo e inventivo, a docência é “[...] precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15). Numa tendência de crescimento de dimensões, a *docência-ambiental* cria rizomas com o mundo, há criação e invenção, fazendo rupturas, linhas de fuga e linhas moleculares em várias dimensões.

Então, em *narrativas-conversas*, propusemos uma composição *teoricometodológica* que, na captura atenta, nas expressões de docentes durante seus encontros semanais, especificadas em seus enunciados corporais (entonações, expressões faciais, escritos, movimentos repetitivos e não repetitivos) e “a-corporais” (desejos, circunstâncias e condições do narrado, reivindicações e sentidos), fazem emergir múltiplas conexões (as criações e invenções), que virtualizam possíveis acoplamentos com o mundo em escapes, fugas e rupturas ao que se é imposto, invisibilizado e destrutível.

## ESTAÇÃO 2: *MENUS* DA DOCÊNCIA E *EDUCAÇÃO-AMBIENTAL*: (DES)SABORES NESSAS DIMENSÕES

Nesta estação, remetemos ao estado de nos dispor a conhecer mais sobre o que é produzido em *educação-ambiental* e docência, alimentando-nos em *menus* capixabas e nacionais sobre publicações nos anais de eventos, revistas eletrônicas de pesquisas, como também na análise das políticas públicas que permeiam a educação, problematizando, nas produções desses *menus*, (des)sabores aos temperos (movimentos criativos e modos de dominação) acerca da *docência-ambiental*, tomada por processos inventivos nos acoplamentos (MATURANA; VARELA, 1995) e agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 1995) de coletivos docentes em seus espaços existenciais.

As problematizações nesses *menus* foram correlacionadas com pesquisa participativa em alguns cardápios capixabas e com a leitura de resumos e textos completos nos *menus* nacionais. Tais complexificações, preliminarmente, consideram que intensas pesquisas potencializam e fundamentam práticas docentes na relação com o outro e coletividades na docência. Além disso, nos *menus* dos quais nos alimentamos, mastigam-se contraposições à apropriação controladora e tecnicista das políticas de governo, bem como à proliferação do discurso do desenvolvimento sustentável e também do desvio das dimensões do lugar, da inserção no meio ambiente, de tempo e espaço.

Nesse sentido, vasculhando a ocorrência do fenômeno de *docência-ambiental* em encontros frequentes de coletivos em docência, no espaço de suas atuações, procuramos nos conectarmos em, pelo menos, algumas variações distribuídas nos diversos *menus*/cardápios, mas que apresentam, ao mesmo tempo, os ingredientes-descritores: educação ambiental e formação docente. Não que queiramos nos aproximar de uma (forma)ação, pois não acreditamos que seja necessário instituir uma forma ou um modelo de ação *teroricometodológica* na docência, até porque, essa possibilidade é nula quando se é movido pela concepção de diferença de movimento e de processo. Tampouco queremos a residência da docência nos moldes de uma instituição.

Porém, nos ingredientes-descritores de *educação-ambiental* e formação docente, movimentos de resistências, em meio aos de dominação, residiram em muitos anais de regulares encontros,

revistas eletrônicas e grupos de trabalhos destinados especificamente à pesquisa em educação ambiental.<sup>14</sup> Além disso, suas discussões *teóricometodológicas* sobre a docência continuada e permanente estavam denominadas como formação de professorxs,<sup>15</sup> formação docente, formação de profissionais da educação, especificados, assim, em *educação-ambiental*.

Então, somente nessas publicações de pesquisa,<sup>16</sup> alimentamo-nos de seus títulos, resumos e alguns trabalhos completos, produzidos nos últimos dezessete anos (2000-2017)<sup>17</sup> (Apêndices A, B, C). Como as investigações e resultados dessas publicações apontam muitas políticas públicas com modos de dominação e resistências nas redes e associações de coletivos docentes, adentramos em documentos e relatórios,<sup>18</sup> em acesso eletrônico, referentes às leis, projetos e programas mencionados nessas publicações.

---

<sup>14</sup> Fazem parte dos encontros, revistas e anais em educação ambiental, que foram analisados até julho de 2017: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (Epea) — bial desde 2001-2015) (Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/#apresentacao>. Acesso em: 3 abril 2017). Suas produções também se encontram no Revista de Pesquisa em Educação Ambiental (Revepea) — semestral desde III Epea. (Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/index>. Acesso em: 10 jul. 2017); Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (Remea) — anual desde 2005 a 2016. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea>. Acesso em 25 março 2017); Grupo de Trabalho em Educação Ambiental nos encontros da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisas em Educação (GT grupo 22 da Anped) — em biblioteca eletrônica da Anped desde 2002. (Disponível em: [http://www.anped.org.br/biblioteca?keys=&field\\_bib\\_tipo\\_target\\_id=All&field\\_bib\\_serie\\_target\\_id=All&field\\_bib\\_gt\\_target\\_id=721&page=1](http://www.anped.org.br/biblioteca?keys=&field_bib_tipo_target_id=All&field_bib_serie_target_id=All&field_bib_gt_target_id=721&page=1). Acesso em: 30 mar. 2017).

<sup>15</sup> Mesmo não se tratando de produção sobre questões de gênero, adota-se o “x” na escrita de palavras para se referir aos dois gêneros. Além de facilitar a leitura e a escrita essa escolha é a aposta política a essa causa, que assim como a *educação-ambiental* que propusemos, é contra os discursos de dualismos, homogeneizações, consumismos e colonialismos.

<sup>16</sup> Somente escolhemos produções publicadas em revistas eletrônicas e GT intitulados na pesquisa em EA, por se tratar de publicações e/ou similares, que também se tornaram *qualis* Capes e Scielo, além da legitimação e confiabilidade do campo da pesquisa em EA. Portanto, revistas, GTs e eventos com títulos em educação, ou ambiente e ou ambiental, não entraram em nosso cardápio, por escolha de titulação e não por desconsideração de suas produções.

<sup>17</sup> Dado o período das qualificações desta pesquisa, foram revisitadas as produções publicadas no final de 2017 ao início de 2020 nos mesmos âmbitos pesquisados e com os mesmos ingredientes-descriptores. Tais produções deste período nos revelam não a intensificação em quantidade de produções publicadas sobre *educação-ambiental* e formação docente, mas produções, que assim como nós, potencializam microefetuações mais ético-estéticas-políticas ao longo dos vários movimentos e relações da docência inicial e continuada, em meio aos caos *sócio-educacional-ambientais* e dispositivos de controle e poder instaurados.

<sup>18</sup> Dentre as leis e programas mais mencionados nas publicações de educação ambiental e formação docente temos: Plano Nacional de Educação (PNE— de 1990 e o de 2014) (Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 3 abr. 2017); Plano Nacional de Educação Ambiental (Pnea — vigente ainda o da Lei nº 9.795 de abril de 1999) (Disponível em: [http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea\\_4edicao\\_web-1.pdf](http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4edicao_web-1.pdf). Acesso em: 4 abr. 2017); Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (Profea) (Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/dt\\_08.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_08.pdf). Acesso em: 4 abr. 2017);

Com a ideia de cardápio, sustentada num dos eixos pedagógicos do Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais (Profea),<sup>19</sup> produzimos uma escrita em (des)sabores que temperam a formação continuada docente em *educação-ambiental*, a qual vem sendo cozinhada há muitas décadas nas políticas públicas, requentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e seus Programas e Diretrizes Nacionais, oriundas da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Dessa forma, saboreando as publicações (mencionadas na nota 14), que discutem sobre *educação-ambiental* e formação docente, alguns destemperos foram percebidos em leis e programas (mencionados na nota 18). Em suma, essas publicações apresentam: a) precariedade dos orçamentos e cronogramas de destino; b) brechas ao setor privado capitalista; c) dominância de conteúdos tecnicistas na formação inicial e continuada de profissionais da educação; d) precarização da qualidade e organização das “capacitações de professorxs”, quando pelo sistema Educação a Distância (EAD); e) políticas e práticas submissas aos interesses de organismos que formulam e financiam reformas educativas, refutando ideias de formação continuada como direito e como processo coletivo e solidário.

Atualmente emergem destemperos que se intensificam nos atuais projetos, reformas constitucionais e leis, dentre eles: a) PL da Terceirização (PL nº 4.302/1998); b) Reforma da Previdência (Lei nº 1645/2019); c) PL da Escola sem Partido (PL nº 258/2019); d) PL do Congelamento Orçamentário aos Setores Públicos (PEC nº 241/2016); e) BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP 2/2017 em 22 de dezembro de 2017).

Esses projetos, reformas e leis, aos poucos instituídos, desconsiderando a mobilização e a participação social e desmanchando os ingredientes mais saboreados e cobiçados pelas comunidades escolares, defendem ingredientes de extremo requinte e raridade, em contextos como o do Brasil, nas questões de qualidade e equidade educacional.

---

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEAs) (Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017).

<sup>19</sup> Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (Profea): por um Brasil educado educando ambientalmente para a sustentabilidade), no qual podem ser socializados/acessados individual e ou coletivamente, conteúdos e processos formadores centrados na práxis de vários coletivos de educadorxs ambientais.

Com esses destemperos antidemocráticos mencionados, questionamos: como continuará a promoção de coletivos em docência? Será que se intensificará a constituição de agenciamentos de corpos políticos (CARVALHO, 2011), que tecem fios de usos, consumos, afetividades com os espaços de existência?

Nesse sentido, dialogando sobre formação docente com Carvalho (2011), entendemos que uma coletividade organizada de modo permanente, num determinado lugar, apresenta proximidades e formas de estruturação com a comunidade local. Ocorre, então, que a intensificação da existência de coletivos em docência depende das condições relacionadas com a vida de seus territórios em interligações com movimentos *sóciopolítico-cultural-educacional-ambientais* mais amplos.

Portanto, problematizamos, em meio às lógicas e cenários de desacoplamentos e descontextualizações da docência com o meio existencial, (des)sabores em *docência-ambiental*, inicialmente, nos anais capixabas e em pesquisa participativa. Nessas problematizações, fazem-se presentes narrativas produzidas na discursão das redes capixabas sobre programas das políticas públicas da formação docente em *educação-ambiental*.

Em seguida, incitamos problematizações nas produções de cardápios documentais de políticas públicas, que referenciam a formação docente e a *educação-ambiental* (mencionadas na nota 18). Por último, complexificamos as produções dos achados eletrônicos nos anais em eventos e revistas eletrônicas específicas em pesquisas sobre *educação-ambiental* (referenciadas na nota 14 e 17).

## 2.1 MENUS CAPIXABAS

Na ótica dos (des)sabores advindos da *educação-ambiental* nas universidades e no relatório dos encontros capixabas<sup>20</sup> pela Rede Capixaba de Educadores Ambientais (Recea), acompanhamos

---

<sup>20</sup> Relatórios e Anais de Encontros Estaduais de Educação Ambiental, realizados pela rede capixaba de *educação-ambiental*, com apoio da Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação (2004, 2006): III Encontro Estadual

Tristão (2006), quando relata sobre as Políticas Públicas da Educação Ambiental na Formação de Professores(as), em sua aposta na ecologia cognitiva de Lèvy. Nessa aposta sobre os coletivos e suas coletividades pensantes, a autora discorre a respeito dos contextos ocorrentes no desenvolvimento de projetos e pesquisas interdisciplinares ou transdisciplinares de algumas universidades, advindos de criação de seminários e centros de formação e investigação ambiental interdisciplinares.

Por intermédio e defesa da inter e transdisciplinaridade, e ancorada nas políticas públicas (que traremos adiante), a autora fala da formação docente em *educação-ambiental* frágil, mas dotada de criação e inventividade:

[...] É uma lógica que rompe com o conhecimento ‘engaiolado’, pois tem o respeito à diversidade biossociocultural como princípio e a sustentabilidade como ação. A sustentabilidade implica padrões de conduta, relações sociais e institucionais de poder e governabilidade que respeitem as diferenças étnicas, culturais e civilizacionais (TRISTÃO, 2006, p. 40).

Tratando-se de aplicação da *educação-ambiental* na formação docente, a autora traz que conversas, na única universidade federal do Estado capixaba, aconteceram por demanda dos cotidianos discentes e/ou pela racionalidade técnica em consequência da obrigatoriedade legal da inserção da *educação-ambiental* nos cursos de formação, manifestando-se como disputa e como “jogo de empurra”.

Talvez pistas possam ser fornecidas em nossa pesquisa-tese, ajudando-nos a refletir sobre o problema de projetos e programas que ocorrem isoladamente em muitas escolas, que dizem que realizam a *educação-ambiental* inter e transdisciplinar, num foco ainda tecnicista da dimensão ambiental, fomentando-a, basicamente, nos componentes curriculares de Ciências e Geografia.

Em uma produção intitulada e referenciada em outras produções de pesquisa — “A educação ambiental em contextos formativos na transição de paradigmas” — Tristão (2007) nos faz compreender a função vital da formação como permanente e contínua, “[...] estendendo-se à

vivência, à atuação profissional, à participação em cursos, grupos e eventos, compreendidos como espaços/tempos de formação” (TRISTÃO, 2007, p.6).

Os contextos formativos trazem todo sabor à nossa tese de *docência-ambiental*, porém a contragosto das legislações e políticas públicas de educação e formação docente, como bem deixa a entender a autora, quando cita a função tecnicista e pragmática da docência:

As reformas educacionais impregnaram as políticas educacionais de vários países. A proposta seria interessante se considerássemos como pano de fundo uma nova abordagem de desenvolvimento e de se repensar a educação. Só que, ainda assim, a tendência seria pragmática, pois parece considerar as competências e habilidades desvinculadas das dimensões do lugar, do meio ambiente, dos espaços/tempos. No caso da vertente da própria Educação Ambiental, poderíamos relacioná-la mais com uma concepção pragmática e utilitarista, deslocada do contexto histórico-social dos sujeitos aprendentes. Obviamente, como são diretrizes curriculares, no caso dos PCNs a saída é o envolvimento de professores/as e educadores/as no debate sobre essas propostas, superando qualquer monopólio interpretativo (TRISTÃO, 2007, p. 10).

Tristão, na mesma publicação (2007, p.12), finaliza as discussões sobre contextos formativos no acompanhamento dos movimentos do GT que coordenou, “EA e formação de professores”, durante o evento do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, ocorrido em 2006, em Santa Catarina, problematizando: “[...] como evitar o reducionismo da dimensão ambiental e a fragmentação do conhecimento nos processos formativos?” Nessa mesma produção, a autora traz com os sujeitos dessas discussões algumas concordâncias necessárias:

[...] a) conduzir a formação de professores em educação ambiental dentro de uma perspectiva crítica/ emancipatória/libertadora; b) conduzir a formação ambiental nos diferentes cursos de formação de professores de modo transversal; c) envolver as entidades formadoras (instituições de ensino superior) e as entidades contratantes (escolas, secretarias, instituições não governamentais e outras) para que se comprometam com os processos de Educação Ambiental, num movimento de articulação entre a formação inicial e a formação continuada; d) tratar a Educação Ambiental como política pública e não como política de governo: as políticas públicas devem estar **vinculadas aos processos de formação continuada de professores/as, de acordo com as demandas e especificidades regionais e locais**; e) garantir que os espaços para a formação continuada de professores em Educação Ambiental contribuam para o **empoderamento dos grupos/coletivos de professores/as** para o resgate da profissionalização docente (TRISTÃO, 2007, p.13, grifos nossos).

Não poderíamos deixar de ressaltar nossos grifos, por se tratar de ingredientes específicos de produção na *docência-ambiental*. Até porque, como capixaba moradora no solo do Espírito Santo, assim como a autora, subsidiar movimentos de GTs e eventos em EA traz potência e concordância desses aspectos *sócio-histórico-ambientais*. Concordamos com a mesma autora

em relação à culpabilização e responsabilização na formação e prática docente às mazelas ocorrentes nestes âmbitos.

Em articulação e discussões em programas que legitimam a *educação-ambiental* em nível estadual às proposições federais, o encontro do dia 7 de julho de 2017, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental do Espírito Santo (Nippea), a Rede Capixaba de Educação Ambiental (Recea), a Secretaria Estadual de Educação (Sedu), a Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Seama) e órgãos não governamentais discutiram, dialogaram e traçaram propostas em torno das cinco linhas de ação do Pronea.<sup>21</sup>

Após as discussões do grupo sobre formação de educadores e educadoras ambientais, sugerimos e descrevemos as estratégias: a) garantia de que, em qualquer setor, haja a participação efetiva de sujeitos de cada departamento na formação, para serem multiplicadorxs; b) convites, pela gestão, aos professorxs da rede para aplicação de formações; c) produção de material técnico-pedagógico e instrucional de apoio aos processos formativos também disponibilizados nos meios digitais; d) realização de seminários anuais sobre o tema Ambientalização do ensino superior; e) garantia da legislação que ampare a liberação de servidorxs para estudos de pós-graduação; f) criação da disciplina de Educação Ambiental nos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas e ampliação da oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado em educação ambiental.

Fizemos questão da descrição de cada estratégia discutida e findada em relatórios, por considerar a extrema importância de todas nos processos de *docência-ambiental*. Cada uma pode articular, ao longo de toda a docência, a garantia de intensificar a existência de coletivos em docência, nas condições relacionadas com a vida de seus espaços territoriais e das interligações com movimentos sociopolíticos, culturais, educacionais e ambientais mais amplos.

---

<sup>21</sup> O Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) articula os demais Programas Estaduais. São linhas de ação do Pronea: gestão e planejamento da educação ambiental no país; formação de educadores e educadoras ambientais; comunicação para educação ambiental; inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino; monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental (PRONEA, 2014).

Além de esperarmos que as estratégias sejam realmente adotadas nos programas, ainda pensamos-discutimos-dialogamos outras proposições do documento em torno de várias ocorrências de isenção das esferas públicas de governo, que incentivem, em muitos casos, parcerias com o terceiro setor (instituições, ONGs e empresas), preocupando-nos com os rumos e sentidos futuros da formação e prática docente.

Sabemos que discussões sobre o tema *educação-ambiental* e *docência-ambiental* engendram criações e invenções outras, que virtualizam e efetuem o invisível e o avesso das coisas, provocando movimentos de resistências e lutas ao que é imposto. Dessa maneira, pelo fato de estarmos presos a entidades particulares, com fins lucrativos e dissociadas das esferas públicas, poderemos facilitar, ainda mais, a existência de padrões e limites existenciais em cada território.

Com essas premissas e para mover a *educação-ambiental* com *docência-ambiental*, insistimos na tese de que os *saberesfazerespoderes* docentes (re)pensados, (re)fletidos, (re)planejados continuamente nos cotidianos de coletivos em docência, no meio ambiente existencial, subvertem contextos socioambientais e as relações com os outros.

Para tal, acreditamos na parceria conjunta com os setores públicos e não na ação à espera e procura de uma terceira via. Essa procura e essa espera configuram-se num neoliberalismo e na não responsabilização e apropriação de demandas tão importantes da vida *socioambiental-educacional*. Dado esse sobre o qual discorrem outros autores no campo educacional, nos cardápios legais de formação docente e *educação-ambiental*, apresentados a seguir.

## 2.2 CARDÁPIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DOMÍNIO DA DOCÊNCIA EM *EDUCAÇÃO-AMBIENTAL*

Em relação às políticas públicas de domínio da docência em *educação-ambiental*, fica claro que os ingredientes que as compõem são de muitas pressões sociais e de governo, com componentes que atacam a formação docente em *educação-ambiental*, “[...] como se por si só desencadearia as transformações socioambientais almejadas e ou reformaria a dinâmica da sociedade consumista e competitiva” (TRISTÃO, 2007, p. 13).

Dito assim, mais parecem políticas de governo do que políticas de estado. Muitas delas não se constituem com os coletivos de direito. Ademais, há a abordagem na via do empreendedorismo, voluntariado e de posições hegemônicas de discurso ecológico-conservacionista para “[...] existir uma igualdade de responsabilidade, comungando com o ideário neoliberal [...] e de Terceira Via” (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010 p. 12).

Ao nos aproximarmos do que já está legitimado em políticas públicas e seus programas em formação docente e *educação-ambiental*, deparamo-nos com o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA, MMA, 1999). Nos tantos ingredientes de princípios e condições, ainda não há garantias e articulações suficientes para abarcar, pelo menos, o art. 11 dessa Lei: “[...] a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores em todos os níveis e em todas as disciplinas” (MMA, 1999).

Ora, degustar, digerir e distribuir com a vastidão de nutrientes e as diversas ocasionalidades de acoplamentos às estruturas individuais e coletivas corporais e extracorpóreas desse imenso processo não poderá ser realizado em verticalidades e receitas prontas, pois os contextos são variados e as demandas e estruturas também. Então, é nas relações, diálogos e redes que se findam as estruturas coletivas nos componentes territoriais existenciais, onde também se estabelecerão a *docência-ambiental* propícia e permeada de todos os odores e sabores dialogados nos movimentos instituintes e instituídos das coletividades.

Outro componente de políticas públicas, movedor do cardápio de formação docente e da *educação-ambiental*, ainda como documento de consulta popular, é o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), que, num diálogo problematizador, nos incita a pensar e a criticar: “Como que se formam os educadores em atuação nos dias de hoje e se é possível ou desejável a formação de educadoras(es) ambientais que se dê nos moldes das grades curriculares?” (ProFEA, 2006, p. 5).

Nas pistas dessas indagações, o apoio, o estímulo e a busca da configuração de processos coletivos educadorxs, como política pública e de estado, constituem-se, no Profea, composições a alguns temperos essenciais da e para a *docência-ambiental*, a saber:

a) a imersão e articulação no/com o contexto social, ambiental e político de Coletivos Educadorxs;

- b) os princípios do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) com os fluxos e congruências com o conceito de *docência-ambiental* de coletivos em docência, atuantes nos meios de convivência;
- c) o favorecimento de processos de resistências agenciados pelos coletivos em docência. Tais processos contrapõem-se às lógicas homogeneizantes, mercantilistas e colonizadoras de: programas pontuais, perspectivas estranhas ao contexto, desarticulação das aplicações de recursos e da sustentabilidade, de saberes centralizados do exterior (PROFEA, 2006).

Pelo Profea, adotamos os Coletivos Educadores na formulação e articulação das ações de formação e estratégias na implementação de políticas públicas num território. Por meio de vários segmentos da sociedade (universidades, redes, associações, órgãos públicos, comissões interinstitucionais de *educação-ambiental*, dentre outros), os Coletivos Educadores propõem movimentos reflexivos e cooperativos no âmbito da formação de vários sujeitos em educação ambiental.

Por consequência da proposta de formação de Coletivos de Educadoras/as Ambientais para desenvolver a *educação-ambiental* no Brasil, além das ações das Salas Verdes e Municípios Educadores Ambientais, foram implementadas estratégias para Processos Formadores em Educação Ambiental, articuladas pelo órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental em sua época de efervescência.

Para a realização desses processos, foram lançados editais de financiamento, mapeamentos, formulação de materiais e publicações de subsídios aos Coletivos Educadores, dentre outros projetos complementares, articulados com instituições e/ou órgãos governamentais e entre segmentos da sociedade com atividades *sócio-educacional-ambientais*.

No entendimento de Coletivos Educadores como Processo Formador em Educação Ambiental, aproximamo-nos ainda mais do Programa Nacional de Formação de Educadores(as) (Profea), quando defendemos a *docência-ambiental* em processo inventivo e criativo de coletivos docentes nos espaços existenciais. Criativo e inventivo, pois estabelece “[...] diálogo permanente e continuado de parcerias [...] diálogo com outras ações e projetos formativos, consistiram na potencialização de estruturas e processos de formação de educadores/as” (BRASIL, MMA, 2006, p. 2).

Ainda, “[...] com grande potencial de abrangência, podendo enriquecer o cardápio das ações formativas” (BRASIL, MMA, 2006, p. 29), ao incluir a educação a distância nas estratégias dos Coletivos Educadores na formação em *educação-ambiental*, estruturaram-se e fortaleceram-se redes com o Curso Processo Formador em Educação Ambiental a Distância em todo o Brasil.

Nesse curso, desenvolvido em quatro módulos, perfazendo 180h (32h presenciais e 148h a distância), coparticipamos e acompanhamos como tutora presencial.<sup>22</sup> Dentre os módulos, o Módulo Local articula reflexões em diálogo com as políticas, práticas e realidades do estado de atuação, referenciando um componente importante em composição da *docência-ambiental* criativa e inventiva com/nos espaços existenciais.

As confluências das políticas de sobre a formação docente em *educação-ambiental* são advindas dos programas, planos e legislações nacionais sobre ela, articulados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental (DCNEA),<sup>23</sup> de junho de 2012, que nos apresentam resoluções, tendo em vista a facilitar efeitos de virtualizações e efetuações em *docência-ambiental*, devido também, a garantia legal e coletiva de disseminar uma atuação mais política na dimensão ambiental.

Em todos os níveis e modalidades educacionais, é a inter e transversalidade que orientam os currículos, podendo “[...] ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos”, como se refere o art.16, em seu parágrafo único. Da mesma forma, nos cursos e programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e superior, também fica explícita a dimensão ambiental “[...] com foco na metodologia integrada e interdisciplinar” (DCNEA, 2012, art.19).

Esses termos da articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental (DCNEAs) nas descrições e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não se vê e não se compreende a educação ambiental em “[...] permanência e imanência na filosofia, nos

---

<sup>22</sup> Ressaltamos que, nesse processo, o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental da Universidade Federal do Espírito Santo (Nippea-Ufes) foi o coordenador do Curso do Processo Formador em EA na modalidade à distância, no estado do Espírito Santo.

<sup>23</sup> Na versão do documento do Pronea (2014), nas páginas 48-55. (Disponível em: [www.mma.gov.br/.../educacao\\_ambiental/.../98-pronea.html?de-educacao-ambiental](http://www.mma.gov.br/.../educacao_ambiental/.../98-pronea.html?de-educacao-ambiental). Acesso em: 12jul. 2018).

objetivos, princípios e nas diretrizes e políticas públicas, que se desdobrem na pedagogia das salas de aula e em todo cotidiano das escolas e comunidades que a acolham” (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p.3).

Sorrentino e Portugal (2017), discorrendo sobre articulações com a *educação-ambiental* na nova BNCC, demonstram claramente que esta não contempla tais princípios e objetivos das DCNEAs em seus referenciais a serem seguidos. Em várias páginas os autores realizam proposições nos referenciais da BNCC, como também nos instrumentos dos seus componentes curriculares, para a ótica em *educação-ambiental*. São pontos cruciais que já demonstram as falsas intencionalidades do documento, como percebemos em alguns trechos de revisão sugerida pelos autores acima:

A necessária flexibilidade da BNCC, em contraposição à homogeneização que possa interessar prioritariamente ao mercado de sistemas de ensino e de livros didáticos, para que se incentive o protagonismo local na construção de projetos político pedagógicos (PPP) e currículos apropriados à realidade de cada Escola, Município e região (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p. 8).

Com esses autores defendemos a importância dos princípios das DCNEAs, uma vez que esse documento é fruto de um intenso diálogo entre o MEC e a sociedade brasileira sobre os referenciais da *educação-ambiental*, expressos em documentos legais, programas e tratados nacionais e mundiais. Em termos de conhecimentos, a *educação-ambiental* estabelecida nas DCNEAs e suas fundamentações documentais além de apontar caminhos para a transversalidade no currículo, afirmam que a qualidade de vida para esta e para as futuras gerações está na dependência muito além do tratamento do meio ambiente, mas requer concepções de justiça social e ambiental, de sociedades sustentáveis e a transformação do atual modelo desenvolvimentista.

Para estes autores, trata-se de reforçar os programas e documentos já existentes, além do cumprimento de gestão e financiamento, em especial na iniciação e permanência ao longo das licenciaturas e na prática docente, que teriam, em grande parte (como argumentado por esses autores), superado o déficit *sócio-ambiental-educacional*.

Lembremo-nos de que a BNCC compôs em nossa pesquisa vários momentos de conversas e enunciações produzidos durante os encontros docentes, ocorridos na Seme e/ou nas escolas. Numa das entradas desse documento nos encontros docentes foi demonstrada no seguinte

enunciado: “Lá vem a bíblia curricular”. Esse comentário nos incita a entender que se tratava de um conteúdo pouco participativo e existencial, juntamente com expressividades e outros enunciados em repúdios, descrenças, atropelamentos e outros modos nada desejantes à docência, aos seus encontros e aos seus coletivos, quando se reportam ao documento.

Dessa forma, maquinou-se, nesse enunciado, o que na “bíblia” se tem de duro e molar: a interpretação do seu linguajar, as formulações a poucas mãos, o arsenal escriturário prescrito, o sagrado imutável, como a lei e a regulação das coisas, dos estados e das subjetivações. Sobre esse fato, emergem na BNCC desarticulações ao produzido e às diferenças. Foi como dizer que a BNCC é mais um documento oficial que revogou a docência nos seus espaços existenciais.

Isso também se incitava nas pesquisas, nos estudos e nos movimentos acerca das legislações educacionais desde o Plano Nacional de Educação (PNE) e depois com a implementação da BNCC, em relação à *educação-ambiental* e à docência.

Quanto ao PNE, faz-se menção às questões ambientais na educação apenas em uma diretriz, a do art 2º, que inscreve: “[...] promoção... do respeito... à sustentabilidade socioambiental” (PNE, 2014). No entanto, não articula metas e estratégias para tal diretriz ao longo desse documento. Confirmando tal preocupação e descaso à *educação-ambiental* e à sustentabilidade nos projetos e programas, advindos do PNE que se instituem ao longo dos próximos dez anos (2014-2024) na educação brasileira, o Manifesto pela Sustentabilidade e Educação Ambiental no PNE (abril-2014), escrito e assinado por diversos movimentos em prol da *educação-ambiental* brasileira, inscreve:

[...] não há compromisso concreto com escolas sustentáveis envolvendo currículo, espaço escolar e gestão democrática preocupada com a dimensão ambiental. Não há referências à infraestrutura e recursos necessários; aos atores, instâncias e órgãos responsáveis; à formação de pessoal, à avaliação, à integração com outras diretrizes do Plano, à relação com outras políticas públicas, aos marcos legais balizadores e tantos outros aspectos envolvendo a educação ambiental (MANIFESTO, 2014).

Nesse mesmo manifesto e publicações subsequentes, análises do próprio PNE e, posteriormente, da BNCC, demonstram a continuação do descaso e desarticulação dos documentos e decretos das políticas públicas educacionais com a *educação-ambiental*. Isso nega os esforços de reconhecer e legitimar as conquistas e lutas legais dela, como as adquiridas na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei Federal nº 9.795/99), considerando-a como

tema integrador e fundamental em todos os níveis educacionais na construção da cidadania e práticas pedagógicas.

Uma vez não tendo o devido reconhecimento da dimensão ambiental num plano educacional, por consequência, não se terá aplicação de recursos de gerenciamento, de materiais, de formação e qualquer outro tipo de fomento garantido nas políticas públicas educacionais, advindas do Estado.

Esse caso foi caracterizado já na instituição da BNCC, que também não se articula com as diretrizes e políticas educacionais em *educação-ambiental*. Segundo a avaliação da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), a BNCC está na contramão do PNE (ANPAE, 2018). Por consequência, dizemos que ambos os documentos que regem a educação brasileira estão na contramão da *educação-ambiental* e da *docência-ambiental*.

Nesse sentido, podemos dizer de antemão que os dois documentos oficiais produzidos em oposição a políticas e diretrizes construídas pelos movimentos e lutas sociais em torno da *educação-ambiental*, por si só, trazem-nos a percepção de intenções nada singularizantes, ou seja, se não legitimam as lutas e conquistas de coletivos, é porque querem legitimar a circulação do (des)envolvimento econômico em todos os âmbitos e a qualquer custo.

Sabemos que a singularização das produções dos seres vivos acontecem ou não independentemente da instituição de estratégias, de metas e de planos de Estado ou de governo. Elas ocorrem com e em meio delas. Mas o que queremos alertar é o fato da diminuição da circulação e amplificação das produções singularizantes. Seus efeitos não serão muito visíveis e até poderão ser marginalizados, criando uma onda de desmotivação e banalização das produções docentes, e, nessas, as de discentes e demais coletivos sociais.

No entanto, não cessarão as produções criativas e inventivas nos processos educacionais, assim como em qualquer processo da vida, pois, junto com nossos intercessores, entendemos que não há ou nunca haverá a pura reprodução ou cópia. No escrito de Alves (2018, p. 47), em publicação digital para a biblioteca da Anpae, a autora reforça nossos argumentos: “Estamos todos assustados, pela fúria antidemocrática que vem se instalando crescentemente, mas ao mesmo tempo a condição de criação cotidiana, própria dos seres humanos em suas vivências do dia a dia, continua presente”.

Essa condição cotidiana, em nossa tese, estão nos coletivos em seus espaços existenciais, para propiciar a produção de diferenças em processos criativos e inventivos da *docência- ambiental*. Entendemos, portanto, que, em tal premissa, a constituição da BNCC, de forma a fixar mínimos currículos à nação e na ação pedagógica, tiraria o direito, a liberdade e o pluralismo de ensinagens, de ideias e de expressões, garantidos constitucionalmente, e a amortização das condições singularizantes de docentes e demais coletivos envolvidos com/nos cotidianos escolares.

Na vida cotidiana imersa de coletivos que atuam em determinados espaços, é que se enxerga, como nos fala Alves (p. 45, 2018), “[...] além da aparente sujeição das pessoas às lógicas e prescrições do mercado, das indústrias produtoras de artefatos múltiplos, bem como aos ditamos oficiais de currículo”. Essa mesma autora, pensando junto com Certeau (1994), incita-nos a entender, em outras palavras, que os coletivos usuários de produtos impostos a consumir criam, nos espaços existenciais em que vivem, outros sentidos e lógicas, produzindo ações que potencializam a vida.

Assim, entendemos com Alves (2018), que não há planos, leis, projetos e outras formas impostas que oprimam de uma vez por todas as singularizações que virtualizam e efetuam a vida em processos mais criativos e inventivos. Podemos dizer que, mesmo na contramão das conquistas e lutas de liberdade, pluralismo e equidade, garantidos na Constituição Federal e nas diretrizes educacionais, temos, nos dois documentos oficiais que vêm direcionando a educação brasileira — o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — a ocorrência de novos e outros movimentos na realização de novas resistências e lutas que promovem possíveis, virtualizando as imposições educacionais em microefetuações em cada coletivo e em cada espaço existencial.

Microefetuações essas, que pelo menos acompanhamos como no enunciado expressado e discutido nos parágrafos anteriores: “lá vem a bíblia curricular”; ou até mesmo em movimentos coletivos de resistência, que se articulam em todo o país, em meio aos desmontes de políticas públicas de educação e meio ambiente, como o Manifesto Rebea (2019) e o *Observare* da Educação Ambiental nas redes sociais.

Carece esclarecer que nossas degustações legais e documentais acerca de nossas propostas não se esgotam nestes escritos. Entendemos que, dentre os (des)sabores propostos, assim como em

qualquer cardápio, há muitas dificuldades em se chegar ao tempero e ponto certos. As relações de sabor, odor, cor, cultura, saberes são congruentes aos acoplamentos agenciados pelos organismos com os espaços de suas existências. Por isso mesmo, os movimentos criativos que aqui defendemos estão associados aos coletivos em docência num espaço existencial em que as coisas acontecem e se virtualizam e se efetuem.

### 2.3 *MENUS DAS PUBLICAÇÕES DE EVENTOS E REVISTAS DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO-AMBIENTAL*

As produções publicadas dos encontros, dos grupos de trabalho e revistas eletrônicas em pesquisas com associação dos ingredientes *educação-ambiental* e formação continuada docente nos aproximam das composições dos seus cardápios. Mesmo nos trazendo cardápios tímidos em quantidade, proporcionaram achados importantes de especiarias requintadas que indiciam a *educação-ambiental* e formação docente em *docência-ambiental*.

Sem classificar ou diferenciar os achados em alertas, lacunas e aproximações dos cardápios, até porque o que, para alguns, é muito amargo, azedo, salgado, doce, dentre outros sabores, para outros, pode apurar e dar todo o toque, requinte e diferencial ao cardápio. Assim, aproximamos das publicações dos eventos e encontros que fazem circular os resultados de pesquisas em *educação-ambiental* e formação docente, inicialmente, da maior reunião nacional da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),<sup>24</sup> especificamente no seu grupo de trabalho número 22, que reúne produções de mestrado e doutorado de todo o Brasil, em termos de *educação-ambiental*, nos programas de Pós-Graduação em Educação.

No foco problemático da formação docente, potencializamos o engajamento político, coletivo e público nas narrativas das histórias de vida, práticas pedagógicas, grupo focal, além dos espaços de formação de coletivos educadores, onde tecem redes de conversações e saberes,

---

<sup>24</sup> Tratamos de achados a partir de 2005 até as publicações de 2018. Nesses 13 anos de publicações revisitamos, os resumos e suas palavras-chave. A proficuidade encontrada em termos de formação docente em espaços existenciais está nos anos de 2007 e 2015 (ver Apêndice A). Lembramos que foram vasculhadas também as publicações de 2019 e início de 2020, como explicado na nota de rodapé 17 (ver p. 51).

metodologicamente produzidos por entrevistas, narrativas, cartografias, questionários, dentre outras formas.

Com coletivos em docência nos seus espaços de atuação, Figueiredo (2007, p. 6) traz, em na sua tese de perspectiva “eco-relacional” (PER),<sup>25</sup> fundamentações que se aproximam na *docência-ambiental* de coletivos docentes nos espaços existenciais, quando explica:

A PER é uma tentativa de avançar com a Holística e o Ecocêntrico, inserindo neles de modo radical a dimensão social, política e ecológica. Destaca que a dimensão relacional permite que enfoque a própria dinâmica da vida, em sua abrangência e complexidade-simples. Afinal, as relações são embaçadoras da vida e os componentes de um ecossistema é que permitem sua existência e potencial.

Por essa perspectiva, o autor desenvolve, em “categorias”, as “capacitações” mapeadas em sua pesquisa com entrelaçamentos nas narrativas docentes. Apesar de fundamentações interessantes, sobre as quais devemos nos aprofundar, lacunas e alertas conceituais às terminologias realizadas (como as que apresentam aspás, acima) confundem as reais abordagens da produção publicada.

Dessa forma, acreditamos ser importante o cuidado nesse sentido com as produções, teses e publicações, pois entendemos que haverá uma expectativa nas produções/cardápios, quando colocadas à prova, em que os ingredientes especificados devem satisfazer o sabor e o visual relacionados nas descrições.

Ainda saboreando o cardápio dos trabalhos em *educação-ambiental* do Grupo de Trabalho sobre Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 22 da Anped), com ingrediente de formação docente, encontramos a problematização de narrativas dos professores e professoras em formação inicial em torno da complexidade de Morin, que discute sexualidade e religiosidade, educação laica e heterogênea nos contextos de formação de espaços de convivência política, inventiva e de narratividades.<sup>26</sup>

Vale a pena ressaltar que tais trabalhos do GT 22 da Anped se relacionam com grandes interlocutorxs brasileiroxs em estudos sobre *educação-ambiental*, tais como: a organização em

---

<sup>25</sup> Grafia adotada pelo autor.

<sup>26</sup> Soler Gonzalez e Andreia Ramos, respectivamente, em tese de doutorado e dissertação de mestrado (2015). Esses autorxs, nessa época, compunham as pesquisas desenvolvidas no Nippea, daí a aproximação e articulação com nossos referenciais de estudo.

redes de saberes de pessoas, instituições e projetos com Tristão (2004, 2006, 2013); as reconfigurações da transversalidade entre instituições nas pesquisas de Sato (1997); o foco na ambientalização curricular das universidades com Gerra (2001); a configuração filosófica social em *educação-ambiental* com Zakrevsky (2002). Esses interlocutores são grandes chefes que puseram à mesa, destemperos em ações pontuais, conservadoras, burocráticas, naturalistas e tradicionais, como também sabores em ações criativas incorporadas de atos políticos, sociais, coletivos e socioambientais, com os quais concordam e também endossam a congruência com os espaços existenciais.

Detectamos muitos destemperos mencionados nos trabalhos de grupo de pesquisa em EA (GT 22). Em geral, interpretamos por sinonímia e contextualização que são destemperos devido à lógica do mercado e da produtividade: falta de tempo, burocratização do trabalho docente, longa jornada de trabalho, muitos conteúdos, falta de material, baixa remuneração, dentre outros que, a nosso ver, são os principais elementos que desandam quase todos os cardápios das esferas da vida coletiva e pessoal.

Para a degustação de um cardápio, indagamos: qual a melhor forma de aplicá-lo? De certo, a atribuição da resposta será pensada levando em consideração a quem e em que circunstância o cardápio será digerido. Então, em publicações sobre a aplicação das formações continuadas e em *educação-ambiental* no GT 22 da Anped, não é bem isso que acontece. Ocorre uma tendência na aplicação de modelos (modelo formal e modelo informal) que desconsidera quem são os sujeitos e quais as circunstâncias da docência.<sup>27</sup> Entretanto, acreditamos que o que traz todo o sabor a essas aplicações é o que escapa às frequências, modelações e padrões em criações e invenções desses coletivos docentes em suas convivências territoriais.

Também na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (Remea),<sup>28</sup> suas publicações apresentam cardápios qualificados e específicos em *educação-ambiental* e

---

<sup>27</sup>Ver: Formação continuada de professores em educação ambiental: contribuições, obstáculos e desafios. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22>. Acesso em: 22 maio 2017.

<sup>28</sup> Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Furg (Remea) apresenta publicações desde 1999. Em 2003 foram consolidadas pela Capes em B1, no Brasil e na América Latina, na forma eletrônica desde 2004, com volumes 36 volumes entre especiais e mais de uma edição anual. Assim, foi possível analisar publicações eletrônicas de 2005 a 2017 sobre formação docente em *educação-ambiental* (ver Apêndice B). Ressaltamos a revisitação das publicações do final de 2017 ao início de 2020, como explicado na nota de rodapé 17 (ver p. 51).

formação continuada docente nesse domínio, com um quantitativo tímido, mas como, na aposta desta escrita, experimentação, criatividade e invenção não faltam nas abordagens experienciadas em seus títulos e resumos, isso nos leva à degustação de toda a obra/cardápio.

A repetição dos destemperos em torno das políticas de governo sobre a formação continuada docente em *educação-ambiental* continua. É apontada em relação à raridade e à descontinuidade de programas, projetos e de multiplicadores ambientais, desencadeando processos de subjetivação por conta de alguns de seus dispositivos de controle e dominação de modos do *saberfazer* docentes, adversos às coletividades e individualidades mais éticas, políticas e estéticas<sup>29</sup>. Nesse sentido, as aversões às singularidades criativas e inventivas aparecem quando se produzem ações comportamentais, momentâneas e indicativas de uma educação: para o ‘bem do ser humano’, para o ‘consumo sustentável’, para o ‘bem da sociedade’.

Nas análises das publicações dos cardápios da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação (Remea), assim como nas publicações do Grupo de Trabalho sobre Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT 22 da Anped), as políticas públicas apresentam ingredientes frágeis na transformação *socioambiental* local e planetária. Isso porque se apresentam nessas políticas condicionantes muito próximas à educação crítica, transformadora e emancipatória, apontando muitas vezes para o “desenvolvimento sustentável” e, em outras, para “sociedades sustentáveis”. Pensando nos processos históricos e discursivos advindos de contextos e produções humanas do “desenvolvimento sustentável”, a prioridade econômica e a do consumo permaneceram em contraposição da justiça social e ambiental das “sociedades sustentáveis”.

As descrições dos componentes no ingrediente de formação continuada docente nos cardápios/trabalhos do Encontro Paranaense de Educação Ambiental (Epea)<sup>30</sup> nos apresentaram o padrão de pesquisas com/nos projetos e programas de formação continuada aplicada por

---

<sup>29</sup> Ver: Formação ecosófica: tramas entre a formação e a educação ambiental, por Roselaine Machado Albernaz e Débora Laurino, Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 27, julho a dezembro de 2011.

<sup>30</sup> Análises realizadas nas publicações de 2000-2017 com os descritores/ingredientes de formação continuada docente e educação ambiental (ver Apêndice C). Ver também sobre as publicações do final de 2017 e início de 2020 na nota de rodapé 17 na página 51.

grupos universitários, em cursos em nível de especialização e aperfeiçoamento por mediação da gestão pública estadual, municipal e federal, além de docentes participantes de eventos com encontros em EA e de lugares com intensos movimentos *socioambientais*. Essas variações incitam, em geral: a) reflexão da práxis em EA; b) tendências e trajetórias da EA; c) diálogos filosóficos e metodológicos em EA com possibilidades, desafios e contradições.

Podemos averiguar, nas publicações do Epea (2000-2017), que as formações docentes são providentes de outros padrões, uma vez que pesquisas apontam a tendência de escolha da formação docente em EA em cursos de especialização.<sup>31</sup>

Não podemos afirmar que todos os consensos são padrões. Há padrões que são dotados de discursos dominantes e homogeneizadores do *saberfazerpoder* das coletividades. No entanto, também nesses padrões residiram e residem diálogos *teoricometodológicos*, desafios e possibilidades da formação docente em EA, nos escapes, nas táticas, nas singularidades, nas diferentes reflexões e práticas narradas por docentes que extrapolam o que está posto no discurso colonizador e hegemônico.

Em composição com a nossa tese e com as publicações pesquisadas, publicadas e complexificadas em formação docente e *educação-ambiental* advindas do Epea (2000-2017), em torno dos (des)sabores, o posicionamento não está para antagonismos e sim para incitar relações problemáticas acerca: dos cenários alienantes da modernidade; da necessária exposição e discussão histórico-social-cultural para uma educação *socioambiental*; da ampliação dos espaços e momentos de discussão sobre a formação humana plena; da interação local-global articulada com questões individuais e coletivas; da inserção do pertencimento e da criticidade nos currículos para ações em EA; da constituição de relações de múltiplos contextos de formação docente e de *educação-ambiental*.<sup>32</sup> Tais relações compõem, conectam e revisam com o campo com o que propomos em *docência-ambiental*.

---

<sup>31</sup> Ver anais Epea, 2005 ([http://www.epea.tmp.br/epea2005\\_anais](http://www.epea.tmp.br/epea2005_anais)): Mapeamento dos cursos e grupos de estudos em *educação-ambiental* que envolvem a formação de professores: uma análise preliminar.

<sup>32</sup> Este último ponto, em particular, é um consenso precursor de resultados de pesquisa de Martha Tristão (ver anais Epea- [http://www.epea.tmp.br/epea2001\\_anais](http://www.epea.tmp.br/epea2001_anais)).

Nesse sentido, apostamos, especialmente, nas ideias de Deleuze (1988, 1995, 1998) e Maturana (1995, 2001, 2006) e seus precursores, na criação, invenção e experimentação das estruturas na convivência e congruência com os outros. O sal compôs a culinária de diversos cardápios em processos de criação e experimentação com e entre eles, mesmo que os discursos fossem como sal, que só salga. No entanto, no conjunto de várias experimentações, ocorreram outras ressignificações, configurações e variedades dos *menus*.

Também por essas misturas e ressignificações, tramam-se processos da *docência-ambiental* de coletivos em docência, tomando a composição de dimensões relacionais éticas, políticas e estéticas com o lugar. Tal trama inventariamos nos enunciados expressos por docentes, revelando-nos produções narrativas em *educação-ambiental* nos encontros de coletivos em docência.

A escolha pelos anais de eventos e revistas eletrônicas de pesquisas em EA trazem, inicialmente, a integração consensos-resultados de pesquisas-cardápios muito bem servidos-procurados-saboreados na dimensão ambiental. Depois, suas existências precisam ser disseminadas, efetuadas e virtualizadas, em contraposição aos padrões totalizantes e utilitaristas dos *espaçotempos*, das relações *sócio-ambiental-educacionais*, do *saberfazerpoder* e de pesquisas que permeiam o campo educacional.

Consideramos, ainda, que pesquisas-produções-publicações disseminadas e acessíveis em anais, eventos e revistas, de maneira eletrônica e gratuita, desgastariam os discursos dualistas, dominadores, utilitaristas e colonizadores na imensidão da reprodução das tristezas e mazelas que abarcam a educação.

### ESTAÇÃO 3: NOTAS DE EDUCAÇÃO-AMBIENTAL EM DOCÊNCIA-AMBIENTAL

*Contatos, Inovação, Criações, Novidade, Surpresa, Visão,  
Prazer, Formação humana, Percepção da Vida,  
Interligações, Momentos*

*Palavras-sentido nomeadas por docentes às experiências  
com o local (ALMEIDA, 2013, p. 137-154).*

Desde os estudos e pesquisas da dissertação — “Educação Ambiental nas travessias, aventuras e paixões das experiências- sentidos de professores com o local” —, na investigação dos sentidos que docentes atribuíam às experiências escolares com o lugar, algo a mais nos instigava sobre a criação e a invenção na/da docência.

Já dizia Larrosa (2002, p. 21, grifos nossos) que nomear os sentidos das coisas que fazemos, principalmente em educação, é mais que palavras:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são **lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.**

Aprofundando nossos estudos e pesquisas, além de estarmos atenta aos docentes com os quais nos relacionamos e com os *contextos produções* em frente aos acontecimentos locais, corroboraamos a premissa da *educação-ambiental* como produção de diferenças em processos criativos da *docência-ambiental*.

Especificamente, nesta estação, iniciamos a complexificação **de contextos das relações em docência-ambiental que apontam produção de diferenças inventivas nos espaços existenciais.** Especialmente as advindas nos coletivos docentes dos quais participamos, observando e produzindo conjuntamente, em pelo menos quatro anos (2015-2018), e mais intensamente para esta produção, nos dois últimos anos (2017-2018).

Inicialmente, entrelaçamos uma heterogênesse de contextos produzidos nos espaços existenciais entre escolas, bairros e o meio ambiente piumense, apresentando, também, tabelas e imagens produzidas em *zoom* de programas computacionais. Mais adiante são tecidas, e acrescentadas aos enunciados de coletivos docentes produzidos durante a pesquisa desta tese, narrativas em *docência-ambiental* a efeitos produzidos em meio a estes contextos. Ao final desses entrelaçamentos, marcaremos algumas notas que assimilam pistas da *educação-ambiental* na produção de diferenças em processos inventivos, quando coletivos docentes atuam em seus espaços existenciais.

### 3.1 *ECO-TERRITÓRIOS-ESCOLARES DE PIÚMA*

O lugar de imersão das relações em territórios existenciais de Piúma-ES é onde se compõe o principal mapa territorial para traçar os contextos que produzem os efeitos em *docência-ambiental*. Suscita o plano dos acontecimentos que movem e capturam docentes em suas singularidades cotidianas. Nessa ideia de mapa, não se tem apenas o ambiente espacial dos acontecimentos, mas, como território, também ultrapassa a ideia geográfica (DELEUZE; PARNET, 1998) e (des)(re)territorializa práticas, experiências, culturas, *espaçostempos* de convivência com um território de relações de lutas, resistências, empoderamentos e de bons e maus encontros.

Conseguimos produzir muitas narrativas,<sup>33</sup> nessa nossa inserção, apresentadas geograficamente no litoral-sul, a 96 km da capital do Estado do Espírito Santo, Região Sudeste do país, ocupando uma área de 74,832 km<sup>2</sup> (2,9 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano). Sua população, em 2017, era de 21. 336 habitantes,<sup>34</sup> dentre outros turistas e visitantes que pairam nessas terras, muito em épocas de férias, feriados e recessos escolares. Com esses e outros modos existentes é que

---

<sup>33</sup> Outras recentes narrativas foram publicadas apresentando outros contextos sócio-histórico-ambientais do município de Piúma-ES, desmistificando a “História única” e trazendo narrativas de sujeito que aqui viveram e vivem ao contar suas relações cotidianas neste lugar: “Histórias e estórias de Piúma”; “Piúma: sob a narrativa de Dulce de Oliveira Nunes”, “Poesias de Piúma”, “Índios do Orobó”, “Memórias de Luciola Thompson Lugão: Piúma, Família e Fé” (organizados pelo Instituto Histórico e Geográfico de Piúma – IHGP), “De Muribeca a Guaraparim” (BOURGUINION, 2018).

<sup>34</sup> Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Piúma+-+ES>. Acesso em: 10 dez. 2018.

adentraremos, aos poucos, nesse espaço existencial piumense, emergindo narrativas *sócio-educacional-ambientais* nas relações de docentes acoplados nos territórios desse lugar.

Das tantas produções realizadas, pesquisadas e publicadas por docentes piumenses, inicialmente, dialogamos com as recentes publicações de pesquisa, com vários enunciamentos *socioambientais*, produzidos pelo professor do Ifes-Campus Piúma-ES, Dr Thiago Holanda Basílio (2015-2016).<sup>35</sup>

No *zoom*<sup>36</sup> geográfico das escolas onde atuam os docentes piumenses, associamos alguns dados ecogeográficos sobre Piúma-ES, pesquisados por Basílio (2015-2016), desejando produzir agenciamentos de enunciação no entrelaçamento desses dados de bairros-escolas com os enunciados produzidos nas *narrativas-conversas* com os docentes. A pesquisa de Basílio (2015-2016) é uma das recentes produções que envolveram a comunidade pesqueira, discentes e docentes locais. Ademais, essa pesquisa gerou um material didático em livros e mapas atualizados para todas as escolas públicas do município, contribuindo com descrições-análises envolventes em relações antes pouco visibilizadas em nossa região.

Nas Unidades Ecogeográficas<sup>37</sup> (UE), entrelaçamos os bairros onde elas estão localizadas, por emergirem relações com enunciados dos docentes e os bairros-escolas<sup>38</sup> que compõem os seus espaços existenciais e suas pedagogias em *docência-ambiental*.

Apresentamos, inicialmente, composições em decalques computacionais que, entrelaçadas nas UEs e nos bairros-escolas onde atuam os coletivos docentes, maquinamos imersões de *contextos produções em eco-territórios-escolares*, onde se virtualizam e se efetuam enunciados

---

<sup>35</sup> Especificamente na sua pesquisa-tese, Basílio (2015) entrelaçou uma das principais atividades piumenses — a pesca —, às diferentes feições da superfície do município de Piúma. Dentre elas, as bióticas, abióticas, sociais, culturais e econômicas. Sendo assim, Basílio (2015-2016) relacionou nove unidades ecogeográficas com as atividades de pesca em Piúma nas áreas do continente para o oceano, e as influências das condições ecológicas e sociais predominantes na região em determinados períodos do ano.

<sup>36</sup> Cf. Zoom problemático e intencional dessa produção.

<sup>37</sup> As unidades ecogeográficas “[...] são feições paisagísticas das regiões onde as pescarias são realizadas e onde acontecem as interferências antrópicas com diferentes formas de usos e ocupação do território (MATEO; SILVA, 2010, 2013) [...] são locais onde ocorrem inúmeras atividades sociais e econômicas” (BASÍLIO, 2015, p. 26).

<sup>38</sup> Algumas escolas públicas municipais piumenses se apresentam e se identificam pelo nome do bairro. Das treze atuais instituições de ensino municipal, as cinco maiores apresentam o nome do bairro no qual está situada. Em alguns bairros, utilizaremos as denominações populares e as fornecidas por gestores da Secretaria de Obras e Desenvolvimento Urbano da Prefeitura de Piúma em dezembro de 2018.

e as expressividades relacionais existenciais. Expusemos também em quadros, na tentativa de imprimir efeitos mediante as propostas socioambientais integradas nos usos das UEs piumenses, realizando imersões às mais recentes produções piumenses publicadas e o expressado durante a pesquisa pelos coletivos docentes.

Os entrelaçamentos produzidos maquinam as pedagogias em *docência-ambiental* aos usos e sentidos em vista dos territórios produzidos em meio às UEs e aos bairros-escolas. Aí se virtualizam e atualizam o que acontece nos cotidianos desses territórios que articulamos, entrelaçando enunciados de textos na descrição de cada escola ao se apresentar no evento da Festa do Folclore (em 2018) e das expressões enunciadas por docentes em coletivos na apresentação do projeto Valores (em 2018). Esses formulam tessituras em: *Encontros de docentes: acontecimentos em eco-territórios-escolares*.

As expressões e conteúdos agenciados nos UEs e bairros-escolas vêm do desejo de promover uma heterogênesse de significações aos contextos e esses em conexões *socioeconômicas* e *histórico-ambiental-educativas* na *docência-ambiental*. Nesse sentido, trouxemos o Quadro 1 e a Imagem 5:

Quadro 1— Propostas *socioambientais* integradas nas unidades ecogeográficas-bairro-escola de Piúma-ES (continua)

Unidades ecogeográficas/bairro-escola	Propostas <i>socioambientais</i> integradas
<p style="text-align: center;">Canal Fluvial</p> <p>(Bairros: Orobó, Monte Aghá I e II/ Balneário Monte Aghá, Areias/ Piuminas, Invasão/União e Itaputanga)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento da fauna e flora</li> <li>- Impedimento da retirada de vegetação (mata ciliar)</li> <li>- Monitoramento da qualidade hídrica</li> <li>- Controle de pastagens e pecuária na região</li> <li>- Ações de pesquisa e <i>educação-ambiental</i> para conservação e gestão sustentável</li> </ul>

Quadro 1— Propostas *socioambientais* integradas nas unidades ecogeográficas-bairro-escola de Piúma-ES (continuação)

Unidades ecogeográficas/bairro-escola	Propostas <i>socioambientais</i> integradas
<p style="text-align: center;">Canal Estuarino</p> <p>(Bairros do Portinho, Itaputanga, Tamarindo, Limão, Centro, Acaiaca, Jardim Maily, Balneário Monte Aghá).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento da fauna e flora</li> <li>-Fiscalização no descarte de matéria orgânica e esgoto nas edificações, comércios e residências às margens do canal</li> <li>- Fiscalização dos comércios, residências e peixarias para destinação adequada dos resíduos líquidos e sólidos</li> <li>- Ações de pesquisa e educação ambiental para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Manguezal</p> <p>(Bairros: Centro, Limão, Tamarindo e Scherrer/Boa Vista e Acaiaca)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento da fauna e flora</li> <li>- Fiscalização no processo de edificações</li> <li>- Cuidado para evitar desmatamento</li> <li>- Aplicação da legislação ambiental</li> <li>- Fiscalização dos comércios, residências e peixarias para destinação adequada dos resíduos líquidos e sólidos</li> <li>- Ações de pesquisa e <i>educação-ambiental</i> para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Faixa de praia</p> <p>(Bairros: Acaiaca, Itaputanga, Jardim Maily, Centro, Monte Aghá I e II/ Balneário Monte Aghá e Tamarindo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de fauna e flora</li> <li>- Controle de trafego de veículos e poluição ambiental</li> <li>- Mapeamento e recuperação áreas de restinga</li> </ul>

Quadro 1— Propostas *socioambientais* integradas nas unidades ecogeográficas-bairro-escola de Piúma-ES (continuação)

Unidades ecogeográficas/bairro-escola	Propostas <i>socioambientais</i> integradas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiscalização dos comércios, residências e peixarias para destinação adequada dos resíduos líquidos e sólidos</li> <li>- Fiscalização para degradação e ocupação desordenada</li> <li>- Ações de pesquisa e <i>educação-ambiental</i> para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Costão rochoso</p> <p>(Bairros: Portinho, Acaiaca, Centro, Tamarindo, Limão, Jardim Maily, Itaputanga e Balneário Monte Aghá)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de fauna</li> <li>- Organização do acesso de pedestres</li> <li>- Ações para evitar o acesso de algumas áreas com maior vulnerabilidade (poças de marés)</li> <li>- Mapeamento e quantificação a produção de mexilhão</li> <li>- Ações de pesquisa e <i>educação-ambiental</i> para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Recife costeiro</p> <p>(Na direção dos bairros: Itaputanga, Acaiaca, Balneário Monte Aghá, Centro, Limão e Tamarindo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de fauna e flora</li> <li>- Ações pra evitar pescarias ilegais</li> <li>- Controle do acesso de turistas na região</li> <li>- Ações de pesquisa e <i>educação-ambiental</i> para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Ilhéus/Ilhas costeiras</p> <p>(Na direção dos bairros: Acaiaca, Centro. Limão, e Tamarindo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento da fauna e flora</li> <li>- Ações para evitar desmatamento</li> </ul>

Quadro 1— Propostas *socioambientais* integradas nas unidades ecogeográficas-bairro-escola de Piúma-ES (continuação)

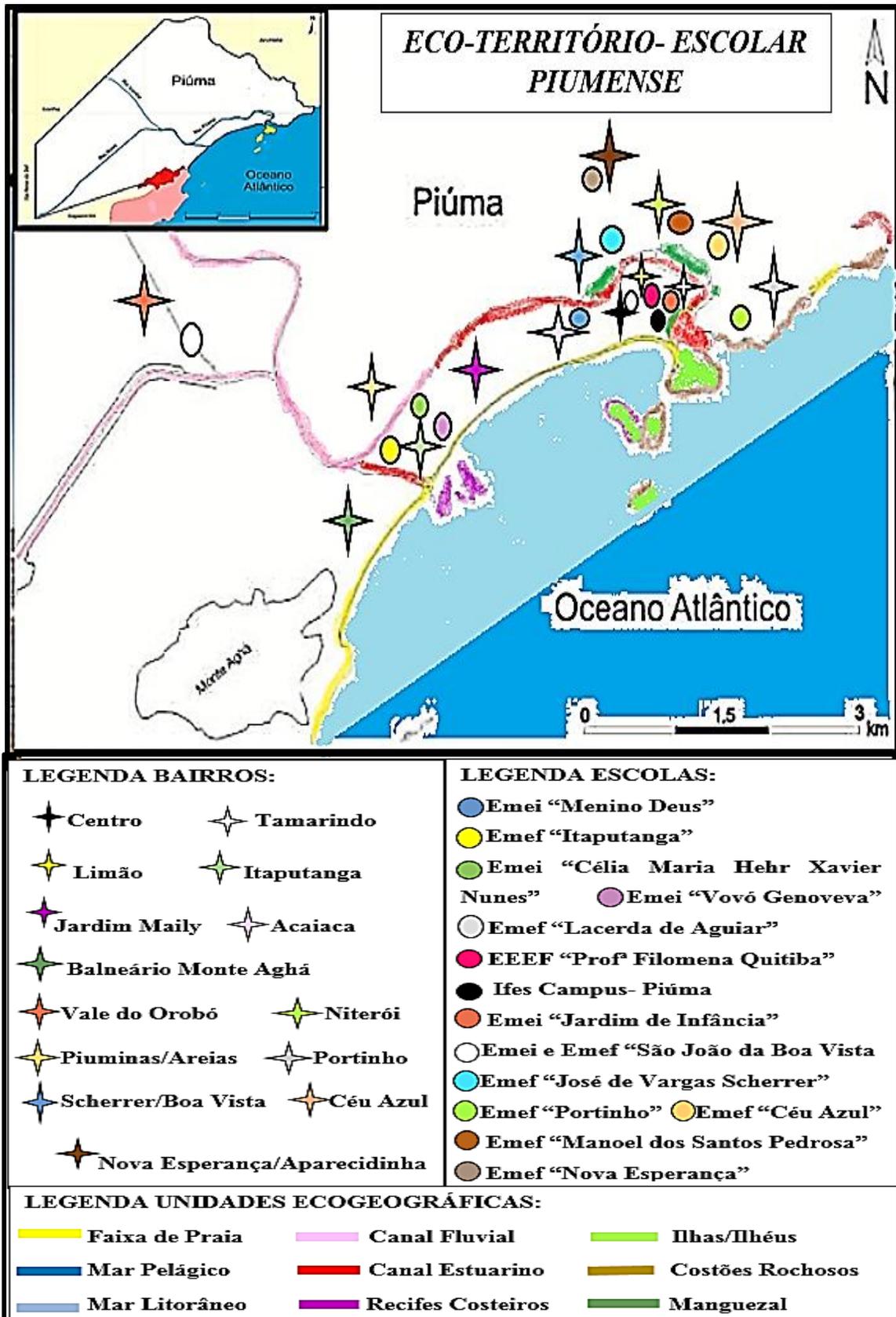
Unidades ecogeográficas/bairro-escola	Propostas <i>socioambientais</i> integradas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controle de trafego de pessoas, veículos, poluição ambiental e atividades econômicas e de lazer</li> <li>-Planejamento de ecoturismo com envolvimento participativo comunitário</li> <li>- Fiscalização para pesca incidental de tartarugas</li> <li>- Ações de pesquisa e <i>educação-ambiental</i> para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Mar litorâneo</p> <p>(Na direção dos bairros: Itaputanga, Centro, Acaiaca, Monte Aghá I e II/ Balneário Monte Aghá, Jardim Maily e Tamarindo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento da diversidade da fauna e flora</li> <li>- Organização do espaço de maricultura, pesca e turismo, mineração, portos e comunidades</li> <li>- Fiscalização para pescarias ilegais no período de defeso e para pesca incidental de tartarugas</li> <li>- Mapeamento detalhado da geologia marinha e definição de captura máxima sustentável dos principais recursos pesqueiros</li> <li>- Ações de pesquisa e educação ambiental para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Mar litorâneo</p> <p>(Na direção dos bairros: Itaputanga, Centro, Acaiaca, Monte Aghá I e II/ Balneário Monte Aghá, Jardim Maily e Tamarindo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento da diversidade da fauna e flora</li> </ul>

Quadro 1— Propostas *socioambientais* integradas nas unidades ecogeográficas-bairro-escola de Piúma-ES (conclusão)

Unidades ecogeográficas/bairro-escola	Propostas <i>socioambientais</i> integradas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do espaço de maricultura, pesca e turismo, mineração, portos e comunidades</li> <li>- Fiscalização para pescarias ilegais no período de defeso e para pesca incidental de tartarugas</li> <li>- Mapeamento detalhado da geologia marinha e definição de captura máxima sustentável dos principais recursos pesqueiros</li> <li>- Ações de pesquisa e educação ambiental para conservação e gestão sustentável</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Mar pelágico (Na direção dos bairros: Itaputanga, Centro, Acaiaca, Monte Aghá I e II/ Balneário Monte Aghá, Jardim Maily e Tamarindo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento da diversidade da fauna e flora</li> <li>- Controle e fiscalização de atividades econômicas</li> <li>- Mapeamento detalhado da geologia marinha e definição de captura máxima sustentável dos principais recursos pesqueiros</li> <li>- Fiscalização para pesca incidental de tartarugas</li> <li>- Ações de pesquisa e educação ambiental para conservação e gestão sustentável</li> </ul>

Fonte: Adaptações de Basílio (2015, p. 67-100) *passim*.

Imagem 5— Eco-territórios-escolares piumenses.



Fonte: Adaptações de Basílio (2015, p. 67-100) e Secretaria Municipal de Obras e Desenvolvimento Urbano, elaborado em programas do Windows.

A composição conjunta de bairros-escolas piumentes apresenta-se na maioria (principalmente as maiores escolas) das escolas públicas municipais piumentes, ao se denominarem com o nome do bairro de sua localização espacial. E a eles agregamos composições *sócio-ambiental-educacionais* aderentes às Unidades Ecogeográficas (UEs) das quais os bairros-escolas estão ou não próximos.

Pela localização da UE de Canal Fluvial de Piúma, encontram-se os bairros e suas respectivas escolas: Orobó com a Emei e Emef São João da Boa Vista; Monte Aghá I e II/ Balneário Monte Aghá, Areias/Piúminas, Invasão/União e Itaputanga com a Emei Vovó Genoveva, Emei Célia Maria Hehr Xavier Nunes e Emef Itaputanga, todas localizadas no maior bairro dessa região, o bairro de Itaputanga, para atender ao público dos demais bairros vizinhos.

A localização exata das escolas nessa UE de Canal Fluvial nos mostra que elas não foram construídas às margens do canal, mas bem próximas a ele. As produções inventivas dos docentes que ali trabalham nos revelam atividades escolares com os territórios existenciais desse lugar, para extrapolar os muros da escola em acontecimentos relacionais no saber e no viver.<sup>39</sup>

Isso também acontece com a UE de Canal Estuarino, em relação à localização de suas instituições de ensino em suas proximidades

Na UE de Canal de Estuário, em Piúma, localiza-se o maior número de escolas, devido à correspondência com os bairros mais populosos, por consequências históricas de apropriação do lugar por conta da localização entre rios e mar para o escoamento de mercadorias no passado e, agora, com o escoamento e comercialização do pescado. Essa UE ainda se apresenta espalhada em vários pontos, onde se encontram o rio e o mar no município.

Podemos perceber que alguns bairros-escolas localizados na UE do Canal Fluvial também se encontram próximos da UE de Canal Estuarino. É o que acontece nos bairros Balneário do

---

<sup>39</sup> Cf. Encontros docentes: acontecimentos *eco-territorial-escolares*, no final desta estação. Confira Pedagogias em *docência-ambiental* na estação 5.

Monte Aghá/Monte Aghá I e Itaputanga com a Emef Itaputanga, Emei Célia Maria Hehr Xavier Nunes e a Emei Vovó Genoveva.

Os demais bairros-escolas localizados somente na UE de Canal Estuarino são: bairro Acaiaca com a Emei Menino Deus, bairros Centro e Limão com a Emef Lacerda de Aguiar e EEEFM Professora Filomena Quitiba; bairro Tamarindo com a Emei Jardim de Infância e Ifes-Campus Piúma; bairro Portinho com a Emef Portinho.

Como são bairros-escolas localizados onde há a maior concentração da população piumense, a ocupação, usos e impactos também são numerosos. Nessas perturbações que (des)(re)territorializam relações socioambientais com esse *eco-território-escolar*, docentes criam atividades escolares em meio a estas perturbações, virtualizando o conteúdo prescritivo de livros e matrizes educacionais, ao vivo e à existência nas suas produções pedagógicas.

Devido à proximidade dessa UE com o mar e rio, também se aproxima da UE Manguezal. Nessa localização no encontro do rio com o mar, a UE Manguezal apresenta a maioria dos bairros-escolas da UE Canal Estuarino. Observando a Imagem 5, fica claro que os bairros-escolas de: Acaiaca com a Emei Menino Deus; Centro e Limão com a Emef Lacerda de Aguiar, Tamarindo com a Emei Jardim de Infância e Ifes-Campus Piúma se repetem, ficando apenas o bairro Scherrer/Boa Vista com a Emef José de Vargas Scherrer, o único bairro-escola exclusivo da UE Manguezal.

Como Piúma é considerada uma ilha, rodeada por águas fluviais e marítimas, tais características colaboram na constituição de UEs variadas. Ao mesmo tempo, devido à pequena extensão espacial do município, muitas UEs constituídas se formaram bem próximas. Isso também ocorreu com a UE Faixa de Praia em relação à UE Manguezal e à UE Estuarino

Dessa forma, todos os bairros e escolas mencionados nas UEs Estuarino e Manguezal são os mesmos, com exceção dos bairro-escola: Scherrer/Boa Vista e a Emef José de Vargas Scherrer.

Outro bairro-escola que se localiza em apenas uma UE é o do Orobó, com a Emei e Emef São João da Boa Vista, localizada na UE Canal Fluvial e mais afastada das demais. No entanto, as produções inventivas dos docentes que trabalham nessa escola, não só se conectam com a UE que abrange, mas também com as outras UE piumentes, assim como ocorreu com as demais produções docentes das outras escolas piumentes.

A conexão das escolas em outras UEs e bairros é facilitada não só pela pequena extensão espacial de Piúma, aproximando UE-bairros-escolas, mas também por desencadear aulas que levam às experiências escolares com os espaços existenciais e à facilidade da autorização do transporte escolar, quando solicitado.

Nas outras UEs que se seguem, por proximidades espaciais, constatamos a ocorrência dessas conexões nas mesmas escolas. Por um lado, como já percebido pelos nossos interlocutores teóricos e confirmado nos enunciados docentes, os processos inventivos na produção de diferenças acontecem de modo contaminante e conectivo, quando nas condições de coletivos nos seus espaços existenciais. Dessa forma, a *docência-ambiental* se (des)(re)territorializa em contínuas e variadas perturbações e diferenciações em meio aos espaços existenciais.

Na UE de Costões, acrescentaríamos a existência da prática de muitos estudos e projetos. Esses costões constituem as principais ilhas piუმenses: Ilha dos Cabritos, Ilha do Gambá e Ilha do Meio. Nessas ilhas, vários docentes ocupam esses espaços para também realizar suas aulas de Biologia, Ciências, Geografia, História, dentre outros componentes curriculares, não só das instituições de ensino local, mas também de outros Estados que visitam, capturam e conectam conhecimentos fragmentados aos páticos (vividos) em seus estudos.

Docentes de todos os níveis de ensino, que abrangem os bairros-escolas dessa UE, realizam estudos com seus discentes nesse espaço. São instituições de ensino da educação infantil: bairro Acaiaca com a Emei Menino Deus; bairro Tamarindo com a Emei Jardim de Infância e bairro Itaputanga, Jardim Maily e Monte Aghá com a Emei Vovó Genoveva e Emei Célia Maria Hehr Xavier Nunes. Também se encontram instituições de ensino médio: nos bairros do Centro, Limão e Tamarindo com a EEEFM Professora Filomena Quitiba e Ifes-Campus Piúma. E há também o ensino fundamental com séries iniciais e finais nos bairros: bairro do Centro e do Limão com a Emef Lacerda de Aguiar; bairro do Portinho com a Emef Portinho; e bairros de Itaputanga, Balneário do Monte Aghá e Jardim Maily com a maior escola desses bairros, a Emef Itaputanga.

Nas UEs de Recifes Costeiros e de Mar Pelágico, as proximidades com os bairros-escolas diminuem espacialmente. Por consequência, também se tem menos ocorrência dos usos, ocupações e impactos, mas ainda são sérias, por se relacionarem diretamente com a vida socioambiental e com fatores bióticos e abióticos das outras UEs piუმenses.

As escolas municipais de educação infantil, a escola estadual de ensino fundamental e médio e as escolas municipais de ensino fundamental, citadas, estão na mesma direção da UE de Recifes Costeiros, conforme podemos comparar na Imagem 5. Na UE de Recifes Costeiros e na UE de Ilhéus/Ilhas que pertencem a Piúma, apenas os bairros-escolas de Itaputanga e Jardim Maily não se encontram nesta última UE.

A UE Mar Litorâneo ocupa a maior extensão geográfica do município. Nela se localizam todos os bairros-escolas citados na UE Estuarino e de Costões Rochosos, com seus usos, ocupações e impactos. Podemos dizer que, em vários momentos, essa unidade é a que mais está nas discussões cotidianas docentes e da população em geral. Fato esse devido à ocorrência da exploração das maiores fontes de renda econômica do município – turismo e pesca. A degradação e erosão dessa UE vem sendo motivo de muitas reportagens, ataques políticos e audiências públicas.

Temos nesta UE, novamente, todos os bairros-escolas, com exceção do bairro Orobó com a Emei e Emef São João da Boa Vista, do bairro Scherrer/Boa Vista com a Emef José de Vargas Scherrer e do bairro Céu Azul com a Emef Céu Azul. Cotidianamente se vê nessa UE a prática de lazer, atividades pesqueiras, tráfego de embarcações de pesca e de turismo, a balneabilidade, assim como o assoreamento, acúmulo de resíduos, pesca incidental de tartarugas, disputa por espaço para lançar redes, desorganização turística e ambiental, ocupação indevida dos espaços para a construções e comércios. Essas ocorrências também são percebidas em outras UEs, no entanto, os docentes compõem aulas colaborativas, perturbadoras e contaminantes nas escolas dessa UE. Tais aulas serão discutidas nas estações adiante.

Deixamos, para o fim a mais distante de todas as UEs existentes em Piúma, mas, devido a suas relações com a pesca e com o equilíbrio das outras UEs, faz-se necessário mencioná-la e localizá-la, por apresentar influências diretas nos fatores bióticos e abióticos da UE Mar Litorâneo, uma vez que se trata da faixa que abastece todo o litoral piuminense.

Quanto aos bairros-escolas que estão na direção da UE Mar Pelágico, há muita preocupação no que tange à migração de tartarugas e de outros animais, como os pinguins, que, por conta das correntes marítimas ocorridas nessa UE, são capturados e/ou aparecem mortos na beira da praia. Esses fatos produzem, em tempos em tempos, ações coletivas nas aulas, projetos e visitas a

instituições de preservação ambiental, não apenas com as escolas localizadas na direção da UE Mar Pelágico, mas também com todas as escolas do município.

É interessante, independentemente da localização e proximidade das UEs piumentenses, contextualizar com as atualizações dessas UEs publicadas na pesquisa de Basílio (2015), porque, a meu ver, isso nos proporciona relações e entendimentos de que *docência-ambiental* está também entrelaçada para e com territórios *eco-geográfico-escolares*, onde também são agenciadas as virtualizações e efetuações docentes, por se tratar de espaços onde atuam e convivem, ou seja, seus espaços existenciais.

Uma atualização possível desses espaços existenciais, mesmo que, inicialmente, produzida em especificações da pesca, muitas são também percebidas pelos docentes, conforme constatamos em alguns de seus enunciados produzidos durante seus encontros em docência. À exemplo do enunciado: “O que está acontecendo com a orla? É justamente como os antigos falam [...] o mar está tomando o que é dele!”. Dentre outros que emergem a elaboração e discussão de suas aulas, de atividades escolares, de efeitos outros, como mobilizações, movimentos e eventos de abrangência mais socioambientais, além de outras contemplações e atribuições singulares da *psique* humana, como veremos mais adiante.

Vale a pena ressaltar que, as sugestões de pesquisas e educação ambiental estão nas propostas sustentáveis integradas em todas as UEs, conforme os escritos de Basílio (2015) e demonstrada no Quadro 1 desta produção, perfazendo uma das conexões necessárias na composição de nossa pesquisa em *educação-ambiental*. Em *docência-ambiental*, no veio da produção de diferenças em processos inventivos, é que os coletivos, em seus espaços existenciais, dialogam com propostas sustentáveis integradas. Os docentes de cada *eco-território-escolar* são componentes disparadores de *saberes-fazer*es na criatividade e invenções sustentáveis com relação ao que acontece nos territórios existenciais. Aí podem residir linhas e forças moleculares e de fissuras desviantes e mais resistentes ao chamado (des)envolvimento e mais condizentes com as sustentabilidades integradas, em que o centro é a justiça ambiental e não o financeiro.

Ainda aqui, se faz necessário discutir sobre a ocupação territorial desses espaços. Esses vêm acompanhando a lógica de colonizadores sobre os colonizados, às margens de rios para a agricultura e pesca e da beira-mar para portos, turismo e o escoamento do recursos explorados.

Isso ao contrário dos povos indígenas que se estabeleciam nesses territórios, em vista da grande fonte de alimentos.

Nos territórios piomenses, há um pouco da história-colonização e da história-indígena. Claro que os vestígios da história-indígena nas UEs são bem menores, devido à bruta dominação dos colonizadores nas áreas fluviais e marítimas. Aqui foram encurralados os primeiros moradores dessas terras no Vale do Orobó, longe dos grandes centros de portos que aqui existiam e ainda existem. Por isso podemos observar a maior concentração de estabelecimentos e de até instituições de ensino encontradas nos espaços construídos diante das histórias-colonização das UEs de Faixa Litorânea e do Canal Fluvial.

Destacamos que apesar das escolas maiores receberem nomes referentes ao seu bairro, destacamos que há escolas com nomes de santos instituídos pelo catolicismo: Emei Menino Jesus, no bairro Acaiaca; Emei e Emef São João da Boa Vista, no bairro do Vale do Orobó; Emei Jardim de Infância Nossa Senhora da Conceição, no Tamarindo, próximo a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição. Nas outras escolas identificamos que os referenciais nominais estão mais na ordem de homenagens às professoras: Emei Célia Maria Hehr Xavier Nunes, no bairro Itaputanga; e EEEFM Professora Filomena Quitiba, no bairro do Centro. Outras escolas, recebem nome de personalidades do bairro: Emei Vovó Genoveva, no bairro Itaputanga; Emei Vovó Carmelita, no bairro Céu Azul; Emef Lacerda de Aguiar, no bairro do Centro; e Emef José de Vargas Scherrer, no bairro do Scherrer.

Estes últimos comentários são alguns destaques para não somente categorizar o território traçado em *eco-território-escolar*, mas também, como argumenta Guattari (1990), ao tentar buscar composições em heterogêneses dos componentes, descobrir nelas mecanismos de especificações outras.

### ***3.1.1 Encontros de docentes: acontecimentos em eco-territórios-escolares***

Em nossa aposta, a *educação-ambiental*, na produção de diferenças em processos inventivos da *docência-ambiental*, está engendrada nos coletivos agenciados em seus espaços existenciais, que se movem nos acontecimentos. São os acontecimentos que não são apreendidos e nem fabricados, mas que propiciam condições (coletivo e o meio) para que diferenciações criativas e inventivas ocorram.

A coletividade em um determinado lugar (espaços existenciais) são condições que também produzem diferenças. Tratamos a *docência-ambiental* como devires docentes aos acontecimentos, sentidos na novidade, formação, momentos, prazer, surpresa, dentre outros sentidos emergidos na docência, que se efetuam nos encontros de coletivos docentes e se virtualizam na ação docente em outros devires docentes-discentes-comunidade com/nos seus espaços existenciais.

Dizemos isso, pois quando Deleuze e Guattari explicam o que é filosofia sobre o acontecimento, relacionam e atribuem aos sentidos, sendo o devir e o acontecimento, condições para a produção de diferenças. Assim não são coisas e formas e sim sentidos, verbos, atemporais, que “[...] o devir-ilimitado torna-se o próprio acontecimento, ideal, incorporeal, com todas as reviravoltas que lhe são próprias, do futuro e do passado, do ativo e do passivo, da causa e do efeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p 10).

Especificamente em Piúma-ES, os coletivos docentes se movem em encontros ora em planejamentos de área/ano, ora na formação continuada e/ou em serviço. Esses encontros ocorrem numa agenda semanal (Imagem 6) com funcionamento em determinados espaços preestabelecidos no próprio município (escolas, auditórios, Secretaria de Educação de Piúma, dentre outros), com determinadas proposições de pautas. Assim como num acontecimento, nesses encontros algo escapa, algo que não se apreende, não se padroniza. Esse algo que escapa, fissurando e resistindo às forças e linhas duras e molares, faz parte de linhas e forças móveis, moleculares e transitórias que também se constituem nos próprios efeitos de instrumentos molares, reguladores e padronizados, como nos cronogramas, pautas e agendas delimitados, nos documentos oficiais, planejados e instituídos nos encontros docentes.

Imagem 6— Cronograma dos Encontros Docentes/Planejamento Unificado na Seme em 2018

Secretaria Municipal de Educação Planejamento Unificado Setor de Planejamento da SEME									
Educação Infantil			Educação Especial	Fundamental I			Fundamental II		
04/04	a	10/04	16/05	16/04	a	20/04	23/04	a	26/04
30/04	a	04/05	06/06	07/05	a	11/05	21/05	a	24/05
28/05	a	01/06	25/07	11/06	a	15/06	18/06	a	21/06
13/08	a	17/08	22/08	30/07	a	03/08	06/08	a	09/08
10/09	a	14/09	06/09	17/09	a	21/09	24/09	a	27/09
05/11	a	09/11	03/10 e 13/11	19/11	a	23/11	26/11	a	29/11

Matutino - 8 às 11 horas  
Vespertino - 14 às 17 horas

Fonte: Arquivo pessoal produzido por FastScanner.

Podemos dizer com Alvim (2009), ao discorrer sobre resistência e poder em Deleuze e Foucault, que o que “foge por todos os lados,” na ótica de Deleuze, é o que reterritorializa movimentos de (des)(re)territorialização dos dispositivos de poder, que esmagam os desejos e os agenciamentos coletivos, como:

[...] linhas de fuga ou desterritorializações em que os dispositivos de poder vão tentar colmatar, enlaçar ou apreender, em um movimento de reterritorialização [...] que atuam em uma espécie de segmentaridade dura, constituída pelo controle não somente dos grandes conjuntos molares – Estados, instituições, classes – mas também pela identidade de cada instância, incluindo nossas identidades pessoais (ALVIM, 2009, p. 7).

Pensando e estando no fluxo de coletivos docentes, sentimos ambulantes linhas e forças de fuga, de resistências e de fissuras agenciadas, quando docentes estão em coletivo. A exemplo, nos encontros docentes acompanhados, quando, em alguns momentos, as conversas escapam das agendas, cronogramas e pautas maçantes e apertadas, codificando nesses *espaçostempos* propostos outra coisa, na efetuação de práticas escolares, familiares, econômicas, sindicais, dentre outras relações fugidias e lisas ao que foi instituído numa agenda que, então, fugia aos desejos e sensibilidades do coletivo.

Daí temos efetuações e virtualizações que, em encontros de coletivos docentes, possibilitam processos criativos e inventivos, produzindo singularidades ínfimas, quando, em coletivos de um espaço existencial, docentes se encontram. Portanto, tomamos os encontros de coletivos docentes como acontecimentos, em que, para cada singular docente, ali se abrirão configurações outras de *serpensaragir* sua *docência-ambiental*, ou até mesmo outros modos no existir.

Das tantas forças e linhas moleculares e de fuga engendradas durante os acontecimentos de encontros docentes, percorremos aquelas que criam e inventam a colaboração, a comunicação e a amplificação de “[...] saberes ambulantes, que estabelecem sua relação com a terra por meio de uma forte desterritorialização” (ALVIN, 2009, p. 8). Queremos dizer que os desejos parciais, ou seja, os desejos individuais e íntimos, que, de certa forma, não foram expressos e/ou enunciados com os demais docentes durante os encontros que acompanhamos, não compuseram nossos escritos.

Então, o que há nessas agendas de encontros, condição propícia para a criação e invenção? Ela própria já é uma invenção e criação de um pequeno grupo<sup>40</sup> que, no passado (antes da legalização da redução da carga horária de aula e a ampliação da carga horária de planejamento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96, art 67, V), articulava, entre um período e outro, um grande encontro docente por modalidade de ensino em um dos turnos. Depois dos movimentos docentes municipais, estaduais e federais, tais encontros foram possibilitados legalmente, o que, a exemplo de municípios vizinhos, por opressões, não ampliaram, nem por conta da lei, a articulação de encontros docentes por modalidades e em seus turnos.

Tal condição de invenção e acontecimento já era percebido, como expressado, numa conversa, por um docente que gerenciava no período dos primeiros encontros: “Era o acontecimento educacional do município de Piúma, que pesquisadores e inspetores da Sedu, da época, queriam saber, porque em Piúma dava tão certo e com tanto compromisso! E olha que a intenção era organizar os conhecimentos a serem trabalhados nas escolas municipais. Era a urgência que percebemos naquele momento”.

Assim como na invenção/criação, esses encontros já se metamorfosearam, subestimando as regras e criando as próprias, lutando na ampliação e qualificação de seus espaços de trabalho, modificando pautas, cronogramas e horários, exigindo, a cada ano, suas reformulações. Dessa maneira, esses encontros docentes são acontecimentos de criação de coletivos, arriscados pela sua imprevisibilidade de invenções (diferença) e difusão social (repetição). Para isso:

Nessa teoria da criação como encontro de acontecimentos, combinação, interferência, hibridação, deve-se sublinhar que invenção implica uma dimensão suplementar à ação coletiva ou social. Isso porque, se a invenção é sempre uma colaboração, uma cooperação, um cofuncionamento, é também uma ação que suspende dentro do indivíduo ou dentro da sociedade aquilo que já está constituído, individuado, que já se tornou habitual. A invenção é um processo de criação de diferença que coloca em xeque, a cada vez, o ser em sua individuação. Toda invenção é ruptura das normas, regras e hábitos que definem o indivíduo e a sociedade. A invenção é muito o que transporta aquilo que foi efetuado fora do tempo histórico, reintroduzindo-o na temporalidade do acontecimento (LAZZARATO, 2006, p. 46).

Nos encontros dos coletivos docentes, percebemos, ainda, uma criação e invenção em lutas e resistências, que são ameaçadas por imposições e a desvalorização da educação pública. As

---

<sup>40</sup> Grupo composto de professorxs- gestorxs da década de 90.

terceirizações, os bônus desempenho, os terrorismos contratuais, a blindagem de docentes e discentes em programas sem financiamentos, a ameaça da redução do ensino presencial e o patrulhamento do dito docente torturam docentes e gestores educacionais a ponto de lhes tirarem a potência de ação e, em alguns casos, as invenções coletivas nos espaços de convivência.

Como já dizia Alvin (2009, p. 9), com a ótica de Deleuze: “[...] a criação é a mais intensa energia das resistências, pois é no ato de criação que reside sua força, pois, ao contrário, como bem sabia Nietzsche, o nihilismo triunfa”.

Então, neste estudo de *docência-ambiental* em *educação-ambiental* na produção de diferenças, o que queremos é complexificar, nos espaços existenciais de docentes, as singularidades na/da docência, em meio a tantas imposições, suas produções inventivas. É trazer, nesses fluxos molares, as linhas e forças fugidias, resistentes, fissurantes e moleculares das singularidades docentes que, em suas relações com a terra, ou seja, com seus espaços existenciais, são capazes de subverter as imposições e padronizações. Para este estudo, realizamos o acompanhamento cooperativo e destituído do pragmatismo que nos propusemos na elaboração da metodologia de *narrativas-conversas*, o deslocamento em acontecimentos e suas criações/invenções tocantes aos coletivos docentes.

Então, complexificar a realidade estudada é estarmos juntos a esses contextos de forma cooperativa e desprendida, ou seja, fazendo parte e atuando nesse *eco-território-escolar* existencial, pois não há teoria sem a prática e muito menos conceito sem realidades, em suma, por Deleuze e Parnet (1998), multiplicidades são criadas no dado.

Assim, nos vários espaços (escolas, salas de aulas, rio, mar, quintal, auditórios, salas dos professores, discussões nos grupos de professorxs e escolas no WhatsApp e facebook) que percorremos, quando acompanhamos e atuamos juntos com os docentes, onde ocorriam seus encontros (aulas, palestras, oficinas, reuniões, cursos, festas, eventos, colóquios, discussões), muitas conversas e narrativas foram produzidas com/no/para e além das formas e movimentos institucionalizantes.

Algumas produções, em colaboração com os movimentos docentes tanto na Seme, ao longo dos anos de 2017 e 2018, quanto em suas escolas e salas de aula, também serão apresentadas com

este escrito e outros, em apêndices. Daqueles enunciados inesperados, que ocorrem entre os encontros, em preparação e conclusão, trataremos inicialmente.

Nas “misturas e no outro que hão de nascer”, descrito por Deleuze (1988) e frisado por nós anteriormente, adentramos nas formas de criação em meio às da reprodução e cristalização, tanto no meio científico, como nas práticas escolares. Estarmos atenta ao “[...] que irrompe como modos singulares de sentir, viver, relacionar-se, praticar a vida, teorizar o cotidiano” (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2014, p. 131) nos encontros docentes.

São encontros em espaços muito coletivizados, pois funcionam como recepção aos responsáveis dos discentes, algumas vezes aos atendimentos de primeiros socorros, outras vezes acolhendo discentes de baixo rendimento e mau comportamento, outras, ainda, são de reuniões sindicais, de eventos, de recriação, de vendas, ou seja, de tudo acontece ali, com extensões, ou melhor, com as próprias relações da vida que, para alguns, negariam a prática pedagógica ou outros aspectos da docência nesses *espaçotempos*.

Num sopesar bem na mistura e na produção de outros nascimentos, senti e vivi organizações, cuidados e afecções com o outro, que produzem algumas narrativas cristalizadas, mas, também, outras mais crítico-reflexivas, que metamorfoseavam lógicas locais e globais para a abertura de outras discussões. Algumas dessas narrativas, expressas nos enunciados a seguir, abrem-se para o ato político, reflexivo, afetivo, desejante e questionador das tantas situações que acontecem no cotidiano.

Esses enunciados escavam obscuridades na/com a docência. Os problemas que devem ser trabalhados nas aulas ressoam em suas falas: “Vamos dar uma chance. Se não for na escola, será na cadeia!”; “O que está acontecendo com a orla? É justamente como os antigos falam [...] o mar está tomando o que é dele!”. Esse são exemplos de temas citados sobre criminalidade, discriminação e as questões ambientais. A fala: “Temos que nos organizar sobre os editais de DT [Designação Temporária]!” remete aos limites, programas, padrões e imposições docentes, refletindo como eles podem ser enfrentados. E, ainda, produzir outra coisa que não seja nada disso, mas que supra necessidades não saciadas tanto no exercício da docência como na valorização financeira. Nesses espaços, alguns, traduzem seu pensamento, também, com outras oportunidades: “Trouxe este que é a sua cara!”.

Não estamos escavando apenas enunciados de antes e depois dos encontros, mas, com eles, uma vez que produzem os primeiros rizomas de nossa jornada/pesquisa, para entender que, na *docência-ambiental* tomada de coletividade nos espaços existenciais cotidianos, se racham o pragmatismo da estabilidade, homogeneidade e previsibilidade nos modos docentes.

Nesses e em outros problematizantes enunciados agenciados nos coletivos docentes, engendram-se a contaminação da *educação-ambiental* em contextos para hibridizar virtualizações cada vez mais inventivas. Dessa forma, buscamos reconfigurar e dar ênfase às enunciações e aos discursos interpretativos da docência e educação em meio às conexões e produções subjetivas que nelas se misturam e nascem. Esse é nosso propósito ao trazer a grafia *educação-ambiental*, na ótica de Deleuze e Guattari (2014), misturas, nascimentos, devires outros, hifenados em campos e dimensões existentes. Nessa possibilidade de sempre conectar e integrar subjetividades antes separadas e até marginalizadas, apostamos a produção singular criativa de outros modos de viver.

São intenções que se interpelam nas pedagogias e ecologias. Mais que adjetivá-las e nomeá-las, compreendemos que estão mergulhadas de processos criativos/inventivos com e na produção de diferenças. Assim:

Nessa intencionalidade reside nosso interesse por uma educação ambiental expansiva do pensamento, criativa nas composições de ficções pedagógicas intensificadoras da vida, dos encontros e dos afetos. Enfim, uma educação ambiental mergulhada nas pedagogias do presente e nos sonhos inventivos do futuro (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2014, p.132).

Esse mergulho do universo de efetuações e atualizações dos possíveis, no qual estão submetidos a criação, os encontros e os afetos na produção de diferenças em processos agenciados nos coletivos de docentes em seus espaços existenciais, produz resultados tanto mecânicos do campo da imitação e repetição, como também de natureza na diferença e na invenção.

Essa constituição define cada indivíduo, cada docente, cada processo. Ela está na multiplicidade compreendida em Deleuze (1988), como, também, na coletividade apresentada nos encontros docentes, pois, quando se juntam, constituem “[...] formas políticas sempre singulares, fundadas nos desejos e crenças” (LAZZARATO, 2006, p. 32).

Nas pautas definidas, nas cargas horárias e cronogramas apertados, nas blindagens dos programas educacionais, nos projetos e propostas controlados, nas correções e planejamentos

dos conteúdos programáticos, nos relatórios-fichas descritivos, ou seja, nesses movimentos mecânicos sucedidos nos encontros docentes, virtualizam-se relações, acontecimentos e possíveis que se atualizam e efetuam no desenvolvimento e na explicação do que os envolve e os implica.

Nas seguintes palavras de Lazzarato (2006), compreendemos outras relações deleuzianas, com a intenção de expressar melhor o contexto de produções inventivas entrelaçadas nos possíveis, para, então, engendrarmos os próprios efeitos com/na *docência-ambiental* no *eco-território-escolar*, entendendo que:

Por outro lado, se pensamos na possibilidade dentro do regime de criação de possíveis e de sua atualização, o possível não mais orienta o pensamento e a ação de acordo com alternativas preconcebidas, do tipo ou/ou: capitalistas ou trabalhadores; homem ou mulher; trabalho ou lazer etc.; trata-se de um possível que ainda precisa ser criado. E esse novo ‘campo de possíveis’, que traz consigo uma nova distribuição de potencialidades, desloca as oposições binárias e expressa novas possibilidades de vida. Este possível é o que Deleuze denomina ‘algures’ ou, em outro constructo categorial, ‘virtual’. O possível é assim produção do novo. Abrir-se ao possível é acolher, tal como acontece quando nos apaixonamos por alguém, a emergência de uma descontinuidade na nossa experiência; e construir, a partir da nova sensibilidade que o encontro com o outro proporciona, uma nova relação, um novo agenciamento. Apaixonamo-nos menos por uma pessoa do que pelo mundo de possíveis que ela carrega; apossamo-nos, no outro, menos de sua existência atualizada que das novas possibilidades que o encontro com este outro faz surgir. Na relação amorosa também reencontramos a dupla criação, a dupla individuação que o par criação de possíveis/atualização traz consigo. Efetuar, atualizar os possíveis que vêm se expressar como potencialidades no encontro com o outro significa explicar aquilo que os mundos possíveis, as novas possibilidades de vida, implicam, desenvolver aquilo que envolvem (LAZZARATO, 2006, p.18).

A pegada está no encontro com o outro. A condição do coletivo, do estar junto com o Outro docente nos seus *espaçotempos* próprios proporciona condições de produção do novo. É legitimar o outro, dar alteridade ao Outro, como nos fala Maturana (2006).

Nesse entendimento, sacar, também, que os coletivos, os grupos, os conjuntos não estão apenas na composição de um bocado de sujeitos e indivíduos, mas de seus acontecimentos e lutas que se engendram em meio à sociedade. Na constância de movimentação dos acontecimentos em meio aos coletivos, liberam-se as trocas, as cooperações, as colaborações de tal modo que se virtualizam constantemente o enunciado, produzindo subjetividades singulares.

Desse forma, acompanhamos, inicialmente, mais como observadora, a escuta/escrita dos enunciados produzidos em “balõezinhos” e “asteriscos” em atenção e inspirações (aquelas indicadas no fluxo de pesquisa), outros em escritas mais extensas e outras gravadas.

As narrativas produzidas em *eco-territórios-escolares*, foram articuladas pelos textos produzidos em apresentação de cada escola/bairro na Festa do Folclore em 2018<sup>41</sup> com os enunciados docentes ocorridos durante as apresentações dos trabalhos em relação ao tema transversal —Valores—, sugerido pela Seme em 2017.<sup>42</sup>

Mesmo que cada escola tenha intitulado seu projeto sobre o tema valores, cada docente, em sua singularidade, expressou seus desejos e sentidos ao que aconteceu em seus desafios, seus enfrentamentos, seus limites em meio e em produção do seu sentido de criatividade, de envolvimento, de emoção. A intenção aqui, ao apresentá-los, não está em categorizar as narrativas ao acontecimento, mas em promover o narrado produzido às determinadas vivências.

Vivências essas, que podem nos mostrar o refazimento docente em suas várias maneiras: em desafiar, em enfrentar, em se envolver, em criticar, mas também em se omitir, o que já é indício da potência arrancada na constante imitação e repetição da/na docência.

Foram duas semanas de apresentações (primeira quinzena de julho de 2017), com as chamadas evidências em fotos, vídeos, sequências didáticas, folhetos e, especialmente, as próprias falas/expressões de cada docente. Na produção de diferenças em processos inventivos da *docência-ambiental*, com produções narrativas agenciadas nos enunciados expressos nos textos das escolas-bairros e dos docentes, percorremos uma espécie de mapa mental em linhas duras-molares e de fugas-resistências-moleculares aos contextos de cada escola-bairro, quando cada docente falava. Sem essas condições apresentadas por alguns docentes e conhecidas por nós, como moradora, professora e pesquisadora nesses territórios, as condições e os percursos dessas produções, talvez, não se revelassem somente pelo narrado.

Por conta do *eco-território-escolar* existencial e pela interdisciplinaridade defendida na *educação-ambiental*, dialogaremos com os enunciados em produções narrativas que problematizem em frente à deriva dos espaços existenciais dos quais foram produzidos os

---

<sup>41</sup> A Festa do Folclore, desde 1999, é articulada por todas as escolas do município em conjunto com as Secretarias de Educação, Cultura e Turismo de Piúma-ES. Sobre os textos produzidos para a apresentação das escolas na 19ª edição da Festa do Folclore em 2018, eles foram lidos por seus respectivos gestores e, depois, solicitamos os textos, na íntegra, à Secretaria Municipal de Educação de Piúma-ES.

<sup>42</sup> Esclarecemos que foram acompanhadas as apresentações dos encontros docentes que aconteceram no turno vespertino. Dessa maneira pode ocorrer a ausência de escolas pequenas, como a escola do Portinho, pois todos os seus docentes participaram dos encontros pela manhã. Devido a esse fato, essa escola/bairro não será articulada neste capítulo.

acontecimentos. Mesmo que os coletivos docentes sejam formados mais ou menos por ano/série e componente curricular, não entendemos que essas condições intensifiquem ou sirvam de regras nas produções criativas/inventivas.

Nessa proposta compreendemos, com Guimarães e Sampaio (2014), ao relacionar cultura e docência com *educação-ambiental*, o convite de pensar os sujeitos-mundo inundados em nossas práticas pedagógicas, “[...] encharcadas nas aprendizagens tecidas com as mídias, com as conversas cotidianas, com os pedaços da cidade em que vivemos ou passamos” (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2014, p. 170).

Assim como apresentado no *zoom* desta pesquisa, as escolas piumenses são posicionadas pelo menos uma em cada bairro. Em cada escola-bairro ocorrem suas especificidades socioambientais. Dessa maneira, harmonizaremos os devires em *docência-ambiental* imbricada nos enunciados docentes aos *contextos produções* dos seus *eco-territórios-escolares*.

Ainda queremos deixar bem claro que se trata de uma tentativa de complexificar os acontecimentos em meio aos espaços existenciais, ao contrário da formulação de modelos e muito menos da reprodução de cópias e categorizações.

Para tal tentativa, abordamos as escolas-bairros com os textos lidos pelos gestores de cada escola na festa do Folclore de 2018. Foi o ano da 19ª edição do evento, intitulado: “Festa do Folclore: Cultura Capixaba”. Conta, estritamente, com movimentação de todas as escolas públicas do município, juntamente com as Secretarias de Educação e de Cultura (Imagem 7).

Imagem 7 – Festa do Folclore de 2018



Fonte: <http://www.espiritosantonoticias.com.br/eventos/galeria/festa-do-folclore-envolve-familia-comunidade-e-escola/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

A intenção é, seguindo a atualização do enunciado nos textos lidos e escritos a respeito de cada escola para o evento, enredar virtualizações de produções narrativas em *docência-ambiental* com os enunciados docentes produzidos durante seus encontros e os espaços existenciais que os circunstanciam. Assim, complexificamos a defesa de contextos em *contextos produções* na *docência-ambiental* como processos inventivos/criativos nos espaços existenciais.

No entanto, a ordem com que abordamos os enunciados expressados na escrita de apresentação das escolas, durante o evento e nas falas dos docentes nas apresentações de atividades realizadas nessas escolas-bairros, segue o roteiro ocorrido durante os encontros de apresentação do projeto Valores, indicado pela Seme, a ser trabalhado durante o ano de 2017. Não há intenção de classificações e verticalizações. Simplesmente seguiram o mesmo fluxo com que se dispuseram as apresentações das escolas ao longo das duas semanas de trocas de experiências.

Ambas são produções grandes (entre escolas e comunidade, ocorridas na Festa do Folclore) e pequenas (entre docentes de diferentes escolas no encontro na Seme). Em todas as produções

desses encontros, sentimos a emoção de troca, de compartilhamento, de entrosamento. Momentos diferentes, mas com *espaçostempos* que se constituem e se atualizam incessantemente, apesar de os coletivos docentes serem os mesmos e num mesmo território. Por isso, tomaremos esses eventos-encontros como acontecimentos e neles escavaremos efetuações inventivas no *eco-território-escolar* existencial de seu meio ambiente.

### # Escola-Bairro Céu Azul

A instituição educativa pública municipal Emef Céu Azul, situada no bairro Céu Azul, em Piúma-ES, poeticamente, na Festa do Folclore de 2018, foi apresentada com o texto intitulado: “Um pouco de nós!”.

Somos uma mistura de pessoas advindas de outros estados do Brasil, que aos poucos fomos desenhando um bairro promissor, tendo como ‘tempero’ a diversidade cultural, religiosa, social e até mesmo filosófica e sociológica mediante ao que trouxemos em nossa raízes. Quem nos conhece estreita laços de amizade, pois somos uma mistura de gente e apaixonante. Como diz a música: ‘Céu Azul’ de Charlie Brown Jr, é uma mistura muito legal entre romance e conveniência das pessoas. Começa falando de um dia bonito, de uma manhã bonita e que nenhuma chateação irá atrapalhar a calma desta manhã. Nesse cenário está incluso o desejo de uma conveniência entre as pessoas, falando o quanto seria bom se fossem mais educadas, se importassem mais umas com as outras e afirma que esses simples detalhes podem ser o suficiente para mudar o dia de alguém. Sabe quando um simples ‘bom dia’ deixa a sua manhã muito mais feliz? Você não é a única que se sente assim! **Alguém se perguntou como é que foi o seu dia? Uma palavra amiga, uma notícia boa? Isso faz falta no dia a dia.** A gente nunca sabe quem são estas pessoas. Assim como na letra do ‘Céu Azul’, palavras simples, elogios, notícias boas, podem mudar o dia de alguém. E pode ter certeza que coisas boas acontecem de volta, quando você faz o bem para os outros! O Céu azul se tornou um bairro acolhedor, onde é visível o seu crescimento econômico e social. É composto por mercearias, templos de diversas denominações, salões de beleza, uma área de lazer, espaços de festa, PSF (Programa de Saúde Família) e uma escola linda EMEF “Céu Azul”, que atende da Educação Infantil ao ensino Fundamental I e II. Contém uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), abraçou o Programa Mais Alfabetização e Mais Educação, tendo como fontes mantenedoras o MEC (Ministério da Educação), com o objetivo de ofertar um ensino de qualidade. Assim é com muita alegria que hoje, em ritmo de carnaval vamos cantar: ‘Eu sou o Céu’ (EMEF CÉU AZUL – apresentação da escola em setembro de 2018, grifos da escola).

Ainda que localizada num dos bairros considerados mais perigosos e de baixas condições socioeconômicas, entrelaçam-se a criação de docentes que deslocam as permissividades apresentadas pela sociedade e potencializam os espaços existenciais desse bairro denominado de Céu Azul.

Foi o percebido nos enunciados expressos pelos docentes dessa escola, durante os encontros realizados antes da Festa do Folclore na apresentação das experiências do projeto Valores na

Seme: “[...] sobre o chá de fraldas [...] é um bairro com dificuldades, mas gosta de doar e receber”. “[...] entrega de lembranças com frases na comunidade ao redor da escola foi emocionante e gratificante”.

Em outros enunciados, das angústias docentes emergem valores articulados com a realidade com formas educativas e menos agressivas para amortecer os momentos e os modos pragmáticos de valores que impregnam nossa realidade: “[...] a mãe usando droga [...] expliquei que a mãe estava usando remédio”, “[...] castigo x aprendizado [...] educa para a vida para não prejudicar ninguém”, “[...] vi a dificuldade de se falar de sentimentos”, “[...] ver a regra como direcionamento em prol do respeito e diminuição de competitividade-conceito *fair play*”.

Esses enunciados merecem um aprofundamento na discussão, mas, por conta do público da idade-série, o tempo escolar curto, a comoção desses enunciados ao longo da apresentação de fotos, vídeos, perguntas e falas, tudo isso nos faz entender que as professoras criam e inventam formas de educar num cotidiano, em meio aos desafios e às emoções com os conhecimentos que carregam e as condições do seu entorno.

Quanto aos traçados da unidade ecogeográfica (UE) do bairro-escola,<sup>43</sup> esse é um dos poucos bairros que, devido à sua situação ecogeográfica, a atividade pesqueira não ocorre. Em sua formação populacional, encontram-se alguns pescadores, em virtude da sua posição geográfica de morro, afastada do canal fluvial e marinho.

Dessa maneira, e por consequência do referencial econômico de turismo, pesca e artesanato no meio ambiente aquático piuminense, o público do bairro Céu Azul retrata as realidades de sujeitos que ocuparam terras poucas visibilizadas. Suas atividades foram “forasteiras” e “ilegais” aos olhos da população. Mesmo que de forma velada, estas atividades também aconteçam no centro da cidade. Isso deu origem a preconceitos perversos e discriminatórios sobre o bairro e a Emef Céu Azul, rotulando-os e deixando-os à margem do acesso de políticas públicas e acolhimentos individuais e coletivos por muito anos. Ultimamente, devido à organização da própria comunidade e ao empreendimento de reforma e ampliação da escola, essa visão tem amenizado.

---

<sup>43</sup> Cf. *Eco-território-escolar* de Piúma.

Vale a pena ressaltar que esse é um dos poucos bairros que ainda apresentam uma ativa associação de moradores e que a escola é a única com as obras todas terminadas em todo o município de Piúma.

### # Escola-Bairro Niterói

Chamada de Emef Manoel dos Santos Pedroza, localizada no bairro Niterói, foi apresentada como uma instituição educativa na Festa do Folclore com o seguinte texto:

A EMEF ‘Manoel dos Santos Pedroza’, situada na rodovia Jorge feres/nº 15, bairro Niterói, desta cidade, foi fundada em 22 de outubro de 1984, Port. E nº 2060- Art. 1º, como ato de aprovação: CEENº 202/99 em 16 de novembro de 1999. Sendo que em seu ato de criação a escola era estadual de ensino fundamental e médio, vindo futuramente se tornar municipal de ensino fundamental e desde então, tem como objetivo melhorar a qualidade do processo de gestão e serviço de nossa escola, proporcionando, assim, a todos os alunos em regime de progressão maior nível de aproveitamento pedagógico e social. Desenvolvendo nos alunos o gosto pela leitura e sua competência como leitores e escritores, incentivando o hábito da leitura, conscientizando-os sobre a importância da defesa do meio ambiente como patrimônio da humanidade. Dessa forma os alunos criam interesse pelo desenvolvimento do aprendizado, formando-se assim agentes multiplicadores da informação e orientação da sociedade, podendo desta forma sempre conscientizar a sociedade escolar sobre os perigos que rondam a nossa sociedade tal como vícios, prostituição, trabalho infantil e abuso às crianças e adolescentes, roubando assim a oportunidade de conhecimento dos mesmos. Por isso é nosso dever também envolver os pais no acompanhamento do progresso de seus filhos. A escola atualmente atende aos alunos do ensino fundamental I e ensino fundamental II, totalizando 604 alunos, distribuídos nos 2 turnos. Também, atende alunos especiais, contando para isso com professores de apoio. E para melhor atender nossos aluno, pais e a comunidade contamos com o apoio de um quadro de funcionários formados, especializados e dedicados ao seu trabalho, no total de 64 funcionários, para melhor desempenho de nossa instituição. A missão administrativa e pedagógica da nossa unidade escolar se faz necessário para com um todo e sua construção não é uma tarefa fácil, pois acontece através da ação coletiva. Este trabalho coletivo tem como proposta a realização de planos sustentados nas ações pedagógicas que oferecem aos alunos uma educação de qualidade social. E hoje gostaríamos de agradecer o apoio e dedicação de nossos funcionários, pais, alunos e todos que nos ajudaram (grupo de Capoeira Tribal do mestre Buding, Zippilima, LBM pescados e Leonésio Ávila Pesca), que indiretamente ou diretamente ajudaram a nossa escola a fazer este lindo trabalho! O nosso muito obrigado (MARCOS JOSÈ MIRANDA DE MIRANDA, diretor da escola, em setembro de 2018).

A grande preocupação na construção das tarefas para com a missão administrativa e pedagógica nessa escola é claramente demonstrada pelas professoras do ensino fundamental dos anos iniciais, seja nos vários componentes curriculares, seja para qualquer grupo de alunos: “[...] tudo isso, mais as sequências didáticas em cada disciplina” e em “[...] trabalhei disciplina e respeito em minhas ‘turminhas abençoadas’”.

Aparentemente, em relação ao envolvimento e ao estreitamento escolar com os responsáveis e com a comunidade, deixa ser entendido pela professora dessa mesma escola: “[...] pensei em valores, entrevistando os adultos do bairro e depois produção em gráficos”. Seja pela falta, seja pelo excesso desse envolvimento e estreitamento, as produções das professoras trazem movimentos inventivos no sentido de escavar ensinagens que harmonizam coletivos nos territórios existenciais dessa escola-bairro.

Alguns docentes salientaram dificuldades sobre a escola do bairro: “[...] a missão administrativa e pedagógica da nossa unidade escolar se faz necessário para com um todo e sua construção não é uma tarefa fácil”, “[...] turminhas difíceis, quase desisti”, “[...] na prática não vi muita mudança em sala de aula [...] é uma semente que foi plantada e na medida que se trabalha, floresce”, “[...] nem tudo foi maravilhas, ocorreram problemas como cartas de ódio e turmas que não queriam saber do projeto”.

Mesmo com os conflitos existentes de bairros com interesses diferentes, principalmente por motivos *sociogeográficos*, percebemos nos enunciados: “turminhas abençoadas” e “sementes plantadas”, que há um “esperançar” nesse trabalho cotidiano realizado em pequenos ou grandes acontecimentos, modificações que resistem às cruéis realidades. Entretanto, não é uma esperança que cai do céu, ou de um outro terreno, mas de vivências na vida cotidiana.

A escola/bairro nas unidades ecogeográficas do Canal Fluvial e do Manguezal, nas proximidades do Porto, agora conta com o escoamento do pescado, mas, no passado, era de madeira, café e negros. Assim, podemos imaginar as fortes relações do *saberfazer* pedagógico que se passam nessa escola, como bem destacamos nos enunciados do texto de apresentação dessa escola/bairro: “[...] Desenvolvendo [...] competência como leitores e escritores [...] conscientizando-os sobre a importância da defesa do meio ambiente como patrimônio da humanidade [...] podendo desta forma sempre conscientizar a sociedade escolar sobre os perigos que rondam a nossa sociedade tal como vícios, prostituição, trabalho infantil e abuso às crianças e adolescentes, roubando, assim, a oportunidade de conhecimento”.

### **# Escola-Bairro: Centro**

Trazemos aqui duas escolas-bairro, uma vez que o centro é uma pequena porção da cidade cercada pelos bairros Limão, Tamarindo, Acaiaca e Porto. Em nosso caso, estamos falando de

um bairro pequeno em extensão, em relação aos outros, mas com alta concentração de habitantes. Além disso, mesmo que a gestão do município oriente para que as matrículas escolares sejam efetivadas no bairro em que residem, muitos responsáveis não aceitam tal orientação, realizando matrículas escolares nas escolas do centro. Esse fato ocorre devido à crença de que no “Centro é melhor”, “Tem os melhores professores”, “Apresenta ótimas estruturas”.

Após muitas lutas de moradores e docentes, todos os bairros têm escolas e, se não estão reformadas e ou ampliadas, estão em construção. Em caso da não oferta de vagas nas escolas/bairros, é articulado o transporte escolar com destino à escola mais próxima da onde moram os alunos e as alunas.

Nesse cenário, o centro apresenta uma escola estadual de ensino médio (EEEFM Professora Filomena Quitiba), uma escola municipal de ensino fundamental (Emef Lacerda de Aguiar) e duas escolas de educação infantil (Emei Jardim de Infância e Emei Menino Jesus).

No texto de apresentação da Emef Lacerda de Aguiar, produzido para a Festa do Folclore, houve a preocupação em demonstrar e explicar a manifestação folclórica da lenda do boitatá:

A Emef ‘Lacerda de Aguiar’, localizada no centro da cidade, inaugurada em 29 de abril de 1965, atende aproximadamente 860 alunos distribuídos em três turnos de funcionamento. Hoje contamos com o apoio e a colaboração de 100 funcionários. Na lenda, o boitatá, também relatado como fogo que corre e grande serpente de fogo, é conhecida como protetor das florestas. Ele protege os animais e as matas das pessoas que lhe fazem mal e, principalmente, que realizam queimadas nas florestas. Na narrativa folclórica, essa serpente pode se transformar num tronco em chamas com o intuito de enganar e queimar os invasores e destruidores das matas. Acredita-se que a pessoa que olhar o boitatá torna-se cega e louca. Esse bicho imaginário foi citado pela primeira vez em 1562, num texto do Padre José de Anchieta. Na língua indígena Tupi, ‘boi’, significa cobra e ‘tatá’ fogo (EMEF LACERDA DE AGUIAR, em setembro de 2018).

Como uma das maiores, mais antiga e mais conhecidas escolas do município, essa instituição priorizou a significação da cultura local com a emocionante encenação da lenda do boitatá. Um sentido da produção de subjetividades com suas intenções de projetos ao longo do ano que, inclusive, se manifestou no projeto valores com o tema: “Escola limpa”.

As questões do meio ambiente ocupam lugar de destaque, narram as professoras, deixando transparecer suas criações no acontecimento de suas práticas. Podemos dizer que cada prática foi um acontecimento. Um acontecimento pedagógico de ensinagens inventivas e criativas nos

coletivos e territórios de suas atuações. Dessa forma, elas atualizam e efetivam, com muita invenção e modificações significativas, as convivências com o meio ambiente, pela proximidade das UEs de Piúma, ou pelo contato com essas UEs onde residem seus docentes e discentes.

Nesse sentido, professoras dos anos iniciais dessa escola enunciaram: “[...] como o que mais suja a sala de aula é a ponta de lápis, então utilizei os ‘emoticons’, confeccionado com a ponta de lápis. E com as sobras de papéis, confeccionamos a escrita sobre o bom relacionamento e o cuidado do outro [...]. Não é bobeira trabalhar isso. Isso faz a diferença”, “[...] no projeto ‘Escola Limpa’, catei com os alunos garrafinhas pets do recreio para as nossas atividades de brinquedos”. O assunto resíduo é muito retomado e discutido nas escolas do centro. Pelo menos, como veremos mais adiante nas produções geradas nos encontros docentes de 2018, essa problemática é muito mais sentida pelos sujeitos moradores, devido ao uso, ocupação e impacto que propicia nesses bairros-unidades ecogeográficas.

A satisfação e a emoção dos docentes dessa escola na realização de suas ensinagens refletem-se também nas crianças que ali estudam, como apresentamos neste enunciado: “[...] o mais importante é o sorriso das crianças”.

O que queremos dizer que não é a atividade com resíduos em si que seriam acontecimentos pedagógicos criativos, mas como já dizia nossos intercessores teóricos são os sentidos, emoções e afetos produzidos que traduzem o acontecimento. Estes são percebidos nos enunciados e expressões ao que as docentes desejam e produzem, como nas confirmações já descritas: “Isso faz a diferença”, “o mais importante é o sorriso das crianças”.

A *docência-ambiental* também são esses lampejos pedagógicos articuladores na junção e atualização transformadora do real, do moderno, do tradicional, dos gostos e desejos, para ensinagens na percepção do entorno e das suas relações, de forma a modificá-los nas adversidades inadequadas para a sua existência. Mesmo numa atividade corriqueira com pets e pontas de lápis, mas o que fica é a emoção, o desejo em dá a importância ao ‘sorriso das crianças’, quando se envolvem nas atividades que produzem.

Continuando, complexificamos os escritos-apresentação da escola e os enunciados docentes da Emei Jardim de Infância Municipal Nossa Senhora da Conceição, que atende, principalmente,

a moradores do Centro, Acaiaca, Tamarindo e o Limão. Para essa escola, o texto produzido e lido em sua apresentação divide seu histórico com o “Congo: a alma do Espírito Santo”, em setembro de 2018:

O Jardim de Infância Municipal ‘Nossa Senhora da Conceição’ foi fundado pelo Padre Antônio Civeiro, no ano de 1972. A sede era na casa paroquial da Igreja Nossa Senhora d Conceição. Mais tarde, a igreja cedeu uma área, próxima de sua praça, para a construção da escola feita com verba federal. Em 25 de março de 1998, o Jardim de Infância foi municipalizado, passando a se chamar Jardim de Infância Municipal ‘Nossa Senhora da Conceição’. A partir de 2007, a escola ganhou a sua sede própria, à Rua Guilherme Serrano, próximo ao IFES. A EMEI Jardim de Infância ‘Nossa senhora da Conceição’ atende 210 crianças de 3 a 5 anos de idade, divididas em dois turnos, conta com 33 funcionários e tem como gestora Maria Angélica Coradelo Bossatto Mulinari. O Congo é uma manifestação folclórica do nosso estado, onde acontece a união de costumes de várias etnias: índios, negros e portugueses. A casaca, um instrumento indígena, o tambor e as gingas dos negros são atos à devoção de santos trazidos pelos portugueses, traduzindo nessa dança uma demonstração de fé e a alma do povo capixaba. O Jardim de Infância Municipal ‘Nossa Senhora da Conceição’ apresenta hoje na Festa do Folclore a dança folclórica ‘Congo’. Interpretadas pelas alunas das turmas do Pré- I, dos turnos matutino e vespertino de nossa escola.

A diversidade religiosa e dos povos está nas histórias da instituição entre a Igreja e as gestões municipais e estaduais que circundam as relações dessa escola de ensino infantil. Isso não despotencializa as relações de adultos e crianças, conforme as falas docentes: “[...] tudo isso me encanta. [...] as falas dos alunos ao movimentar os projetos”. Essas expressões induzem o encantamento no fluxo do trabalho dos docentes com crianças.

Em meio às condições diversas, os docentes criam estratégias, como bem diz a professora da educação infantil: “[...] tivemos que recorrer a outros órgãos”, em busca de recursos, para dar aberturas e renovações a territórios existenciais responsáveis pelas vidas cotidianas (escolares, públicas, religiosas, dentre outras).

### **# Escola-Bairro: Itaputanga**

Este bairro é grande em extensão e com população mais flutuante, por causa das moradias de veraneio. O bairro das Pitangas, do passado, apresenta três escolas municipais: uma de ensino fundamental dos anos iniciais e finais e outras duas de educação infantil, para atender aos bairros-unidades ecogeográficas de Monte Aghá I e II/Balneário Monte Aghá, Piuminas/Areias e Jardim Maily.

A Emef Itaputanga, a única escola de ensino fundamental do bairro, foi visibilizada na 19ª edição da Festa do Folclore com um breve panorama de sua estrutura e fundação, na fala da

apresentadora professora do evento, que lia o escrito sobre essa escola: “E vem apresentar o congo com os jovens tambores da Emef Itaputanga”, assim intitulado nos seus escritos de setembro de 2018:

A escola Municipal de Ensino Fundamental Itaputanga fica localizada na rua Alegre s/n no bairro de seu nome, foi criada no ano de 1967 pelo governo do estado, onde seu público alvo eram alunos de 1ª a 3ª série. Com o passar dos anos o número de alunos aumentava, então passou a atender turmas de 1ª a 5ª série. Somente a partir do ano de 2000 passou a ofertar o ensino de 1º ao 9º anos. No ano de 2005 a escola passou pelo processo de municipalização, onde deixou de pertencer ao estado e passou a fazer parte da rede municipal de ensino. Atualmente a escola possui 415 alunos matriculados e distribuídos nos turnos matutino e vespertino em um total de 19 turmas, atendendo do 1º ao 9º anos. Possui uma boa equipe de funcionários entre efetivos e contratados e na direção está a professora Conceição Aparecida Feliciano Silva. E vem apresentar o congo com os jovens tambores da EMEF Itaputanga! Congo é um gênero musical brasileiro, típico das regiões litorâneas do Espírito Santo. As bandas de congo são conjuntos musicais que tocam e cantam, principalmente em festas religiosas, como as de São Pedro, São Benedito, São Sebastião e Nossa Senhora da Penha (padroeira do estado). Atualmente, além do lado religioso e folclórico, o congo capixaba também influencia bandas de música popular, que associam outros instrumentos musicais do ritmo, como a guitarra e o baixo. Um exemplo é a banda Casaca. Congo é isso, é expressividade, é liberdade, é cultura, é conhecimento. Viva os JOVENS TAMBORES DA EMEF ITAPUTANGA! Viva o congo capixaba!

Vale a pena ressaltar que, nessa escola, acompanhamos, junto aos docentes do vespertino, observando, participando e auxiliando em todas as suas atividades/práticas planejadas nos coletivos formados por ano/série do ensino fundamental dos anos iniciais, em todo o primeiro semestre de 2018. A intenção foi acompanhar os coletivos docentes nas semanas que não se coletivizavam nos espaços da Seme, mas nas escolas.

Nessa escola, entre o rio e mar, com uma reforma e ampliação iniciada desde o final de 2016, localizam-se comunidades-bairros de moradores bem diversificadas por conta da flutuação e expansão por construções e turistas que impregnam os *contextos produções* dos docentes dessa escola, escavados, inclusive, nos seus enunciados sobre as atividades do Projeto Valores. Fato esse expressado na variabilidade do contingente que atende ao “[...] resgate das famílias em suas formas”.

Na semelhança entre o caos em nível estadual e federal que compunham as tragédias ambientais ocorridas no Brasil e o caos que se passa na escola por consequência de uma reforma e ampliação, ainda não concluídas e em processo que está na justiça, uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, teve o: “[...] foco na solidariedade com a produção sobre a tragédia de Mariana”.

Em outras situações cotidianas vividas nas escolas, ainda pouco valorizadas, uma professora dos anos iniciais dessa escola administra e subverte, envolvendo discentes que “[...] são bagunceiros, mas para arte e dança são com eles mesmos”. Ou seja, o que essa professora propôs foi a não condenação ou invisibilização de certos movimentos mais estéticos, como da dança e da música, que são mais desvalorizadas perante as rígidas e duras atividades pedagógicas e escolares de estabilidade, linearidade e constância do *saberfazer* do conhecimento pedagógico.

Reside também nesse bairro a escola de educação infantil — Emei Professora Célia Maria Hehr Xavier Nunes —, que assim se apresentou no texto produzido para a Festa do Folclore – Cultura Capixaba.

A Emei 'Profª Célia Maria Hehr Xavier Nunes' foi resultado do desmembramento da Emef 'Itaputanga', que pertenceu ao estado, sendo municipalizada, mais tarde, com sede na Avenida Guido Brunini s/n no bairro Itaputanga. Com o passar dos anos o número de alunos aumentava e houve a necessidade de remover as salas excedentes para a igreja, acordando com o padre, por ser um local disponível e próximo à escola, enquanto se construía o prédio da escola nova. No ano de 1998, a 'nova escola' foi inaugurada na Rua Alegre s/n, também no bairro Itaputanga, no município de Piúma. Sendo assim, a escola foi dividida em Educação Infantil e Ensino Fundamental. O novo prédio atenderia apenas o Ensino Fundamental, enquanto isso a Educação Infantil, com o nome de Escola de educação Infantil de Itaputanga, ficaria no prédio localizado na Av. Brunini s/n no bairro Itaputanga, onde funcionou até o ano de 2009. No dia 04 de fevereiro de 2009, a prefeitura adquiriu um novo imóvel na Rua Augusto da Costa Oliveira, nº 612, bairro Monte Aghá, Piúma-ES, passando a se chamar EMEI 'Célia Maria Hehr Nunes'. Atualmente a escola possui em média 220 alunos distribuídos em 12 turmas da creche III o Pré-II, funcionando nos turnos, matutino e vespertino. A escola está sob a direção da Professora Marlucy Vasconcelos Pinheiro Bonfim, que conta com um quadro de funcionários composto por: uma pedagoga, duas coordenadoras, uma secretária, 22 professores e 04 serventes. Hoje a EMEI 'Célia Maria Hehr Xavier Nunes' apresentará um pouco da cultura italiana no Espírito Santo. A chegada dos imigrantes, as famílias e as tradicionais festas que acontecem no estado (EMEI CÉLIA MARIA HEHR XAVIER NUNES, em setembro de 2018).

Numa escola cercada pelas águas e vegetação da UE Canal Fluvial e Mar Litorâneo, docentes ainda aprofundam e proporcionam afetividades referentes ao “[...] cuidado com os animais, por conta dos alunos apresentarem o gosto por animais”, como uma produção necessária e contínua, como nos deixa transparecer a professora da educação infantil da Emei Célia Maria

Também nessa escola é muito forte a multiplicidade familiar, como já foi discutido na única escola de ensino fundamental dos anos finais para atender aos vários bairros vizinhos. Nessa ocasião, uma professora dessa escola enuncia sobre “[...] reforçar também em casa as palavras: ‘bom dia’, ‘desculpa’, ‘boa noite’”, em suas produções durante o Projeto Valores, nas relações

interpessoais de tais famílias e, conseqüentemente, na própria escola, onde se perdia o sentido dessas palavras.

A *docência-ambiental* é também o que podemos dizer de devir em percepções consigo e com os outros, seja nas formas mais tradicionais, seja nas mais modernas de um território. O cuidado e o regaste de encontro com as mais variadas percepções do sentir docente em suas produções inventivas, que escavam, nos territórios de suas atuações, perfazem efetuações necessárias para conduzirem o ser-estar no mundo.

### # Escola-Bairro: Orobó

Famoso Vale do Orobó, que, aos pés do Monte Aghá, compõe um dos maiores símbolos de cartão postal da cidade de Piúma. Nesse bairro encontravam-se duas escolas, que recentemente foram unificadas como Emei e Emef São João da Boa Vista. Lá, ainda residem traços indígenas mais fortes, por ser um território arqueológico para os estudos de tais povos.

Em setembro de 2018, na Festa do Folclore, com foco na Cultura Capixaba, assim se discursou sobre essa escola unificada:

Os alunos de São João da Boa Vista apresentarão agora, através de uma dramatização, A lenda do pássaro de fogo. Lenda capixaba que conta a história de duas tribos indígenas inimigas que viviam na cidade de Cariacica e na cidade da Serra, no nosso estado. É um linda história de amor, que deu origem à existência do Monte Moxuara em Cariacica, e do Monte Mestre Álvaro, na cidade da Serra, como conta a lenda. Com vocês, os aluno da Escola de São João da Boa Vista, apresentando, A Lenda do Pássaro de Fogo (EMEI E EMEF SÃO JOÃO DA BOA VISTA, em setembro de 2018).

O discurso de apresentação sobre essa instituição fugiu a um padrão histórico em relação às outras. Seria para expressar indignação à unificação das escolas designadas como do campo? O fato é que a escolha da apresentação está impregnada na identificação dos vestígios de povos que ali viviam.

A história desse *eco-território-escolar* é encharcada de resistências e lutas. O historiador Leonardo Bourguinion, professor de Anchieta e Piúma, recentemente detalhou sobre questões dos indígenas do sul capixaba, em sua tese de doutorado, e a transformou em publicação mais didático-pedagógica na versão intitulada, “De Muribeca a Guaraparim: retalhos da história do litoral sul da capitania do Espírito Santo”. Essa obra detalha sobre esses tempos no Orobó:

No início do século XX, o pesquisador Alberto Lamego, que teve acesso a documentos, até então inéditos, em arquivos portugueses, apresentou outra data e protagonistas para a fundação de uma aldeia no Orobó.<sup>142</sup> Segundo o autor, foi após os incidentes ocorridos no ano de 1742 na aldeia de Iiritiba, ou seja, quase 200 anos depois da data atribuída por Daemon, que um grupo de índios aldeados em Iiritiba migrou para o Orobó fundando uma aldeia rebelde *a eles, para eles e com exclusão deles*, as autoridades civis e religiosas que representassem uma ameaça, *para viver em suas liberdades* (BOUGUINION, 2018, p.44).

Resistência e luta impregnam o mais remoto das histórias desse território, agora visto como região do campo, num município tido como urbano. Sua atividade turística prevalece sobre a atividade rural de plantio e criação de gado desse vale. Aqui, em termos educacionais, também não foi diferente. A prioridade de atendimento a escolas urbanas fizeram, numa época chamada de “crise”, pelas gestões do nosso país, fundir as escolas do Orobó.

Episódios de exclusões de direito à permanência e melhoria de seus espaços existenciais, que abatem os povos indígenas, ribeirinhas e do campo de antes, também se configuraram nos anos 2000, como analisado por Almeida (2013, p. 45):

No final de 2006, por falta de escoamento das águas do rio, devido às fortes chuvas, causando inundações, perda do gado, de produções agrícolas e de moradias, os moradores ribeirinhos e do Vale do Orobó conseguiram que a Justiça Estadual reabrisse o canal. [...] A partir desse momento, disputa de *poderfazer* sobre esse lugar ocorre entre os comerciantes piumentenses versus agricultores do vale do Orobó e moradores ribeirinhos. Se, de um lado, a água da praia do balneário de Piúma fica imprópria para banho, prejudicando o turismo e o comércio; do outro, as inundações decorrentes do grande volume de água das chuvas, no rio, destruíam lavouras e casas. Ao mesmo tempo, entre a Justiça Federal e a Estadual ocorre o chamado Conflito de Competência, visando a saber quem deveria julgar a ação. [...] Em 2010 o impasse foi resolvido pela Justiça Federal. Após estudos técnicos do Instituto Nacional de Pesquisa Hidroviária (INPH) e auditorias populares, concedeu-se a abertura do canal, com a construção da ponte, de um vertedouro e da limpeza, com ajardinamento e alargamento das margens do canal. Ainda não foi a solução definitiva, mas amenizou os problemas para ambas as partes.

Ainda se encontra precariamente o vertedouro. Em tempos em tempos, resíduos e areia são retirados para a vazão do rio em épocas de chuvas.

Nas problemáticas das comunidades em suas relações de convívio consigo, com o outro e com o *espaçotempo* existencial, permeiam o devir docente em sua *docência-ambiental*. Entendendo assim, nota-se a articulação e a comoção que a professora dessa escola traz ao enunciar a fala de um aluno: “[...] porque meu pai bebeu, meu pai morreu”. As atividades realizadas nas questões do trânsito, envolvendo várias famílias e outras relações, como o alcoolismo, promoveram movimentos fora da escola, envolvendo outras comunidades no alerta-cuidado a

essas questões, com panfletagem em parcerias com outras instituições, nas ruas do centro da cidade.

De várias maneiras, em meio às problemáticas da vida cotidiana individual e coletiva nos territórios de sua atuação, os docentes se atualizam e, dessa forma, produzem o seu devir ambiental. Dizemos, então, que a *docência-ambiental* se constitui nas relações produzidas com e entre as problemáticas territoriais. Esses são componentes aos acontecimentos que efetivam a constituição de processos em *docência-ambiental* (Imagem 8):

Imagem 8 – Panfleto sobre o trânsito das escolas do Orobó

**PROJETO VALORES**  
**PAZ**  
EU PROMOVO!

**PARE E PENSE**  
**SIGA A PAZI!**  
DIGA NÃO À VIOLENCIA NO TRÂNSITO

**DICAS PARA PROMOVER A PAZ NO TRÂNSITO**

**DICAS PARA MOTOCICLISTAS**

- USE SEMPRE O CAPACETE;
- DEIXE O FAROL SEMPRE ACESO;
- TRAFEGUE PELO LADO DIREITO DA VIA;
- NÃO DIVIDA A MESMA FAIXA COM OUTROS VEÍCULOS;
- USE O RETROVISOR;
- NUNCA TRANSPORTE MAIS DE UM CARONA;
- NUNCA TRANSPORTE CRIANÇAS MENORES DE 7 ANOS;
- SÓ ULTRAPASSE COM SEGURANÇA;
- NÃO ANDE ENTRE CAMINHÕES E ÔNIBUS;
- DÊ PASSAGEM A VEÍCULOS MAIS RÁPIDOS, QUANDO PRECISO;
- SINALIZE AS MANOBRAS COM ANTECEDÊNCIA;
- DIMINUA A VELOCIDADE EM CRUZAMENTOS, MESMO QUE TENHA PREFERÊNCIA.

**DICA PARA CICLISTAS**

- VÁ SEMPRE PELA DIREITA DA RUA E NO SENTIDO DOS VEÍCULOS;
- NUNCA PEDALE NO MEIO DA RUA;
- ANDE EM FILA ÚNICA, NÃO ANDE PELA CALÇADA;
- VERIFIQUE OS FREIOS, CORRENTE E PNEUS PARA PEDALAR COM SEGURANÇA;
- USE SEMPRE O CAPACETE, LUVA, TÊNIS, FAROL E RETROVISOR.

**DICA PARA MOTORISTAS**

- RESPEITE OS LIMITES DE VELOCIDADE;
- AGUARDE SUA VEZ NOS CRUZAMENTOS;
- OLHE SEMPRE O RETROVISOR;
- NUNCA FREIE BRUSCAMENTE;
- NÃO AUMENTE A VELOCIDADE QUANDO ESTIVER SENDO ULTRAPASSADO;
- NÃO AVANCE O SINAL VERMELHO;
- MANTENHA DISTÂNCIA DOS VEÍCULOS;
- NÃO FORCE ULTRAPASSAGEM;
- USE SEMPRE CINTO DE SEGURANÇA;
- USE SEMPRE CADEIRINHA PARA CRIANÇAS SOMENTE NO BRANCO TRASEIRO;
- CRIANÇAS MENORES DE 10 ANOS DEVEM SEMPRE VIAJAR NO BANCO TRASEIRO.

**DICA PARA PEDESTRES**

- ATRAVESSE A RUA SEMPRE COM ATENÇÃO;
- EVITE DESCER DO ÔNIBUS FORA DO PONTO. SE NÃO FOR POSSÍVEL, ANTES DE DESCER, OLHE BEM SE NENHUM CARRO OU MOTO ESTÁ VINDO EM SUA DIREÇÃO;
- NÃO DEIXE CRIANÇAS BRINCANDO SOZINHAS NAS RUAS, ELAS SE DISTRAEM COM MAIS FACILIDADE;
- ATRAVESSE SEMPRE NA FAIXA DE PEDESTRES.

**LEMBRE-SE:**  
NA VIA RURAL, ONDE NÃO TEM SINALIZAÇÃO, PREVALECE SEMPRE A LEI DE TRÂNSITO DA VIA URBANA.

**ORGANIZAÇÃO:**  
EMEF ITINGA  
Secretaria Municipal de Educação  
Prefeitura Municipal de Piúma

**SE BEBER NÃO DIRIJA.**  
**SIGA A PAZI!**

Fonte: Arquivo pessoal produzido em FastScanner.

## # Escola-Bairro: Nova Esperança

Na apresentação do texto produzido para a apresentação da escola Emef Nova Esperança, na Festa do Folclore, em setembro de 2018, a escola apresenta o seu discurso:

A escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Esperança fica localizada à Rua Dália no Bairro Nova Esperança. Em 1977 foi construído o primeiro prédio da escola, doação do terreno feita pelo Sr Manoel Julião. A escola era municipal e se chamava 'Escola Municipal Nova Esperança'. Em 1982 passou a ser estadual e se chamar Escola Unidocente Nova Esperança. Em 1986 passou a ser Escola Pluridocente de Nova Esperança. Em 2002 escola a passou a ser Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental e em 2005 foi municipalizada e passou a ser chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Esperança. Atualmente a escola possui 138 alunos matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, num total de 8 turmas, atendendo da Creche III ao 5º ano. Possui uma boa equipe de 24 funcionários, entre efetivos e contratados. Na direção está a professora Sâmela Freire Lima Martins. E vem apresentar 'Na puxada de Rede', representando o pescador de Piúma com os alunos da EMEF 'Nova Esperança': Vivendo à beira-mar, desde de cedo, os piumentes tornam-se pescadores. Graças à pesca no mar, o peixe sempre fez parte da alimentação dos habitantes de Piúma. Ainda hoje é assim. O pescador representa uma fonte de renda tanto para os pescadores, quanto para o nosso município, colocando Piúma em terceiro lugar no ranking dos maiores produtores de peixes do Espírito Santo. É preciso lembrar que a pesca, hoje em dia, adquiriu uma importância econômica, muito grande, passando a ser reconhecida como um trabalho de grande importância para a vida do homem moderno (EMEF NOVA ESPERANÇA, em setembro de 2018, disponível em: <http://piuma.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>).

Nas idas e vindas dessa instituição de ensino, como escola pública, ora do Estado, ora do município, talvez a escola tenha refletido sobre sua falta de referência e de pertencimento, assim também, em relação às famílias e construções, configuradas pelo do alto fluxo nesse bairro/escola. Fatos esses preocupantes, como frisado pela professora em suas atividades: “[...] foco no amor familiar”. Outra professora dessa mesma escola, ao mesmo tempo, também se posicionou quando tenta, em suas atividades, invocar o prazer de estar na escola: “[...] tornar a escola um lugar mais prazeroso”.

O amor e o prazer repetido em outros enunciados de docentes dessa escola-bairro nos implica e denuncia. Muitos de nós, docentes, entrelaçamos em nossa docência os acontecimentos de nossos espaços existenciais, ora para maior aproximação afetiva nas relações educacionais e ora para problematizarmos os acontecimentos e os conhecimentos.

Para muitos, a instituição escolar brasileira é falida, por não dar conta do conhecimento mínimo necessário de instrução para a cidadania e para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o sistema educacional seria a resolução de todos os problemas de uma nação e desqualifica os profissionais da educação que atuam na educação pública e desconsideram que o conhecimento

é produzido na relação, ou seja, a aprendizagem acontece em interações de *espaçotempos* formativos que a compõem.

Vale a pena lembrar que, até mesmo as aprendizagens de perspectivas tecnicistas não são apenas carregadas de instruções. Ao se pensar no como, no que e quando ensinar, numa perspectiva tecnicista, os docentes também não mostram neutralidade, mas estão carregados de intencionalidades.

### # Escola-Bairro: Boa Vista/Scherrer/ São José

As várias denominações desse bairro apresentam um território com grandes construções residenciais, sítios particulares, entre rio, manguezal e morros. Suas terras são, na maioria das vezes, denominadas Bairro do Scherrer, porque a maior parte dos terrenos que compõe esse bairro pertence à família Scherrer.

A única escola pública localizada nesse território é a Emef José de Vargas Scherrer. Assim, um texto produzido por professores e gestores foi discursado sobre a escola na festa do Folclore da Cultura Capixaba, em setembro de 2018:

Em 04 de abril de 2012 'lançou-se' a pedra fundamental da escola municipal 'José de Vargas Scherrer', com a presença de várias lideranças políticas, moradores locais, alunos e professores do município de Piúma, localizada no bairro São José, fazenda Boa Vista. A escola recebeu o nome de José de Vargas Scherrer, como forma de homenagear o ex. Prefeito do município e o antigo dono da fazenda. A referida escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Hoje ela é composta de 46 funcionários, atendendo a 348 alunos. Nosso maior desafio é nos tornar uma escola de qualidade, onde possamos preparar nossos alunos para se tornarem bons cidadãos, capazes de atuarem e progredirem na vida pessoal e profissional. Para tal, apresentamos uma releitura de uma das grandes representatividades folclóricas do Espírito Santo: o congo (EMEF JOSÉ DE VARGAS SCHERRER, em setembro de 2018).

Essa é a única escola pública municipal que atende somente ao ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º anos). Portanto, seu público é basicamente dos adolescentes do município. Em uma fase considerada a mais difícil, devido às mudanças hormonais, corporais e afetivas, o cuidado com eles mesmos e suas relações, por nós docentes, que lecionamos nesses anos-fases da vida, é um dos focos do ensino: “[...] trabalho com valores múltiplos, o tempo todo conversando e dialogando com os alunos” e “[...] valores é um trabalho contínuo e cotidiano, para o cuidado de si e do outro e a cultura do estudar”. Esses enunciados nos revelaram

alternativas mais consistentes e de afetividades com os adolescentes, promovendo diálogos em cuidados de si e dos outros.

Mesmo que as docentes desta escola, não abordassem em suas falas os diálogos e valores abordados, na exposição e discussão de seus enunciados, as preocupações, os desafios e os enfrentamentos são demonstrados com compromisso, respeito e pertencimento ao processo educacional de adolescentes. Isso já nos traz indícios de forças descodificantes à práticas e discursos pragmáticos, duros ou de um não existir.

Aliás, outras estratégias são enunciadas pelos docentes dessa comunidade de adolescentes, que carregam os intemperismos da idade/fase. São maneiras que produzem algumas estratégias pedagógicas, como as explicitadas nas falas de docentes que atuam nesta escola: “[...] ocorre a apresentação e socialização, onde cada turma passa para a outra [...] para tirar os ‘clichês’ do Scherrer” e “[...] na nossa escola, não se pode anunciar nada diferente de aula, que eles não vão”.

Tal é o envolvimento em relações adversas com esses adolescentes, que os docentes dessa escola-bairro entendem que se trata de um processo em que “[...] é necessário envolver família e órgãos competentes, não depende só dos professores” e “[...] não concordo dizer que não temos famílias para trabalhar. Assim daqui uns dias não teremos mesmo. Vejo que há famílias que atrapalham, não incentivam”. Chegam à conclusão de que, nessa fase de adolescência do estudante, é necessário que haja “[...] mais resgate do aluno enquanto cidadão, por conta da falta de valorização enquanto estudante”.

Mas também os/as adolescentes estudantes, assim como qualquer ser humano, têm seus desejos, verdades, formas de vida existenciais, para além das normas, que resistem a outros valores com responsabilidade e argumentação. Nesse caso, docentes em *docência-ambiental*, perfeitamente consideram essas características e também subvertem sistemas e normas que não virtualizam os acontecimentos que afetam os/as adolescentes. Esse fato foi exposto por uma professora da escola no “[...] caso da aluna que faltou a prova por conta da sua égua que estava doente, [...] mas foi sincera em dizer a verdade sobre o porquê de sua falta”.

Nesses enunciados expressados nos encontros de docentes incitados em acontecimentos *eco-territorial-escolares*, apresentamos, mais do que uma possibilidade pedagógica, a abrangência

de *espaçostempos* em escolas-bairros-unidades ecogeográficas, para dispor a multiplicidade de relações que envolvem e implicam a *docência-ambiental*.

Nesse sentido, outra pesquisadora da nossa região, Solange Prado, em sua tese de doutorado, sobre o poder e lutas pelas terras e Iconha/Piúma, entrelaça não só as relações de poder na economia local, mas também concorda com Raphael Samuel (1990, p. 225), quando, afirma:

[...] a vida comunitária pode estar intimamente relacionada às peculiaridades físicas do meio ambiente e frequentemente explicada por elas; sua História pode ser exposta [...] desde os fatores geográficos, afetando as condições originais de povoamento, até as [...] continuidades estruturais [ênfatisando e reconhecendo] o desenvolvimento e a mudança [do local] (PRADO, 2018, p. 47).

Em *docência-ambiental*, é também íntima essa relação com a história, a geografia, com a vida comunitária, mas não para ser apenas explicada; ela está nos acontecimentos para efetuar suas relações, de forma que sejam criadas e inventadas produções com e a partir delas.

### 3.2 VIRTUALIDADES DE CONTEXTOS EM *DOCÊNCIA-AMBIENTAL*: PRODUÇÕES DO COLETIVO NUM TERRITÓRIO

Em meio a tantas lutas, silenciamentos e desativações,<sup>44</sup> nas quais resiste a *educação-ambiental*, discutimos sobre docência, expressa com e num território, na qual se produzem mundos educacionais nascidos nas e com as práticas que se efetuem e se atualizam nos seus espaços existenciais. Corroboramos a aposta da diferença e repetição em Deleuze (1988), para entender a *docência-ambiental*, assim como o autor se apoiou em diversos outros, como Tarde e Nietzsche, no tocante à *educação-ambiental*, e como Gallo (2003), Veiga Neto (2014), Garre e Henning (2015) e Guimarães (2012, 2014).

---

<sup>44</sup> Atualmente, os Decretos nº 9.665/2019 e nº 9.672/2019 desmontaram, nas estruturas do Ministério da Educação, a EA, sancionando-a apenas na vinculação com a Secretaria de Educação Básica e, no Ministério do Meio Ambiente, a articulação da EA com o ecoturismo. A *educação-ambiental* aparece, em ambos os decretos, como “[...] ‘ações’ e ‘projetos’ e não a nível de Políticas Públicas e Programas” (DOCUMENTO MANIFESTO REBEA, 7 janeiro de 2019), ou seja, desmontou-se a Pnea.

Sobre a efetuação e atualização, entendemos, com a ideia da produção de diferenças, a virtualização de possíveis. Os possíveis não são previsíveis e, quando o são, é porque foram capturados por forças maquínicas das sociedades disciplinares, como apontou Foucault (1998) e, depois, nas sociedades de controle, em Deleuze (1988).

Segundo os autores acima, a virtualização, ou seja, a ação de efetuar e atualizar o vivido, é ontológica de cada ser. Nesse processo, cada qual se diferencia para existir, individuando-se em coexistência com as experiências que o rodeiam. Dessa forma, as coisas presentes no mundo não estão fabricadas. Cada um dos seres viventes coexiste, virtualizando-se com o mundo, em suas práticas, acontecimentos e convivências cotidianas (des)(re)territorializando o que está aí.

Essa virtualização percebemos desde as experiências escolares com o lugar (no período da pesquisa de mestrado 2012-2013) e com os intercessores Larrosa (2002), Maturana (2006), além das orientações de Martha Tristão, produzindo singulares sentidos com/na/para os *espaçotempos* de suas experiências. Assim, desde daí, identificamos devires estéticos, sociais e políticos de subjetividades agenciados no meio ambiente de suas convivências — a *docência-ambiental*. Dessa forma, atualização (virtualização) de possíveis nos espaços existenciais, realizada por docentes, é abarcada de diferenças (criações/invenções) e repetições (imitações).

Nessa perspectiva, a *educação-ambiental* é, também, tratada por estudiosos brasileiros pós-estruturalistas em meio a dispositivos de controle e poder (GUIMARÃES; SAMPAIO; HENNING, 2012, 2014, 2015) e também, nessa perspectiva, a sustentabilidade (GUIMARÃES; SAMPAIO; CODES, 2011- 2015). A partir desses autores é que entrelaçamos a *docência-ambiental*, fundamentada na ideia de dispositivo na filosofia da diferença deleuziana, entremeando a constituição de contextos desta pesquisa sobre produção de diferenças na *educação-ambiental*.

Num dispositivo com suas forças multifacetadas de visibilidades, enunciações e subjetividades, podemos dizer que a *docência-ambiental* se compõe nas fissuras, resistências, linhas de fuga ou moleculares, que emergem em meio às formas de *pensarseragir* de utilitarismos e conformismos.

A questão é produzir efeitos da *educação-ambiental* em meio aos dispositivos, nos termos da filosofia da diferença, para trabalhar suas potências e forças, problematizando-as, de forma que

virtualizem constantes possíveis e que não se estagne nas enunciações e visibilidades utilitaristas, consumistas e comportamentais. Sobre dispositivo na *educação-ambiental*, Garré e Henning (2015, p. 10-11) problematizam:

Afinal, a EA instaurou-se como campo ou domínio a ser conhecido a partir de certas práticas e relações de poder e estas a tornaram alvo de um saber e de determinados procedimentos discursivos. Então, que condições de emergência fabricaram e instituíram o dispositivo da EA como urgência neste século? Há, sem dúvida, uma emergência da EA, que se atrela a uma concepção de crise do Planeta. O próprio campo de saber da EA foi se produzindo a partir de tal entendimento e com o objetivo de concentrar os esforços na educação dos futuros cidadãos. A possibilidade de uma EA como a salvação e a redenção foi e parece ainda ser uma das fortes bandeiras para o enfrentamento da crise ambiental. Entretanto, é necessário um olhar mais atento ao entendimento de crise que se atribui no campo ambiental. Quais as condições de possibilidade que nos permitem dizer que vivemos uma crise ambiental? A EA se consolida num contexto emblemático, no qual as relações estabelecidas com o ambiente são, na grande maioria das vezes, da ordem da crise, do caos, da desordem, da destruição e da poluição. Sua implementação, no Brasil, se dá justamente como necessidade reguladora e formadora de comportamentos e de atitudes dos indivíduos em relação ao meio ambiente e à natureza. A EA se legitima enquanto campo de saber a partir de um regime discursivo pautado pela crise planetária e ecológica. Pensar na EA se atrela a pensar nos modos de ensinar e educar os sujeitos a ter determinados comportamentos e práticas para esse momento histórico.

A ideia é que nesses modos de ensinar a ter determinados comportamentos, a *educação-ambiental* se constitui no que é produzido em subjetividades na composição de diferenças e na promoção de possíveis não controlados.

Um pouco destes possíveis não controlados percebemos durante a pesquisa de mestrado (2013-2015), nas experiências de ensinagens proporcionadas por docentes, no meio ambiente existencial, onde, ao jogar algo a mais do que conteúdo, os docentes pesquisados nomearam o sentido do que faziam em: “Surpresas”, “Formações humanas”, “Momentos”, “Novidades”, dentre outros, em que sentidos docentes demonstram a conexão territorial, produzindo fissuras subjetivas dentre a produção de enunciados e visibilidades do que está aí.

Pelo viés da *educação-ambiental* ocorrente em meio aos dispositivos, o que dispara, entrelaça, cruza, escapa, faz rizomas, manifestado em meio a linhas duras e molares (fundadas nas repetições e modulações), as linhas flexíveis e de fissuras (fundadas nas diferenças e cooperações) produzem efeitos, ou seja, é alguma coisa a vir em conformidade ao que acontece, compondo os devires na docência de sujeitos em coletividade com seus espaços existenciais.

Na constituição de dispositivo, articulado no regime de enunciados no pensamento deleuziano, ou num campo de saber no pensamento foucaultiano, reside a historicidade da condição de

aparecimento de um dispositivo, do qual, de certo modo, emergem as formas de ver e falar, sua aparência estética, científica, política, dentre outras.

Com a emergência da crise ambiental e as mudanças climáticas alertadas desde a década de 70, iniciaram-se os procedimentos de discursos da educação do “para”: “para o meio ambiente”, “para o desenvolvimento sustentável”, “para a sustentabilidade”. Todos eles não deram conta, até porque a ação libertadora da educação foi burlada. Numa análise da repetição e da diferença, já era de se esperar que, nas várias expressões de linhas molares ou duras, de enunciação e de visibilidade a um dispositivo, também se expressam e polarizam expressivas linhas moleculares e de subjetivações.

O reducionismo da educação, a uma EA para algo, ou seja, para atender às demandas do desenvolvimento sustentável do mercado capitalista, desmerece a complexibilidade do meio ambiente e a sua ação libertadora. Sobre tal falácia, Lima (2003, p. 110) resume:

Em resumo, os autores argumentam que a educação ambiental assumiu, nesses contextos, expressões reducionistas em vários aspectos: ao tratar a crise ambiental como uma crise meramente ecológica; ao confundir o meio ambiente com a natureza; ao desprezar suas dimensões políticas, éticas e culturais; ao apresentar uma abordagem fragmentada e acrítica da questão socioambiental; ao aplicar metodologias disciplinares, não participativas e de baixa criatividade e ao propor respostas comportamentais e tecnológicas para problemas de maior complexidade (STERLING, 2001; TILBURY, 1996; SAUVÉ, 1997).

O mesmo autor (2003, p.105) argumenta sobre as implicações dos discursos da sustentabilidade na educação e invoca as falsetas do desenvolvimento sustentável, traduzindo-o como “[...] ‘conservadorismo dinâmico’, que realiza mudanças superficiais para garantir que o essencial seja conservado”.

Ao modo da produção de diferenças em processos de criação e invenção, Henning (2019) enfatiza um ponto de vista interessante que nos faz pensar as linhas e as forças de repetição (molares) e de criação (moleculares, fissuras e resistências) em meio ao dispositivo de sustentabilidade, instaurado por governos do Brasil e da Espanha, preconizando-o nos documentos de EA. Em suma, ela nos convida a estranhar “[...]os modos como a EA vem sendo posicionada, colocada, imiscuída em suas políticas locais (enquanto nação) e em suas políticas globais (nos organismos internacionais)” (HENNING, 2019, p. 691).

Esse estranhamento, intensifica a *educação-ambiental* em produção de diferenças no processo de criação da *docência-ambiental*, por assumir possibilidades outras de resistências, de vivências e de invenções mais éticas-estéticas e longe das amarras ditatórias e deterministas em nossas pedagogias e ecologias. Nesse sentido, como nos alerta a mesma autora (2019, p. 691): “[...] o modo como a EA vem sendo delimitada nas práticas educativas e na maneira como devemos viver empobrece a possibilidade do encontro, do múltiplo, do devir”.

Como já exposto durante os *menus* sobre docência e *educação-ambiental*, defendemos o movimento de sociedades sustentáveis (no plural), para salientar a ideia de produção de diferenças em singularidades e em autonomias de cada espaço existencial, evitando os economicismos e universalismos velados no dito desenvolvimento sustentável e no neoliberalismo em torno da sustentabilidade. Assim, aumentaria a possibilidade dos coletivos de cada território existencial produzirem, em suas convivências, as múltiplas relações ético-estéticas de vida, ou seja de existência, num devir-outro estendido ao cultural, ao ambiental, à justiça, à linguagem, enfim aos múltiplos que os rodeiam.

Pelo veio da multiplicidade, sucedem-se críticas aos discursos científicistas, consumistas, instrumentalistas, progressistas e antropologistas, ou melhor, ao conservadorismo dinâmico ao o que já está posto, para conformar e despotencializar as formas de ser e poder de singularidades que efetuem e atualizam contextos e produções cotidianas. É com essa compreensão que se caracteriza a *educação-ambiental*, pois é aquela que preconiza no sentido dos devires múltiplos nos acontecimentos de seus territórios existenciais.

No dispositivo de sustentabilidade, de desenvolvimento sustentável, em frente à educação para o capitalismo, movimenta-se em suas máquinas de expressão (meios de comunicação), produzindo redes, fluxos e memórias em forças reprodutivas, monolinguísticas e de indiferenças, apresentando menos cooperação, cocriação e plurilinguismo.

Dessa forma, endossamos que o processo criativo de *docência-ambiental*, já posto no início desta estação, como devires ético-estético-políticos de subjetividades quaisquer, agenciados no meio ambiente de suas convivências, procura se mover em fissuras, em resistências e em molecularidades, promovendo direções multifacetadas nos territórios de suas existências.

Tais premissas observamos nos encontros, quando docentes piumentenses se coletivizavam. Especificamente, dentre outras virtualizações percebidas e diluídas ao longo desta escrita-tese, trago alguns enunciados impulsionados nas respostas docentes mediante à questionários realizados pela Secretaria Municipal de Educação (Seme), durante os encontros de 2018, para instituir uma Rede de EA piumentense.<sup>45</sup> Com as enunciações destas respostas, percebemos imersões inventivas, desviantes e moleculares docentes em meio a questões instituídas para a implementação de uma rede de educação ambiental piumentense, diante dos espaços existenciais de seus cotidianos.

Em um dos encontros de coletivos docentes na Secretaria Municipal de Educação (Seme), professoras do ensino fundamental dos anos iniciais que também tiveram que aplicar o mesmo questionário diagnóstico em suas salas de aula, comentam: “Aproveitei e discutimos, durante a aplicação do questionário, o problema dos pombos na escola”. “Como minha sala tem muitos alunos do Tamarindo, foi inevitável não relacionar problemas ambientais com aquela construção de esgoto perto do Ifes, que nunca termina”.

O problema de piolhos e sujeiras dos pombos na escola se agravou nos últimos tempos, inclusive em outros pontos da cidade, acarretando a suspensão de aulas para a limpeza geral da escola (junho de 2019), como também por conta de discentes e docentes hospitalizados. A elevatória do esgoto no bairro Tamarindo foi concluída. Questões que, talvez, sem a enunciação das professoras não seriam percebidas e relacionadas pelos discentes como questões ambientais existenciais em seus territórios.

Mesmo de maneira instituída, o questionário diagnóstico para a formação de uma rede em EA levantou questões que, apesar de não serem solucionadas naquele momento, trouxeram olhares mais abrangentes aos espaços existenciais, de alertas, de cuidados, de comentários, de discussões e outros movimentos perturbadores à *psique*, relacionando entendimentos multifacetados, ultrapassando, talvez, noções de meio ambiente numa comunidade.

É uma visão pela qual nessa perspectiva de devires mais estéticos e subjetivos com os espaços existenciais que perturbam a nossa *psique* e, conseqüentemente, as nossas memórias,

---

<sup>45</sup> Cf. Contaminação em Rede na Estação 6.

remetemo-nos às discussões sobre subjetividade qualquer num novo paradigma estético em espaço e corporeidade com Guattari (1992), principalmente, quando esse autor analisa as subjetividades construídas nas arquiteturas das cidades e demonstra que nelas, também, surgem universos de extrema complexidade. É um sentido que propicia efeitos interessantes, quando docentes e nós mesmos nos perturbamos em nossos espaços existenciais, ativando desejos e sensações outros mais viventes.

Nesse sentido, Guattari (1992) apresenta o caráter de exceção das experiências de subjetivação dos espaços, de qualquer espaço vivido, quando deixa entrever a *psique*. É assim que, segundo esse autor (1992, p.157), um “[...] trabalho poético, uma experiência delirante e ou a experiência passional podem atualizar”.

Esse mesmo autor desenvolve, a partir daí, conceito de *máquinas enuncadoras* nos edifícios e construções de todo tipo. Acrescentamos o meio ambiente em geral, como tal, em razão de esses espaços interpelarem/enunciarem “singularidades parciais” e “singularidades coletivas”.<sup>46</sup>

Esses espaços, como enunciadores de desejos, sentidos, de sensações e de abstrações, são componentes maquínicos, produtores de subjetividades e sistemas autopoieticos. Isso porque “[...] eles são mais do que uma estrutura ou mesmo um sistema em sua acepção comum [...] tal como qualifica Francisco Varela, que, aliás, assimila este tipo e sistema às máquinas” (GUATTARI, 1992, p. 160).

Essa tentativa de transpor, no meio ambiente, a ideia de Guattari (1992, p. 158) sobre os espaços construídos na produção de subjetividades (não que ele não tenha pensado nisso), está no próprio sentido, segundo esse mesmo autor, de uma concepção “animista do mundo”, contrapondo os estragos e prostrações estruturalistas, generalistas, formalistas e uniformistas. Já que os espaços nos interpelam em vários pontos de vista (espiritual, histórico, funcional, afetivo...), podemos vislumbrar – nas postagens das redes sociais de moradores piumentenses docentes referentes ao seu cotidiano de lazer, férias e trabalho, dor, perda e caos e até em nossas

---

<sup>46</sup> Guattari (1992, p. 157) *passim*.

memórias durante a pesquisa — essas constituições em espaços construídos e naturais, que compõem nossos territórios existenciais.

A título das singularidades parciais explicadas por Guattari (1992), trazemos a passagem-memória do chão escuro de uma escola visitada durante a pesquisa, que ativou nossa mente, os dias de férias vividos na casa de minha falecida avó-materna, quando eu e minha filha mais velha, ainda com pouco mais de um ano de idade, esticávamos ao vento da varanda, após o almoço. O piso escuro da escola, que talvez serviria para disfarçar a sujeira, os seus anos de uso, ou por outra finalidade e ocasião qualquer, trouxe um momento de descanso e afago materno. Até o cheirinho de minha filha veio à tona.

Com isso, queremos alertar para o fato de que formas estranhas e delirantes, os espaços, agenciam nossos territórios existenciais. Assim ocorria quando, nas caminhadas da areia das praias de Piúma, sempre me lembrava das fotos de minha mãe e irmãs na praia, quando éramos pequenas. Também a lembrança de um senhor já falecido, vizinho da rua, muito amigo de meus pais e frequentador de nosso comércio, que adorava caminhar e correr na areia fofa da praia. São instantâneas tais lembranças!

De certo, esses fatos podem ter engendrado outras subjetividades parciais em nossas mentes, uma vez que, quando os espaços produzem uma subjetividade parcial, essa “[...] se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação” (GUATTARI, 1992, p. 158), inclusive provocando subjetividades coletivas.

Com tamanha complexidade que assola os espaços existenciais, já que compõem os sistemas autopoieticos e as produções de subjetividades de nossas existências, os espaços existenciais nos levam a maiores e menores felicidades. A exemplo dessa variação, compartilhamos (pois esta narrativa está nas redes sociais do filho-aluno-docente-fotógrafo – Lucas Carvalho) uma narrativa que traz lampejos de singularidades coletivas, inicialmente entre filho e mãe e, depois, na complexidade afetiva e social de Piúma, engendrada na paisagem piumense:

[CARTA À MINHA MAMÃE]. [...] Recentemente, estava pensando o que me lembraria de você mais fortemente, qual seria a nossa ligação, afinal todo mundo tem algo. Alguns têm objetos, outros momentos e até mesmo músicas, mas nós não, nós não temos nada disso. Foi então que me toquei de que nossa ligação é através de algo que sempre admiramos, mesmo que separados: o sol. Pois é, não há nada que você mais gostasse do que um sol rachando e um céu azul, seu filho também não... como foi que nunca percebemos isso? Nossa ligação é através de algo magnífico e essencial

para a vida terrestre. Nossa ligação é um deus milenar que atravessou infinitas culturas que nem sequer se conheceram, assim como nós em boa parte de nossas vidas. No sábado, dia 15/12, você se foi, é triste pra C4r@(h0, mas saber que você não sofre mais vale todo o sofrimento que passarei ao longo da vida. Você foi maravilhosa até o último momento. Talvez você não tenha tido ideia do que causou com o seu último 'estou bem'. Mãe, você não existe, o que você fez por mim é surreal. Obrigado por toda sua honestidade, confiança, companheirismo e principalmente por me amar tanto. Espero que tenhamos conseguido executar tudo conforme seus desejos. Prometo me dedicar para ter uma vida de realizações assim como a tua e, se possível, te encher de orgulho. E ah! Antes que me esqueça, espero também que tenha ouvido minha última piada, acredito que dessa vez você quebraria minha cara com um soco, como sempre prometeu, cada vez que te zoei. Você foi e sempre será maravilhosa! Obrigado por tudo. Obrigado por me ajudar ser quem sou. Eu te amo, velha (<https://www.facebook.com/lucascarvalhoco/posts/1958810051089871>. Acesso em 28 dez. 2018).

Quem diria que, na paisagem-contemplação do Sol piuminense (como se o astro Sol fosse diferente em cada cidade, contudo, nas subjetividades, ele é), o devir filho-mãe se produzisse. Aliás, os/as docentes são de uma singularidade qualquer incrível, produzindo acoplamentos com os espaços existenciais, percebidos, por exemplo, nos vários momentos de postagens nas redes sociais.<sup>47</sup> São agenciamentos potenciais de enunciação que habitam o entre *viversermundo* existencial.

Podemos dizer, então, que, quando singularidades docentes ativam suas subjetividades parciais, enunciam e dão consistência a vários componentes maquínicos em subjetividades coletivas com afetos mais estéticos, sensíveis e viventes. Com esse efeito, trazemos o sentido no prazer das corporeidades do estar sendo com espaços primórdios do humano-natureza, caracterizado na narrativa publicada por Almeida (2013, p. 144), ao indagar à professora Ivane Carvalho (agora, *in memoriam*) sobre o sentido que ela atribuía às suas experiências escolares com o lugar:

Sou marisqueira de natureza. Amo tirar sururu. Tenho um prazer enorme de levar um banho de mar, enquanto estou tirando sururu. Eu tenho um prazer enorme de ver o fundo do mar, de cozinhar o sururu ali na pedra. Acredito que as pessoas que não aproveitam essa situação estão perdendo muito, aqui na cidade. Elas perdem muito, porque é muito gratificante, é muito gostoso. Na minha vida, toda vez que eu tenho oportunidade eu levo os amigos para compartilhar esse *momento que tenho de prazer*, junto com o mar, junto com a natureza. E aí com isso, toda a vez que eu tenho oportunidade, faço questão mesmo que os alunos vão para a praia, o professor leva para catar uma concha, aproveita e deixa eles tomarem um banho também, aproveitar as coisas que tem lá! Toda vez que o professor fala comigo: \_ai um sol desse, eu poderia estar na praia! E eu: por que você não está na praia? É porque justamente eu sou um pouco —índio assim, que sinto esse prazer enorme de estar indo na praia.

---

<sup>47</sup> Como nas últimas postagens no facebook do mês de dezembro de 2018: no caso de proibição de cães nas praias pienses e a sorte de viver nesse lugar, nos movimentos que se engajam (a exemplo do grupo de teatro de rua nos anos 2014 a 2016), e, em particular, no legado afetivo e existencial de lutas docentes e *socioambientais* proferidas pela colega professora Ivane Carvalho.

Então eu não poderia ser diferente, eu tenho que incentivar. Não tenho condição de ser diferente (IVANE, 2012).<sup>48</sup>

Diante dessas observações sobre a produção de diferenças e singularidades autopoieticas em vaguejantes *contextos produções*, com a *docência-ambiental* provida de processos inventivos/criativos, cabe-nos um aprofundamento dos coletivos docentes e sua complexificação no coletivo e no território existencial.

Será que num determinado território os acontecimentos seriam previsíveis e provocariam somente a repetição? Da mesma maneira que foram diferentes os sentidos produzidos nas narrativas docentes que realizam experiências escolares no mesmo meio ambiente, nele também encontramos condições que permitem contextos e derivações em relações às suas possibilidades.

Engendramos as condições de deriva natural vislumbradas em Maturana e Varela (1995, 2001), com à produção de diferença em Deleuze (1988), por apresentarem em comum o coletivo (o outro) e o lugar (espaços existenciais, espaços de convivência, espaços da vida cotidiana) na constituição da vida e dos viventes e, também, podemos dizer, de nós, docentes. Assim são produzidos os acontecimentos.

Ambos os autores trabalham as interações como estruturas fundamentais da existência. Essas interações são sempre imprevisíveis, coletivas, dinâmicas e variáveis. Maturana e Varela (1995, 2001) descrevem que a vida é uma deriva de mudanças contingentes com nossas interações e, por conta disso, a cada instante nos encontramos em correspondência com o meio. Para esses autores, as mudanças se produzem de qualquer modo no curso que segue. Um curso sem determinismos, e sim com configurações contingentes em suas circunstâncias. Para entendermos melhor, um trecho com os dizeres do mesmo autor:

A ontogenia de um ser vivo é uma deriva estrutural, na qual as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes com as interações com o meio. Não são determinadas pelas circunstâncias do meio, mas são contingentes com elas, porque apenas desencadeiam no ser vivo mudanças estruturais. E vice-versa: o meio muda de maneira congruente com as interações com o organismo, e aquilo ao qual o observador

---

<sup>48</sup> Ivane Ramos de Carvalho, graduada em Pedagogia e pós graduada em Supervisão escolar, atuou como docente por 20 anos nas escolas do município de Piúma. Em 2012, era diretora da Emef Lacerda de Aguiar.

irá se referir vai depender de onde esteja o seu olhar. [...] um ser vivo é um sistema de estrutura dinâmica variável. Movimento-me, minha estrutura muda; não me movimento, minha estrutura também muda. Muda de maneira diferente? Sim. De modo que toda vida individual- a vida de cada um de vocês, a minha vida- é uma deriva de mudança estrutural contingente com nossas interações. E como resultado disso, a cada instante nos encontramos em correspondência com o meio (MATURANA; VARELA, 2001, p. 82).

Nessas variações e mudanças, próprias do vivido, residem a criação e a invenção. Sabemos que Deleuze e Guattari (1995) não se atêm a sistema ser vivo-meio, ou melhor, essas variações ampliam o meio/território com as linhas de forças molares/repetição e moleculares/criação, provocando, nesses *espaçostempos*, a (des)(re)territorialização. Contudo, não nessas palavras, Maturana e Varela (1995, 2001) apontam mudanças no meio, de forma que esse também é dinâmico e variável, mas consensual às interações recorrentes, de encontro, de desencontro, de inclusão, de exclusão, de potência, de impotência.

Seja nos argumentos da biologia do amor em Maturana e Varela (1995), seja nos argumentos da produção de diferenças em Deleuze e Guattari (1995), vemos, em ambos, modos de criação e invenção que transformam circunstâncias. Enquanto os primeiros autores percebem os modos de produção de diferenças nos sentidos, nas fisiologias, nas sexualidades, nas linguagens; os outros dois encontram-nos nos modos de criação e invenção, nas formas maquínicas dos desejos, dos corpos, dos cérebros.

Quanto à *autopoiese* (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação"), famoso conceito de Maturana e Varela na década de 70, o que pensa Deleuze? Em Pelbart (2003, p.76), encontramos a sua articulação: “Se há autopoiese ela deve ser concebida como operando ao nível maquínico. Autopoiese maquínica como heterogênese maquínica, onde estas estão cheias de subjetividade maquínica que emergida de produção capitalística é rizomática [...] e extrapola a lógica produtivista e utilitarista do capital”.

Entendemos que a própria criação de si é um mecanismo coletivo e circunstancial de componentes orgânicos e “a-orgânicos”. Na docência não poderia ser diferente, principalmente em termos de *docência-ambiental*, quando, em seus modos de subjetivações emergentes, suas inteligências grupais escapam dos parâmetros consensuais e sem visibilidades.

Nas populações de docentes que se coletivizam, territórios são engendrados na e pela produção de diferenças. Essas produções são percebidas, em sua maioria, nas suas linhas de escapes em

meio aos fardos de vida (ausência de saúde e segurança), de trabalho (falta de recursos humanos, materiais, financeiros), de dominação (ataques manipulação, controle e agora a atual demonização/ culpabilização da docência nos problemas sociais<sup>49</sup>) e de miséria (assujeitamentos aos baixos e congelados investimentos educacionais).

Na ótica de processos de criação e invenção dos autores citados, ambos exortam a congruência com o outro, expurgando qualquer negação, não pela semelhança qualquer, mas pela diferença. Essas modificações, em que a troca está sempre presente, são comuns na docência, no trabalho conjunto entre as áreas, em que, muitas vezes, não se encontram pontos em comuns (como as áreas das chamadas ciências humanas e exatas, do ensino fundamental, anos iniciais, anos finais, e em educação infantil). A nosso ver, na docência, reorganizam-se e reexistem num mesmo espaço, desenvolvem atividades comuns, inclusive de forma interinstitucional, em que no comum está o tema meio ambiente.

O que é da educação não é só educação. Já dizia o ditado: “Educação é a base de tudo!” Sua congruência é naturalizada nas falas mais populares. No entanto, parece-nos que vira balela em efeitos “complexo vira-lata”,<sup>50</sup> por conta de massacres e ameaças de governos que manipulam (des)sabores<sup>51</sup> em políticas e programas públicos que decaem sobre a própria educação e os que trabalham nela.

Nessas primeiras aproximações, indicamos territórios em derivas criativas e inventivas nos agenciamentos coletivos de docentes acoplados nos espaços existenciais. Assim sendo, a *educação-ambiental* não tem fronteiras e rostos. Sem país, sem nacionalidade, sem idioma, ela

---

<sup>49</sup> Ler em Sússekind (2014), em seu artigo “As (im)possibilidades de uma base nacional comum”. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. (Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 dez. 2018).

<sup>50</sup> “Complexo vira-lata”, termo definido pelo dramaturgo e jornalista Nelson Rodrigues em uma crônica publicada em 1958, que acreditava que os brasileiros viviam um complexo de vira-latas, entendendo a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Esse complexo de inferioridade vem sendo debatido e entendido como um processo vindo desde a colonização, depois com a miscigenação, após com a suposição do espaço quente e tropical e, depois, pela falta de higiene e saúde dos séculos passados e agora por conta do cenário político e social de desmonte de direitos na educação, na cultura e no meio ambiente. O fato é que tanto movimentos colonialistas, quanto pós-colonialistas tentam inferiorizar países da linha global do sul, como o Brasil, em todos os setores, principalmente educacional. Para muitos estudiosos, é por meio dela que esse complexo se desfalecerá.

<sup>51</sup> Cf. estação 2.

vagueia em várias direções, provocando rizomas, conectando-se e desconectando-se. Nos acontecimentos, ela se (inter)(des)liga.

Como a *educação-ambiental* em meio aos dispositivos é tão viajante, também em meio a esta escrita de coletividade e território, um acontecimento, como docente piumense e doutoranda em Educação, explícita e vislumbra quanto, nesses modos, ao mesmo tempo, estreitam-se povos e espaços.

É um acontecimento pelo qual nos aproximamos-conectamos com Larrosa (2002). Chamamos de experiência-formação-sentido, que toca e compõe a nossa cognição. Desde quando terminamos a Licenciatura em Biologia e, depois, nos estudos e seminários de mestrado e doutorado, sonhávamos em conhecer a cidade de Machu Picchu-Peru. Por ocasião da inscrição e aceitação de apresentação de trabalho no XII Seminário Internacional de La Red Estrado — Lima — Peru (3-5 de dezembro-2018), juntamente com minha irmã (Giselda Mezdri de Almeida), apresentamos o relato de experiência ocorrido em uma escola piumense, com o título: “Ensinagens inclusivas e inventivas: possíveis leituras e escritas nas diferenças”, realizando, assim, o sonho de conhecer o Peru (Imagem 9):

Imagem 9 – Chegada a Machu Picchu (Guia, irmã, eu, mãe e colega)



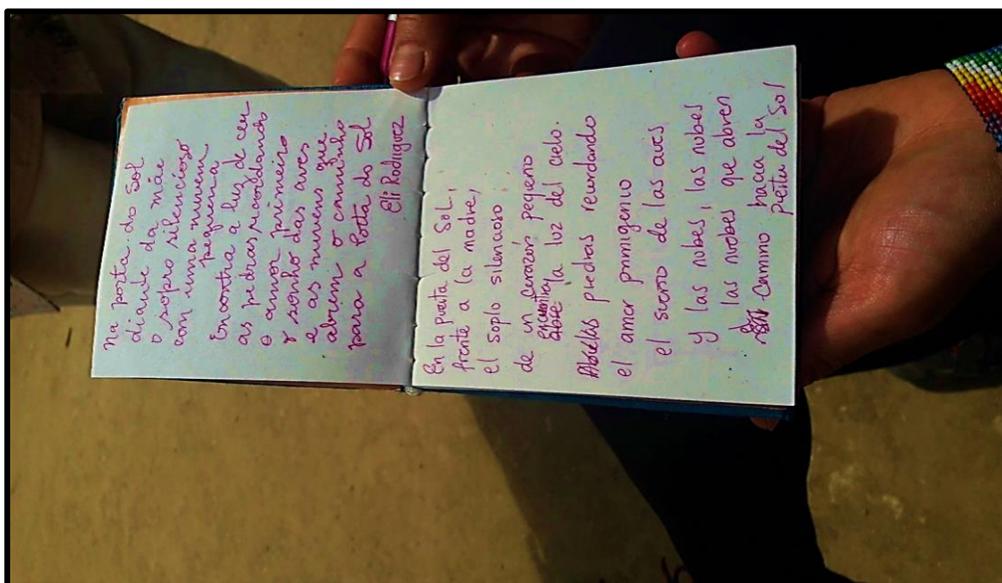
Fonte:  
Arquivo  
pessoal.

Em meio à pesquisa-tese em *docência-ambiental*, coparticipar de um relato de experiências inclusivas em tecnologia da educação, justamente em escola que compõe o território de nossa pesquisa, engendra conexões com e na docência como processo inventivo e criativo nos territórios existenciais, que (des)(re)territorializa fazendo rizomas com tudo e todos. Por consequência, na *docência-ambiental*, podemos argumentar, assim como nas considerações do relato de experiência que apresentamos no XII Seminário Internacional de La Red Estrado — Lima — Peru (3-5 de dezembro-2018), que nas:

[...] relações entre os sujeitos e os meios em que convivem, que as possibilidades vão surgindo, numa convivência de respeito às diferenças que se encontram nessas relações. Portanto, não há receitas, e sim uma coexistência de saberes e fazeres em meio às estruturas físicas, intelectuais, psíquicas de sujeitos e o meio ambiente de suas relações, que potencializarão suas existências, caso haja a conservação de inclusão de suas diferenças.

Das tantas experimentações, uma em especial, conectamos no fato de que a *educação-ambiental* e o devir *docência-ambiental* também são entrelaçamentos de paixões a territórios do planeta de pura e sagrada (como dizem os povos descendentes dos incas peruanos) relação humano-natureza. Dizemos isso devido ao bom encontro com outra professora, pesquisadora da/na *educação-ambiental*. Em seu devir poético apaixonado, ela escreve em espanhol um cântico/poema para seu namorado brasileiro e nos pede para traduzir em português, a fim de encaminhar para seu namorado do Sul brasileiro. Em meio à tradução realizada pela minha mãe (Gezelda Mezadri), conversamos sobre nossas pesquisas em *educação-ambiental*.

Imagem 10 — Poema/cântico escrito, acima em português (tradução e letra de minha mãe) e embaixo escrito em espanhol pelas mãos da pesquisadora/professora Elisabet Rodriguez, durante a visita às ruínas de Machu Picchu- Peru.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa coletividade de pesquisadoras — professoras, mães, irmãs, colegas, guias, o ar, o Sol, as pedras e as histórias de um lugar (espaços existencial) —, as relações não param de acontecer e se conectam a outros acontecimentos. Aqui está na composição de uma escrita sem fronteiras e sem destinos, que farão aqueles e aquelas que, de alguma forma, entrelaçam e compõem outros coletivos e territórios.

Suscitar essa viagem, nesse momento de marcar a importância do coletivo e do território na defesa da *educação-ambiental* em produção de diferenças com processos inventivos e criativos da *docência-ambiental*, engendra heterogêneses diversas para se imaginar que, assim como eu, com irmã, colegas e minha mãe, por algumas horas compusemos Lima, Cuzco, Águas Calientes e Machu Picchu, provocamos relações e acontecimentos outros, que não seriam possíveis sem esse coletivo e nesse território. Certamente, com outros coletivos e em outros territórios, as possibilidades seriam diversas, mas não as mesmas ali vividas.

Passamos, tocamos, cheiramos, conversamos com as mesmas coisas e pessoas nos mesmos dias e territórios, mas o sentido atribuído à mesma experiência vivida é singular. Esse sentido e a criação em efetuações são ainda mais variados a cada situação e relações que realizamos em nossos cotidianos.

Cada coletivo e cada território apresentam suas características próprias, compondo circunstâncias e condições aos fenômenos com particularidades ínfimas para umas coisas e que podem ser repetidos em outros fenômenos. Claro que a descrição-análise desses fenômenos dependerá do observador-pesquisador e de sua abertura em acolhê-los.

Nossas aproximações, argumentadas nessas notas, tecem algumas aproximações diante de *contextos produções* docentes, na *psique* das singularidades parciais e coletivas docentes, em meio aos dispositivos que abarcam a educação e a docência, promovendo, à luz da filosofia da diferença na *educação-ambiental*, apontamentos às relações que engendram a *docência-ambiental* local/global. Por consequência, duas condições são essenciais para tal: o coletivo, no qual se agenciam os enunciados em seus conteúdos e expressões; e o espaço existencial, no qual se apresentam o cotidiano das relações territoriais de convivência.

## ESTAÇÃO 4: *DOCÊNCIA-AMBIENTAL*: COMPLEXIFICAÇÕES NOS ACONTECIMENTOS

*[...] tem muitas misturas para desvendar: produções de subjetividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutra, sob outras formas que hão de nascer*

DELEUZE (2005b, apud, Garré, Henning, 2015).

Agora, na estação em que estamos mais à vontade, mais aproximada de nossos intercessores teóricos e dos coletivos docentes, complexificamos o que emerge em termos de criações e invenções em *docência-ambiental* em meio às constâncias e às variações dos contextos apresentados, acompanhando e coparticipando de fluxos agenciados nos coletivos de docentes, durante os encontros semanais que acontecem nos territórios existenciais de suas atuações.

Ficamos à vontade intensificando discussões e leituras na pegada das *narrativas-conversas* ocorridas nos encontros de docentes, mergulhada na “[...] integração e diferenciação de novas forças, das novas relações de poder, que se fazem graças às novas instituições (a opinião pública, a percepção coletiva e a ação à distância” (LAZZARATO, 2006, p.78). Dessa maneira, nas *narrativas-conversas* dotadas de expressões aos acontecimentos, tecemos relações em *docência-ambiental*, pois entendemos que:

[...] precisamos ter em mente que o acontecimento é o próprio sentido e, como tal, pertence à linguagem. Contudo, não podemos esquecer que a linguagem é o que se diz das coisas. Pode-se concluir daí que a verdade é expressa pela linguagem, mas que ela não pode ser confundida nem com o que é dito nem com as manifestações espaço-temporais do acontecimento. O sentido é a quarta dimensão da proposição, que não se confunde nem com a esfera da designação (que relaciona a preposição com um estado de coisas físico), nem com a manifestação (que é a relação entre o que é dito e o sujeito que anuncia- o que transforma as crenças e os desejos em inferências causais), e muito menos com o campo do significado (ou seja, a relação das palavras com conceitos gerais e universais). A verdade, portanto, pertence a essa esfera, ela é o expresso, o sentido, o acontecimento puro (SCHÖPKE, 2012, p.142).

Na mão dos acontecimentos, na ótica da diferença e da repetição, constituímos alguns efeitos produzidos nas constâncias obscuras que atingem a docência no cenário instalado nas esferas

públicas, assim como as criações constituídas durante a pesquisa com os docentes. Os acontecimentos em docência compõem-se num processo em que:

As duas dimensões do processo constitutivo do acontecimento (a dimensão mental - invenção - e a dimensão material-efetuação) se ativam e se implicam reciprocamente. Dos dois lados o processo é completamente imprevisível, surpreendente, arriscado, porque não se pode comandar a invenção nem sua difusão social. O processo constituinte é, na verdade, diferença e repetição, uma vez que é devir, metamorfose, diferença que faz diferença. Constituição = devir (LAZZARATO, 2006, p. 46).

#### 4.1 O PÚBLICO E O COMUM

Nos encontros de docentes, há relações uns com os outros, com efeitos de sentidos coletivos expressados com ou em acontecimentos. São relações, como já especificamos, corporais (com suas qualidades físicas e culturais engendradas nesses coletivos) e “a-corporais” (em seus afetos e desejos), que integram e se desintegram. Lazzarato (2006) nos faz entender que tais integrações e desintegrações acontecem à medida que forças de poder e de sujeição, a nosso ver, como dispositivos de colonialidades, se instituem nas opiniões públicas e, mesmo a distância, tentam subestimar a coletividade.

Ainda pensando como Lazzarato (2006) e seus interlocutores, compreendemos que as opiniões públicas, podem banalizar o coletivo. Dessa forma, apagam desejos, afetos e potência de ação, capturando, nos desejos e afetos, suas relações mais profundas e as desnaturam, inculcando afetos e desejos perversos à coletividade, à criação.

Para tal, o mesmo autor mostra que desde a reconfiguração das sociedades modernas, depois da Segunda Guerra Mundial, no século XX, na sociedade de controle desenvolvida por Deleuze, os fluxos e redes dispersos pelos meios de comunicação tendem a modular o funcionamento, a ampliação e a constituição dos públicos, ditando o que tem lugar neste tempo.

No entanto, é nessa via que, os coletivos docentes sofrem e produzem processos de imitação e de criação, subvertendo a opinião pública de modo presencial e a distância. A exemplo do que acontece pelo WhatsApp (ou “zap-zap” como apelidam aqui, em Piúma-ES), onde trocamos

informações, marcamos reuniões, criamos grupos diversos com e em discussão e ação nos entrelaçamentos *sócio-político-ambiental-educacionais* (Imagens 11,12,13 e 14).

Ainda assim, em meio a tantos controles, os docentes participam de vários grupos tecidos mediante os acontecimentos que se integram durante seus encontros. São grupos denominados ora com o nome da escola em que trabalham, ora por componente curricular, ora por um movimento que ajuda e participa, ora por grande número de docentes, organizados por instituições governamentais e não governamentais.

Imagem 11 – Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumentenses por nome de escolas em que trabalham



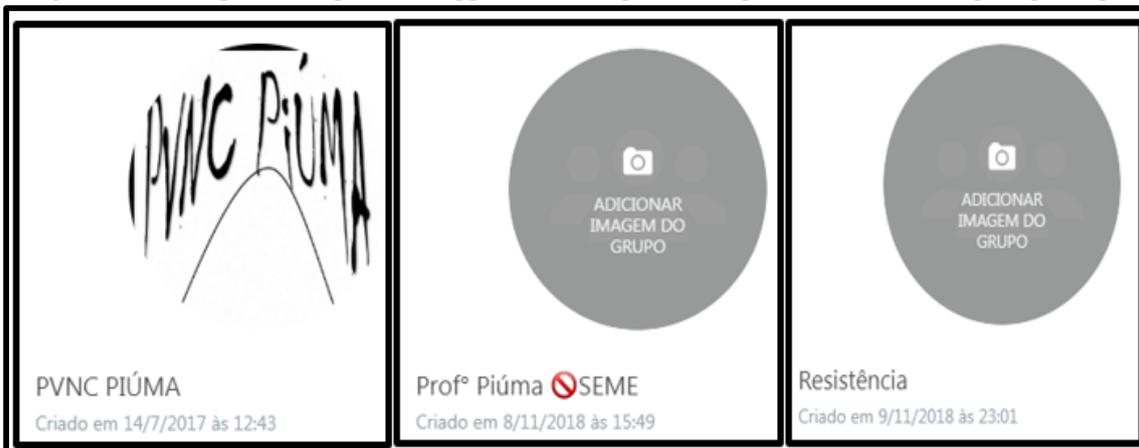
Fonte: Arquivo pessoal, elaborado em programas do *Windows*.

Imagem 12 – Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumentenses por componente curricular



Fonte: Arquivo pessoal, elaborado em programas do *Windows*.

Imagem 13 – Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumenses por movimentos dos quais participam



Fonte: Arquivo pessoal, elaborado em programas do *Windows*.

Imagem 14 – Exemplo de Grupo WhatsApp de docentes piumenses instituídos por organizações governamentais e não governamentais



Fonte: Arquivo pessoal, elaborado em programas do *Windows*.

Sabendo que esses são meios de muita opinião pública vigilante e controladora, é preciso alertar que um público “[...] é uma massa dispersa em que a influência das mentes, umas sobre as outras, se torna uma ação a distância” (LAZZARATO, 2006, p.75). Os próprios docentes se inventam no sistema, com/no seu próprio tempo e território, com/na suas próprias lutas, resistências e fugas e com/nas suas próprias cooperações e desejos.

Escapar das linhas duras dos discursos da opinião pública é difícil e perigoso, ou seja, há muito o que fazer, principalmente em época de opiniões e políticas públicas excludentes e dogmáticas. Em nosso cenário brasileiro, uma onda de distorcidas e falsas notícias (*fake news*) produzidas

pelas classes dominantes e de dominados por partidos de extrema direita, empresários e por grupos de religiosos, manipula os cérebros brasileiros, via os meios de comunicação, especialmente os das redes sociais (como as redes *Facebook e WhatsApp*).

Esse cenário influencia a *educação-ambiental* e a *docência-ambiental*, pois vários conteúdos são publicados nas redes sociais condenando aulas que levam à criticidade e outros entendimentos sobre sexualidade, gênero, sociologia e filosofia. Como se isso não bastasse, ações judiciais e militares, infundadas e partidárias, agem contra as manifestações das universidades públicas. E, ainda, para mostrar o total plano de excludência e alienação dos assuntos ambientais e das classes trabalhadoras, acompanhamos extinções e incorporações de pastas de seus Ministérios em outros, como as ocorridas no Ministério de Meio Ambiente e no Ministério do Trabalho, com a incorporação, especificamente, de políticas ambientais no Ministério da Agricultura para favorecer o agronegócio, e políticas do trabalho, no Ministério da Economia.

A esse respeito várias reportagens foram escritas nos últimos dias de 2018 e início de 2019, expondo notícias nada animadoras sobre as incorporações-exclusões. Segue um exemplo do jornalista e ambientalista André Trigueiro (2018).

[...] A montagem do novo governo priorizou os interesses do agronegócio (ou de uma parcela desse segmento) e, em função disso, serão postas em prática políticas que privilegiarão a flexibilização da legislação ambiental, o enfraquecimento do Ibama e dos sistemas de licenciamento e fiscalização, e a maior tolerância em relação ao desmatamento com possível alteração dos parâmetros técnicos do INPE que regem as rotinas de monitoramento por satélite da Amazônia (TRIGUEIRO, 2018) (Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/blog/andre-trigueiro/post/2018/12/31/sustentabilidade-e-sinonimo-de-sobrevivencia.ghtml>. Acesso em 3 jan. 2018).

As incorporações-extinções levadas adiante pelo novo Governo Federal, mesmo com as fortes críticas nacionais e internacionais, inclusive no Ministério da Educação, onde vem ocorrendo o seu desmonte, deixam claras as reais intenções de excludência e poderio, a todo custo, para o (des)envolvimento de poucos. A reportagem de Aiuri Rebello e UOL, em São Paulo, na data de 3-1-2019 às quatro horas, expressa o dispositivo colonizador dessas incorporações-extinções:

A atual Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) será desmontada e em seu lugar surgirá a subpasta Modalidades Especializadas. A iniciativa foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-racial e a própria palavra diversidade. A nova pasta deve

continuar a articular as ações de educação especial, de jovens e adultos, educação no campo, indígena e quilombola [...] (Acesso em 3 jan. 2019).

Nessa linha, também refletimos sobre o que Veiga-Neto (2014) relacionou com as ideias de Foucault sobre biopolítica e governamentalidade. Nesse sentido, ocorrem técnicas de dominação do outro e de si, “[...] com a imposição de uma soberania estatal, o fascismo, o utilitarismo, o atrelamento e subordinação dos interesses sociais aos interesses do grande capital, a exclusão includente” (VEIGA-NETO, 2014, p. 46). Isso sustenta o que esse mesmo autor continua dizendo: “[...] a lógica do “deixar viver, fazer morrer” acabou voltando, mas agora não mais a cargo de um soberano, mas a cargo do próprio Estado” (p.46).

Para disfarçar essas configurações, trazem as ocorrências num tom de “vitimismo” sobre políticas públicas que os anteriores governos instauraram. Como já dizia Gaston Bachelard, citado por Veiga-Neto (2014, p. 43), trata-se de termos “[...] ‘vigilância epistemológica’, a saber, uma atitude que combina rigor conceitual com respeito ao discurso racional”. Dessa forma, com o discurso de “vitimismo”, de que “as coisas não acontecem assim” e que a “história mente e aumenta os acontecimentos”, escandalizam o “politicamente correto” num discurso majoritário de descrença à história e aos acontecimentos.

Acreditamos que, nessas linhas molares, pelas nossas convicções de pensamentos, de ações, de estudos e de pesquisas sobre a filosofia das diferenças em Deleuze (1988), os coletivos produzirão, em suas diferenças, suas linhas moleculares de fuga, de criação e invenção e de resistências. Tais convicções, percebemos à exemplo dos movimentos sindicais, dos escapes das pautas e cronogramas ditados por programas e projetos governamentais, das aulas que extrapolam conteúdos cientificistas e os muros das escolas. Também, quando em nossas andanças, atuando e pesquisando com os docentes, observamos que esse é um processo penoso, árduo, de muita articulação e diálogo.

Os docentes, quando em coletivos, nos encontros enraizados nos espaços de suas convivências, inventam fluxos e redes que se efetuem e virtualizam em pequenas, médias e até grandes escalas no presente e no futuro. Mesmo que suas potências sejam sugadas, e que em certos momentos se tornem tristes, desanimadas e até doentes, ao mesmo tempo, com os seus cérebros em coletivos, uma faísca de cooperação e integração promove curas, afetos e desejos diante das duras tiranias de nosso exercício e do nosso *serviver*.

Está no devir de nossas existências. Já dizia Deleuze (1988): existir é diferir, a diferenciação é sempre incerta. Dizemos, então, que ocorrem diferenciações. Repletos de diferenciações (variações, singularizações) e de repetições (padrões, imitações, constâncias), os coletivos docentes, em seus territórios existenciais, refazem-se em constantes padrões e discursos que os levam a planos diversos.

Nesse sentido, os encontros dos coletivos docentes vistos sob a ótica dos acontecimentos, apresentam certa dualidade quando “[...] apontam ao mesmo tempo, para as proposições (sem as quais ele não seria passível de expressão) e para os corpos (nas suas efetuações espaços temporais)” (SCHÖPKE, 2012, p. 140).

Pois bem, é nessa constituição, que podemos inferir que a *docência-ambiental* acontece em processos criativos e que o devir docente se refaz na ontologia da produção de diferenças de cada ser. Então a produção da diferença é um processo hereditário? A própria hereditariedade é um processo de produção de diferenças e semelhanças. A esse respeito, Pelbart (2003, p.74-75), parafraseia Deleuze, quando se inspirou em Bérghson:

[...] sendo a hereditariedade ruptura nela mesma, que permite ruptura e fissuras por intermédio das quais move vida é possível e se afirma o poder monstruoso da diferença e repetição [...] os organismos, por sua vez, tornam-se veículos para a transmissão e comunicação das intensidades singulares e hecidades.

Nessa perspectiva, esse autor (2003, p. 76), traz que cada ser é puro “[...] movimento imanente que rompe as leis imutáveis da vida e do [...] capitalismo (multinacionais e globalização) ou capital estriado (aparelho do estado moderno)” nos trazendo, na contramão, o violento jogo subjetivo das serializações e reterritorializações, da repetição.

Dito dessa forma, o que especificamente acontece nesses encontros que se traduzem como acontecimentos? Assim, nós os consideramos por suas intervenções previsíveis (pautas, relatórios, planejamentos, textos) e imprevisíveis (discussões, sentimentos, retroações), capazes de cooperação e de forças nos processos de subjetividades.

No previsível das aulas, conteúdos programáticos, metodologias definidas, questões determinadas e xerocadas, que referenciam nossas aulas, ocorrem imprevisibilidades que podem subverter forças dualistas, segmentárias e homogeneístas, como as ocorrentes nas denominações geográficas: rural-urbana, roça-cidade, norte global-sul global, oeste europeu-

leste europeu, tradicional-moderno. Denominações que produzem exclusões e distinções em nível cultural, científico e do *saberfazer* dos cotidianos vividos do rural em detrimento do urbano, do sul global em detrimento do norte global, do oeste europeu em detrimento do leste europeu, do tradicional em detrimento do moderno.

Casos parecidos com esses dispositivos coloniais aparecem nas escolas, quando, a exemplo, é planejada apresentação de trabalhos por meio de maquetes, mas, durante as explicações, diferentes discussões são tecidas. É o que alerta a professora de Geografia dos anos iniciais dada Emef Itaputanga, quando após várias discussões, enuncia: “[...] corrija as maquetes e as falas dos alunos em ‘da roça’, dizendo ‘do campo’”.

As discussões e correções desta professora em desmistificar preconceitos carregados nas identificações e classificações coloniais aos *saberesfazeres* cotidianos, como na identificação “do campo” ao invés “da roça”, pode ser uma tentativa de produzirem outras subjetividades mais sensíveis e menos discriminatórias.

Também percebemos que, nos coletivos docentes, a produção de subjetividades mais ético-estéticas em meio aos programas de alfabetização inseridos na rede municipal de Piúma, em parceria com o governo do Estado do Espírito Santo- ES, no pacto chamado Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), em que os materiais de suporte e planejamento eram da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (Pdal). Esses materiais foram utilizados nos programas de alfabetização e letramento do Ceará (Paic) e testados no Espírito Santo em uma escola do município de Domingos Martins (na região serrana do estado capixaba).

No ano de 2018, esses materiais foram aplicados nos encontros docentes da rede pública municipal de Piúma-ES, durante os encontros realizados na Seme e nas escolas, especificamente, com os docentes alfabetizadores/regentes dos primeiros anos do ensino fundamental. As professoras a caminho dos encontros ou ao entrarem nas aulas de inserção do material em sala de aula, diziam: “[...] vamos pedalar”. Inicialmente, elas achavam o material repetitivo, exaustivo e, além disso, existia um certo cronograma específico de aplicação em sala de aula (três primeiras aulas em três dias da semana), apelidado de “blindagem” pelo próprio programa, em que discentes e docentes dos primeiros anos não poderiam ser interrompidos com nenhuma outra atividade.

Paralelamente a essa pauta específica para as professoras regentes dos primeiros anos, essas mesmas docentes e as demais debruçavam-se nas propostas curriculares para a educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental, redigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em cada componente curricular dessas etapas de ensino. Tudo isso, articulado a partir do mês de abril, após o começo do ano letivo em fevereiro de 2018.

Percebemos em meio a esses “componentes de opinião e de materiais”, desses rígidos programas e pactos, “materiais opcionais” no sentido atribuído por Guattari (1990, p. 162-163), em que produções subjetivas mais estéticas ou ético-políticas submergem. As professoras das escolas da Emef Itaputanga, Emef Manoel dos Santos Pedrosa e Emef Lacerda de Aguiar acrescentaram componentes, em quase todas as aulas destinadas à aplicação dos materiais da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (Pdal), conforme destacado em seus enunciados sobre a produção de “[...] textos coletivos com os assuntos abordados, de acordo com o que os alunos vivem” e também, “[...] colocando sentido ao que os alunos escrevem na sala de aula”.

Para mostrar o que faz ao aplicar o material Pdal do programa do Paes, uma professora alfabetizadora expõe: “[...] ficamos roucas, não sentamos, ficamos em pé o tempo todo, mas quando as crianças leem, choramos”. Convém, aqui, lembrar, como bem alerta Guattari (1990), que máquinas desejanter, não necessariamente, submergem no *continuum* dos componentes maquínicos das opiniões e dos materiais usados, mas múltiplos materiais opcionais submergem com ou sem os mesmos componentes. Com essas premissas problematizamos: é o programa ou o trabalho pedagógico que alfabetiza? O choro desta alfabetizadora nos revela a sensibilidade ao alfabetizar, mas ao mesmo tempo o desabafo das condições desafiadoras ao alfabetizar com esse programa. Condições essas, que os encontros docentes destas alfabetizadoras que se encontravam semanalmente, articulando-se em seus territórios existenciais, foram amenizados no desejo conjunto, na troca de experiências e de materiais e não pela imposição de um programa.

Então, múltiplos e transversais são os componentes de produção de subjetividade docente, porém, pelos desvios desejanter, convém entender que os materiais manipulados nos momentos anteriores, por falta de consideração, de consciência ou, ainda, de alma de si (docência-parcial, diante da *psique* parcial de cada docente) e com os outros (docência-coletiva, diante da *psique* coletiva, engendrada nos encontros docentes), se expressam em formas e intensidades diferentes em cada docente.

Compreendemos que há docências que acontecem por “ressonância perturbadora” à maneira de Guattari (1990), em que cada docente, em meio aos componentes das máquinas de opinião e de materiais, relaciona congruências vividas aos contextos produzidos nos espaços existenciais. Fato esse percebido mediante uma apresentação do material da Pdal às professoras, pedagogas e com a participação de algumas gestoras de escolas e de secretarias. Assim ressoou o enunciado: “[...] faço ideia o quanto custou todo esse material em plena época de campanha política ao governo do estado”. Outras falas a esse enunciado da professora gestora e pedagoga não houveram, mas os olhares e risos se fizeram presentes em concordância ao expressado por ela. Esse fato tem relação com as leituras e vivências do cenário de excludências, desmontes e de corrupções do que é público, por políticos e gestores no Brasil.

Nesses cenários nos quais nós, docentes e discentes de instituições públicas brasileiras, vivenciamos uma enxurrada de distorções e manipulações às opiniões e instituições públicas, ainda mais desmerecendo e banalizando as manifestações dos coletivos educacionais em um comum despreocupado, ou de “não ter o que fazer”, despontam movimentos (des)(re)territorializantes. Sobre os coletivos, também ocorrem movimentos reterritorializantes das opiniões públicas de demonização e inferiorização da profissão docente e, ainda, de controle e vigilância à docência, nos quais enxertamos a existência de dispositivos de colonialidade do *saberfazer* docente. Mas, ao mesmo tempo, em coletivos, ocorrem também movimentos desterritorializantes mais moleculares e desejanter que subvertem as forças e linhas duras dos movimentos de reterritorialização.

Assim, pensar na *docência-ambiental*, em contextos cheios de dispositivos de reterritorialização das várias linhas molares ou duras é entender que há produção de diferenças nesses territórios existenciais e que é neles, mas não só por conta deles, que emergem as criações e invenções corporais (orgânicas) e “a-corporais” (“a-orgânicas”) na atuação da docência. Ou seja, a *docência-ambiental* ocorre em fluxos produzidos no desejo de (des)(re)territorializar o que é posto, isto é, está no devir de criações e de invenções coletivas produzidas nas atuações territoriais existenciais.

#### 4.2 CÉREBROS PERTURBADORES: SINGULARIDADES AUTOPOIÉTICAS

Abril e maio de 2018 foram meses com muitas ressonâncias perturbadoras. Aliás, a *docência-ambiental* são devires perturbadores aos acontecimentos vividos. Muitos são os acontecimentos agenciados em um dia de encontro docente, seja dentro, seja fora das escolas nas quais trabalham. Mesmo que se trate de encontros dos coletivos docentes piúmaenses, isso não quer dizer que são apenas docentes moradores de Piúma que aqui lecionam. Muitas professoras se desprendem de outros municípios para aqui trabalhar e não gostariam de realizar os encontros de formação em outras localidades. Em nossas conversas sobre intensificar os encontros docentes com outros municípios, a maioria disse que não gostaria, porque moram e atuam em redes de ensino diferentes. Acrescentaram que, se fosse juntar e, que se for juntar com outros municípios, os encontros deveriam ser realizados em Piúma, de preferência. Tal proposição, segundo elas, está na maior aproximação da gestão, abertura aos docentes em designação temporária, receptividade aos que vêm de fora, troca de experiências, aproximações e organizações mais atraentes no município de Piúma.

Dessa forma, Piúma se mostra como um território existencial com diferentes maneiras de se estabelecer confiança e de possibilidade de colaboração. Confiança e colaboração parecem ser as chaves de funcionamento desses coletivos. A troca, a ação mútua presente em cada coletivo, se forma a cada ano, em cada escola, em cada ano/série e em cada componente curricular e, ainda, podemos dizer, num coletivo maior — o de Professores de Piúma.

Eis a questão: se cada ser produz sua potência de agir, ou seja, apresenta sua mônada, como, em coletivos, produzem agenciamentos de criação e de invenção?

Segundo Lazzarato (2006, p. 32), Leibniz (2000) cunhou, pela primeira vez, o termo “mônada”, que designava “[...] as forças constitutivas das coisas, que não são mais nem atômicas nem antropomórficas [...] tendo em menor ou em maior grau, forças “psíquicas” (desejo, crença, percepção, memória)”. Nela, portanto, estaria a constituição própria e simples, como unidade primordial que compõe todas as forças.

Como Leibniz (2000) lança a compreensão dos seres na noção de força como exponencial, conjuntiva e ordenadora que movimenta e atualiza constantemente sua natureza, constituindo-se como o próprio ser dos possíveis, sendo e existindo no mundo, aqui, também, nessa compreensão, aportamos à produção de diferenças em processos criativos e inventivos em

coletivos num espaço existencial. Principalmente, por se tratar de forças interativas com capacidade de inventar-se para suportar o existir.

Neste sentido de busca por diferenciações, também prevista por Tarde (1902), e, na contemporaneidade, representada por Deleuze (1988) e seus precursores, retira-se, assim como Leibniz (2000), a substancialização dos sujeitos e dos objetos com a compreensão de que tudo é apenas coisas sacrificadas pelos dualismos criados entre natureza e cultura, alma e corpo, indivíduo e sociedade, como também entre capital e trabalho.

Mesmo que Leibniz (2000) não se aprofundasse na integração com outras mônadas, atualmente autores, como Deleuze (1988) e seus precursores, tematizam a potência de ação e de invenção na multiplicidade de relações constituídas, geradas e emergidas nas virtualidades e sentidos das mônadas. Ainda nos fazem entender que, onde há relações, sentimentos e ações, é preciso estar junto.

A ação da mônada diz respeito, antes de mais nada, ao sentir. Agir significa modificar a maneira de sentir junto (segundo as modalidades de ação unilateral ou recíproca). Criar e efetuar mundos significa agir sobre as crenças e sobre os desejos, sobre as vontades e inteligências, ou seja, agir sobre os afetos (LAZZARATO, 2006, p. 32).

Dessa forma, na coletividade, o funcionamento para tais ações “[...] requer a **confiança** como condição da ação. A cocriação e a efetuação implicam a empatia e o compartilhamento, senão por outra razão: as mônadas são todas **‘colaboradoras’**, mesmo que expressem potências de agir diferente” (LAZZARATO, 2006, p. 132, grifos nossos).

Talvez soe estranho que ressonâncias perturbadoras possam trazer confiança e colaboração. No entanto, nas condições de coletivo num território existencial, não importa se as perturbações são positivas ou negativas; elas se engendram de tal forma que isso explicaria, por exemplo, o aparecimento de grandes atletas africanos em maratonas. Assistindo a reportagens sobre tal modalidade esportiva, é consenso que os maratonistas oriundos de cidades africanas, sem nenhum incentivo e materiais em nível público e privado, mas por conta da sua inerência aos ambientes de altas altitudes, aos rituais tribais de resistência nesses ambientes e até às maratonas de corridas a quilômetros de distâncias para se chegar a uma escola, submergem na confiança e na colaboração nesses territórios existenciais de seus cotidianos. Eles manobram máquinas esportistas tão singulares, que ainda não se constituíram nos grandes centros esportivos construídos no mundo.

Assim se constituem mônadas, em processos individualizados e coletivizados, em que “[...] a força de uma mônada deve compor-se com a de outras mônadas para aumentar sua potência através de relações de apropriação, de captura” (LAZZARATO, 2006, p. 40).

Na docência, tais relações nos são reveladas em várias situações em que os colegas nos encorajam a realizar certos trabalhos, ou mesmo quando um coletivo de docentes expande e abraça uma proposta de uma mônada-docente. Outras situações nos apontam o aumento da potência de uma mônada, especificamente quando, em coletivo, uma mônada-docente escapa, resiste e barra certas proposições desconfortáveis à docência ocorrente no território existencial de sua atuação. É justamente se relacionando e atuando em um coletivo, que sua subjetividade subversiva parcial se contamina e se mistura com outras subjetividades parciais, emergindo aí subjetividades coletivas.

Ainda consideramos, sobre essa duplicidade de processos individualizados e coletivizados na constituição das mônadas, o que Lazzarato (2006, 40) argumenta:

Na verdade, não se trata de uma deficiência, mas de uma dupla oportunidade: cada mônada dispõe do poder de seleção, ou seja, da capacidade de ordenar as séries de mônadas e de harmonizar sua relação; cada mônada tem a possibilidade de criar uma infinidade de mundos. Herdam a potência de criação e de constituição divinas. A providência (a potência de agenciamento e de coordenação ou convergência) é imanente à mônada. Constitui sua singularidade.

Podemos dizer, então, que, na singularidade autopoietica, os afetos e perceptos constituídos não são representações discursivas, mas sim a própria existência, logo a docência em coletivos nos espaços existenciais situa-se em máquinas autopoieticas de seres vivos docentes que se autorreproduzem em suas estruturas e em seus *contextos produções*. Tais máquinas autopoieticas estão fundadas nas criações estéticas coletivas em formas múltiplas e heterogêneas de convivência e de realimentação. Caso contrário, assim como em qualquer ser vivo em sua singularidade autopoietica, o docente morreria ou tomariam rumos estrangeiros a ele mesmo, a exemplo de docentes que mudam de profissão.

Então é o docente mesmo que engendra o aparecimento e o desaparecimento de sua singularidade autopoietica, se “[...] sua essência maquina for danificada acidentalmente, ou seja, é [...]um Agenciamento de subjetivação dando sentido e valor a Territórios existenciais determinados” (GUATTARI, 1992, p.119).

Essa é uma implicação e necessidade ontológica na ideia de produção de diferenças no processo criativo da *docência-ambiental*. Em devir, invenções e criações singulares de cada docente aumentam a potência de atualizar os ritmos, as formas, as cores, as intensidades do conhecer que aguçam a singularidade autopoietica de devires outros, individuais e coletivos, em seus territórios existenciais.

Os espaços de convivências no meio ambiente são componentes maquínicos de enunciação que processam e atingem as singularidades de cada ser vivo, produzindo territórios existenciais outros de infinitas interações. Dessa maneira, os territórios existenciais são valores e sentidos lucidados também nas relações existenciais com o meio ambiente vivido.

Antes de tudo, o conviver é afetivo. A existência das coisas, do meio ambiente e dos espaços em si existirão, apesar de você. Dito assim, parece que não há extinção das espécies e degradação ambiental, mas elas só existem por conta da falta de afetos e perceptos, ou melhor, da pouca produção de máquinas de enunciação aos agenciamentos de subjetivação engendrados nos territórios existenciais singulares do ser humano. O *cogito* cartesiano, a colonialidade do *podersefazer*, o cientificismo acadêmico, enfim, os paradigmas modernos dominantes e excludentes provocaram e provocam abismos e cegueiras em que a economia desenvolvimentista, o capitalismo e o consumismo desenfreado é de mais valor e sentido que as existências.

Nessa marcha, o meio ambiente, como um sistema de produção, mostra sua singularidade autopoietica de resistência aos seres humanos. Fenômenos catastróficos aos olhos humanos intensificaram-se, mesmo que já tenham acontecido em eras passadas, como correção às suas próprias estruturas. O fato é que as ocorrências de tais fenômenos estão cada vez mais intensas e se efetivando em curto espaço de tempo. Tão ferozmente acontecem que nem a própria ciência, as políticas do Estado e as sociedades dão conta das consequências caóticas de tais fenômenos.

Se a questão está nas mordanças da virtualização e efetuação dos agenciamentos de subjetivação maquínicos, ou se é a velocidade dos fenômenos de resistência contra os humanos pela natureza, o fato é que, efetivamente, temos que intensificar os afetos e perceptos em nossos territórios existenciais. Estamos nos referindo, por exemplo, às bruscas de consequências trazendo mudanças climáticas desenfreadas pelas ações humanas. Já há, via ciências, via políticas de

estado e via coletivos sociais múltiplos, agenciamentos maquínicos produzidos com o meio ambiente e que entendem e atuam de acordo com a dinâmica singular desse sistema de produção e suas relações com seus componentes. No entanto, ainda as linhas e forças duras e molares da própria ciência, do estado e dos coletivos sociais dominantes abafam as virtualizações e efetivações produzidas pelas linhas e forças moleculares, de resistência e de fissura dessas mesmas entidades.

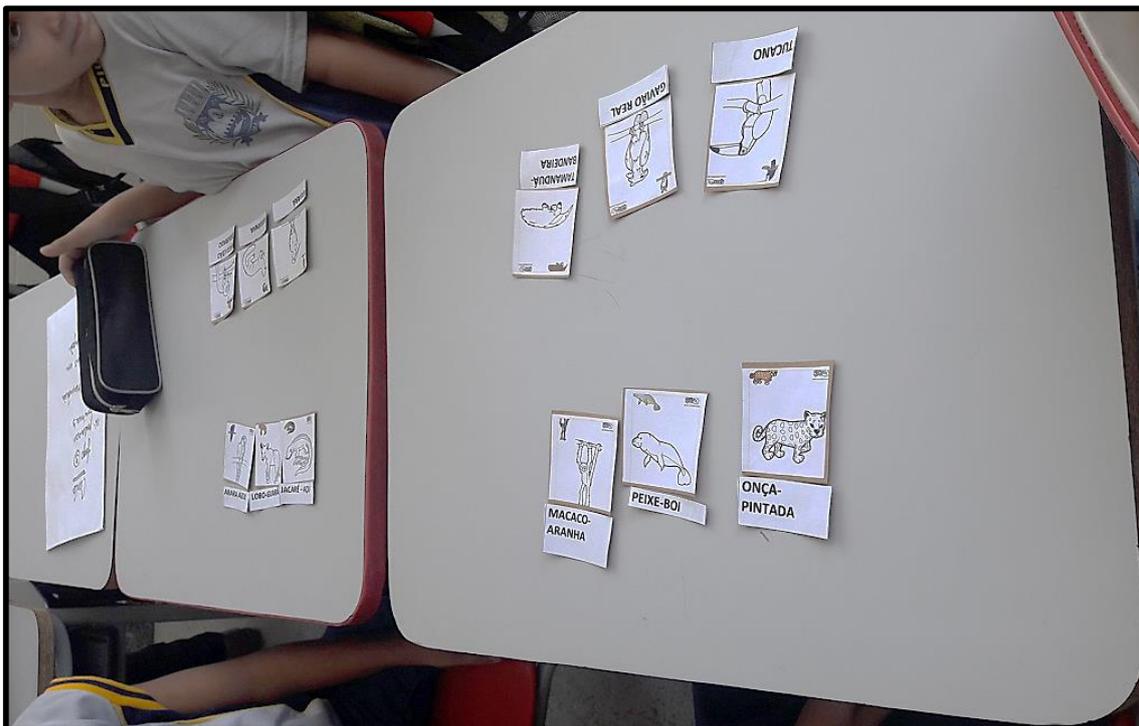
Em termos de *docência-ambiental* imbuída nos coletivos docentes de um território, no tocante à atualização de materiais oficiais em opcionais, podemos ter uma “[...] contribuição específica e de paradigma de referência de novas práticas sociais e analíticas” (GUATTARI, 1992, p. 116) na intensificação dos afetos e perceptos existenciais.

Como referência de uma situação, seria uma aula de alfabetização com animais de um material da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (Pdal), mas as professoras regentes dos três primeiros anos do vespertino da Emef Itaputanga, em seus encontros nas tardes de segunda-feira, atualizaram o material em aulas que alfabetizariam com o tema animais da Mata Atlântica, especificamente encontrados na região.

Nesse encontro, discutimos o ritmo das aulas da semana com esse conhecimento de maneira que pudéssemos agenciar a potência oral e escrita individual e coletiva das crianças que iniciavam o primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, iniciavam a sua alfabetização formal.

Com a montagem de um vídeo a partir de outros da internet, elaboramos uma apresentação de dez minutos, com variedade de animais, dentre aves, mamíferos, répteis, peixes e anfíbios mais conhecidos, com seus respectivos nomes em letra/grafia maiúscula, como aquelas já vistas nas primeiras semanas de aula e na educação infantil. Com esse material, foram elaboradas fichas para jogo coletivo em sala de aula (Imagem 15):

Imagem 15 – Jogo da memória de nomes e animais da Mata Atlântica



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a apresentação e estudo no vídeo, além de informações científicas e de localização dos animais, enquanto as professoras dinamizavam essas informações com as palavras e letras de cada animal, as crianças contavam experiências com esses bichos nos quintais de sua casa, nas vezes em que foram à praia, nas ilhas de Piúma ou, mesmo, nas ruas do bairro. Sentir o conhecimento vivido, os possíveis perceptos e afetos que deslançam até na mais pura codificação de letras e palavras na formação do saber.

A existência de materiais opcionais inventados em coletivos com e sobre os espaços de convivência suavizou as maçantes repetições da alfabetização oral e escrita, as performances de cada criança em seus espaços existenciais.

Outra contribuição específica, agora aplicada em língua portuguesa no quinto ano do ensino fundamental, é sobre a leitura e elaboração de informações em propagandas. Em contraposição ao que se concerne nas subjetivações perversas da *mass* mídia, a professora do quinto ano vespertino da Emef Itaputanga potencializou, em suas aulas, tal conhecimento com o tema Rótulos e embalagens: informação e sustentabilidade.

Para tal, caçamos na internet, agradando o vídeo: *Aprenda a interpretar rótulos e embalagens*.

A partir desses conhecimentos e das leituras nele indicativas, além da produção linguística de identificação e formulação de informações, montamos cartazes e um esquema de releitura de rótulos e embalagens usados no consumo diário em produtos de higiene, de limpeza, de alimentação e de vestimentas. Após as abordagens dialogadas com as crianças nos cartazes confeccionados e com as embalagens trazidas por nós, professoras, foi realizada, em duplas de alunos, a atividade de releitura com uma embalagem/rótulo escolhida pela dupla (Imagem 16):

Imagem 16 – Exposição das Releituras de Rótulos e embalagens: informações e sustentabilidade, realizada pelos alunos e pelas alunas do quinto ano vespertino do ensino fundamental da Emef Itaputanga



Fonte: Arquivo pessoal.

Tal atividade trouxe descoberta e invenção. Durante o diálogo sobre o tema, juntamente com os materiais e os cartazes, que depois ficaram expostos na parede da sala e também foram utilizados pela professora do matutino, o sentido de reciclagem, de reutilização e de reaproveitamento surgiu em composição com o tema. E os “mas”: “[...] mas eu não sabia”; “[...] mamãe não vê isso”; “[...] também, como que vê com letra tão pequena’?”. As críticas a si mesmo e ao sistema de propagandas formuladas fizeram com que as releituras rendessem produções orais e escritas consistentes à gramática e ortografia, assim como a perceptos mais sensíveis e criativos do que, podemos dizer, em cérebros de consumidores sustentáveis.

Tratar o dispositivo da sustentabilidade, outrora discutido nas estações anteriores desta escrita-tese, compõe uma parte primordial na *educação-ambiental* na composição da *docência-*

*ambiental*. Aliás, é necessário ir mais além. Na imersão de conhecimentos páticos<sup>52</sup> nos conhecimentos cientificistas, é necessária sua maior circulação e junção. Uma das maneiras que observamos está na circulação e na junção de tais conhecimentos aos cientificistas, para desmistificar forças e fluxos dos dispositivos de colonialidade e de subjetividades perversos aos usos e consumos sobre o meio ambiente, como as vistas anteriormente nas produções de gramática e ortografia na releitura detalhada de rótulos e embalagens de produtos aos serem consumidos.

A dança em *docência-ambiental* está nessa possibilidade real em atualizar efetivas maneiras, ritmos, cores, formas, contornos aos conhecimentos em pedagogias mais sensíveis aos que nos toca e acontece. Desmontar, nas opções duras, cronometradas e frias, a praticidade do senso comum é inserir os afetos e perceptos desencadeados pelas experiências cotidianas de cada espaço sentido. E, por que não, transbordá-las no ensino formal? Mesmo que não se vá lá, apesar de não se estar lá, já perturbaram o cérebro, impregnando a psique individual. Assim, o ensino formal, com as experiências cotidianas vividas, promove nas escolas a psique coletiva existencial mais afetiva e com outros saberes de conhecimentos perturbadores dos cérebros viventes.

Maturana e Varela (2001) já afirmavam que, de certa forma, não existe conhecimento sem o conhecer pessoal, ou seja, o conhecimento formal das instituições de ensino não pode ser pensado independentemente do conhecimento vivido. Em suas palavras: “Nada do que iremos dizer vai ser compreendido de uma maneira eficaz a menos que o leitor se sinta envolvido pessoalmente, a menos que tenha uma experiência direta mais além da descrição que possa se fazer dela” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 8).

Isso nos remete a deixar que, no conhecimento, ocorram momentos de reflexão em que o sujeito reflita à luz de suas experiências vividas, em uma espécie de experiência direta, “[...] aumenta

---

<sup>52</sup> Em Guattari (1992, p. 161) o conhecimento pático “[...] não procede de uma discursividade concernente a conjuntos bem determinados, mas antes por agregação de Territórios existenciais [...] o exemplo [...] dado pela apreensão [...] de uma reunião ou de uma festa [...] e não pelo acúmulo de informações distintas”.

o poder sobre si e, portanto, a autonomia, [...] onde o sujeito conhece a realidade e através da vivência profunda de si mesmo” (PELLANDA, 2009, p. 39).

Essas experiências diretas percebemos quando as professoras dos primeiros anos vespertino da Emef Itaputanga propuseram o jogo coletivo sobre alguns animais da Mata Atlântica discutidos na aula. Possibilitaram, nessa experiência, aberturas à cultura da solidariedade no conhecer, da colaboração sem negar a importância do social, do lugar onde viverão e aprenderão cognitivamente a ser solidários e solidárias em sociedade. Pois na regra do jogo não havia um vencedor se todos do grupo não terminassem, as cartas eram de animais da região que convivem, a ideia era que revisitassem as memórias em conjunto, para ler e escrever algo de suas próprias vivências.

A experiência pessoal e a cultura da solidariedade vivenciadas nas *ensinagens* das escolas são intensificadas, quando a *docência-ambiental* é promovida em coletivos docentes nos seus espaços existenciais. De outra forma, a maior ocorrência de uma cognição competitiva, segregadora e disfuncional dificulta a garantia de sujeitos como “fenômenos que acontecem” (MATURNA; VARELA, 2001), ou seja, de seres humanos sendo e acontecendo no mundo.

A coletividade existente nos espaços de suas convivências move as mônadas docentes, conforme as relações apontadas acima. Movimentos em que seus cérebros, a *psique* social funciona passando correntes de imitação, como também bifurcam invenções. No entanto, os fluxos dos desejos e crenças da *psique* dos cérebros individuais “[...] dependem da circulação, da conjunção e da disfunção de suas correntes” (LAZZARATO, 2006, p. 43).

Cada vez que, no exercício de sua docência, um docente potencializa conhecimentos nas experiências pessoais, o trabalho de circulação, conjunção e disfunção é realizado a cada mônada envolvida, o que produz seres aí no mundo, virtualizando e efetuando outros acontecimentos e outras singularizações, o que nos mostra, aí, uma não totalidade; e, principalmente, em termo de *docência-ambiental*, pedagogias singulares que alavancam forças desejantes de *educação-ambiental*. Esse efeito continuamos tecendo nas próximas estações da tese.

## ESTAÇÃO 5: PEDAGOGIAS EM *DOCÊNCIA-AMBIENTAL*

*Tudo se reduz sempre a essa questão dos focos de enunciação parcial, da heterogênesse dos componentes e dos processos de re-singularização*

GUATTARI, (1992).

Nossa posição agora, juntamente com as páginas antecedentes descritas com Deleuze, Guattari, Maturana e também com outros precursores e referenciais desses autores, como nas narrativas produzidas mediante os enunciados dos coletivos docentes, até aqui expostas, é de confluir a produção de diferenças com algumas **produções, junto aos docentes em suas experiências vinculadas ao meio ambiente, ou seja, seus espaços existenciais.**

Trata-se de uma confluência de produções. Assim como na epígrafe acima, pensamos com as enunciações, as heterogêneses e as ressingularizações ocorrentes nos espaços existenciais, ao traçarem composições de diferentes e intensas máquinas opcionais, produzindo singularidades quaisquer, especificamente aqui, nas experiências em docência.

Para enlaçar tais produções, coparticipamos de encontros desde os planejamentos até as execuções de aulas e problematizamos numa espécie de “*pedagogia da singularidade*”, ao modo de Guattari (1990, p.163), o limiar das singularidades autopoieticas engendradas para/com a ***educação-ambiental na produção de diferenças em processos inventivos de docência-ambiental.***

Dessa forma, maquinamos nossas intenções de produção-tese que tece *educação-ambiental* e docência, num compromisso de:

[...] escutar e potencializar experiências; um processo formativo que se costure a partir da criação, não da reprodução, seja de um pensamento cristalizado na academia, seja de uma prática pedagógica fixada na escola. Dessa maneira e nessa acepção teórica e política, nós, que trabalhamos com a formação docente, estaríamos atentos ao que irrompe como modos singulares de sentir, viver, relacionar-se, praticar a vida, teorizar o cotidiano (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2014, p. 132).

Pensando assim, trazemos, neste momento a escrita da estação que demonstra o nosso estado de pertencimento à natureza de um coletivo, em que podemos também nos singularizar e teorizar a *docência-ambiental* com o cotidiano da vida e das produções docentes elaboradas

durante alguns encontros de docentes-docentes e alguns encontros de docentes-discentes (aulas), ao longo do ano de 2018.

### 5.1 CARTOGRAFIAS-AFETIVAS: AULAS COLABORATIVAS E INVENTIVAS

O Sol, mesmo sendo a única estrela mais próxima para todo o nosso planeta Terra (além dos demais oito planetas do sistema solar), traz seu calor e energia para alguns humanos, de grande prazer e admiração, mas, em alguns momentos, por exemplo, quando da entrada de luz e calor nas salas de aulas desprotegidas de sombras e de ventilação nas tardes de verão, pode causar perturbações desastrosas na *ensinagem*, principalmente àquelas aulas depois de um recreio agitado, suado e tenso.

Para muitos animais, a energia solar, combinada com a água, é o momento de maturação e eclosão dos seus ovos, como acontece com o mosquito *Aedes aegypti*, transmissor das doenças viróticas da dengue, febre Amarela, *Zika* e *Chickungunya* aos seres humanos e demais primatas. Outro exemplo é o banho de Sol que certos animais caçam para repor suas energias e se secarem, refazer seus metabolismos, enquanto outros anunciam num canto o surgimento e o desaparecimento dos raios solares. É o que acontece com Haddad e Manu, nossas calopsitas, ao nos avisarem quando o Sol aparece e desaparece com seu canto de ritmos indefinidos, diferentes de quando têm sede, fome ou querem um chamego. Assim também, como no caso de Marcelina e Subúrbia, duas cachorras que tiramos da rua. Precisamos, antes de sair de casa, deixá-las no quintal “pegando um bronze”. Como brilha o lindo pelo preto delas, quando estão sob a luz do Sol!

Esse Sol único e ao mesmo tempo heterogêneo, que já nos compôs nas estações atravessadas nesta escrita-tese, também ecoou delirantemente nos momentos da pesquisa-encontro durante as semanas em que os docentes se reuniam nas escolas e na que nos orientamos — Emef Itaputanga. Uma das escolas que mais compõe a localização de unidades ecogeográficas (UE) piumentenses (por mais que ela mesma não faça ideia disso), pois, fazendo parte da UEs Canal Estuarino, Faixa de Praia, Costão Rochoso, Recifes Costeiros, Mar Litorâneo e Mar Pelágico numa cidade tropical como Piúma-ES, imagina-se a intensidade do Sol nessa escola.

Além disso, essa escola traz aulas após o recreio, dentre outras, como Educação Física. Há dificuldade no estruturamento dos seus espaços, tornando esses horários um dos mais tensos, sofridos e articuladores de muita invenção e criatividade para otimizá-los.

Isso não é por conta apenas do Sol, como se ele fosse o maior perturbador das vidas escolares, até porque ele existe e existirá para a condição primária de toda a vida na Terra, dos seres produtores, consumidores e decompositores. Ele é componente do início ao fim dos ciclos vitais. Destarte, é inegável a sua majestosa inerência em toda a vida orgânica e “a-orgânica”.

O fato é que a Emef Itaputanga se encontra há mais de um ano em reforma e ampliação. Ela é cenário de muitas denúncias e reclamações dos moradores do bairro Itaputanga e de bairros adjacentes dos quais as crianças frequentam essa escola.

Por consequência da reforma e ampliação na Emef Itaputanga,<sup>53</sup> algumas aulas, reuniões e atendimentos foram realizados no refeitório, em outras salas são multifuncionais, como a sala dos professores, que é usada também para planejamentos, atendimento a responsáveis e alunos. Os corredores são espaços multi, onde funcionam a coordenação, a enfermaria e o almoxarifado escolar. Observamos, ainda, a falta dos toldos e janelas de ventilação em algumas repartições da escola.

Esses fatores, concernentes ao Sol, levaram os docentes do primeiro ano do ensino fundamental dessa escola a lutar para a modificação do horário, em que, realmente, as três primeiras aulas, em três dias da semana, se destinassem à aplicação dos materiais da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (Pdal), em concordância com a “blindagem” monitorada dessa proposta.

Os problemas causados pela intensidade do Sol, quem diria, constituiriam um componente mais essencial de reivindicação do que os componentes materiais do estado. Ou, talvez, uma reivindicação fortaleceu a outra? O fato é que os docentes se apegavam à intensidade do Sol após o horário do recreio, às salas quentes e sem ventilação, à falta de toldos para sombrear as salas, pois, segundo as professoras, por conta disso, não haveria o sucesso na proposta!

---

<sup>53</sup> Ressaltamos que, nos anexos, se encontram os termos de permissão da referida escola e da Secretaria Municipal de Educação, com as devidas autorizações para a exposição dos nomes e das pesquisas realizadas nas escolas do município de Piúma-ES.

Imagem 17 – Imagens externas da Emef Itaputanga em março de 2018



Fonte: Arquivo pessoal.

Acrescentada às questões referentes ao Sol e com ele as fortes chuvas de verão, ainda no início das aulas em março, a proposta curricular das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental dessa escola e das demais escolas municipais se articulou em aulas de combate à dengue e a doenças correlacionadas com o mosquito *Aedes aegypti*.

Para tais aulas, planejamos, a partir de vídeo musical *O mundo de Pati e Pote: campanha de combate à febre amarela, dengue, Zika e Chickungunya*,<sup>54</sup> com as professoras regentes das turmas dos 1º e 2º anos. Já o planejamento com o vídeo animado: *A turma do bairro em: sai*

---

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=PyYUmuq33Q>. Acesso em 20 mar. 2018.

*fora dengue*, do Programa Mais Educação,<sup>55</sup> foi realizado juntamente com as professoras regentes das turmas dos 3º, 4º e 5º anos.

Nessas aulas, foram produzidos com os alunos jogos, mímicas, danças, propagandas, cartazes nas sequências didáticas interdisciplinares. Nos ritmos e coloridos da animação e música apresentados, a acuidade sensório-cognitiva ressoou durante semanas, nas crianças dos primeiros e segundos anos, em seus cantos, mímicas, conversas, inclusive no recreio e em momentos de encontros nos corredores: “[...] tia, cantei lá em casa a musiquinha da dengue e depois ajudei mamãe com as plantinhas!”.

Dessa forma, podemos dizer que nas aulas que trazemos conhecimentos envolvendo as acuidades perceptivas ao que nos envolvem em nossos espaços existenciais orgânico (expressões corporais, orais e escritas) e “a-orgânico” (desejos, problemas, amores, paixões), fazem ressoar as perturbações existenciais de discentes em seus espaços de convivência, trazendo à tona experiências delirantes de atualização ao que acontece.

A *docência-ambiental* também está num devir delirante, como quando proporciona experiências perturbadoras com os ritmos das acuidades sensoriais e cognitivas próprias dos seres humanos, para reverberar na vida coletiva de seus espaços existenciais. Na vida familiar, a música vibrou de tal forma, que seus integrantes em colaboração, produzindo (pelo menos na referida situação da criança citada acima), momentos de afetividade (filha canta para mãe a música da aula) e sensibilidade (filha e mãe manuseiam as plantinhas para evitar a proliferação da doença dengue).

Também nessa época de verão e início de ano letivo, no delirante Sol e águas de março, em meio ao combate à doença da dengue, *Zika* e *Chickungunya*, intensificada em épocas quentes do nosso país tropical, duas professoras do terceiro ano do ensino fundamental da Emef Itaputanga se preocuparam em tratar do tema água com os dez artigos da Declaração Universal dos Direitos da Água (Apêndice D). Na realidade, planejamos aulas interdisciplinares em Língua Portuguesa e Ciências. Usando a tecnologia, incentivamos com um vídeo,<sup>56</sup> as turminhas de terceiros anos do vespertino da escola a produzir uma releitura em imagens para

---

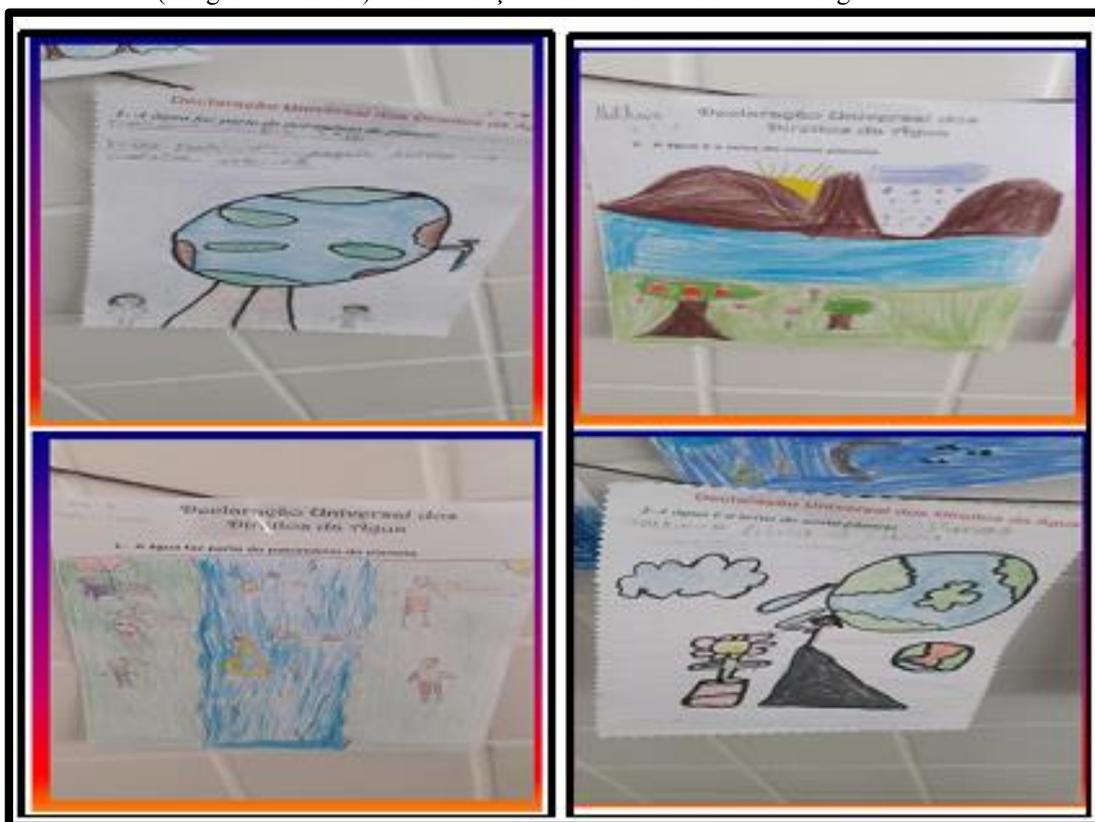
<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YYrNoaHJtqo>. Acesso em: 20 mar. de 2018.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TGUMdT-IPSc>. Acesso em: 10 mar. 2018.

a exposição em cordel nos corredores da escola. Com as imagens das produções dos alunos, elaboramos slides para uma apresentação apenas aos seus alunos e alunas.

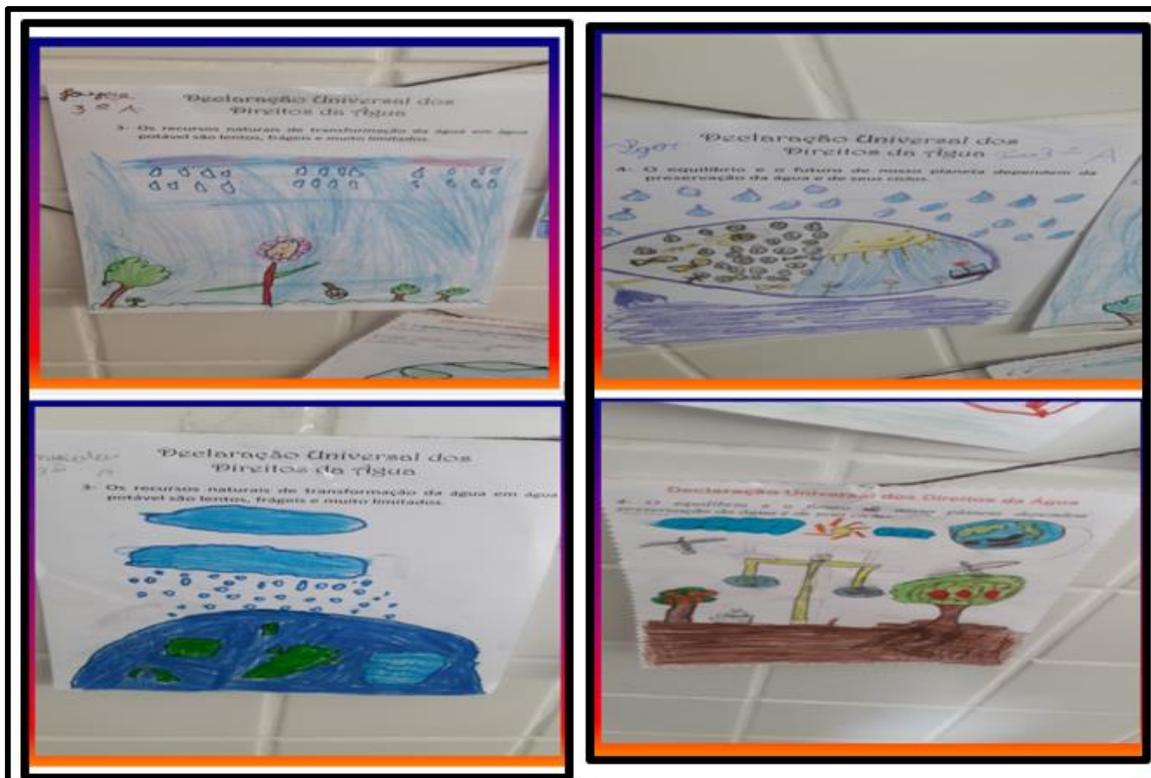
Nas produções das crianças emergem sentidos e enunciados sobre a Declaração Universal dos Direitos da Água. Após as discussões e apresentações das professoras sobre o tema de cada um dos dez artigos dessa Declaração, referenciamos não apenas o cuidado com a água, como bem frisado pelas professoras, mas também a importância de sua existência em nossos cotidiano (Imagens:18, 19, 20, 21 e 22):

Imagem 18 — Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 1º artigo (imagens da esquerda) e o 2º (imagens da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água



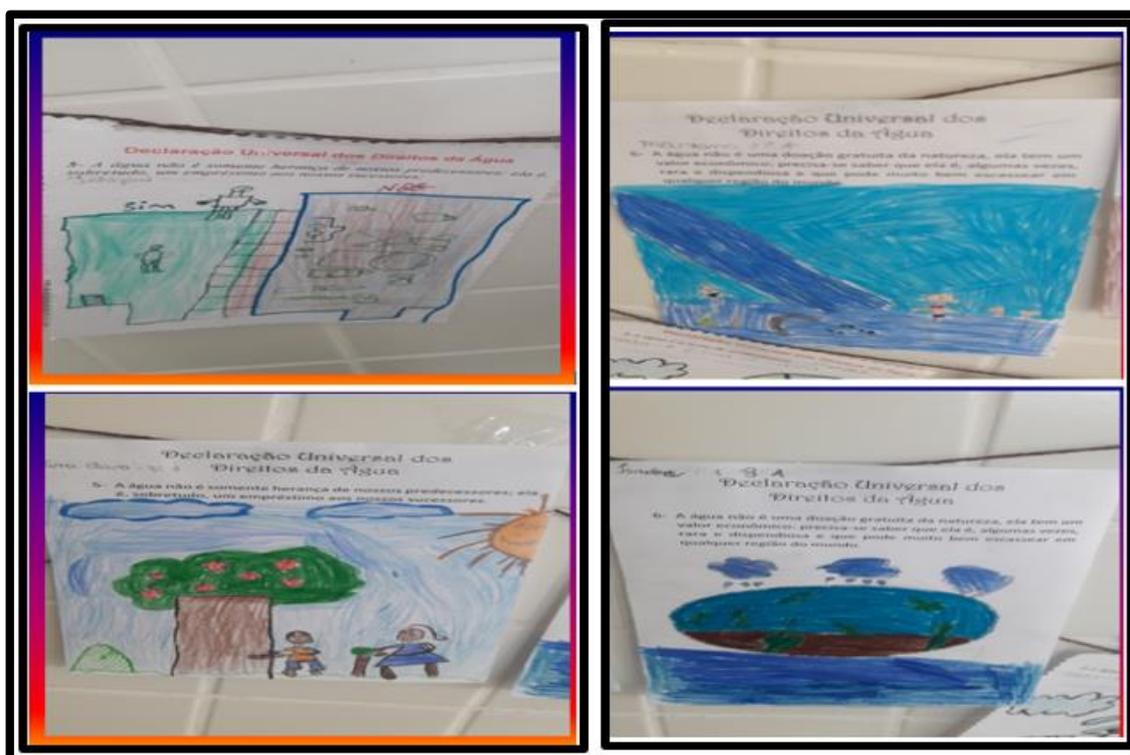
Fonte: Artigo Pessoal.

Imagem 19 – Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 3º artigo (fotos da esquerda) e o 4º (fotos da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água



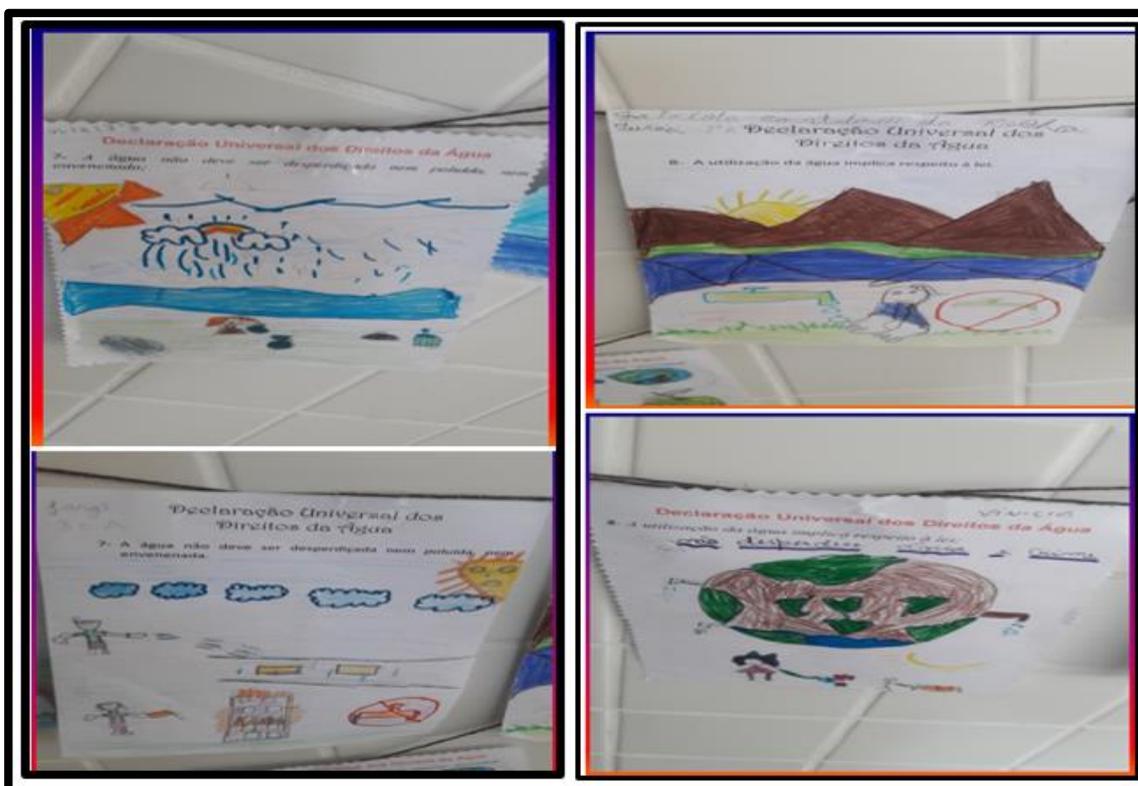
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 20 – Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 5º artigo (fotos da esquerda) e o 6º (fotos da direita) da Declaração Universal dos Direitos da Água



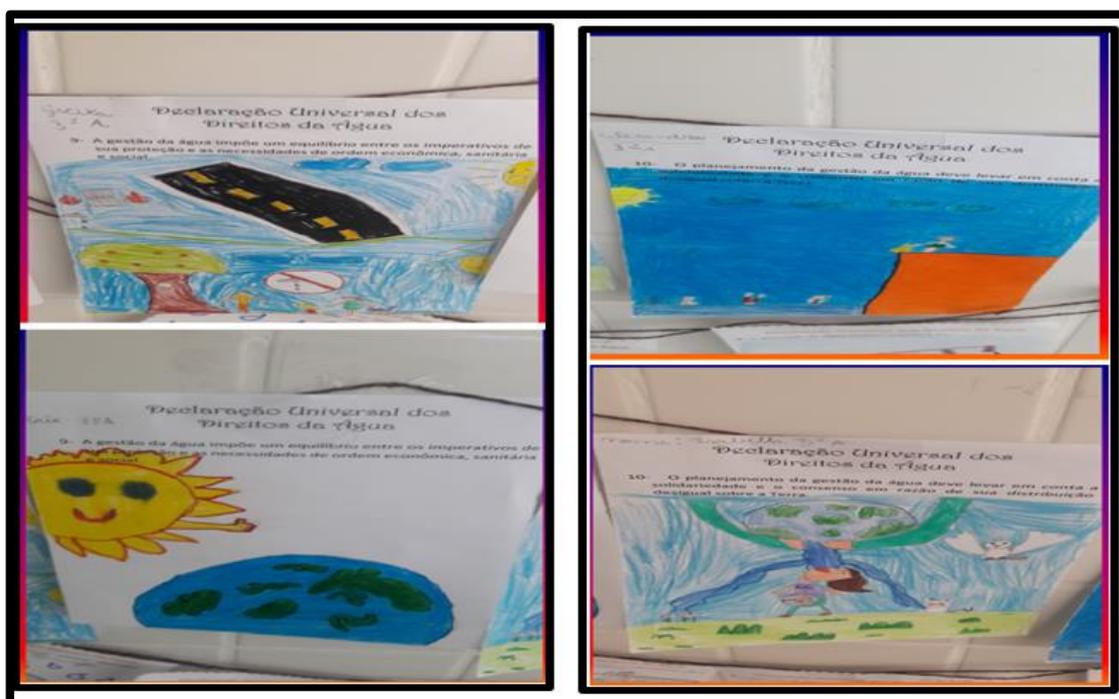
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 21 – Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 7º artigo (fotos da esquerda) e o 8º (fotos da direita) artigos da Declaração Universal dos Direitos da Água



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 22 – Produções discentes dos terceiros anos vespertinos sobre o 9º artigo (fotos da esquerda) e o 10º (fotos da direita) artigos da Declaração Universal dos Direitos da Água



Fonte: Arquivo pessoal.

O Sol, a praia, o Monte Aghá, o quintal de casa e até as representações estereotipadas pela mídia nas campanhas sobre o meio ambiente apontam que os enunciados que utilizamos em nossas aulas, como esses dos artigos da Declaração Universal dos Direitos da Água, sejam eles orais, sejam escritos, sejam ilustrativos, podem enlaçar ressingularizações mais “[...] subjetivas e gerar outros modos de sentir o mundo, uma nova face das coisas, e mesmo num rumo diferente dos acontecimentos” (GUATTARI, 1992, p. 122).

Com esses outros modos de sentir o mundo, o pensamento da pedagogia da singularidade numa *docência-ambiental* engendra a mente, o *socius* e o ambiental, entendendo que todos eles acontecem de diferentes maneiras em meio aos seus coletivos e seus espaços existenciais. São maneiras que estão na pretensão de mônadas quando querem perturbar em meio aos territórios existenciais, relações mais colaborativas a existências e cuidados de vidas. Está também em tornar essas colaborações e cuidados comuns e públicas até que outras atualizações de menos morte e mais vida surgem.

Um dos modos desse sentir percebemos nos enunciados do diálogo: “[...] professora, posso desenhar o Monte Aghá aqui?” Um outro aluno responde: “[...] lógico que não. Não estamos falando de montanhas, estamos falando de água”. E a professora responde que pode sim, explicando sobre os vários pequenos ciclos da água (no solo, nas rochas, nas plantas, nos animais, nos seres humanos, em nossa casa...). Esses enlaçamentos educacionais do conhecimento formal fragmentado em conhecimento pático nos territórios de suas relações existenciais disparam reaproximações sensitivas e sensíveis aos cognitivos e condutas humanas.

Até porque ambos os conhecimentos estão aí, no mundo. No entanto, a supremacia do cientificismo moderno, desde Descartes, supervaloriza conhecimentos formais e fragmentados, instaurando-se em todos os sistemas das sociedades modernas. Assim, o cientificismo possibilitou postular oposições colonizadoras do *saberfazerpoder* mundial em detrimento de qualquer outro conhecimento.

Para possibilitar postulações do cientificismo, fortes linhas duras que disparam dispositivos de colonização foram traçadas, inclusive, no próprio conhecimento acadêmico, com visões menos pluri, inter e transdisciplinares, ou seja, especificando e especializando a ciência. Mesmo assim, tornou-se objeto de desejo e consumo para conquistar o poder, mesmo estratificando conhecimentos em classes, divisões, níveis, âmbitos. Escapar a isso só com muita sensibilidade

ético-estética, como as Artes, que pouco assimilaram essas estratificações, uma vez que a criação e a invenção é o seu próprio conhecimento e acontecimento.

Também com o pensamento de escapar do cientificismo, nas rajadas de sol e de chuvas, nos seis meses de verão que nos envolviam na formação-pesquisa em campo, compusemos essa delirante cartografia *caliente*. Utilizamos maneiras outras de constituição de escrita cognitiva e sensitiva, como nos propõe Guattari (1992), ao citar Pierre Lèvy, em sua qualificação de “ideografia dinâmica” ao efeito perverso da linearidade escritural e científica.

Neste ponto, queremos subverter o cientificismo e “[...] promover tensões nos enunciados, nas visibilidades e nas subjetividades produzidas” (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2014, p.132) na elaboração e execução de aulas. Isso mesmo, aulas. Tradicionalmente, resumindo os significados de vários dicionários, é o local onde se recebe as lições, o conhecimento e ainda um espaço coordenado por período, tarefas, objetos, o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Tendo sua termologia do lat. *aula*, gr. *aulé*, palácio, a sala está submetida, nesse sentido, mais a uma arquitetura representativa do que a um processo de produções intensas.

No rastro de uma cartografia delirantemente *caliente*, desencadeamos outros registros singulares, com outros sentidos ao componente potenciador de agenciamentos de enunciação, que habitam o calor das emoções docentes — as aulas. A produção de aulas não se basta apenas ao espaço controlado descrito acima, mas em *docência-ambiental* está na composição do processo inventivo e criativo na produção de diferenças. As aulas, nesse sentido, compreendemos como sendo “[...] componentes maquínicos produtores de subjetividades, elas são mais do que uma estrutura ou mesmo um sistema em sua acepção comum” (GUATTARI, 1992, p. 160).

Dessa forma, a aula é um componente maquínico de expressões corporais (oralidade, feições, recursos didáticos) e a-corporais (desejos, escolhas, táticas) de docentes, e podemos dizer de discentes, que agregam os territórios existenciais. Nesse caso, as aulas fazem parte de agenciamentos em *docência-ambiental* tomadas de processos inventivos e criativos, produzidas em composição com os territórios nos quais se inserem, a fim de que tracem planos, movimentos, devires, afetos e acontecimentos na criação de possíveis atualizações e efetuações ao mundo visível, ao mundo conforme suas vivências.

Alguns desses traçados nas relações das aulas conectamos à maneira como Deleuze explica o que é uma aula, em entrevista concedida para Claire Parnet, gerando, mais tarde, a obra “O Abecedário de Gilles Deleuze.”<sup>57</sup> Em suas palavras, de acordo com suas experiências, como professor, uma aula é:

[...] é ensaiada [...] quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada [...] falar de algo com entusiasmo [...] é um espaço e uma temporalidade muito especiais [...] é uma composição musical [...] pode ter efeito retardado [...] é uma espécie de matéria em movimento [...] é tanto emoção quanto inteligência [...] é uma relação entre a voz e o conceito (Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019).

Nas expressões maquinadas nas emoções, nos movimentos, nos espaços e temporalidades especiais, nos ensaios, nos entusiasmos, na composição musical de uma aula, incitadas por Deleuze, tecem-se agenciamentos desse componente maquínico de experimentação-vida na *docência-ambiental*.

Assim, faça chuva ou faça sol, no calor ou no frio, em qualquer estação, lá acontecem aulas nas mais variadas escolas, academias, salões e até em quintais, às margens do rio, em ilhas, vales, restingas, peixarias, casa dos vizinhos e nos mais variados espaços existenciais. Para além dos conhecimentos cientificistas, docentes transferem, no exercício de seu trabalho, o caráter estético que modeliza, “[...] cada um por sua parte e em composições globais, focos de subjetivação” (GUATTARI, 1992, p. 161) abarcados de sua subjetividade parcial e coletiva.

A esse respeito, observamos docentes transformarem aulas de produção oral e escrita em festa no quintal da vizinha da escola, um piquenique às margens do rio nos arredores da escola e, ainda, na produção de aulas e obras escritas com artistas e escritores da terra, integrando paisagens existenciais e apreendendo a convivência no conhecimento escolar.

---

<sup>57</sup> “O Abecedário de Gilles Deleuze” é uma realização de Pierre-André Boutang, produzida pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. Como diz Deleuze, em sua primeira intervenção, o acordo era de que o filme só seria apresentado após sua morte. O filme acabou sendo apresentado, entretanto, com o assentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, no canal (franco-alemão) de TV Arte. Deleuze morreu em 4 de novembro de 1995. A primeira intervenção de Claire Parnet foi feita na ocasião da apresentação (1994-1995), enquanto a primeira intervenção de Deleuze é da época da filmagem (1988-1989) (Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018).

Num conhecimento cientificista das ortografias, das caligrafias e das literaturas, o conhecimento pático, nos espaços não formais de aulas, talvez sem mediações para os que leem estas páginas ou imaginam tais cenas de aulas, está dotado de invenção e criação docente desencadeadas por suas subjetividades parciais, seja pela *psique* infância, adolescente, mulher, estudante, seja pelas suas subjetividades coletivas da *psique* disparadas pelos ritmos e formas.

Nesse caso específico, acompanhamos, desde o dia em que a professora regente do quinto ano do ensino fundamental da Emef Itaputanga estava em seu coletivo docente com todas as professoras regentes do quinto ano do turno vespertino do município de Piúma. Em conversas com outra professora, também regente do mesmo ano de ensino, trocamos a experiência de produção escrita de textos, suas ortografias e modalidades literárias numa atividade que já foi realizada na Emef Manoel dos Santos Pedrosa, chamada de “Piquenique literário” no quintal perto da escola. Nessa atividade, os alunos faziam roda de conversa com os colegas e a professora que direcionava as discussões sobre os livros que escolheram e leram. Depois compartilhavam seus lanches.

Vi os olhos da professora brilharem ao escutar a colega expondo sua experiência. Por conta da luz do Sol que transpassava a janela fechada, devido ao ar-condicionado ligado, ou pelo disparo de algum foco de enunciação em sua *psique*, sabíamos que tínhamos que continuar a conversa com as duas professoras e nos propor a planejar como faríamos as aulas de produção oral e escrita.

*Psique* acionada, à luz da confiança e colaboração de um coletivo nos seus espaços existenciais, numa heterogênese de componentes com suas várias expressões de consensos (a citar o lindo Sol para um piquenique), por um lado, e dissenso (a exemplo dos cronogramas apertados das aulas), por outro, aulas potentes se compuseram. Imaginamos, com Guattari (1992), a pedagogia da singularidade!

A criação e invenção à originalidade, autenticidade e responsabilidade existencial de cada docente nas aulas que executa pode se tonar elemento primordial nos agenciamentos repressivos do cientificismo, dos arcadismos estruturais e funcionais dos sistemas vigentes.

Nas manobras de junção do conhecimento cientificista em conhecimento pático, realizado por cada docente, encontram-se determinadas transposições, sob pena de que se perca a consistência

da aula. Tal como no compromisso com cada detalhe do planejamento para a funcionalidade das aulas (cronogramas, recursos, feedbacks) e a garantia do direito de aprendizagem discente dos conteúdos e competências mínimas programáticos da época e do lugar (território).

Numa conjuntura frenética de programas, propostas, habilidades e competências, além de indicações das famigeradas estatísticas, como se os conteúdos prescritivos não existissem e as escolhas docentes também não as produções subjetivas na atividade docente, assim como a de qualquer atividade humana, também se conduziam e se articulavam.

A impressão que tivemos, estando nos coletivos docentes dos espaços da Seme e das escolas, foi de movimentos de criação e invenção em desvios de recusas, de modificações e de camuflagens a esse cenário imposto e colonizador. De pura aceitação, nunca. Entre olhares, caras, falas e gestos, percebiam-se as dúvidas, as insatisfações e as cobranças advindas dos documentos e estatísticas.

Ainda nos encontros docentes com moderadores e gestores da Seme, discutia-se sobre o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb) e sobre os índices dos Fluxos de Aprovação e Evasão Escolar. No entanto, tais índices não freiam as criações e as invenções docentes e tampouco são motivo de perturbações negativas, uma vez que, na condição de coletivos em seus espaços existenciais, ocorrem as atualizações e efetuações em criação e invenção reais nos fenômenos sociais e, claro, nesse no qual nos aportamos, a educação.

Defendemos a educação brasileira como um processo com vários componentes a serem reestruturados. Nós, professoras e professores, não podemos ser responsabilizados por todas as falhas educacionais e muito menos banir as produções criativas e de subjetividades singulares ao mundo. Ou será que o entendimento de qualidade educacional está incorreto? Será que as esferas públicas e particulares entendem a qualidade da educação no sentido de produção de singularidades aos fenômenos cotidianos que acontecem? Os fluxos e forças são medidos por índices, classes, âmbitos? Ou, ainda, será que a formulação desses indicativos os incentivam?

À medida que propomos mais indagações em meio ao que acontece, refletimos sobre as nossas experiências mais profundas e entendemos que a nossa atividade docente é um nó do rizoma chamado educação, ou melhor, nos termos que defendemos, *educação-ambiental*.

Mas o Sol continua aqui! Em ressonâncias a todas essas perturbações. Aliás, ele mantém um clima todo propício para a praia, para as saídas de campo das escolas, das marés durante as férias (dezembro, janeiro e parte de fevereiro) em conjuntura com a Lua e a translação de outros astros. Isso nos fez lembrar de socializar, com vocês, mais um pouco sobre o piquenique literário realizado pela professora do quinto ano vespertino da Emef Itaputanga.

Mesmo sem biblioteca e em meio aos poucos livros de literatura disponíveis, a professora e eu, em dias de quinta-feira, reunimo-nos e vasculhamos a escola à procura deles. Conseguimos um montante de cem livros. Dentre eles, os alunos escolheram os livros que iriam ler e produzir sobre o texto lido.

Durante algumas aulas, as crianças leram os livros e depois levaram para casa o que escolheram (Imagem 23). Uma organização, com cronograma, foi combinada na turma sobre o piquenique e fixada na sala, mas foi além das expectativas, pois muitos responsáveis pelas crianças se envolveram e tivemos que elaborar um grupo de WhatsApp.

Imagem 23 – Algumas capas das obras escolhidas e lidas pelas crianças do 5º ano vespertino da Emef Itaputanga



Fonte: Arquivo pessoal.

Numa dessas aulas de leitura, a professora contou sobre sua experiência quando era adolescente, no ensino fundamental e médio, lembrando-se de uma professora de língua portuguesa que ainda atua nos dias de hoje na escola em que ela estudou. Ressaltou que essa mesma professora foi a inspiração para ela ser professora desse mesmo componente curricular. Atualmente, essa professora mencionada pela docente do quinto ano que acompanhamos é também escritora.

Em um outro encontro com essa professora do quinto ano que acompanhamos, comentamos que vimos nas redes sociais um café literário realizado com a professora escritora e com as turmas do terceiro ano de outra escola do município. Então, novamente vimos os olhos da professora brilhar. Dissemos que teríamos como conseguir o contato dela e conversar sobre a possibilidade da realização de um encontro com seus alunos e alunas.

Após contatos com a professora escritora, conseguimos realizar um encontro, de pelo menos duas aulas, para conversar com a escritora que mora em Piúma. Para tal conversa, elaboramos com as crianças as questões que elas gostariam de fazer sobre literatura e sobre a vida de escritora e, assim, conseguimos organizar e combinar o cronograma de duas atividades: o Piquenique Literário e o Encontro com uma Professora-Escritora, ambos fizeram parte do Projeto de Leitura e Literatura do quinto ano vespertino da escola-bairro Emef “Itaputanga.

O local definido foi próximo à escola, às margens do rio Piúma, exatamente na desembocadura no mar, também chamado de Canal de Itaputanga, que atualmente faz parte de muitos quintais das casas beira-rio. Após a reconstrução de abertura e vertedouro do canal, em 2011, houve a preocupação de recuperação com um paisagismo de revitalização das margens do rio nesse canal. Todavia, muitas áreas não são públicas; fazem parte dos quintais/propriedades particulares. Escolhemos o local mais largo, com sombra e bancos da casa de uma vizinha e colaboradora da escola (Imagem 24).

Imagem 24 – Vista da ponte e do canal de Itaputanga no local do piquenique literário



Fonte: Foto cedida pela professora do quinto ano vespertino, realizado no dia dessa aula.

Assim, tudo marcado, agendado, realizamos a leitura dos livros e na terça, dia 10 de junho aconteceu o grande passeio. Com os livros, os quitutes e cangas, fizemos o piquenique durante quatro aulas do vespertino (Imagem 25).

Imagem 25 – Bolo surpresa oferecido pela mãe de uma aluna e mãe do 5º ano vespertino da Emei Itaputanga para a aula do piquenique



Fonte: Foto cedida pela professora regente do 5º ano vespertino da mesma escola, realizada no dia dessa aula.

Primeiramente, ajeitamos o espaço. Na mesa arrumamos os alimentos. Ficou linda! Ainda mais que uma mãe preparou um bolo surpresa com sua filha, especialmente para a atividade. Depois, com as cangas ao chão, fizemos uma roda para apresentar o livro (capa, autor, edição e editora), contar sobre a história do livro e o que levou cada aluno e aluna a se interessar pelo livro. Em seguida, lanchamos. E muito! Ainda sobrou um tempinho para brincar às margens do rio e tirar fotos para registrar o momento (Imagens 26, 27 e 28):

Imagem 26 – Roda de discussão e apresentação dos livros lidos



Fonte: Foto cedida pela professora do quinto ano vespertino, realizada durante a atividade.

Imagem 27 – Momento partilha da aula piquenique



Fonte: Foto cedida e realizada pela professora regente da aula.

Imagem 28 – Foto *Selfie* de registro do grupo na aula piquenique



Fonte: Foto cedida e realizada pela professora regente da atividade.

Depois do Piquenique Literário e de muita discussão e produção oral, veio a produção escrita. As crianças fizeram uma releitura das obras que apresentaram no piquenique. Elas seriam as escritoras de suas próprias histórias. Assim elas foram orientadas, identificando-se, descrevendo, ilustrando e redigindo, após a releitura de sua obra inspiradora.

Essas produções não pararam por aí. Após a entrevista com a professora-escritora e incentivadas por ela, elaboramos um livro com as releituras dos alunos e alunas do quinto ano com a apresentação escrita também pela professora-escritora. Realmente, as releituras, desde as escolhas dos livros, são de pura produção de invenção existencial ambiental. Mesmo que tenham um requinte de imitação, há a criação em convivências recíprocas aos cotidianos vividos, pois demonstraram relações com seus espaços familiares, escolares e do meio ambiente piumentense. Como dizer isso? Ouvimos e lemos cada uma delas, conhecendo o porquê de suas escolhas, trazendo profundos engendramentos nas relações da/com/na *docência-ambiental*, durante o trabalho docente, entrelaçado em coletivos em seus territórios existenciais.

Quanto à abordagem específica de um tema, de um conteúdo, de um conhecimento formal, por mais que a ciência moderna e os currículos prescritos venham carregados de conceitos, podemos dizer que os próprios conceitos são invenções ao pático, ao vivido. Professoras e professores refletem e discutem o que, quando e como ensinar-aprender, quando, em coletivos existentes nos meios de suas atuações, perfazem essa análise mesmo sem perceber. É devir docente. É diferenciar conteúdo de conhecimento e torná-los *saberesfazeres* do viver.

Diante dessa preocupação, a professora-escritora, Fabiani Taylor,<sup>58</sup> produziu um texto para compor a apresentação do livro de releitura das crianças do quinto ano vespertino da Emef Itaputanga:

Quando se fala cada vez mais em uma decadência da leitura e escrita dentro das salas de aula, surgem sempre boas ideias para contradizer tal afirmação. Não é por menos

---

<sup>58</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (2017); professora do EEEFM Profª Filomena Quitiba, Brasil; membro da Academia de Letras e Artes de Goiás Velho. Foi premiada em primeiro lugar em concursos como: a III Feira Literária Capixaba 2016; Concurso Crônicas, Contos e Poesias da Academia de Letras do Vale do Taquari, 2015; Concurso Annette de Castro Mattos, 2013, da Academia Feminina Espírito-Santense de Letras. Também recebeu o Diploma Honra ao Mérito Cultural Cora Coralina e a Medalha Rubem Braga sobre a obra: “Hieróglifos; o badalador de sinos e outras crônicas”.

que os livros estão jogados de lado, pois as novas tecnologias tomam cada vez mais a frente e solapam nossos estudantes para uma leitura não muito produtiva e, muitas vezes, de uma qualidade questionável.

Há que se observar, também, que a escrita aumentou muito nas redes sociais. Porém, tal qual a leitura ofertada de qualquer jeito, sem as devidas estratégias para garantir que ela seja permanente, a escrita passa por um período de crise. Não que a forma como as pessoas se comunicam nas redes sociais esteja incorreta, mas é que muitas delas estão se comunicando da forma que julgarem melhor, ou seja, cada grupo que se forma cria suas próprias escritas e estas cada vez mais vêm ganhando um destaque acima do normal em textos formais, onde outras pessoas podem não entender tais escritas e assim a comunicação deixar de acontecer.

Trabalho árduo para o professor nesses tempos de internet. Contudo, é possível fazer um trabalho de excelência com nossos discentes para que seja uma forma de tornar evidente a leitura e a escrita tão massacradas por tantos recursos midiáticos e poder comprovar que uma boa leitura ainda está em voga e que, a partir desta, a escrita poderá fluir para outros caminhos diferentes daqueles que levam somente para o *internetês*.

Que bom que a Escola Municipal Itaputanga soube desenvolver um trabalho que tornasse real o incentivo à leitura e escrita de uma forma que os alunos pudessem ter acesso a vários títulos de livros e, com isso, ter o prazer de se estar com uma história desejada, bem como desenvolvê-la através de palavras tão singelas bordadas numa folha de papel.

Que realização ver tantas borboletas e joaninhas perambulando a imaginação dos nossos pequenos! Quanta beleza há em um trabalho realizado com sucesso, pois se sabe que, quando se tem uma equipe que compartilha dos mesmos ideais, só podemos contar com infinitos aplausos e colher belíssimas flores de um jardim tão maltratado que é a Educação.

Assim, é importante agradecer a oportunidade de estar presente em um dos momentos de desenvolvimento deste projeto, conversando sobre Literatura com os baixinhos e agora dando a graça de uma introdução para um trabalho tão estimado para os que nele estão inseridos. Por isso, parabéns, professores, alunos e comunidade escolar! A Língua Portuguesa agradece a mais uma iniciativa de sucesso!

Vale a pena destacar, que além do texto de apresentação do livro de releitura das crianças, a professora-escritora compôs agradáveis momentos de interação com essas crianças (Imagens 29, 30 e 31):

Imagem 29 – Encontro com a professora-escritora Fabiani Taylor e a turma do 5º ano da Emef Itaputanga



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 30 – Sorteio e entrega de livro da professora-escritora Fabiani Taylor a um aluno do 5º ano da Emef Itaputanga



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 31 – Encontro com a professora-escritora Fabiani Taylor e a turma do 5º ano da Emef Itaputanga



Fonte: Arquivo pessoal.

Não poderíamos deixar de compor, com esse momento, um pedacinho das produções das crianças, trazendo a capa do livro, elaborada com um mosaico das ilustrações produzidas por elas mesmas, de acordo com as releituras que fizeram dos livros (Imagem 32):

Imagem 32 – Capa do livro de releitura de obras pelas crianças do 5º ano vespertino da Emef Itaputanga com o mosaico de imagens elaboradas por elas



Fonte: Arquivo pessoal.

Como bem escreveu a professora-escritora Fabiani Taylor, são “borboletas e pássaros do jardim” que, a nosso ver, referenciam suas composições ambientais, suas preocupações e vivências. É nesse âmbito da vida que se podem produzir leituras e escritas de invenções potencializadoras de respeito, de sensibilidade, de responsabilidade, de sentido ao que leem e ao que escrevem, ou seja, em comunicações mais fluidas, reais e sensíveis.

Lembramos que, aqui, no Brasil, o calor do Sol, que ainda se faz presente neste verão escaldante de 2018/2019, estava ameno nessas últimas aulas, mas radiava sobre nós seus raios vibrantes. No entanto, a esta altura, com menos intensidade, pois já se indiciava o inverno tropical.

## 5.2 ALAVANCAS REVOLUCIONÁRIAS EM *DOCÊNCIA-AMBIENTAL*.

Nas cartografias da vida e de toda atividade humana, é em meio às linhas duras e molares que traçados em curvas, em nós e em espirais, compõem as estações que contornam esta escrita-tese e os cenários existenciais. Assim, é a produção de diferenças, em processos e invenções, o tempo todo e em todos os espaços.

Com esse limiar, propomos, em meio aos efeitos sensíveis e desejanτες das forças moleculares, de resistências e de fissuras enraigadas nas experiências escolares e nos enunciados agenciados nos coletivos docentes, que, em *educação-ambiental*, sejam engendradas alavancas revolucionárias na composição de cenários outros com a na *docência-ambiental*. Ou seja, que nas pedagogias singulares de cada docente, que as colaborações e perturbações de cada mônada docente, quando nos seus espaços existenciais, alavanquem a produção de diferenças, atualizando e virtualizando o que é imposto aí no mundo.

Lembramos que estamos num cenário, precisamente o nacional, onde os cartesianismos e o arcadismos de extrema direita distorcem a história e a ética. Promovem, em todos os âmbitos existenciais a ideologização, onde valem mais a excludência e a morte de qualquer coisa orgânica e “a-orgânica” que possa refletir, criticar ou questionar a maioria colonizadora do saber, do poder e do fazer.

Ainda vivemos cenários em que falar ou pensar no “plural”, ou validar diferenças, multiplicidades e até as diversidades conquistadas em níveis mais amplos está sendo rechaçado e posto ao ridículo. As maneiras existenciais e atividades humanas mais puras das sociedades, sejam elas tradicionais, sejam modernas, que conquistaram direitos e espaços nas mais diversas instituições da atualidade, estão com seus dias de mais luta e resistência do que antes.

Nos últimos dias, vivemos uma enxurrada de desmontes e exclusões nas políticas públicas brasileiras e, de certo, no pouco de paz nas várias relações existenciais, a citar: indígenas, afrodescendentes e grandes diversos sistemas ecossistêmicos da nação. Extinções e domínios de pastas dos direitos humanos, educação e meio ambiente dos Ministérios foram registrados. A nação brasileira e o mundo choram e riem em vista aos acontecimentos em nosso país.

Em termos de educação ambiental, os Decretos nº 9.665/2019 e nº 9.672/2019<sup>59</sup> desmontaram nas estruturas do Ministério da Educação e do Meio Ambiente, vinculando a *educação-ambiental* à Secretaria de Educação Básica e em articulação com o ecoturismo. A educação ambiental aparece em ambos os decretos desses Ministérios, em “[...] ‘ações’ e ‘projetos’ e não a nível de Políticas Públicas e Programas” (DOCUMENTO MANIFESTO REBEA, 7 de janeiro de 2019). Acreditamos que a permanência ou não de tal ato decretado dependerá dos movimentos de resistências articulados em coletivos em todo o país.<sup>60</sup>

Da forma agora instituída, a tendência da/para a *educação-ambiental* apresenta-se em paradigmas de visão controladora e colonizadora, intensificando normas mais capitalísticas e comportamentais. Que transformações referentes a esses paradigmas estão sendo produzidas nas aulas? Primeiramente, entendemos *educação-ambiental* em processos e relações mais que comportamentos e condutas medidos por índices e metas. Estando a *educação-ambiental* apoiada nas diversas políticas públicas, em seus programas e projetos participativos por coletivos atuantes com/nos territórios de suas existências, proporcionaria importantes máquinas de guerra em sistema de alavancas potentes.

---

<sup>59</sup> Decretos que desmontaram os órgãos gestores da Política Nacional de Educação Ambiental. Mais sobre os decretos no Anexo A.

<sup>60</sup> A exemplo, OBSERVARE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, que se coletiviza e se movimenta em *blogs* (<https://observatorioea.blogspot.com/>), *WhatsApp*, *facebook*, promovendo manifestos, informações, publicações e discussões sobre educação ambiental no país.

Tratando a *educação-ambiental* em máquinas de guerra num sistema de alavancas potentes,<sup>61</sup> a centralidade e foco está na intensidade das forças do braço potente permeadas de Justiça Ambiental, contrapondo-se às intensidades de forças do braço resistente dos modelos da economia desenvolvimentista e consumistas. Isso porque, acreditamos na potência das produções e processos diante do trabalho docente e não nos processos instituídos que atrapalham e resistem à realização da *docência-ambiental*, que sendo apoiada nas políticas públicas participativas, alavancaria forças *sócio-educacional-ambientais* mais éticas e estéticas a cada sociedade existente.

Queremos propor uma maneira de que as linhas e forças moleculares, de fissuras ou de resistências em *docência-ambiental* pelo menos se intensifiquem e se garantam em todos os espaços existenciais. Sabemos que para nossos intercessores não existem linhas e forças que se apresentem antes ou depois de uma ou outra, mas que a potência está nas forças e linhas moleculares, de resistências e de fissuras. Daí a relação em máquinas de guerra num sistema de forças em alavancas potentes, nas quais o que se move com mais intensidade para realizar o que se pretende é o braço potente ao aplicar suas forças potentes de Justiça Ambiental, tendo como ponto de apoio e estando mais perto das Políticas Públicas de participação. Esse braço potente está em oposição ao braço resistente da economia consumista e homogeneizadora. Nessa composição, podemos aspirar mais sistemas de forças revolucionárias constantes e múltiplas na produção de diferenças na *educação-ambiental*, mediante os processos de criação e invenção da *docência-ambiental*, agenciada por coletivos que efetuam e virtualizam seus espaços existenciais.

Numa máquina de alavanca, os braços das forças resistentes e potentes apresentam forças contrárias. O braço mais perto do ponto de apoio tem a intensidade de suas forças ampliadas. Porém, tratando-se das antigas e encrustadas forças econômicas no cenário que se instalaram no planeta, complexificamos a possibilidade da Justiça Ambiental como braço potente, no qual

---

<sup>61</sup> Alavancas são sistemas de máquinas simples que facilitam o trabalho diminuindo o esforço, ou seja, a grandeza vetorial de força. É composta por uma haste ou barra que se divide em dois braços num ponto de apoio (PF): o braço da força potente ( $F_P \uparrow$ ) aplicada pelo ser que precisa e quer realizar o trabalho; e o braço da força resistente ( $F_R \downarrow$ ) aplicada por um corpo qualquer. Nas alavancas potentes, a força do braço potente está entre (no meio, centro) da força do braço resistente e do apoio.

mais próximo e apoiado nas Políticas Públicas participativas, aumentaria as linhas e os fluxos moleculares de guerra, em oposição às forças resistentes de instituições concernentes às linhas e fluxos duros da economia consumista e desenvolvimentista.

Falamos da Justiça Ambiental que desenvolve-se na mão ética e socioambiental. Daquela que engloba os campos social, econômico e o meio ambiente com e nos contextos em que os acontecimentos são produzidos. Os efeitos atualizados e virtualizados em meio ao dispositivo da sustentabilidade, são componentes maquínicos que podem unir esses campos em seus espaços existenciais da vida cotidiana. Ao contrário do que preconiza o desenvolvimento sustentável, o campo econômico ainda está no centro de muitas decisões e de muitas produções diante do dispositivo de sustentabilidade.

Nesse sentido, a *educação-ambiental* se constitui e se fortalece nos múltiplos efeitos produzidos diante do braço e de forças potentes constituídos nesse tipo de Justiça Ambiental e apoiados nas Políticas Públicas do tipo participativas, realizadas com/para/nos coletivos nos seus espaços existenciais.

Como num sistema de forças, com suas intensidades, sentidos e direções, a *educação-ambiental* alavancaria potentes pedagogias singulares da *docência-ambiental*. Suas forças seriam intensas na medida em que os coletivos, nos seus espaços existenciais, proporcionassem sentidos para e com as sensibilidades ético-estéticas da *psique* individual e coletiva. Isso em direção às linhas de forças escapes, moleculares e curvilíneas em oposições à homogeneização, dominação, discriminação e consumismos, em frente às relações e aos processos vitais.

Então não é à toa que, especificamente no Brasil, as posturas decretadas e sancionadas pelos arcadismos e cartesianismos de extrema-direita que se instalaram no poder pretendem destituir a *educação-ambiental* de políticas e programas públicos. Fortalecida e apoiada nas políticas e programas públicos, a *educação-ambiental* também poderia disparar fortes alavancas revolucionárias nos estados democráticos. Aliás, nas políticas, em geral. A exemplo, no Brasil, nas menores e grandes conquistas, lutas e resistências de movimentos instituintes e instituídos, que aqui já vinham se estabelecendo num processo de três décadas nos cenários nacional, estadual e municipal, impulsionaram algumas políticas e programas participativos e de estado nesses âmbitos.

Que político não sabe disso? Por que, desembaraçadamente, pastas sobre temas como esses são mais demoradas em sua definição política existencial? A *educação-ambiental* é produção de diferenças em processos criativos da *docência-ambiental*, pois, também em meio aos dispositivos coloniais do saber, do poder e do fazer, ela pode disparar forças moleculares, de fissuras, e de resistências, constituídas de efetuações e virtualizações no braço potente centrado de Justiça Ambiental nas diversas sociedades. Portanto, o apoio nas políticas e nos programas públicos sempre será instável e de muita invenção.

Entendemos que um ponto de apoio (PF, aqui dado nas políticas públicas participativas), num sistema de alavancas potentes, pode diminuir o esforço para que se aplique a força potente ( $F_P$ , aqui imbuído de Justiça Ambiental) e assim se realize o trabalho esperado, com a proximidade do braço que realiza a força. No entanto, nas forças de uma alavanca, suas direções são as mesmas com sentidos invertidos. Mas, com o ponto de apoio, mesmo que as forças sejam quebradas, novos acontecimentos e situações surgem, até que volte o equilíbrio convivente de suas forças. A dança da (re)(des)territorialização potente de Deleuze e Parnet (1998) já nos aponta isso. É o que acontece numa gangorra, um brinquedo milenar em sistema de alavancas, ao demonstrar que os impulsos com as pernas das crianças fazem as pontas da haste da gangorra subir e descer. É na emoção embaixo que elas novamente se impulsionam para se sentirem em cima. É nesse sentido-emoção-afetivo que nos baseamos nas alavancas revolucionárias.

Nesse sentido de *educação-ambiental* em alavancas revolucionárias, perceberíamos múltiplos efeitos de contaminação, de circulação e de amplificação da produção de diferenças em processos criativos de *docência-ambiental*. Entendemos, pois, que com o apoio participativo conquistado em políticas e programas públicos, o reforço e a garantia da docência em encontros de coletivos docentes nos seus espaços existenciais intensificariam e circulariam atualizações e virtualizações de resistências, criações, invenções e vivências às lógicas únicas e às sedimentações identitárias.

Assim ocorreu em algumas aulas e encontros dos quais coparticipamos e já expusemos nas estações anteriores desta tese. Por haver a riqueza na possibilidade do encontro, do múltiplo e do devir dos docentes, também em meio às ordenações teóricas e metodológicas de programas, bases e pactos de governo, nos coletivos docentes no seu espaço existencial emergem fissuras e resistências de sentidos e enunciados que produzem e circulam a *psique* individual e social. Tendo, assim, acontecido durante a docência voltada aos problemas e *ensinagens* colaborativas,

aos seus espaços existenciais, aos desejos e sentidos mais éticos e estéticos de vida, às produções de aulas como componente maquínico de experimentação-vida, de conhecimentos páticos e com menos científicismsos.

Pouco importa, então, o valor numérico das forças, pelo fato de, em cada ser, diversos sentidos serem produzidos nos seus acontecimentos. Os sentidos, esses sim, produzem em nós devires em relações e produções criativas e inventivas com tudo e com todos. Desde os mais loucos e devaneios sentidos, como quando estamos na ponta alta da gangorra aguentado a força para ela não decair, como também com força negativa, na ponta baixa da gangorra, é que tomamos fôlego e reunimos todas as forças para sermos a ponta alta dela.

Positivas ou não, altas ou baixas, esquerdas ou direitas, aparecem em nossas relações com o Sol, as praias, com o que está ao nosso redor, no entanto podem ser relações de lazer, de admiração e, muitas vezes, de consumismos. Também acontecerão outras imensuráveis relações ético-estéticas existenciais em processos criativos e inventivos da vida.

Nessa aurora, e nessa hora, por exemplo, será um momento de pausa. Isso mesmo, pausa! Para aspirar, com outros queridos seres humanos que deixamos nessas épocas de festejos, a outros fôlegos no corpo e na mente, para compor outras cartografias, outros desejos de menos dor e mais fluxos e forças potentes em resistências ao cenário que se instala de produção-tese-vida.

## ESTAÇÃO 6: COMPOSIÇÕES HIPERCOMPLEXAS: DIFERENÇAS E REPETIÇÕES NO MUNDO VISÍVEL

*A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo em particular invoca outras conquistas em outros campos*

GUATTARI (1992).

A esta altura, a construção e o futuro da *educação-ambiental* em *docência-ambiental*, à maneira da produção de diferenças em processos criativos, ou seja, nas virtualizações e nas efetuações de coletivos nos espaços existenciais, ganham forças menos potentes e mais resistentes. Sua existência potente, pelo menos no que lhe era politicamente garantido, tenta se movimentar para não naufragar de vez.

Podemos acreditar e esperar no ditado de que há dias ensolarados que não têm nada a ver com o Sol. Se, no momento, o Sol se escondeu, pois vivemos em meio às sombras, há de se chegar à luz. Está no limiar do exercício humano no processo de criações e invenções maquínicas de existência.

Na repetição de escuridões, cavernas e aprisionamentos nas representações que se implantaram ao longo das civilizações, os seres vivos vêm se diferenciando cada vez mais. Algumas dessas diferenciações e variações também serão expostas nas próximas páginas, complexificando a *educação-ambiental* em produção de diferenças, em processos criativos da *docência-ambiental* em sua contaminação ontológica de efetuar virtualidades no mundo visível.

Procuramos compor algumas contaminações que contornaram outros movimentos singulares nas condições de coletivos docentes nos espaços existenciais. Mas, agora, num requinte de contaminação por contato, nem por infecções e nem por aspirações, aquelas infecções que se devem resguardar dos outros, pois, depois que fatores dependentes de corpos (ar, água, solo, saliva, os odores) se proliferarem, talvez pode dar errado o que se esperava e não se ter mais controle, até que se amenize a proliferação com vacinas e outras medidas profiláticas. No entanto, essas medidas apenas amenizam a proliferação, porque até os microorganismos são organismos vivos, de alta reprodução e diferenciação, principalmente na velocidade de suas re-

plicações ao incorporar-se em outros seres vivos. Nesse sentido, a *docência-ambiental* nos coletivos de seus espaços existenciais é devir microcontaminante, não é maior nem menor, apenas se prolifera de diferentes maneiras no mundo visível, mesmo quando ameaçado e controlado.

Há composições assim. Por menores que pareçam aos olhos rápidos e representativos dos arca-bouços que nos cegam, elas se movimentam criando nós, entrenós, brotos, hastes, malhas, sufocam e sufocam-se até que, sugado outros fios e nós, se enlaçam em outros ambientes imperceptíveis novamente aos olhos da cegueira humana.

São os monstros viajantes de Platão potencializados em Deleuze (1988), quando argumenta sobre a filosofia da diferença. Esses paradoxos nos levaram **aos movimentos de resistência à mercantilização, consumismos e de colonização de pensamentos sócio-ambiental-educacionais no fazer e na linguagem das experiências docentes produzidas nos espaços existenciais.**

Diante do acompanhamento e coparticipação de aulas afetivas e inventivas com as mônadas em singularidades autopoieticas docentes, contraídos na repetição e diferença de coletivos docentes em seus espaços existenciais, compusemos um estado de consentimentos entre pesquisadora e docentes, isto é, contaminações em outras instâncias (institucionais e não institucionais) e relações (consigo e com outros).

Por isso, nesta estação nomeada “Composições hipercomplexas”, apresentamos intenções docentes que, muitas vezes, sem perceber, criam outras instâncias que nem mesmo nós, como pesquisadora-participante desses espaços, podíamos imaginar. Somente assim, nos fluxos e com os fluxos, poderíamos produzir tais experiências e com elas nos contaminar de maneira que em:

[...] ecologia social e ecologia mental encontraram lugares de exploração privilegiados nas experiências [...] em um clima de atividade e responsabilidade, não apenas com o objetivo de desenvolver um ambiente de comunicação, mas também para criar instâncias locais de subjetivação coletiva [...] de uma produção *sui generis* (GUATTARI, 1992, p.16-17).

Nesse sentido e com essa composição em ecologias mentais, sociais e ambientais, propomos hipercomplexificações com movimentos constituídos nos acontecimentos em meio às experiências docentes, compartilhadas e coparticipadas nos encontros de seus coletivos, que nos conduziram a outras experiências estéticas. Nelas, afetos únicos e momentâneos ao mesmo

tempo deixaram rastros para sinalizar sua existência em meio a algumas representações. Esse é nosso movimento de resistência, ou seja, por contaminação.

Dessa maneira e para além disso:

O que importa aqui não é unicamente o confronto de uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquinas-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades múltiplas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar (GUATTARI, 1992, p.17).

## 6.1 LÓGICA DOS AFETOS EM COLETIVOS

Os efeitos de coletivos docentes em seus espaços existenciais são entendidos como uma multiplicidade desenvolvida com seus *socius* em intensidades afetivas para além de conjuntos e agrupamentos.

Pelo menos no efeito das lembranças advindas daquelas “[...] atividades da mente que de modo geral - é atualizar um virtual, e esta atualização consiste em criação, em individuação, e não em simples reprodução” (LAZZARATO, 2006, p. 83), podemos entender o quanto são rizomáticas as experiências docentes, quando nascidas nos coletivos em docência.

Quando descrevemos, nas páginas anteriores, algumas aulas como afetivas e inventivas, ainda não tínhamos nos apoderado de outros acontecimentos que viriam a existir em outros encontros semanais docentes que, nas lembranças dessas aulas e de outras passadas aos seis meses de pesquisa, pudessem emergir.

Lembranças que, na memória, na atenção e nas relações pelas quais elas se atualizaram, puderam ser produzidas em modelação de repetições, como também em exploração de diferenças na docência, durante outros encontros.

Podemos dizer que elas extrapolaram outros ambientes, fluidas em ecologias mentais, sociais e ambientais. Talvez, e por isso, tenhamos pronunciado aulas como componentes em agenciamentos maquínicos de enunciação, com toda sua periculosidade de forças e dispositivos

duros e molares do saber-fazer-pensar e que também nos conduzem a demonstrar a potência de forças e linhas moleculares e de resistências que lhes escapam. Um registro, apenas, não contaminaria a alavanca revolucionária da *educação-ambiental* na produção de diferenças.

A educação, em processos, é transversal e contínua. Dessa maneira ela não poderia ser destinada apenas em aulas no mês de junho, ou exatamente no dia 5 de junho, Dia Mundial do Meio Ambiente. Suas relações foram lembradas em outras aulas-experiências já mencionadas e em outras da época de alunas adolescentes, quando cursavam o ensino básico. Elas se lembraram de suas professoras regentes no ensino de Ciências, de Geografia, de Português e de eventos e atividades ambientais que não são mais realizados.

Datas podem trazer ritmos, para uns, na atenção e memórias em que se virtualizam; para outros, uma atividade qualquer; e, para alguns, indiferenças. É a contrapartida da cristalização do espaço e do tempo. No entanto, em coletivos de um lugar, podem compor conexões outras, pois nessas circunstâncias, a deriva revolucionária se intensifica e emergem novas efetações.

Além das trocas de atividades contínuas já desenvolvidas por docentes em suas escolas, como a coleta de materiais recicláveis, orientada para a horta e a Matemática financeira na Emei Jardim de Infância Nossa Senhora da Conceição, outras atividades-experiências foram coproduzidas a partir de atividades já realizadas no primeiro semestre, e outras a partir do referencial curricular a ser planejado.

Nossas hipercomplexificações, inicialmente, estão em composição pela atenção e memória e sua atualização-contaminação. Contaminação esta que, até nos dias de hoje, em nós, pelo menos, nos fazem aguardar um acontecimento curioso a ser desvendado — o nascimento e o batismo de tartarugas.

Lembra das aulas do Piquenique Literário? Não pararam apenas num livro de releituras de crianças, mas se estenderam a outras vivências contaminantes para várias docentes e turmas escolares e não escolares do município de Piúma. Pelo menos soubemos dos terceiros e quintos anos matutino e vespertino da Emef Lacerda de Aguiar e Emef Itaputanga. Também outras pessoas que acompanharam no *facebook* das escolas.

Tudo começou com a leitura e apresentação do livro “A aventura da tartaruga-de-pente”, da escritora Rosana Rios, quando um aluno do quinto ano vespertino da Emef Itaputanga, em sua

apresentação e discussão sobre o livro, despertou o interesse em visitar o antigo Projeto Tamar.<sup>62</sup> Esse projeto existe em pontos da costa litorânea brasileira, assim como nas proximidades de Piúma e no município vizinho – Anchieta.

Desde o piquenique, a turma inteira não se esqueceu da promessa de visita ao projeto. Esse interesse veio com mais força no encontro do mês de setembro de 2018, pois os meses anteriores foram conturbados com jogos da Copa do Mundo, manifestações nacionais,<sup>63</sup> festas juninas, Festa do Folclore, semana de recesso escolar e outros acontecimentos de âmbito municipal, a citar a excessiva erosão marinha da orla, a depredação do hospital e roubos nas escolas. No entanto, ainda badalava aquela discussão-apresentação perturbadora do livro, que incitou a visita ao antigo projeto Itamar, em Anchieta, agora denominado Instituto de Pesquisa e Conservação Marinha de Anchieta-ES (Ipcmar- Anchieta).<sup>64</sup>

Ao mesmo tempo, nos encontros do mês de setembro de 2018 na Seme, além dos informes sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (Pdal) e sobre o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), um projeto instituído pelas Secretarias de Meio Ambiente, Obras e Educação, denominado “Cidade Limpa” articulava-se em nível de lei municipal e nos encontros docentes na Seme. A proposta era a utilização de cartilhas sobre a água e sobre o lixo em sequências didáticas, nas aulas dos meses de setembro e outubro, com fechamento de um Dia D, com as comunidades do bairro, por volta do dia 9 de novembro.

“*De novo*” ... foi a expressão mais ouvida em caras, em sons repetidos, pensando nos escapes inventivos do tema. Indagações sobre a lei e o ouvir dizer sobre “multas” necessitavam de mais informações para um posicionamento em frente às tão necessárias efetivações em relações aos resíduos no universo consumista.

O fato é que nesse tema fica contaminado por lembranças na atualização das memórias e atenções às aulas já realizadas. Agora, no último trimestre letivo, temas tão importantes

---

<sup>62</sup> O nome Tamar (contração de Tartarugas Marinhas), é a designação de um projeto que existe há quase 40 anos no Brasil, com ações na preservação de tartarugas marinhas. Saiba mais no site: <http://www.tamar.org.br>.

<sup>63</sup> Referimo-nos aos manifestos contra o golpe político de estado, à greve nacional dos caminhoneiros contra os abusivos preços dos combustíveis, realizados no segundo semestre de 2018.

<sup>64</sup> Conheça mais no website: <http://ipcmarm.com.br>.

produziram criações e invenções que proliferaram na *psique* individual e coletiva de discentes e docentes, para engendrar outros possíveis, para além de cartilhas instituídas pelo poder público.

Após pesquisas em sites, contatos, escrita e entrega do projeto de visita, para registros na escola e agendamento do transporte na Seme, foram agendadas as visitas ao Instituto de Pesquisa e Conservação Marinha de Anchieta-ES (IPCMAR-Anchieta) pelas professoras dos quintos anos das escolas, nos meses de setembro e novembro.

O que fez, além da professora regente do quinto ano vespertino da Emef Itaputanga, também outras professoras e depois mais outras realizarem tal atividade? O coletivo e o lugar (espaço existencial). Neles os afetos e perceptos transbordam de contaminação em contatos que os enunciados, os toques, as leituras, as discussões e as condições “a-corporais” (coletividade, pressões-resistências, ousadias) e corporais (materiais como os transportes, o instituto Ipcmar na região) refletem a aventura da diferenciação.

As escolas em que atuam os coletivos docentes piუმenses estão em região de intensa atividade de seres marinhos, por se tratar do litoral. Quando as tartarugas não estão se alimentando ou acasalando nos litorais, estão desovando no processo de reprodução que inventaram para suas espécies. Nesse momento, encontra-se o perigo à beira-mar. As tartarugas são engolidas pelas redes de pesca durante a sua passagem nas unidades ecogeográficas de Faixa Litorânea ou pelo Mar Pelágico da região, ou podem engolir resíduos, principalmente plásticos e outros flutuadores, que as enganam como se fossem seus alimentos prediletos: as águas-vivas.

Por diferenciações ocorrentes na deriva existencial de suas circunstâncias ambientais, sociais e da subjetividade humana, a contaminação pedagógica singular da *docência-ambiental* ecologiza transversalmente água e lixo com visitas a Projetos de Conservação e Pesquisa Marinha (Imagem 33):

Imagem 33 – Visita no Ipcmar- Anchieta-ES



Fonte: Arquivo pessoal.

As tartarugas criam ao luar, na salinidade e calor da areia e da praia, a reprodução existencial de suas espécies. Orientam-se assim há milhares de anos, impregnando nos seus filhotes a mesma orientação. Daí a necessidade de preservação de certas áreas litorâneas de desova das tartarugas-marinhas.

No entanto, recentemente, em nossa região, exatamente no dia 7 de janeiro de 2019,<sup>65</sup> data inesquecível referente a este registro de relações maternas de tartarugas e minhas, na comemoração do nascimento de minha filha mais velha e de mais uma sobrinha, uma tartaruga, em seu movimento inventivo e criativo, como o de qualquer ser vivo em seus territórios existenciais, em plena luz do dia, entra numa praia com turistas para desovar e sai em meio a

---

<sup>65</sup>Data da reportagem e postagem em <https://www.facebook.com/ipcmar/videos/22287640907004> 85.

eles. Acreditamos que convivências mais afetivas são percebidas e novas criações inventivas são resingularizadas.

Em uma análise ainda cartográfica sobre o calor e luz solar que indiciamos, ousamos articular: há luz do Sol na areia, na praia, na Lua, seja de dia, seja à noite, mas o que muda nessa praia são perceptos e afetos criados nos movimentos das redes das várias instâncias parceiras em *educação-ambiental* na região. Nesse entendimento, não há discrepâncias entre as espécies interligadas à luz e ao calor do Sol, num lugar de relações existenciais das mais variadas. Em colaboração, elas recriam suas existências nesse território. Todos os seres humanos que ali estavam livremente se afastaram e afastaram todos os objetos que poderiam atrapalhar a passagem da mãe-tartaruga.

São relações para além e a partir de um projeto “Cidade limpa” que pulsionam questionamentos críticos importantes nas falhas e fachadas de políticas e programas de governo nos âmbitos nacionais, estaduais e municipais, como bem apresentaram as professoras, enquanto propuseram as parcerias escolares.

As memórias e atenções do momento são indescritíveis, são singulares a cada um e a cada uma. Relatórios e exposições propostos no roteiro de estudo não vimos nem acompanhamos, mas acompanhamos um aluno do quinto ano da Emei Lacerda de Aguiar, que ainda continua em nossa *psique* individual e coletiva, à espera do momento do nascimento das tartarugas.

Queremos batizá-las, nomeá-las, torná-las parte de nossa existência mais íntima. Porventura, experiências na escrita de um escritor-aluno são contaminações a novas experiências-sentidos de alteridade e convivência existencial.

Outras relações na rede de ensino piuminense se contaminaram. No meio dos encontros do mês de maio de 2018, uma professora e pedagoga da Emei Céu Azul soube da aula de rótulos e embalagens e perguntou se poderia realizar, com o grupo de professoras do ensino fundamental dos anos iniciais e depois dos anos finais da escola, a abordagem em termos de sustentabilidade com as crianças.

Não podemos negar um pedido de docentes. Por quase dois anos, coparticipamos de seus encontros e de outros tantos, como professora da rede. Depois, como uma delas faz curso em

faculdade semipresencial no município, pediu se poderia participar e aplicar a oficina em sua faculdade (Imagem 34):

Imagem 34 – Oficina na Emei Céu Azul



Fonte: Arquivo pessoal.

Esses efeitos lógicos de afetos em coletivos na *docência-ambiental*, a partir dos encontros docentes em seus espaços existenciais ecologizados na atualização de aulas inventivas, possivelmente contaminaram outras relações e instâncias não capturadas. No entanto, a nossa maior proposta é trazer outros efeitos nas memórias e atenção a esses escritos. Principalmente, naquelas dimensões da *psique* singular, nas quais se efetuam a hereditária relação homem-natureza trancafiada pelas subjetivações de exclusões e dominações do viver.

Também fazem parte dessa contaminação algumas capturadas na dissertação das experiências-sentidos de professores da rede pública de Piúma (ALMEIDA, 2013), durante as aulas realizadas nos espaços existenciais. Nos meses de maio e de junho de 2018, essas aulas foram intensificadas pelas condições e circunstâncias gerenciadas nos encontros da Seme e nas escolas, juntamente com seus referenciais curriculares prescritos, principalmente, nos componentes de Geografia, Ciências e História.

As professoras dos segundos anos do ensino fundamental do município planejaram conjuntamente e realizaram aulas na Unidade Ecogeográfica da Ilha Litorânea do Gambá, principalmente sobre a Mata Atlântica e seus ecossistemas associados de restinga e mangue,

animais marinhos costeiros e solos. Podemos acompanhar as crianças e as professoras dos segundos anos vespertino da Emei Itaputanga (Imagem 35):

Imagem 35 — Aula na Ilha do Gambá com professoras regentes dos segundos anos do ensino fundamental e suas turmas da Emei Itaputanga.



Fonte: Arquivo pessoal.

Outras aulas foram planejadas e realizadas pelos docentes que lecionam em outras turmas dos anos finais e iniciais do ensino fundamental, nos espaços existenciais do meio ambiente piuminense. Pelo menos as que acompanhamos no Grupo de *WhatsApp* de Professores Piúma ocorreram no Vale do Orobó, nas praias, nas margens do rio, no manguezal, no bairro da escola em articulação dos conhecimentos fragmentados em conhecimentos páticos, contribuindo na memória e atenção de lembranças da sensibilidade subjetiva singular ambiental. Tais problematizam as constantes ocorrências como resíduos, desmatamentos, erosões atualizando o que é produzido nas esferas governamentais (construções e programas interminantes), sociais (ocupações indevidas), individuais (falta do cuidado consigo e com os outros). Ou seja trata-se de uma triologia governamental, social e mental que contaminam ressonantes perturbações sejam elas positivas e negativas nos territórios de nossas existências.

## 6.2 (DES)(RE)CONTAMINAÇÃO DE REDES

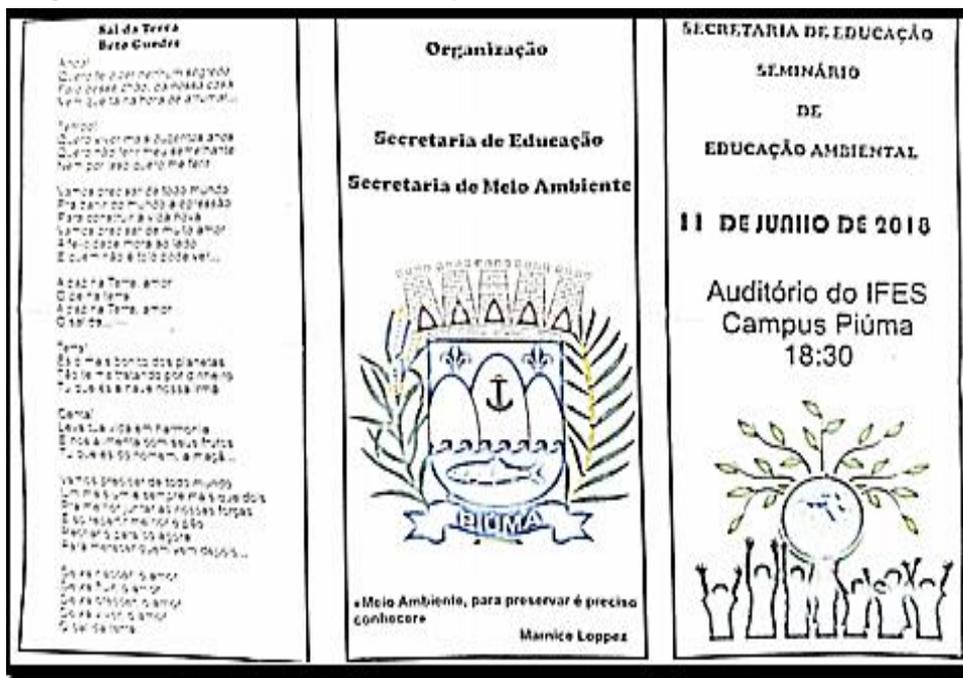
Nossos movimentos na estação de composições hipercomplexas no fazer e no linguajar de coletivos docentes em seus espaços existenciais continuam em uma cidade que recebe turistas de várias idades, do país e do mundo. Muitos desses turistas dizem que se encantam pelas belezas naturais e ficam aqui, penetrando nossas redes existenciais e criando outras.

Nesse sentido, a dança da (des)(re)territorialização das produções de Deleuze e Guattari (1998), também ocorrem em nossas contaminações em *docência-ambiental* penetrações que desconectam e reconectam nossas produções.

Isso também ocorreu durante a pesquisa, nos meses de maio a julho de 2018, durante os encontros docentes na Seme, quando um professor argentino e aposentado entrou em contato e compôs alguns dos encontros docentes, das escolas e da gestão educacional, com a proposta da criação de uma Rede de Educação Ambiental de Piúma (REA-Piúma). Ele e a proposta seduziram a gestão não só educacional, mas também da Secretaria de Meio Ambiente e Secretaria Municipal de Agricultura. Juntas articularam um grupo de pessoas que constituem instituições pública de ensino, dentre outros órgãos gestores do município.

Participamos de reuniões com esse grupo e outras realizadas nos encontros docentes na Seme. Com as professoras e professores foi articulado, por esse grupo, um diagnóstico com questões que permeavam a situação ambiental do município. Indagou-se também da disposição de criar uma Rede Municipal. Além disso, um seminário e um colóquio de *educação-ambiental*, foram realizados para o fomento e discussões sobre a EA e uma Rede. Após, ocorreram assembleias para a composição do Estatuto da Rede (Imagens 36, 37, 38 e 39):

Imagem 36 – Folder Seminário de Educação Ambiental



Fonte: Arquivo pessoal em FastScanner

Imagem 37 – Convite em redes sociais do 1º Colóquio da Rede de Educação Ambiental de Piúma-ES



Fonte: <https://www.facebook.com/piumaesoficial/photos/a.1798661870411784/2173760529568581/?type=3&theater>. Acesso em: 7 jan. 2018.

Imagem 38 – Declaração do 1º Colóquio de Apresentação da Rede de Educação Ambiental de Piúma-ES



Fonte: Arquivo pessoal em FastScanner

Imagem 39 – Convite em redes sociais da Assembleia para a constituição do Estatuto da REA- Piúma-ES



Fonte: <https://www.facebook.com/piumaesoficial/photos/a.1798661870411784/2166083410336293/?type=3&theater>. Acesso em: 7 jan. 2018.

Todos os coletivos docentes foram incentivados, pela Seme, na promoção do diagnóstico<sup>66</sup> com seus alunos e alunas e os seus familiares, inclusive os docentes que não eram da rede, como os do Ifes-Campus Piúma e da EEEFM Professora Filomena Quitiba. Vale ressaltar que os familiares envolvidos foram apenas das turmas dos primeiros anos do ensino fundamental.

Paralelamente, esse grupo gestor, além de articular a aplicação do diagnóstico com os docentes e discentes municipais, também promoveu o seminário com a participação voluntária dos docentes da rede municipal de ensino. Também fui convidada e apresentei alguns dados dos enunciados de docentes piumenses, produzidos durante a nossa pesquisa em *educação-ambiental*. O colóquio em educação ambiental e de apresentação de relatório do diagnóstico (em Apêndice E)<sup>67</sup> e as assembleias foram articuladas depois, nos meses de agosto e setembro de 2018.

Assim, esse diagnóstico para a instituição da REA- Piúma aconteceu por pelo menos três meses em nosso movimento de pesquisa nos encontros docentes. Seus enunciados nos liberam efeitos articulados nas redes de visões ecológicas de questões sociais, subjetivas e ambientais, acopladas nos espaços existenciais, especificamente de profissionais da educação das redes públicas de ensino. Composições que, além de fazerem parte de experiências ocorridas durante a coparticipação dos encontros docentes na Secretaria Municipal de Educação (Seme-Piúma), também emergem efeitos no fazer e linguajar de docentes em seus espaços existenciais que problematizam movimentos de resistência à mercantilização, consumismos e da colonização de pensamentos *sócio-ambiental-educacionais*, quando em agenciamento coletivo.

Tais articulações entendemos como perturbações contaminantes trazidas em meio aos enunciados de docentes frente aos enunciados de questões formuladas num diagnóstico para a formação de uma REA municipal, durante os encontros em docência de profissionais da educação básica (Apêndice F), compondo intenções em *docência-ambiental*, aqui

---

<sup>66</sup> Embora não fosse, inicialmente, parte desta pesquisa, o diagnóstico elaborado e realizado pela gestão sobre a situação ambiental e a implantação da REA-Piúma, respondido pelos docentes, integrou nosso trabalho por apresentar composições importantes na tese sobre *docência-ambiental*, além de ter sido articulado nos encontros docentes que estávamos acompanhando.

<sup>67</sup> Este relatório também coparticipei na sua escrita, juntamente com o grupo gestor e a colega pesquisadora e docente piumense: Márcia Moreira de Araújo.

especificamente, numa produção sobre a (des)(re)contaminação de redes agenciadas nos coletivos docentes.

No entendimento de agenciamentos coletivos de enunciação, as expressões das questões e a variedade de respostas enunciadas, implicamos as ecologias mentais, sociais e ambientais, num diagnóstico de composição a uma rede em *educação-ambiental* articulada nos coletivos docentes e não com e pelos docentes. São suas variações enunciadas que compõem apontamentos que nos levam aos movimentos de resistência à mercantilização, consumismos e colonização de pensamentos *sócio-ambiental-educacionais* no fazer e na linguagem de experiências docentes produzidas nos espaços existenciais.

Dos docentes que se dispuseram a responder de forma livre e sem identificação, nas questões sobre a idade, escolaridade e localização dos bairros, apontam agenciamentos binários existenciais na docência municipal, assim como indiciado nas pesquisas da educação básica brasileira, segundo o último censo escolar (2017) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação (Inep-MEC).

São variações que demonstram a triangulação mental, social e ambiental, quando relacionamos: mental, mediante às ações subjetivas negativas, às profissões educacionais nos jovens; social, da extrema e necessária especialização da categoria e; ambiental, do êxodo rural cada vez maior em todos os âmbitos. Isso nos apontam agenciamentos de enunciação binários dos espaços (rural e urbano), do tempo e do trabalho (trabalho de jovem e de velho, profissão de alta e de baixa remuneração), mas, também, incitam agenciamentos subjetivos complexos.

Em termos de agenciamentos subjetivos complexos, especificamente, vemos, mediante a atual superação (25% a mais) de docentes piumentes especializados em sua docência em relação aos docentes da rede pública estadual e nacional, nos apontando que coletivos docentes que se encontram em seus espaços existenciais produzem colaborações outras que possibilitam superar suas dificuldades e lutas profissionais. Esse efeito de superação às dificuldades e lutas profissionais que aqui nos apontaram na especialização da docência, também pode ter ocorrido por diferenciações inventivas e criativas, na colaboração, na contaminação e na perturbação de coletivos docentes em seus espaços existenciais. Ao contrário, quando em forças e linhas por imposições e individualizações, elas podem compor mecanismos de imitações.

Outro campo do diagnóstico, intitulado “Avaliação das questões ambientais do município”, levou docentes a enunciarem sobre a participação, melhoria e aceitação de ações, projetos e programas em *educação-ambiental* e qualidade ambiental da cidade. Nos intrigou, quando cruzamos os enunciados das questões e das respostas docentes sobre a participação e a aceitação de projetos de *educação-ambiental*. Praticamente cerca de 70% dos docentes enunciaram que participam ou participaram de alguma ação de *educação-ambiental* no município; e a mesma porcentagem, também afirma que não tinha conhecimento de nenhuma “ação/projeto/programa de *educação-ambiental* no município com a comunidade” (assim expressado no diagnóstico). O fato está na expressão “com a comunidade”?

Às respostas enunciadas sobre as ações de participação de alguma ação de *educação-ambiental* no município, repetem as mesmas ações especificadas dos que têm conhecimento dessas ações. A citar: ações do Núcleo de Educação Ambiental do Ifes (NEA), limpeza da praia, passeio ciclístico, reciclagem e recuperação de matas, atividades escolares, coleta seletiva, cursos, combate à cólera, catadores de materiais recicláveis, Projeto Ecovida.<sup>68</sup>

De certo, os referenciais científicistas em torno da educação estão amortecendo os afetos e perceptos do trabalho docente, provocando mais uma vez agenciamentos de enunciação binários, para dicotomizar: o dentro e fora das instituições de ensino; senso comum e conhecimento científico; comunidade escolar e comunidade não escolar. Ao perceber que um se constitui no outro, a atividade docente, poder-se-á uma das maiores produtoras de experiências que levam à ressingularização do que aí está posto. Não que ela já não seja, só não está suficientemente esclarecida e potencializada para todos. Talvez os que dominam os poderes já saibam disso!

Já argumentava Guattari (1992, p. 28-29):

[...] ao contrário, uma desterritorialização suave, pode fazer evoluir os Agenciamentos de um modo processual construtivo. É aí que se encontra o coração de todas as práxis ecológicas: as rupturas a-significantes, os catalizadores existenciais estão ao alcance das mãos, mas, na ausência de um Agenciamento de enunciação que lhes dê um suporte expressivo, eles permanecem passivos e correm o risco de perder sua consistência (é mais por esse lado que convirá procurar as raízes da angústia, da culpabilidade e, de maneira geral, de todas as reiteraões psicopatológicas).

---

<sup>68</sup> Projeto que existiu em parceria com as Secretarias de Educação, Cultura, Meio Ambiente e Turismo, no qual condutores mirins realizavam, com diversos grupos, visitas monitoras nos territórios piუმenses.

Essas expressões enunciadas nos encontros semanais dos coletivos docentes, além de serem orientadas em suas salas de aula, demonstram uma parcela que ainda está sufocada pela dicotimização do tempo e do espaço e; até mesmo pela culpabilização e angústias dos trágicos efeitos socioambientais ocorridos nos seus espaços existenciais.

O fato é que, no último campo de questões abertas sobre sugestões de melhorias, constatamos que quase a mesma quantidade (11,4%) de docentes que sugerem projetos escolares com a comunidade é bem parecida com os que responderam que não fariam nada (12,4%). Isso mostra a confusão entre o que é realizado e participado e o que se espera em *educação-ambiental*? Ou, ainda, poderia ser traços de desesperança e confiabilidade na criação da REA-Piúma?

No entendimento da *docência-ambiental*, como um processo criativo e inventivo na promoção da *educação-ambiental* em produção de diferenças, faz-se com/nos/pelos coletivos docentes, pois neles se conferem agenciamentos processuais construtivos em espaços existenciais. Contudo, nos argumentos de Guattari (1992), aqui citados, num agenciamento de enunciação é necessário para que haja a expressividade e consistência desses agenciamentos. Aqui entendemos que, enquanto não se ative a esperança e a confiabilidade no agenciamento enunciado em meio aos coletivos de um espaço existencial, as mônadas e singularidades docentes ficarão passivas e não haverá a circulação, amplificação, ou seja a contaminação, ao que lhes é imposto.

No agenciamento de ações e efeitos de contaminar, na produção de diferenças em processos criativos, discutidos aqui em *docência-ambiental*, traz maneiras de influenciar o outro, corrompendo-o a infringir e perverter mecanismos e imposições. Para tal agenciamento, a confiabilidade e a esperança no que foi enunciado num coletivo de um território existencial são agentes que efetuam contaminações nas perturbações ocorrentes em suas existências.

Esses agentes permeiam os desejos nas condições de cada coletivo em cada espaço existencial. O que para alguns traz confiabilidade e esperança, para outros não. Nessa dança está a (des)(re)contaminação, também na instituição de uma rede municipal de EA, que até então não proporcionou nas *psiques* dos docentes piumenses sua efetuação em seus espaços existenciais.

Ainda nos movimentando, nos dois meses de encontros dos coletivos docentes piumenses na Secretaria Municipal de Educação (Seme- Piúma), quando houve a articulação do diagnóstico

para a criação da Rede Municipal de Educação Ambiental (REA-Piúma), aproximamo-nos dos principais impactos que mais incomodam não somente os profissionais da educação, mas, conforme todas as respostas enunciadas neste diagnóstico, assim como se observa nas redes sociais de vários coletivos existenciais piumenses são, em ordem quantitativa, expressadas: erosão da orla, lixo e poluição dos rios e praias.

Aliás, são três grandes impactos, principalmente em regiões litorâneas do Estado do Espírito Santo, do Brasil e de várias partes do mundo, articulados com questões maiores, como as climáticas (erosão de orlas) e consumismos (resíduos e poluições) que geram outros problemas, como a extinção de espécies (a exemplo das tartarugas-marinhas).

Professores e professoras, não fiquemos totalmente angustiados e culpados! Precisamos nos culpar e nos preocupar, sim, primeiro esperando, no sentido freiriano, e, segundo, intensificando, comunicando e fazendo circular o máximo possível o que fazemos, em parcerias que envolvam diferentes instâncias e intensidades. Ou seja, precisamos “ecosofiar” nossas experiências em nível social (instâncias familiares, escolares, religiosas, hospitalares, científicas, governamentais, não governamentais, dentre outras), ambiental (de justiça ambiental local e planetária) e subjetivo (instâncias das mentes e cérebros em afetos e perceptos de rompimentos totalizantes, representativos e excludentes).

Destaco que coloquei-me à disposição como docente da rede pública municipal e pesquisadora na área, mas não como constituinte estatutária da REA-Piúma. Isso devido, às restrições e a ausência da multiplicidade de sujeitos praticantes dos espaços de convivência piumense e que, de certo, proporcionariam mais produções *sócio-cultural-ambientais* de fortalecimento a uma rede pelos sujeitos que a compõem, a citar: centro cultural, colônia de pesca, associação de bairros, gestores públicos, comerciantes, dentre outros.

A heterogênesse de coletivos na composição de uma Rede de Educação Ambiental (REA), a nosso ver, contaminaria produções cada vez mais conectadas aos coletivos e seus espaços existenciais, propiciando criações e invenções diante dos universos perversos de subjetivação corruptiva e de ideologização homem-natureza-sociedade.

Fomentamos tais processos em contaminações e perturbações, ainda mais neste momento, não apenas no calor de uma escrita de tese, mas, como já sinalizamos nas estações anteriores, num

momento em que vivenciamos intensas subjetivações e ideologizações perversas à produção de diferenças brasileiras. Neste momento, valores medievais da vida familiar, de gênero, do sexo, da religião, da escola, do meio ambiente, da ciência estão em seu retorno fulminante, pela via do estado, no comando do atual governo.

Sabemos que as contaminações existem e que, no seio delas, estão as diferenciações. Como tal, é um processo de (des)(re)territorialização o tempo todo. Apenas esperamos que essas instabilidades e invisibilidades nos mecanismos e dispositivos de governo não demorem muito e que as produções singulares reexistam e contaminem as fraquezas e as fortalezas do governo e de seus movimentos favoritistas.

Nesse sentido, as redes, em suas malhas de pesca, com suas linhas e nós que se esticam e embolam, realizam traduções, capturas e vazamentos, dentro e fora delas. Proposta esta, que esperamos também no processo de desenvolvimento e fortalecimento da Rede Municipal de Educação Ambiental (REA-Piúma-ES)<sup>69</sup>. Para isso, entendemos assim como Guattari (1992) que nos agenciamentos coletivos, não apenas na constituição da REA- Piúma ES, mas nas variadas redes agenciadas na docência, sejam enunciados expressivos de confiabilidades e de esperanças.

### 6.3 *DOCÊNCIA-AMBIENTAL*: DEVIRES E DERIVAS EM PROCESSOS INVENTIVOS NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS

Para que ocorram as contaminações, é necessário que haja as perturbações. Ao modo de Maturana e Varela (1995), não existe uma sem a outra. No processo de produção de diferenças em fenômenos sociais, as contaminações e perturbações acontecem nos territórios existenciais

---

<sup>69</sup> Vale a pena ressaltar que após os movimentos descritos sobre a REA-Piúma, nesta tese, agora no primeiro trimestre de 2020, ainda se encontram adormecidas a fundação e as ações dela.

congruentes aos lugares e seus coletivos. Suas estruturas se definem interna e externamente em cada ser vivente nessas condições.

Maturana e Varela (1995), em suas discussões sobre as atividades/conduas dos seres vivos, mencionam a plasticidade e a clausura de constantes mudanças estruturais de seus sistemas e que costumam ser as mesmas em todos os seres da mesma espécie, nas perturbações que as atingem.

Em um trecho explicativo sobre o sistema nervoso (o organismo), os autores frisam que ele “[...] não permite que o seu operar caia em nenhum dos dois extremos, representacionista ou solipsista” (MATURANA; VARELA, 1995, p.195). Ao mesmo tempo, cada organismo, segundo esses autores continuam a descrever,

[...] é uma unidade definida por suas relações internas, cujas interações só modulam sua dinâmica estrutural, dentro de sua clausura operacional. Dito de outra forma, ao contrário do que se costuma pensar [...] não se ‘capta informações’ do meio, e sim produz um mundo ao especificar que configurações do meio são perturbações e que mudanças estas desencadeiam no organismo.

A contaminação a qual nos referimos está nesse mecanismo de que as perturbações desencadeiam produção de mundos existenciais. Contaminações, mudanças criadas em coletivos docentes de um território, devires e derivas docentes em *docência-ambiental*.

Em nossas andanças-pesquisas-vida, podemos dizer que, no processo de *docência-ambiental*, ocorrem devires (derivadas) em condutas aprendidas, como também condutas inatas, assim como a mãe-tartaruga da reportagem, em 7 de janeiro. Para os cientistas, era nata a postura de ovos ao luar nas areias da praia onde nascem. Como bem já apresentaram Maturana e Varela (1995), não podemos fazer distinção entre condutas só com o operar do presente.

Deleuze e Guattari (1995) não elaboram em nível de estruturas genéticas (desencadeiam condutas inatas) e ontogênicas (desencadeiam condutas aprendidas) nas atividades dos organismos, mas reconhecem componentes em funcionamento como máquinas abstratas, de guerra em composições criativas, em mudanças constantes. Citam os autores, como descrito em páginas anteriores (ver 6.1 e 6.2 deste escrito), que são como singularidades autopoieticas em processos de autopoiese maquínica.

Assim, os autores Maturana e Varela (1995) e Deleuze e Guattari (1995) entendem que os acoplamentos (agenciamentos) são distintos, mas como resultado natural (criativo) da congruência de suas respectivas derivas (condições e perturbações) nos espaços de convivência (espaços existenciais).

A essa altura, esperamos que a produção de diferenças seja entendida por fenômenos coletivizados nos espaços de suas existências. Entendemos que não é o meio que cria os acoplamentos e, sim, por não haver um dentro e um fora, cada organismo vivente, cada docente, cada discente se cria e se inventa em meio aos territórios existenciais.

Onde está a contaminação? Ela não seria prejudicial às máquinas (estruturas criativas)? Não mataria e ou modelaria os coletivos e seus espaços existenciais?

Um modo, já especificado no início desta estação, que se manifesta por contatos, que estimularia os mecanismos dos fenômenos sociais que dependem de contaminações. Esses fenômenos que acontecem em coletivos maiores, dependem, biologicamente falando, do intercâmbio de micropartículas produzidas por eles mesmos a serem distribuídas em fluxo contínuo por toda a população. Em certas quantidades, provocam diferenciações e especificações em diversas atividades de seus coletivos. São chamados de *trofolaxes*.<sup>70</sup>

Outras contaminações, e essas em organismos grupais parentescos a nós, por interações olfativas, faciais, corporais, auditivas, visuais, táteis, em uma variedade de estilos de acoplamentos-agenciamentos, traduzem valores e enunciações que impregnam seus coletivos nos espaços existenciais de suas convivências em congruências de si e dos outros. Em Maturana e Varela (1995), entendemos que esses autores chamaram o resultado das condutas de contato-contaminação de comunicação.

Esses mecanismos por contaminações interativas no contato uns com os outros, com suas máquinas abstratas e universos de valores existenciais, apontam um equilíbrio entre o individual e o coletivo no domínio de suas próprias existências de colaboração-altruísmo.

São mecanismos contraegoísticos e contracompetitivos, que se conservam nas contaminações por contato de cada mônada vivente em suas congruências espaciais-territoriais. Em coletivo,

---

<sup>70</sup> Maturana e Varela (1995, p. 211-212).

os afetos e perceptos de cada mônada são altamente contaminados, intensificando a singularidade afetiva de ecologias mentais, sociais e ambientais, alavancando revolucionárias produções, cada vez mais sustentáveis em cada *espaçotempo* de seus domínios de existência.

Quando surgem perturbações-contaminações de extremos caos, as mônadas, nos coletivos de seus espaços existenciais, criam mecanismos que ampliam o domínio de suas interações. Esse é o processo criativo de amplificação-contaminação-perturbação nas interações congruentes aos universos de vidas.

Dessa forma, não há visão fatalística das coisas e muito menos a pura aceitação-alienação. Se suas produções não são de universos de vidas, ou seja, de grupos-sujeito, transitando em qualquer tipo de subjetividade que se construa ao longo da história, cada vez mais haverá intervenções, perturbações e contaminações mutantes, revolucionando os sistemas de mortes em vidas.

Nesse sentido, Guattari (1992, p. 52) sublinha que, em qualquer tipo de subjetividade, seja de mortes, seja de vidas, “[...] não se apresentará como uma alternativa global, constituída de uma vez por todas.”

Em processos, na produção de diferenças, já era de se esperar a não homogeneidade e estagnação das coisas e dos fenômenos. Em *docência-ambiental* visitada na ecologia social, ambiental e cognitiva nos seus *saberesfazerespoderes*, entendemos que, nela, podemos encontrar singularidades autopoéticas que: tomam bruscamente a tomada de consciência das coisas; desabam os conformismos, dando lugar a outros agenciamentos coletivos de transformação das lutas sociais; evoluem a tecnologia da mídia em fins menos capitalísticos e mais ecosófico; e recompõem a subjetividade das atividades humanas em plano individual e coletivo de sua categoria e de outras existentes nos espaços de convivência.

Acreditamos que, nos escritos anteriores a esse estado de consentimento, ao lado e a favor de experiências e narrativas produzidas nos coletivos docentes, dos quais participamos e com os quais colaboramos, operam um pouco dessas reivindicações de vidas. Em algumas, de familiarização de morte aos efeitos da subjetividade coletiva devastada pelo capitalismo (valores universais de indústria e do consumo) e arcadismo (submissão e alienação de certas idades, gêneros, raças, crenças, classe social, tipo familiar).

Nas problematizações aqui produzidas, com nossos intercessores, compomos algumas pistas aos efeitos da *docência-ambiental*. daquelas que transformam documentos e projetos prescritos em experiências escolares de mais tempo e convivências nas instâncias e espaços vividos; em variadas relações de seus coletivos e em outros coletivos as *mass* mídias e em respostas que denunciam desesperanças e egoísmos na promoção de redes instituídas e impostas; (re)conectando forças aprisionadas e virtualizadas entre a *psique*, o *socius* e o ambiental individuais e coletivos, portadoras de enriquecimentos processuais de vida na humanidade.

Assim, também não abdicamos das contaminações mutantes, daquelas muito comuns por vírus em outros seres vivos, até porque há indícios de fragmentos viriais na composição de partes celulares de certos seres vivos. A esse respeito, citamos a simbiose viral nas mitocôndrias dos seres aeróbios (seres vivos que respiram o gás oxigênio no metabolismo de catabolismo, ou seja, de produção de energia). Dessa maneira, não podemos restringir processos de criação em *docência-ambiental*, nesta atualidade, somente por contaminações, mas também por contatos e por mutações.

A ideia aqui não é aprisionar em representações biológicas, físicas e das ciências em geral ou em demais representações os processos em *docência-ambiental*. Cabe uma tentativa de polarizar o máximo nossas subjetividades cognitivas, sociais e ambientais, produzindo componentes ecosófico indicativos de processos criativos da *docência-ambiental* em produção de diferenças na *educação-ambiental*.

## NOTAS FINAIS E INTERMINANTES

Em vista da degradação ambiental, com efeito sobre as mudanças climáticas do presente, para alguns, faz-se necessária uma abordagem mais incisiva dessas questões para a busca de uma natureza perdida. Para outros, principalmente os cientistas, há necessidade de soluções rápidas e drásticas para contê-la e resolvê-la a serviço da humanidade. Há, ainda, aqueles e aquelas que aportam num final dos tempos, não havendo mais nada a fazer.

Na produção de diferenças, a integração de *espaçostempos* nos territórios existenciais se constitui de processos em contínua criação e invenção dos seres viventes. Quando isso não mais acontece, em nosso entendimento, suas estruturas internas e externas não mais se integram e desaparecem. Então, consideramos que, nos diversos momentos da atividade humana, já que somos uns dos maiores observadores existenciais destes tempos, para além da necessidade da crise ambiental, é preciso que tenhamos vivências mais ético-estéticas no esperar, articulando, por exemplo, *educação-ambiental* em *docências-ambientais*.

Pluralizamos, já neste momento, a *docência-ambiental* em *docências-ambientais*, devido à variedade de devires mais ético-estético-políticos na deriva dos acontecimentos nos espaços existenciais, envolvendo os processos criativos da Terra. A esta altura, sopesamos que, na multiplicidade de singularidades advindas desses processos, é inconcebível determinar a produção de diferenças numa denominação escrita na concordância do singular, mas sim no plural.

Quando em coletivos congruentes aos espaços existenciais as singularidades são colaborativas e inventivas. Com essa condição ontológica e genética, especialmente com base em Maturana e Varela (1995) e Deleuze e Guattari (1995), maquinamos nossos objetivos de problematizar a *educação-ambiental* em produção de diferenças em processos de criações inventivas de *docência-ambiental*, por meio dos enunciados agenciados nos encontros de coletivos docentes ocorrentes com e entre os seus contextos e com e entre as suas experiências.

Em relação aos contextos, complexificamos a *docência-ambiental* em meio ao que chamamos de *contextosproduções eco-territorial-escolares*, articulando em bairros-escolas-unidades ecogeográficas referenciados em recentes produções sobre Piúma-ES, com os enunciados

agenciados nas *narrativas-conversas* produzidas por docentes coletivizados em seus espaços de atuações. Assim, constituímos contextos que escavam os avessos e as obscuridades do que deve ser trabalhado nas aulas, os limites e imposições às atividades docentes, as oportunidades de valorização juntamente com as repetições (imitações) e diferenças (invenções). Em narrativas *sócio-educacional-ambientais*, em cada escola-bairro e sua unidade ecogeográfica, emergiram percepções e intencionalidades de autopoieses maquínicas, ou seja, de singularidades autopoieticas produzidas nos docentes.

A esse efeito, enunciados docentes produziam narrativas de desafios no desenvolvimento da docência em convivência com os espaços territoriais, quando, na escuta atenta de suas preocupações e colaborações, se reportavam: à destruição da orla do município; à criminalidade dos alunos e alunas; aos distorcidos editais de contratação temporária na educação; às discriminações e binarismos do rural-campo e urbano-cidade; ao distanciamento dos conhecimentos científicos dos páticos, ou seja, do conhecimento vivido. No entanto, lembramos, igualmente, como em uma viagem a lugares desconhecidos, onde ocorrem recordações boas e ruins, que os fenômenos estão em derivas naturais, em criações inventivas com interações às suas estruturas, o que, para alguns, traz padronizações (repetições ou imitações) e, para outros, move multiplicidades (diferenças ou criações).

Ainda sobre e com os contextos produzidos (*contextosproduções*) em *docência-ambiental*, um dos efeitos em frente às novas instituições de padronização e de colonização do *saberpoder*, principalmente decorrente da opinião pública, está na articulação, em meios de comunicação, de movimentos de resistência de diferentes vertentes aos desejos, afetos, crenças e potências de ação, em congruências com as vidas existenciais hifenadas de docentes.

Muitas vezes o que é trabalhado pela opinião pública e na ação a distância pode compor a vigilância, a manipulação e o controle de interações, incutindo a perversidade à coletividade e à criação. É o que acontece quando desmontes das incorporações-extinções aniquilam coletivos, suas conquistas e suas instituições e se concretizam na ação a distância e em redes de opinião pública, também na constituição de componentes aniquiladores de *contextosproduções* da *docência-ambiental*.

Assim, burlando a vigilância e o controle da opinião pública e do governo, em redes sociais, por exemplo, docentes se especificam com esses aniquiladores, recriando, no meio deles, seus

grupos de comunicação e amplificação de seus desejos em potências para agir. Por grupo de sua formação curricular, pelo grupo da escola e turno de trabalho, por grupos de movimentos sindicais, por grupo de movimento social colaborativo, dentre outros, os docentes se (des)codificam e se (des)territorializam das forças homogeneizantes e padronizadas do desejo, mas, ao mesmo tempo, arriscadas, devido à imprevisibilidade de suas invenções e difusões sociais.

Com relação às experiências que perpassam nos coletivos docentes condizentes com a *educação-ambiental* conectada com seus espaços existenciais, problematizamos acontecimentos ocorrentes durante a pesquisa. Dentre essas experiências, destacamos que em meio aos casos referentes aos programas prontos de governo nas atividades pedagógicas, os docentes criam materiais opcionais durante seus encontros, produzindo, nos conteúdos cientificistas desses programas, a efetuação de conhecimentos vividos, mais congruentes com os espaços de suas interações.

É um efeito produzido na confiança e colaboração consigo mesmo (docência-parcial) e com os outros (docência coletiva), em forças que constituem a potência de ação — mônadas docentes. Nesse devir em mônadas, docentes se realimentam e se autorreproduzem, quando se encontram e se coletivizam.

Também nessa via, pedagogias singulares podem ser produzidas e contaminar os espaços existenciais. Com aulas colaborativas e inventivas, docentes burlam dispositivos molares e duros da *psique* humana individual e coletiva. Inclusive, aulas essas que, concernentes ao Sol, problematizam e potencializam experiências vividas durante os encontros docentes e seu desenvolvimento com os alunos e as alunas.

Nessas pedagogias da singularidade, a produção e a execução de aulas, naquele espaço tradicional para receber as lições (sala de aula), com *docência-ambiental*, são, na verdade, um componente maquínico de expressões corporais (oralidade, feições, recursos didáticos) e “a-corporais” (desejos, escolhas, táticas) de docentes que acoplam os espaços existenciais. Como: transformar aulas de produção oral e escrita em festa no quintal da vizinha da escola e realizar um piquenique às margens do rio, nos arredores da escola, e, ainda invocar artistas e escritores da terra para compor obras com seus discentes. Possibilidades que integram, nas paisagens existenciais, o desenvolvimento da convivência e do conhecimento formal.

Na abordagem específica de um conteúdo, de um conhecimento acadêmico, por mais que a ciência moderna e os currículos prescritos venham carregados de conceitos, podemos dizer que os próprios conceitos são invenções ao pático, ao vivido. Professoras e professores que refletem e discutem o que, quando e como ensinar-aprender, quando em coletivos existentes nos meios de suas atuações, perfazem esta análise mesmo sem perceber. Neste caso, em *docência-ambiental*, o devir docente difere conteúdo de conhecimento e ressignifica o conhecer.

Ao desenvolver tais efeitos, problematizamos a *educação-ambiental* como produção de diferenças em meio e para além de dispositivos, entendendo-a como agenciadora de resistências e de fissuras, principalmente ao desenfreado desenvolvimento econômico, articulado na subjetivação individual e coletiva. A esse respeito, enfatizamos movimentos complexos em sociedades sustentáveis, apoiados nas Políticas Públicas participativas, tendo próximas as forças potente da Justiça Ambiental em resistência às forças econômicas de consumismos e eliminações.

Isso projetamos numa *educação-ambiental* aos modos do devir-outro (DELEUZE; GUATTARI, 2014) que integra campos e dimensões, evidenciando um componente de um sistema de forças, com suas intensidades, sentidos e direções, alavancando devires potentes em pedagogias singulares na produção da *docência-ambiental*. Intensas são as forças, na medida dos coletivos em seus espaços existenciais, num sentido para e com as sensibilidades ético-estéticas da *psique* mental e coletiva e em direção às linhas de forças contra a homogeneização, dominação, discriminação e consumismos em frente as relações e processos vitais.

Tal consideração se projeta também atualmente, em nível nacional, diante das ameaças e perdas na *educação-ambiental* potente, no que lhe era politicamente garantido, e que agora se movimenta e se articula, mais ainda, para não naufragar de vez. Em redes, os movimentos coletivos recompõem mecanismos inventivos nas instâncias das políticas e programas públicos em meio às ameaças de incorporações excludentes do atual governo. Assim, diante das experiências docentes compartilhadas e coparticipadas nos encontros de seus coletivos, deixamos rastros de resistências em micromanifestações hipercomplexas, ou seja, por contaminações e perturbações.

A respeito dos efeitos contaminantes e perturbadores em *docência-ambiental*, estes são desenvolvidos nos coletivos docentes, quando ressoam enunciados e produções durante e após

suas aulas. Isso não só engendrando conhecimentos fragmentados em conhecimentos páticos, mas também comunicando e ampliando outras perturbações e contaminações, integrando instâncias e instituições. Em decorrência da diferenciação na deriva existencial, mediante as circunstâncias ambientais, sociais e da subjetividade humana, a contaminação pedagógica singular da *docência-ambiental* ecologiza, transversalmente, por exemplo, água e lixo com visitas a Projetos de Conservação e Pesquisa Marinha.

Outros efeitos compuseram a tese de *docência-ambiental* em processos inventivos e criativos na *educação-ambiental* como produção de diferenças, acompanhando experiências e respostas expressadas pelos coletivos docentes piუმenses, diante de movimentos para a implementação da Rede Municipal de Educação Ambiental (REA- Piúma). Essa proposta ocorreu durante a pesquisa por gestores de instituições governamentais. Tais expressões docentes produziram problematizações que articulam efeitos em visões ecológicas nas questões sociais, subjetivas e ambientais, especificamente de profissionais da educação das redes públicas (municipal, estadual e federal) de ensino de um lugar.

Essas expressões enunciadas para responder ao diagnóstico de criação da REA-Piúma e com o entendimento da *docência-ambiental* em processos que se constituem com/nos/pelos coletivos docentes, neles se conferem agenciamentos processuais construtivos em espaços existenciais, onde, como argumenta Guattari (1992), num agenciamento de enunciação é necessário que haja expressividade e consistência desses agenciamentos coletivos. Aqui entendemos que enquanto não se ativa a esperança e a confiabilidade no agenciamento enunciado em meio aos coletivos de um espaço existencial, as mônadas e singularidades docentes ficarão passivas e não haverá a circulação e amplificação ao que lhes é imposto. Isso foi expressado nos enunciados docentes, diante da avaliação sobre a *educação-ambiental* no município para instituir a REA- Piúma-ES, quando o mesmo quantitativo de docentes responderam que participam de projetos/ações/programas em *educação-ambiental* na comunidade e, ao mesmo tempo, respondem que não os conhecem; além do mesmo percentual de docentes que apoiam a rede, mas que também não participariam dela.

Nesse sentido, a dança da (des)(re)contaminações de redes que propomos, junto às três ecologias e o agenciamento coletivo de enunciação de Guattari (1992) ponderamos, especialmente, que podemos nos culpar e nos angustiar, esperando, ou seja, intensificando, comunicando e fazendo circular o máximo possível o que fazemos em parcerias/redes que

envolvam diferentes instâncias e intensidades. Isto é, ecosofiando nossas experiências em nível social (instâncias familiares, escolares, religiosas, hospitalares, científicas, governamentais, não governamentais, dentre outras) ambiental (de justiça ambiental local e planetária) e subjetivo (instâncias das mentes e cérebros em afetos e perceptos de rompimentos totalizantes, representativos e excludentes).

Com a visão de acontecimentos em processos, na produção de diferenças, já esperamos a não homogeneidade e estagnação das coisas e dos fenômenos. Portanto, em *docência-ambiental* visitada na ecologia social, ambiental e cognitiva de seus *saberesfazerespoderes*, encontramos singularidades autopoieticas que, em microefetuações: decidem bruscamente a tomada de consciência das coisas; desabam os conformismos, dando lugar a outros agenciamentos coletivos de transformação das lutas sociais; evoluem a tecnologia da mídia em fins menos capitalísticos e mais ecosóficos; e também recompõem a subjetividade das atividades humanas em plano individual e coletivo, de sua categoria, e de outras existentes nos espaços existenciais.

São subjetividades compostas em linhas e forças moleculares de fuga, de resistência e de fissuras em micros ou macroefeitos (se bem que, quando macro, correm-se mais riscos de capturas normativas homogeneizantes). Tais subjetividades expressas em componentes da linguagem, da sexualidade ou em outros componentes biológicos, ao modo de Maturana e Varela (1995), ou nos componentes “a-orgânicos” e orgânicos do desejo, das crenças, dos corpos, das mentes, conforme Deleuze e Guattari (1995), não são universais, pois surgem, simultaneamente, singularidades parciais e coletivas que agem mutuamente consigo e com os outros.

Também em *docência-ambiental*, outros efeitos nas memórias e nas atenções emergem, principalmente, naquelas dimensões da *psique* singular, em que se efetua a hereditária relação com a natureza, trancafiada pelas subjetivações de exclusões e dominações do viver. Pelo menos, e por isso, polarizamos, em meio ao Sol, viagens, aulas, programas, projetos, piqueniques, telas cinematográficas, narrativas docentes, palestras, oficinas, experiências outras na composição de processos criativos da *docência-ambiental* em produção de diferenças na *educação-ambiental*.

Em suma, propusemos pistas às *docências-ambientais*, em composição na produção da diferença como processos inventivos que são singulares, não homogeneizantes. Dessa forma,

as *docências-ambientais* engendram a *educação-ambiental* nem tecnicista e nem isolada, mas refletida em vínculos com os *espaçotempos* existenciais, independentemente da sua composição sexual (docentes femininos ou masculinos) ou da sua modalidade de ensino (docente do ensino fundamental, infantil, médio e superior) ou, ainda, de qualquer outra representação. Suas potências estão em (des)(re)territorializações de desejos, mentes *socioambientais* em meio aos contextos e às experiências vividas.

Na chamada inicial para visualizar o produzido, em atenção aos que herdariam o nosso território existencial planetário, relacionamos a filosofia da diferença em processos criativos na defesa da Terra pelos cegos e pelos loucos. Aos loucos com suas “subjetividades loucas antinormas”, e aos cegos com as “subjetividades cegas superperceptivas”, assim, quiçá estariam mais longe dos mecanismos de morte, de consumismos, de eliminações, de invisibilidades e de dominações. Dessa maneira, acreditamos que sujeitos com tais subjetividades se relacionariam em conexões mentais, sociais e ambientais consigo e com os outros no fortalecimento de mecanismos de vida.

No entanto, como na epígrafe inicial desta tese, nas palavras de Guattari (1990), em “dificultar o pessimismo e a passividade que nos envolvem”, descritas na sua obra *Caosmose*, talvez encontremos aí nem tanto loucos e nem tanto cegos. É encontrar, nos sujeitos que somos, maneiras criativas e inventivas de cegos e loucos, num processo de extermínio das *psiques* individuais e coletivas de morte. Ou, ainda, como nos diz Sampaio (2019, p. 12) em seus estudos sobre *educação-ambiental* e Cultura, produzir:

Histórias em que estejamos atentos a ativar conexões no presente. Histórias em que possamos *estar juntos com o problema* sem necessariamente nos arvorarmos a buscar soluções para um futuro controlado. Histórias em que busquemos inventar de outros modos – mais atentos, mais coletivos, mais abertos à escuta; menos hierárquicos e classificatórios – as relações entre os habitantes humanos e *não humanos* deste planeta. Quantas outras histórias podemos inventar, construir, ativar?

Então, nem tanto à loucura e nem tanto à cegueira! Em nós, docentes, e nos muitos sujeitos que compõem nossos universos existenciais, tenhamos e façamos *docência-ambiental* dinamizando, contaminando, perturbando, comunicando e ampliando qualquer singularidade que se invente em meio às condições do coletivo e dos espaços existenciais, maneiras de virtualizações e efetuações ao mundo de mortes aí imposto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denize Mezdri de. **Educação ambiental nas travessias, aventuras e paixões das experiências-sentidos de professores/as com o local**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

\_\_\_\_\_. Experiências sentido com o local: ecologias descolonizadoras de formação e educação ambiental. In: TRISTÃO, Martha (org.). **Educação Ambiental e o pensamento pós-colonial: pesquisas em narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

ALMEIDA, Denize Mezdri de; ARAUJO, Márcia Moreira de. Encontros em docência: problematizações e potencias na formação continuada docente. **REPesquisaeduca** (UNISANTOS), v. 10, n. 20, p. 104-115, 2018.

ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE: avaliações e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018 (Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 5 ago.2019.

ALVIM, Davis Moreira. O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. **Intuito**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p 78-90, nov. 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (ANPED) (Grupo de Trabalho em Educação Ambiental nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação – em biblioteca eletrônica da Anped desde 2002 (Disponível em: [http://www.anped.org.br/biblioteca?Keys=&fieldbib\\_tipo\\_target\\_id=All&field\\_bib\\_serie\\_target\\_id=All&field\\_bib\\_gt\\_target\\_id=721&page=1](http://www.anped.org.br/biblioteca?Keys=&fieldbib_tipo_target_id=All&field_bib_serie_target_id=All&field_bib_gt_target_id=721&page=1). Acesso em: 30 mar. 2017).

ARAUJO, Márcia Moreira de. **Educação ambiental em suas práticas singulares sustentáveis no processo osmótico comunidadeescola**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação),

Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE)- Relatórios de 2000 e 2017. Disponível em: [http://www.gppege.org.br/ArquivoUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206\\_3\\_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf](http://www.gppege.org.br/ArquivoUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf). Acesso em: 5 abr. 2017.

BASÍLIO, Thiago Holanda. **Análise integrada de sustentabilidade da pesca artesanal do município de Piúma, litoral sul do Espírito Santo, Brasil**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Gestão Ambiental), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

\_\_\_\_\_. **Unidades ambientais e a pesca artesanal em Piúma-ES**. São Paulo: Lura Editorial, 2016.

BOURGUINION, Leonardo Nascimento. **De Muribeca a Guarapirim: retalhos da história do litoral sul da capitania do Espírito Santo**. São Paulo: Opção Livros, 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (org.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

CARVALHO, Isabel. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: São Paulo: Ed. 34. 1995. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução: Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2014.

EDUCAÇÃO ambiental para a sustentabilidade. Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. **Cadernos de Educação Ambiental**, Série Documentos Planetários, v. 2, 1992.

ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA) - Bienal desde 2001-2015 Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/#apresentacao>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GARRE, Bárbara Hess; HENNING, Paula Correa. **Urgência histórica do dispositivo da educação ambiental**: mapeando algumas condições de possibilidade para o aparecimento do campo de saber ambiental. Trabalho apresentado na 37ª Reunião da Anped- 4 a 8 de outubro de 2013. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria C.F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; PEREIRA, Juliana Cristina. Os ambientes da imagem: pedagogias em foco. **Revista Educação (PUCRS)**, v. 38, p. 70-76, 2015.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Imagens da sustentabilidade em um mundo sem ilhas. In: HENNING, Paula; RIBEIRO, Paula; SCHIMIDT, Elisabeth (org.). **Perspectivas de investigação no campo da Educação Ambiental & Educação em Ciências**. Porto Alegre: Furg, 2011.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a formação de sujeitos verdes. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana (org.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ulbra, 2012.

\_\_\_\_\_. Leandro Belinaso; CODES, Davi. Imagem e educação ambiental: percursos de pesquisa. **Interações**, v. 10, p. 239-253, 2014.

\_\_\_\_\_. Leandro Belinaso; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. Educação Ambiental nas pedagogias do presente. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 123-134, jan./jun. 2014.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

HENNING, Paula Corrêa. Verdades educacionais no Brasil e na Espanha: tensionamentos ambientais sob análise. **Revista ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, SP., v. 21, nº 3, p. 674-694, jul./set. 2019.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo: a política no império**. Tradução de Leonora Corsini. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **A Monadologia**. Tradução: Luís João Baraúna. São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda., 2000. p. 61-73. Coleção Os Pensadores.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. VI, nº 99-119. jul./dez. 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Editora. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**. Campinas/SP: Psy, 1995.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**; Organização e tradução: Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_, Humberto. Conversações matrísticas & patriarcais. In: MATURANA; VERDENZOLLER. **Amar e brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Editora: Palas Athena, SP, 2006.

MANIFESTO PELA SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PNE. Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=manifesto-ea-pne>. Acesso em: 5 out. 2019.

MAUSANO, Sônia Regina Vargas. Sujeitos, subjetividades e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 2, nº 3, p. 56, jun. 2009.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.

PELBART, Peter Pal. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras Ltda., 2003.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE- de 1990 e o de 2014). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 3 abr. 2017.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PNE- vigente ainda o da Lei nº 9.795 de abril de 1999). Disponível em: [http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea4educacao\\_web-1.pdf](http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea4educacao_web-1.pdf). Acesso em: 4 abr. 2017.

PRADO, Solange Faria. **O poder e a luta pela propriedade da terra no vale rio Iconha/Piúma**: o caso Thomaz Dutton Júnior (1870-1906). 2018. 331 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCARAS(ES) AMBIENTAIS (PROFEA). Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/dt\\_08.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_08.pdf). Acesso em: 4 abr. 2017.

REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (REMEA- anual desde 2005 a 2016) (Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea>. Acesso em: 25 mar. 2017.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; GUIMARÃES, Mauro. Políticas Públicas em Educação Ambiental na Contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea). **Revista Ambiente & Educação**, 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1009>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SAMPAIO. Shaula Maíra Vicenti. Educação ambiental e estudos culturais: entre rasuras e novos radicalismos. **Revista Educação & Realidade**, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3858/showToc>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone. **Educação ambiental e a base nacional comum curricular**. Balneário de Camboriú. IX FEBEA; IV RECEA, 2017. Disponível em: <http://ixfbea-ivecea.unifebe.edu.br/wiew/information/downloads-consulta-publica/3.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (org.). **Universidade-escola**: diálogos e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

TRIGUEIRO, André. Sustentabilidade é sinônimo de sobrevivência. **Blog Natureza**. Rio de Janeiro, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/blog/andre-trigueiro/post/2018/12/31/sustentabilidade-e-sinonimo-de-sobrevivencia.ghtml>. Acesso em 3 jan. 2019.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: rede de saberes. São Paulo: Anna Blume; Vitória: Facitec, 2004.

\_\_\_\_\_. Espaços/tempos de formação em educação ambiental. In: GUERRA, Antonio Fernando; TAGLIEBER, José Erno (org.). **Educação ambiental**: fundamentos, práticas e desafios. Itajaí: Editora da Univali, 2007.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Diagnóstico do Estado da Arte da Educação Ambiental no Estado do Espírito Santo**: Relatório Final. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), 2007.

\_\_\_\_\_. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30º, 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt22-3691-int.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. (org.). Políticas Públicas da Educação Ambiental na Formação de Professores(as). In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3º [E DO] ENCONTRO DA REDE CAPIXABA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1º, 2006, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Ufes, 2006.

\_\_\_\_\_. A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. **R. Inter. Interdisc.** Florianópolis, v. 9, n.1, p. 207-222, jan./jul. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, jan./jun., 2014.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – QUADRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (GT 22) (ANPED)<sup>1</sup>**

Ano, apresentação e publicação (anais Anped)	Título	Autorxs
<p>2007</p> <p><a href="http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22">http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22</a></p>	<p>Um olhar ecologista da aprendizagem humana: o amor como atitude pedagógica em Humberto Maturana</p> <p>Formação continuada de professores em educação ambiental: contribuições, obstáculos e desafios</p> <p>Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva “eco-relacional”</p>	<p>Valdo Barcelos</p> <p>José Emo Taglieber</p> <p>João Batista de Albuquerque Figueiro</p>
<p>2015</p> <p><a href="http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt22">http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt22</a></p>	<p>Da educação a educação ambiental: formação de educadores do projeto consórcio social da juventude rural – sementes na terra</p> <p>Educação ambiental, manguezais, cotidianos escolares, práticas pesqueiras e outros espaços de convivência e de formação de professores/as</p> <p>Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações</p> <p>Os sete saberes de Morin e sua contribuição para a formação de educadores ambientais</p>	<p>Ionara Cristina Albani</p> <p>Soler Gonzalez; Andreia Teixeira Ramos</p> <p>Roney Polato de Castro</p> <p>Daniele Saheb</p>

---

<sup>1</sup> De 2017-2019 foram visitadas as publicações do GT 22 da Anped, no descritor e formação docente. Constatamos um volume parecido de publicações nesse descritor e compondo os mesmos (des)sabores discutidos nesta pesquisa (ver estação 2).

**APÊNDICE B – QUADRO REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG (REMEA)<sup>2</sup>**

Ano de publicação	Título	Autorxs
2005  Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 15, jul./ dez. 2005	A atividade crítica e criativa na formação complexa do professor: elementos de uma didática sistêmica à educação ambiental	Virginia Maria Machado
2007  Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v.18, jan./jul. 2007	Formação continuada de professores em educação ambiental: proposta metodológica utilizada em Fernando de Noronha- PE	Ligia Moreiras Sena; Ricardo Clapis Garla; Daniel Fonseca de Andrade
2008  Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, dez. 2008, Número especial	Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em educação ambiental  Formação inicial e continuada de educadores ambientais	Antonio Fernando S. Guerra; Raquel Fabiane Mafra Orsi  Sônia Maria Marchiorato Carneiro.
2010  Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 25, jul./ dez. 2010  Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, set. 2010. Número especial.  Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN	A contribuição da educação ambiental para a formação continuada em rodas, em rede  As pegadas da (auto)formação: um caminho de formação continuada na educação ambiental  Uma análise da formação dos educadores ambientais	Tania Tuchtenhagen Clarindo  Cleiva Aguiar Lima; Claudia da Silva Cousin; Maria do Carmo Galiazzi  Celso Sánchez

<sup>2</sup> De 2017-2019 foram visitadas as publicações da Remea, no descritor formação docente. Constatamos um volume parecido de publicações com esse descritor e compondo os mesmos (des)sabores discutidos nesta pesquisa (ver estação 2).

1517-1256, v. 24, jan./ jul. 2010	a partir de seu universo representacional	
2011 Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 27, jul./ dez. 2011	Formação ecosófica: tramas entre a formação e a educação ambiental	Roselaine Machado Albernaz; Débora Laurino
2013 Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 30, n. 1, p. 71 – 82, jan./ jun. 2013	Educação ambiental: conceitos, legislação, decretos e resoluções pertinentes e a formação continuada de professores em educação ambiental na Paraíba	Júlia Nazário de Abreu Cavalcanti
2014 Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 31, n.1, p. 271-291, jan./jun. 2014	Sentidos atribuídos por professoras do ensino básico a sua formação no processo de atuação como educadoras ambientais  A dimensão política na formação continuada de professores em educação ambiental	Ariane Di Tullio; Haydée Torres de Oliveira.  Leirí Valentin
2015 Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 244-265, jul./dez. 2015	Compreendendo as relações entre a educação patrimonial e os saberes docentes na formação continuada de professores de uma cidade de minas gerais.  Educação ambiental na preservação de patrimônios culturais: relato de experiência na formação inicial e continuada de professores.	Cláudia Maria Soares Rossi; Bruno Andrade Pinto Monteiro  Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes; Cecilia Haureko
2016 Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.1, p. 75-94, jan./abr., 2016	A experiência com o teatro na formação dos professores: potencialidades à educação ambiental e à educação estética	Luciana Netto Dolci; Susana Inês Molon.

**APÊNDICE C – QUADRO ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA)<sup>3</sup>**

Ano do encontro e publicação (anais Epea)	Título	Autorxs
2001  Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro: Unesp – Instituto de Biociências, v. 9, nº 16, 2001. (CD- ROM arquivo: tr05.pdf)	Concepções e práticas de educação ambiental na formação continuada de professores/as do ensino fundamental em São Carlos- SP	Katia Cristina dos Santos; Haydeé Torres de Oliveira
	Semelhanças entre os princípios da educação ambiental e a formação de professores reflexivos	Taciana Neto Leme; Silvia Luzia F Trivellato
	Contribuições da pesquisa-ação para a formação de professores em educação ambiental	Alvamar Costa de Queiroz; Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
	Projeto educado: uma proposta metodológica de formação de professores em uma dimensão ambiental	Antonio Fernando S. Guerra; Marialva Teixeira Dutra da Rocha; Maria Beatriz Araújo de Lima
	A trajetória de formação do educador ambiental: reflexões para a constituição do	Clarice Sumi Kawasaki

<sup>3</sup> De 2017-2019 foram visitadas as publicações do Epea, com o descritor e formação docente (docência). Constatamos também poucos trabalhos publicados nesse descritor e compondo os mesmos (des)sabores discutidos nesta pesquisa (ver estação 2).

	<p>campo da educação ambiental</p> <p>Rede de contextos vivida e tecida: os sentidos da educação ambiental na formação de professores</p>	Martha Tristão
<p>2003</p> <p>II Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: abordagens epistemológicas e metodológicas UFSCar –27 a 30 de jul. 2003 – São Carlos</p>	Educação ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas	Regina Mendes; Arnaldo Vaz
<p>2005</p> <p>Ribeirão Preto – SP; 10 a 13 de jul. 2005</p> <p>III Epea – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental</p>	<p>(Re)construindo uma reflexão epistemológica sobre a formação de educadores ambientais</p> <p>A formação dos pedagogos para a educação ambiental</p> <p>Mapeamento dos cursos e grupos de estudos em educação ambiental que envolvem a formação de professores: uma análise preliminar</p>	<p>Angélica Góis Morales; Ana Tereza Reis</p> <p>Sonia Buck Keith Werneck Brasil; Lachica Cristina Teixeira</p> <p>Regina Mendes; Arnaldo Vaz</p>
<p>2007</p> <p><a href="http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais">http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais</a></p>	<p>O coletivo na formação de professores: uma utopia possível</p> <p>Formação de educadores ambientais pela pesquisa-ação-participativa.</p> <p>Os espaços/tempos de aprendizagens e de formação em educação ambiental.</p>	<p>Cleiva Aguiar de Lima; Maria do Carmo Galiuzzi</p> <p>Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis</p> <p>Martha Tristão</p>

	A pesquisa narrativa e os sentidos das resistências: diálogos constitutivos com o professor educador ambiental	Rodrigo Launikas Cupelli; Maria do Carmo Galiuzzi
2011  VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil Ribeirão Preto, setembro de 2011  Código 0177-1	Problematizando a formação de professores educadores ambientais	Juliana Pereira; Marina Battistetti
2013.  VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental; Rio Claro - SP, 7 a 10 de jul. 2013	A educação ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública  Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário  Programa escolas sustentáveis: reflexões para a formação de educadores ambientais no Brasil	Lucas André Teixeira; Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis  Cláudia da Silva Cousin  Suzete Rosana de Castro Wiziack; Icléia Albuquerque Vargas; Angela Maria Zanon
2015  VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental; Rio de Janeiro, 19 a 22 de jul. 2015.	Educação ambiental e educação para a cidadania em um programa de formação docente: lidando com a interrelação local-global	Mariana Nardy; Thais Cristiane Degasperi; Dalva Maria Bianchini Bonotto

## APÊNDICE D – AULA SOBRE DIREITOS UNIVERSAIS DA ÁGUA

### DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA ÁGUA- 1992

Fonte:<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-universal-dos-direitos-da-agua.html>

No dia 22 de março de 1992, a ONU, além de instituir o Dia Mundial da Água, divulgou a **Declaração Universal dos Direitos da Água**, que é ordenada em dez artigos. Veja a seguir alguns trechos dessa declaração:

- 1- A água faz parte do patrimônio do planeta;*
- 2- A água é a seiva do nosso planeta;*
- 3- Os recursos naturais de transformação da água em água potável são lentos, frágeis e muito limitados;*
- 4- O equilíbrio e o futuro de nosso planeta dependem da preservação da água e de seus ciclos;*
- 5- A água não é somente herança de nossos predecessores; ela é, sobretudo, um empréstimo aos nossos sucessores;*
- 6- A água não é uma doação gratuita da natureza; ela tem um valor econômico: precisa-se saber que ela é, algumas vezes, rara e dispendiosa e que pode muito bem escassear em qualquer região do mundo;*
- 7- A água não deve ser desperdiçada nem poluída, nem envenenada;*
- 8- A utilização da água implica respeito à lei;*
- 9- A gestão da água impõe um equilíbrio entre os imperativos de sua proteção e as necessidades de ordem econômica, sanitária e social;*
- 10- O planejamento da gestão da água deve levar em conta a solidariedade e o consenso em razão de sua distribuição desigual sobre a Terra.*

## APÊNDICE E – RELATÓRIO DE ANÁLISE/DIAGNÓSTICO DE FUNDAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PIÚMA-ES

Autores: ALMEIDA, Denize Mezadri<sup>4</sup>

ARAÚJO, Marcia Moreira<sup>5</sup>

Os sujeitos responderam ao questionário de questões fechadas, em que constava a caracterização do entrevistado em relação à idade, escolaridade, localização/bairro. Responderam a questões fechadas que avaliavam temas ambientais do município no seu requisito de participação, conhecimento, nível de aceitação e melhoria de qualidade ambiental em ações e projetos nessa área; e as questões abertas na citação de impactos ambientais e sugestões de melhorias.

Os entrevistados do grupo dos profissionais da educação responderam ao questionário no âmbito do trabalho/estudo escolar, assim como os alunos do Ensino Básico nas modalidades do Fundamental I, Fundamental II, do Ensino Médio Regular e Profissionalizante e do EJA (Educação de Jovens e Adultos do Fundamental I), do município de Piúma-ES. Apenas os alunos do 1º ano do Fundamental I responderam ao questionário em domicílio, junto aos responsáveis.

Quanto aos alunos, o questionário foi abordado de forma pedagógica pelos professores regentes de sala de aula que quiseram realizar tal atividade que, em geral consistiu na abordagem oral discursiva em sala de aula, gerando aprofundamento e entendimento das questões do questionário. Depois que os alunos responderam de próprio punho, a caneta e/ou a lápis, os questionários foram entregues ao professor, que os encaminhou respondidos ao setor Pedagógico, à equipe da Seme. Apenas aos alunos do 1º ano do ensino Fundamental I, por conta de estarem iniciando a alfabetização e letramento, os questionários foram devidamente encaminhados com bilhetes explicativos aos responsáveis pelo aluno, a fim de que estes

---

<sup>4</sup> Professora e pesquisadora do NIPEEA-ES, doutoranda em Educação, UFES-ES. dedeciencias@gmail.com.br.

<sup>5</sup> Professora e pesquisadora do NIPEEA-ES, Doutora em Educação UFES-ES. Mestre em educação- UFES-ES. marbio2@hotmail.com.br.

participassem e auxiliassem os educandos nas questões. Dessa forma, além de atividade pedagógica para casa com o auxílio dos responsáveis, tem-se uma amostra de grupos de sujeitos da comunidade em geral.

Nessa forma de abordagem aos alunos, para a escrita das respostas ao questionário, propiciou-se não somente uma rica atividade pedagógica, mas também eram obtidos detalhes das realidades mais próximas do público infanto-juvenil, no que diz respeito às suas percepções socioambientais e ambientes de seus cotidianos, como a escola, a casa, a rua e o seu bairro.

A tabulação dos grupos de entrevistados seguiu em blocos por modalidade de ensino em relação aos alunos e em, um único bloco, os dados das respostas realizadas pelos profissionais da educação (professores, serventes, merendeiras, coordenadores, dentre outros funcionários da escola). Principalmente os professores da rede pública municipal realizaram as respostas dos questionários em seus momentos de planejamento na escola e ou na Seme, nas semanas de 25 de maio a 10 de junho de 2018, assim também como os alunos.

A abordagem dos entrevistados foi realizada pela equipe da Seme aos funcionários da educação e aos alunos pelos professores de sala de aula. Em ambos os casos, a participação foi voluntária. Portanto, trata-se de uma amostragem mais qualitativa e não quantitativa dos comportamentos, para a discriminação de variáveis. Além disso, mostra a confiabilidade das respostas, por se tratar do voluntariado e da disponibilidade dos sujeitos em suas respostas. Talvez se tenha a negativa da ausência da multiplicidade de sujeitos praticantes do espaço de convivência piuminense que, de certo, proporcionariam mais dados *socioculturalambientais*<sup>6</sup> (ALVES, 2002) de fortalecimento a uma rede; como sujeitos de centro cultural, colônia de pesca, associação de bairros, gestores públicos, comerciantes, dentre outros que compõem a atual sociedade piuminense.

Nesse sentido de defesa a uma *educaçãoambiental*<sup>7</sup> (ARAUJO, 2016), em que aspectos econômicos não se sobrepõem aos demais aspectos e que, esteja a favor das concepções de

---

<sup>6</sup> *Socioculturalambiental, docentesdiscentes, espaçotempo, teoriaprática* são outros modos de inventar e desestabilizar a escrita, que, segundo Alves (2002), compreende significados, como crítica aos limites de compreensão da ciência moderna e de seu modo dicotômico de compreensão.

<sup>7</sup> Utilizaremos o termo *Educaçãoambiental* em Araújo (2016), pois revoga adjetivações e preposições, implicando o pensamento conjunto e articulador do meio ambiente em todas as esferas e relações éticas, políticas e estéticas do humano-cultura-ambiente.

sociedades sustentáveis<sup>8</sup> ao invés do desenvolvimento sustentável, este relato está à luz das diretrizes, programas, planos e legislações nacionais em educação ambiental<sup>9</sup>.

Esses documentos, assim como nos parâmetros curriculares (PCNs) já foram inscritos, dialogados, produzidos e inseridos nas escolas, sugerindo e estudando temas transversais em todos os componentes curriculares, compreendendo a Educação Ambiental não como uma disciplina que “[...] exige permanência e imanência na filosofia, nos objetivos, princípios e nas diretrizes e políticas públicas, que se desdobrem na pedagogia das salas de aula e em todo cotidiano das escolas e comunidades que a acolham” (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p. 3).

Organizações estaduais, como Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental do Espírito Santo (Nippea), a Rede Capixaba de Educação Ambiental (Recea), a Secretaria Estadual de Educação (Sedu), a Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (Seama) e órgãos não governamentais discutiram, dialogaram e traçaram propostas em torno das cinco linhas de ação do Programa Estadual de Educação Ambiental, articulados com o documento do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea): “Gestão e planejamento da educação ambiental no país; Formação de educadores e educadoras ambientais; Comunicação para educação ambiental; Inclusão da educação Ambiental nas instituições de ensino; Monitoramento e

---

<sup>8</sup> “Do Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis, aprovado na jornada internacional de EA-Rio 92, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Os signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecem o papel central da educação na formação de valores e na ação social. O comprometimento com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tenta-se trazer novas esperanças e vida para pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta” (CADERNOS DE EA, Série Documentos Planetários, v. 2).

<sup>9</sup> Disponível no Pronea (2014, p. 56 a 70), todas as resoluções em Educação Ambiental: Resolução Conama nº 422, de 23 de março de 2010 (estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental); Resolução CNRH nº 98, de 26 de março de 2009 (Estabelece princípios, fundamentos e diretrizes para a educação, o desenvolvimento de capacidades, a mobilização social e a informação para a Gestão Integrada de Recursos Hídricos no Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos); Recomendação Conama nº11, de 4 de maio de 2011 (recomenda diretrizes para a implantação, funcionamento e melhoria da organização dos Centros de Educação Ambiental-CEA, e dá outras orientações); Recomendação Conama nº12, de 8 de junho de 2011 (Recomenda a adoção de práticas sustentáveis no âmbito da Administração Pública); Recomendação Conama nº14, de 26 de abril de 2012 (recomenda a adoção da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação – Encea).

avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental” (PRONEA, 2014, p.29-36). Em todas essas linhas, apoiam-se, fortalecem-se e criam-se “redes” com a participação de todas as esferas públicas, universidades, empresas, escolas, organizações do terceiro setor, associações, enfim com as diversas multiplicidades sociais organizadas ou não; como estratégias para tais ações.

Quanto ao contexto da realidade do município de Piúma-ES, visualizam-se, nas questões do questionário de diagnóstico para a rede de educação ambiental aspectos de uma localidade a 90 km de Vitória (capital do Estado), na região litorânea sul do Estado, com uma variedade de belezas naturais em que se alicerçam as principais atividades econômicas de turismo, pesca e artesanato, subjacentes à variação em rio, praias, ilhas, manguezal, vale, montanhas. Nesses, o sistema escolar e os municípios piumenses complexificam suas dinâmicas praticadas, vividas e experienciadas.

Até a origem toponímica do município de Piúma-ES é metamorfoseada com o ambiente—“águas escuras”—o nome Piúma é de origem tupi-guarani com influência francesa. Nos escritos de Araujo (2010, p. 31), descrevem-se:

O vocábulo original ‘pium’ tanto significa águas escuras, como designa também uma espécie de mosquito dos manguezais. Se os puris e tupiniquins que habitaram a região quiseram fazer referências as “águas escuras e turvas”, devem ter tido bons motivos: devido a presença de uma forte concentração de areias monazíticas nas praias de Piúma, as águas, consideradas medicinais, são realmente escuras. Até hoje as praias de Piúma contêm a maior concentração de monazita do estado. Muitas pessoas que procuram o balneário acreditam no poder medicinal desse minério.

Em sua dissertação, a mesma autora visibiliza e inspira potencialidades e experiências nesse ambiente natural/cultural piumense:

A presença desse enorme contingente populacional é explicada não só pela beleza natural da região, mas também devido a abundância da caça e da pesca, que permitia aos índios uma vida de razoável fartura. Até hoje o litoral de Piúma é considerado um dos mais propícios a pesca em todo o país. Frequentemente, esportistas pescadores de todo o Brasil fazem aqui seus encontros e realizam torneios de pesca. E os pescadores de Piúma, Itaipava e Itaoca estão entre os mais habilidosos do país (ARAÚJO, 2010, p. 40).

Esses encantamentos, travessias, atravessamentos e transformações estão presentes na história desse lugar. Desde a sua colonização, a costa de Piúma, devido à sua localização, no caminho para a capital da Província —Vitória—, era região de grande tráfego marítimo, começando, assim, a (trans)formação do povo piumense – nativos indígenas com alguns europeus

frequentadores de nossas praias. Referem-se ao século XVI. Ainda são relatados, segundo os escritos de Araújo (2010, p. 40) que: “[...] em 1565, o padre José de Anchieta cria ‘reduções jesuíticas’ (termo usado na época para designar redutos), na Ilha de Piúma e no Vale do Orobó, que se localiza entre os municípios de Piúma e Iconha, na parte continental do município”.

De travessias em travessias, passagem em passagem no século XIX, no ambiente piumense, existia porto para tráfego de negros, madeira, café e outras especiarias, abastecendo o sul da província espírito-santense da época. Estabelece-se nesse momento o ambiente-cultural portuário, pesqueiro e turístico por sujeitos descritos desta forma:

Havia também um pequeno número de famílias estrangeiras que se alojaram na Ilha de Piúma, exclusivamente devido ao seu alto poderio pesqueiro, como os ingleses (Taylor) e os alemães de origem francesa (Bourguignon). Na segunda metade do século XIX, a colonização intensificou-se incentivada pelo aumento de concessões de terras às famílias estrangeiras, principalmente as de origem italiana, estas se estabeleceram, sobretudo, no Vale do Orobó, especialmente na porção Iconhense do Vale. [...] a cidade se estabeleceu, como a maioria das cidades brasileiras, sem um planejamento devido. Seus administradores ficaram vislumbrados ao descobrir o potencial turístico da cidade e esse setor tem prioridade até os dias atuais (ARAÚJO, 2010, p. 40-45).

E agora? No século XXI, mostra-se uma situação de ambiente degradado devido à colonização de antes e do consumismo e empreendedorismo em construções, comércios e turismo insustentáveis de agora. Em meio a isso, escolas e instituições organizadas no setor público e outras poucas organizações sem fins lucrativos começam e recomeçam ações individuais e coletivas em volta da educação ambiental que sensibilizem e articulam políticas públicas, como a da restauração da orla piumense, dentre outras mais relacionadas com o descarte dos resíduos domiciliares, públicos e empresariais. Essas ações também revitalizam ambientes coletivos públicos, como ruas e praças, e, ainda, ambientes naturais, como a praia doce, as ilhas e o mangue salgado (um dos poucos do litoral brasileiro).

Em suma, os dados em gráficos de colunas, com suas respectivas porcentagens indicadas em cada tipo de resposta dos grupos de alunos e profissionais da educação piumense, condizem com uma realidade de falta de informação e sensibilização, mas com grande nível de aceitação e participação pela tamanha urgência de ações constantes e efetivas nas questões *socioculturalambientais* que atingem grandemente o município.

Nesse sentido, a Rede de Educação Ambiental, nesse município, traz possibilidades importantes de sensibilização, formação ecológica, organização e fortalecimento de políticas públicas e

relações que amenizam diretamente práticas e discursos dominadores, colonizadores, de consumismos e usos insustentáveis na *sociedade culturana natureza*.

### **REFERÊNCIAS (do relatório)**

ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAUJO, Márcia Moreira de. **Educação ambiental numa simbiose com a tradição e a história local na formação de professores**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ARAUJO, Márcia Moreira de. **Educação ambiental em suas práticas singulares sustentáveis no processo osmótico comunidade escola**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

EDUCAÇÃO Ambiental para a Sustentabilidade, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. **Cadernos de Educação Ambiental**, Série Documentos Planetários, v. 2.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PNEA) – vigente ainda o da Lei nº 9.795 de abril de 1999. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea\\_4edicao\\_web-1.pdf](http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4edicao_web-1.pdf). Acesso em: 4 abr. 2017.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PRONEA), Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 14 jun. de 2017.

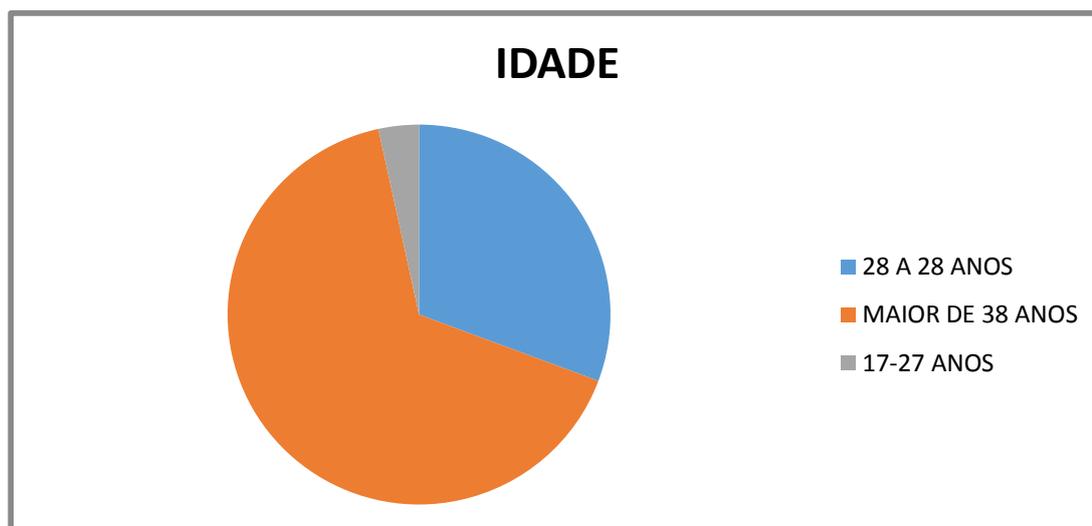
SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone. **Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular**. (Disponível em: <http://ixfbea-ivecea.unifebe.edu.br/wiew/information/downloads-consulta-publica/3.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017).

**APÊNDICE F – DIAGNÓSTICO REA-PIÚMA: AMOSTRA DO GRUPO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PIUMENSE (EDUCAÇÃO BÁSICA: E. INFANTIL, FUNDAMENTAL 1 E 2, ENSINO MÉDIO (88 entrevistados)**

**1- CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO:**

**1.A-Idade**

MARGEM DE IDADE	QUANTIDADE
17-27 ANOS	3
28-38 ANOS	27
MAIOR DE 38 ANOS	58
NÃO RESPONDEU	0



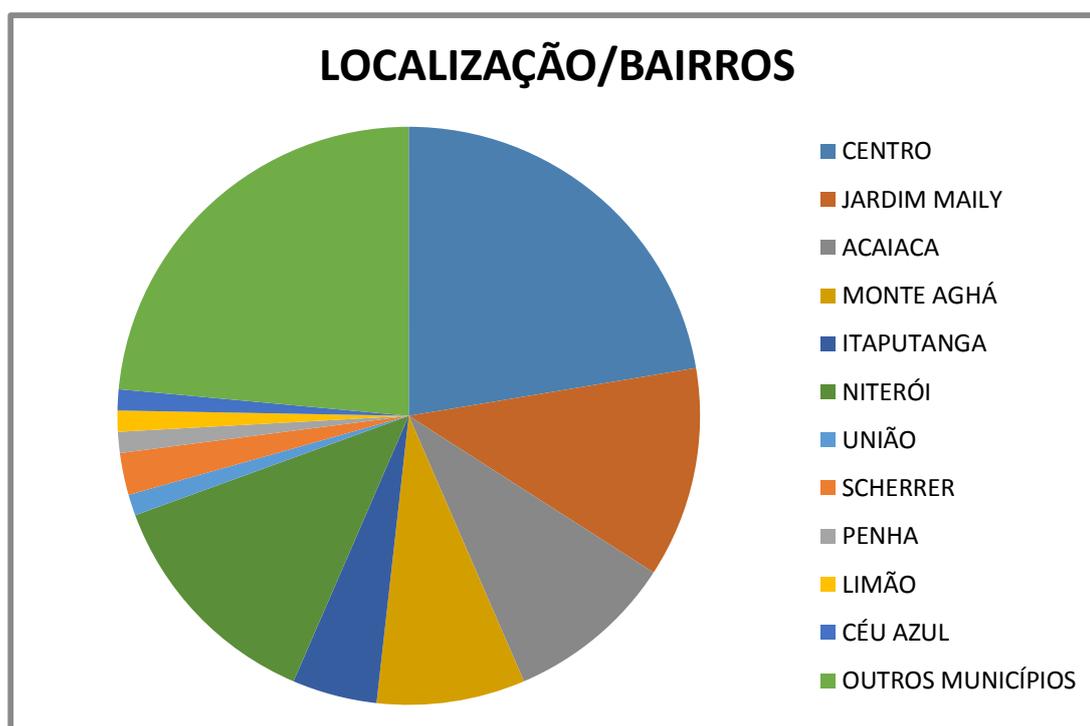
**1.B- Escolaridade**

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE
ENSINO FUNDAMENTAL	2
ENSINO MÉDIO	7
GRADUAÇÃO	7
PÓS-GRADUAÇÃO	70
NÃO RESPONDERAM	2



1.C- Localização por bairros:

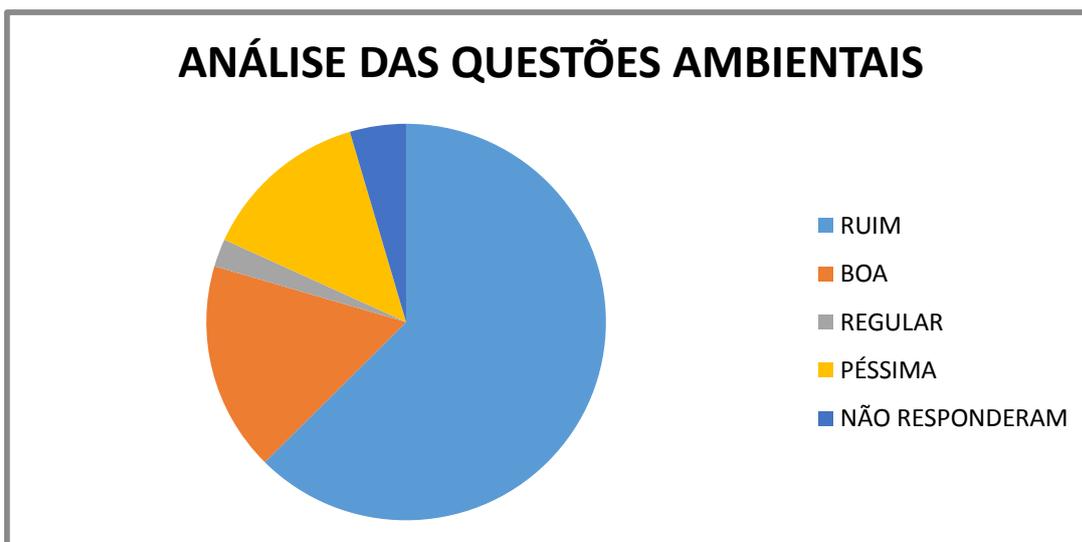
ENDEREÇO/BAIRRO	QUANTIDADE
CENTRO	19
JARDIM MAILY	10
ACAIACA	8
MONTE AGHÁ	7
ITAPUTANGA	4
NITERÓI	11
UNIÃO	1
FAZENDA BOA VISTA/SCHERRER	2
NOSSA SENHORA DA PENHA	1
LIMÃO	1
CÉU AZUL	1
OUTRO MUNICÍPIO	20
NÃO RESPONDERAM	3



## 2-AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES AMBIENTAIS DO MUNICÍPIO

### 2.A- Análise das questões ambientais do município:

RESPOSTAS	QUANTIDADES
RUIM	55
BOA	15
REGULAR	2
PÉSSIMA	12
NÃO RESPONDERAM	4



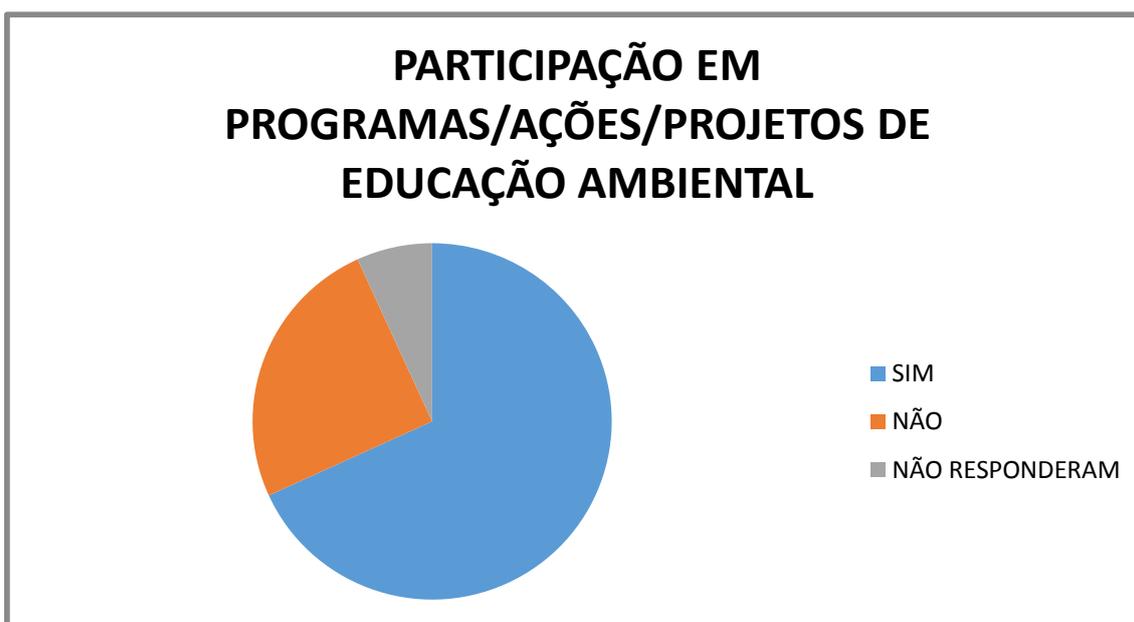
2.B – Conhecimento de ações/projetos de educação ambiental com a comunidade:

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM	24
NÃO	64



2.C– Participaria de programas/ações/projetos de educação ambiental?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM	60
NÃO	22
NÃO RESPONDERAM	6



2.D- Nível de aceitação apontado para um projeto de educação ambiental:

RESPOSTAS	QUANTIDADE
1- BAIXO	6
2- MÉDIO	33
3- ALTO	26
4- MUITO ALTO	20
NÃO RESPONDERAM	3

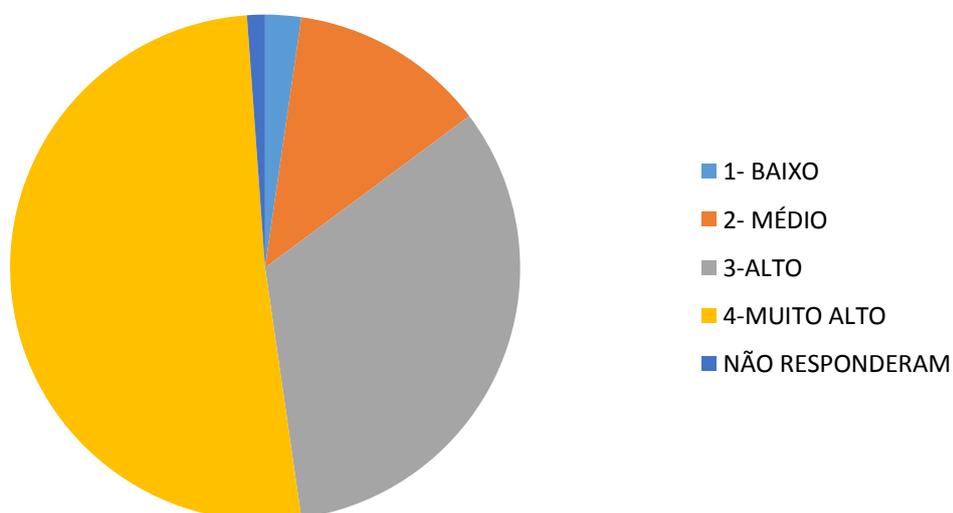
### NÍVEL DE ACEITAÇÃO APONTADO PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL:



2.E – Projetos de educação ambiental melhorariam a qualidade ambiental da cidade?

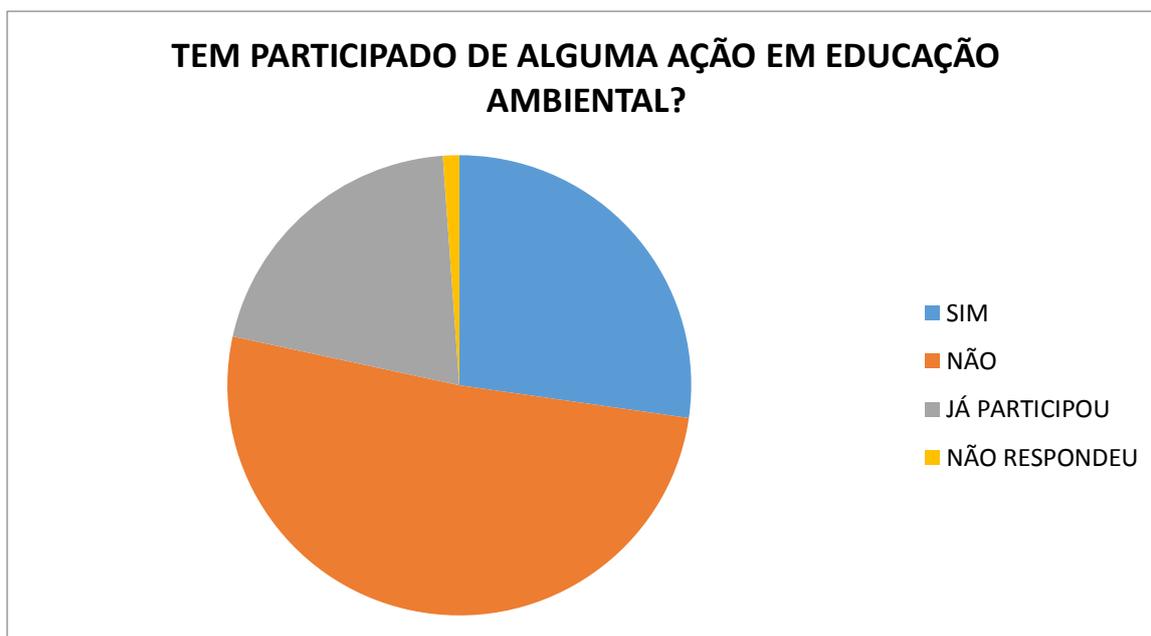
RESPOSTAS	QUANTIDADE
1- BAIXO	2
2- MÉDIO	11
3- ALTO	29
4- MUITO ALTO	45
NÃO RESPONDEU	1

### PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL MELHORARIAM A QUALIDADE AMBIENTAL DA CIDADE?



2.F – Tem participado de alguma ação em educação ambiental?

RESPOSTAS	QUANTIDADE
SIM	24
NÃO	45
JÁ PARTICIPOU	18
NÃO RESPONDEU	1



DE QUAIS AÇÕES PARTICIPAM OU PARTICIPARAM: (ordem de quantidade de respostas)

(OBS.: as mesmas respostas sublinhadas apareceram no conhecimento de ações e projetos em EA no município)

- 2- Ações do Núcleo de Educação Ambiental do Ifes ( Nea)
- 3- Limpeza da praia
- 4- Passeio ciclístico
- 5- Reciclagem e recuperação de matas
- 6- Atividades escolares
- 7- Coleta seletiva
- 8- Cursos
- 9- Combate a cólera
- 10- Catadores de materiais recicláveis
- 11- Ecovida

12- Projeto Shell

13- Recolhimento de pilhas

### 3 – AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES AMBIENTAIS DO MUNICÍPIO DE PIÚMA (QUESTÕES ABERTAS)

3.A – Sugestões de melhorias:

RESPOSTAS	QUANTIDADE
PROJETOS COM ESCOLAS E PROPULAÇÃO	10
PREPARO E RELACIONAMENTO PROFISSIONAL	1
AÇÕES REGULARES DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL	9
SENSIBILIZAÇÃO E PESQUISA	2
SANEAMENTO BÁSICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	1
AÇÕES DA PREFEITURA	5
POLÍTICAS PÚBLICAS	5
PARTICIPAÇÃO ESCOLAR NA CÂMARA DE VEREADORES	1
COLETA SELETIVA DE RESÍDUOS	7
PLANEJAMENTO URBANO	2
MAIOR PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	5
LATÕES DE LIXO	4
CUIDADO NO DESCARTE DO LIXO	3
AÇÕES NOS PONTOS MAIS CRÍTICOS	1
MELHORIAS NAS PRAIAS E PRAÇAS	1
MELHORIAS NA ORLA	7
PROGRAMAS DE E. AMBIENTAL	2

SANEAMENTO E RECUPERAÇÃO DE ÁREAS VERDES	1
EFETIVAÇÃO DE PROJETOS	2
REDE DE ESGOTO	2
ORLA E SAÚDE	2
TRATAMENTO DA ÁGUA DO MAR	1
RECICLAGEM	1
NÃO RESPONDERAM	11
INVESTIMENTO NA CAPACITAÇÃO DAS PESSOAS	1
PARCERIA DOS ÓRGÃOS AMBIENTAIS	1

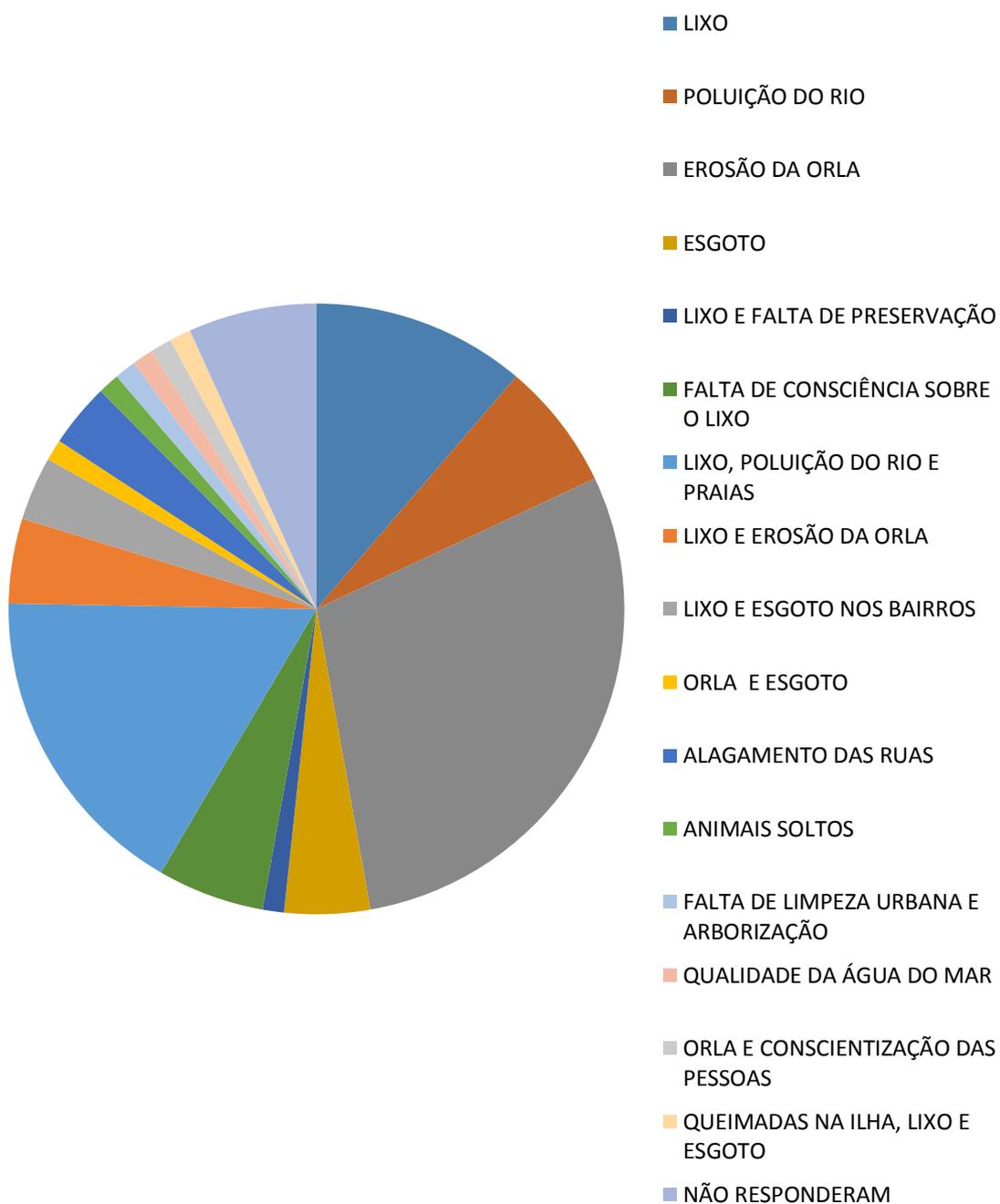
## SUGESTÕES DE MELHORIAS:



## 3.B – Impactos ambientais que mais incomodam:

RESPOSTAS	QUANTIDADE
LIXO	10
POLUIÇÃO DO RIO	6
EROSÃO DA ORLA	26
ESGOTO	4
LIXO E FALTA DE PRESERVAÇÃO	1
FALTA DE CONSCIÊNCIA SOBRE O LIXO	5
LIXO, POLUIÇÃO DO RIO E PRAIAS	15
LIXO E EROSÃO DA ORLA	4
LIXO E ESGOTO NOS BAIRROS	3
ORLA E ESGOTO	1
ALAGAMENTO DAS RUAS	3
ANIMAIS SOLTOS	1
FALTA DE LIMPEZA URBANA E ARBORIZAÇÃO	1
QUALIDADE DA ÁGUA DO MAR	1
ORLA E CONSCIENTIZAÇÃO DAS PESSOAS	1
QUEIMADAS NA ILHA, LIXO E ESGOTO	1
NÃO RESPONDERAM	6

## IMPACTOS AMBIENTAIS QUE MAIS INCOMODAM



## **ANEXOS**

**ANEXO A – DOCUMENTO MANIFESTO ELABORADO PELO REBEA**

Nota aos Senhores Ministros da Educação e do Meio Ambiente

Prezados senhores Ministros e assessores,

A REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (REBEA), bem como todas as demais Redes estaduais, regionais e temáticas que a constituem, vêm por meio desta, respeitosamente, nos dirigir aos novos gestores do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente com o propósito de cumprir nossas responsabilidades. Explicitamos, a seguir, algumas considerações muito importantes sobre os Objetivos Legais e de Estado em relação à Educação Ambiental, no intuito de apontar caminhos para a consolidação dos importantes compromissos desses ministérios.

O atual arcabouço das políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil é oriundo de mais de 30 anos de interação entre educadores ambientais, especialistas, sociedade civil organizada e órgãos públicos ambientais e educacionais, e se mostra cada vez mais importante nos processos de conservação da natureza e de construção da sustentabilidade. Dentro desse arcabouço, vale destacar que:

A Constituição Federal de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações;

A Lei nº 6.938/1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, estabelece que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino;

A Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive;

A Resolução nº 1/2012, do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global;

A Resolução nº 2/2012, do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, inclusive reafirmando a pertinência das questões ambientais na formação de professores;

A Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. O Artigo 14 da PNEA define que a coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo de um Órgão Gestor (OG), e que o MEC e o MMA fazem parte formal desse Órgão, respectivamente representados pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA-MEC) e Departamento de Educação Ambiental (DEA-MMA).

O Decreto 9.672/2019 reestruturou o MMA e definiu, em seu artigo 28 que, dentre as atribuições da Secretaria de Ecoturismo, está o apoio “a coordenação e definição de políticas públicas relacionadas à promoção geral de atividades, campanhas, eventos e articulações de conscientização ambiental, relacionamento e interação com influenciadores, relacionados ao ecoturismo”; e em seu artigo 31, dentre as atribuições do Departamento de Fomento e Projetos, cabe “Realizar e planejar projetos e ações de fomento à Ecoeconomia, Educação Ambiental e Ecoturismo e nos diversos segmentos e entes federativos, bem como nos meios influenciadores”, e [...] “acompanhar e monitorar ações, iniciativas, estratégias, programas e projetos de Ecoeconomia, Educação Ambiental e Ecoturismo” (grifos nossos).

O Decreto 9.665/2019, criou uma nova estrutura organizacional do Ministério da Educação e citou a Educação Ambiental no artigo 12, como vinculada à Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica, sendo responsável, dentre outras atribuições, por “subsidiar a formulação das políticas curriculares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, observados os temas transversais e a educação ambiental, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular” e

“orientar e fomentar, em âmbito nacional, em articulação com sistemas de ensino e instituições voltadas para a educação, o desenvolvimento de políticas, programas e ações para a educação integral, a educação ambiental e os temas transversais”.

Os Decretos 9.665/2019 e 9.672/2019, no entanto, não fizeram menção à Lei 9.795/1999, a qual define a Política Nacional de Educação Ambiental, PNEA, e atribuições ao Poder Público em todos os níveis, e especificamente para o MMA e MEC; também não consideraram o Decreto 4281/2002, que regulamentou a referida lei. Nos Decretos 9.665/2019 e 9.72/2019, a Educação Ambiental, quando aparece, é caracterizada apenas como “ações” e “projetos”, quando, do ponto de vista da gestão pública eficiente e afinada com os regramentos instituídos, deveria ser tratada em nível de Políticas Públicas e Programas. Ficando alocada entre as atribuições do novo Departamento de Fomento e Projetos, situado no âmbito de uma Secretaria que trata especificamente apenas de Ecoturismo (no caso do MMA), e na Secretaria de Educação Básica (no caso do MEC), a Educação Ambiental perde sua maior marca, qual seja, a de articulação institucional e de formação ampla na área ambiental, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino, bem como as diversas instâncias não escolarizadas da sociedade em geral (para além do ecoturismo apenas), divergindo assim do que prevê a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental. Por sua vez, ao colocar a Educação Ambiental em uma Secretaria exclusiva do ensino básico, por mais importante e necessário que seja, desconsidera-se preceito legal que diz que no caso da educação formal, a Educação Ambiental deve ocorrer desde a educação infantil até o ensino superior.

Destacamos especialmente que a lei da PNEA impõe a existência do Órgão Gestor, composto pelos Ministros do Meio Ambiente e da Educação, e remete à necessidade de existir formalmente nesses ministérios divisões específicas que desenvolvam a parte operacional do OG. Por sua vez o Decreto 4.281/2002, que regulamenta a referida Lei, institui o Comitê Assessor da PNEA, composto por membros que, atualmente, prosseguem no exercício de seus mandatos. Lembramos que essas instâncias no governo federal possibilitam um trabalho conjunto entre ambos os ministérios, promovendo integração de esforços e evitando sobreposição de ações. Tal atuação conjunta MEC/MMA é uma grande inovação, que se tornou exemplo para toda a América Latina e para muitos outros países. Nesse contexto e de modo construtivo, propomos que:

Partindo do organograma proposto pelo Decreto 9.672/2019, a Secretaria de Ecoturismo seja redemoinhada como Secretaria de Educação Ambiental e Ecoturismo e incorpore as seguintes atribuições:

I) articular, formular e propor políticas, normas e estratégias e desenvolver e apoiar estudos destinados à implementação das políticas públicas de meio ambiente nos temas relacionados com: a) a educação ambiental; b) a articulação institucional; c) a produção e o consumo sustentáveis; e) a responsabilidade socioambiental; e f) a cidadania e a participação social;

II) coordenar e acompanhar políticas, planos e estratégias relacionados à produção e ao consumo sustentável e à responsabilidade socioambiental;

III - coordenar, acompanhar e avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999;

IV - formular e implementar estratégias e mecanismos de fortalecimento institucional dos órgãos e das entidades que compõem o Sistema Nacional do Meio Ambiente - Sisnama;

V - coordenar a organização da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente;

VI - coordenar a organização da Conferência Nacional do Meio Ambiente; e

VII - implementar ações de articulação e integração das políticas ambientais com as demais políticas transversais.

2) No âmbito da redefinida Secretaria, seja recriado o Departamento de Educação Ambiental, com as seguintes atribuições:

I - coordenar, acompanhar e avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, constituindo-se no agente gerencial e operacional que representa o MMA no Órgão Gestor da PNEA;

II - subsidiar, elaborar, coordenar e implementar programas, estratégias, iniciativas e ações que promovam a construção de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências destinadas à conservação do meio ambiente e ao enfrentamento das problemáticas socioambientais, tendo como referência o Programa Nacional de Educação ambiental /

ProNEA, recentemente revisto e atualizado com a participação de expressivo número de educadores ambientais em todo o país;

III - articular, desenvolver e coordenar ações relacionadas à formação e à capacitação no âmbito do Sisnama;

IV - coordenar, em conjunto com o Ministério da Educação, a organização da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente;

V - articular a integração intra e intergovernamental de ações direcionadas à implementação das políticas públicas de educação ambiental;

VI - apoiar e elaborar estudos e projetos sobre métodos, plataformas, instrumentos e ações relacionados à educação ambiental; e

VII - formular e apoiar estratégias e mecanismos de fortalecimento da participação da sociedade e do controle social nos espaços colegiados relacionados ao meio ambiente.

3) No âmbito do Ministério da Educação, alocada na Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, seja mantida a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), integrando, juntamente com o Departamento de Educação Ambiental do MMA, o Órgão Gestor da PNEA, com as seguintes atribuições:

I - subsidiar a formulação das políticas curriculares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, observados os temas transversais e a educação ambiental, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular;

II - orientar e fomentar, em âmbito nacional, em articulação com sistemas de ensino e instituições voltadas para a educação, o desenvolvimento e monitoramento de políticas, programas e ações para a educação integral, a educação ambiental e os temas integradores, assegurando a transversalidade prevista pelas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) dos Ensino Fundamental e Médio, nos moldes do já realizado por diversas escolas. A BNCC faz menção que “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas

pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global (dentre outros, a Educação Ambiental conforme a Lei nº 9.795/1999, o Parecer CNE/CP nº 14/2012 e a Resolução CNE/CP nº 2/201218), preferencialmente de forma transversal e integradora”.

Tais medidas atendem às exigências legais da PNEA já citadas, garantindo a existência de *locus* específicos em ambos os ministérios para fortalecer o diálogo e interação entre a EA dentro e fora da escola e também com as demais Secretarias e Órgãos. Permitem, também, a continuidade do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), recentemente revisado e atualizado e que precisa ser amplamente publicizado. Uma eventual extinção do OG, levará a questionamentos legais de descumprimento da Lei nº 9.795/1999 e certamente redundará em intervenção do Ministério Público.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos e, como instância de controle social, colaboração no aperfeiçoamento das propostas aqui apresentadas para aprimorar a Educação Ambiental no Brasil.

07 de janeiro de 2019.

Rede Brasileira de Educação Ambiental - REBEA

Integram a malha de redes da REBEA:

Articulação Nacional dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente no Brasil - ANCJ

Rede Acreana de Educação Ambiental – RAEA

Rede Amazonense de Educação Ambiental

Rede Capixaba de Educação Ambiental – RECEA

Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade – REJUMA

Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior - RASES

Rede de Educação Ambiental Costeira e Marinha – REACOMAR

Rede de Educação Ambiental da Bahia – REABA (BA)

Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista - REABS (SP)

Rede de Educação Ambiental da Paraíba – REAPB (PB)

Rede de Educação Ambiental da Serra dos Órgãos - REASO (RJ)

Rede de Educação Ambiental da Zona Oeste do Rio de Janeiro (RJ)

Rede de Educação Ambiental de Alagoas– REAAL (AL)

Rede de Educação Ambiental de Rondônia - REARO

Rede de Educação Ambiental de São Carlos – REA-SC

Rede de Educação Ambiental de São Carlos (SP)

Rede de Educação Ambiental do Cerrado – REA Cerrado

Rede de Educação Ambiental do Litoral Norte Paulista (SP)

Rede de Educação Ambiental do Mato Grosso do Sul - REAMS

Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro – REARJ

Rede de Educação Ambiental do Rio Grande do Norte – REARN (RN)

Rede de Educação Ambiental Linha Ecológica

Rede de Educação Ambiental para Escolas Sustentáveis - REAPES

Rede de Educação e Informação Ambiental de Goiás – REIA-GO

Rede de Educadores Ambientais da Baixada de Jacarepaguá (RJ) - REABJ

Rede de Educadores Ambientais da Baixada Fluminense (RJ) - REABF

Rede de Educadores Ambientais de Barretos - REAB ( SP)

Rede de Educadores Ambientais de Niterói (RJ)

Rede de Educadores Ambientais do Médio Paraíba do Sul (RJ)

Rede de Informação e Documentação em Educação Ambiental - IIDEA

Rede ECOSURFI

Rede Estrada Parque de Educação Ambiental – (Barbacena - MG)

Rede Materiais de Educação Ambiental - REMATEA

Rede Matogrossense de Educação Ambiental - REMTEA

Rede Mineira de Educação Ambiental – RMEA

Rede Olhares da Juventude

Rede Pantanal de Educação Ambiental – AGUAPÉ

Rede Paraense de Educação Ambiental – REDEPAEA

Rede Paranaense de Educação Ambiental – REA-PR

Rede Paulista de Educação Ambiental – REPEA

Rede ProsEAndo de Educação Ambiental de Ribeirão Preto (SP)

Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASUL

Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis –  
RUPEA

**ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO (TCLE)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

Sua entidade está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa:

***Educação ambiental na Produção de Diferenças em Processos Inventivos da Docência-ambiental.*** da pesquisadora **Denize Mezadri de Almeida**

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação à participação neste projeto:

1. O estudo se destina a: **uma pesquisa participativa que trabalhará com as narrativas dos saberes-fazeres que acontecem nos e a partir dos encontros de planejamento dos coletivos docentes das escolas.**
2. A importância deste estudo é a de produzir junto aos docentes narrativas de Educação Ambiental.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: **afirmar ou não a tese de que acontece a diferenciação e criação (DELEUZE e GUATTARI, 1995), quando coletivos docentes estão em acoplamento com seus espaços de convivência (MATURANA E VARELA, 2001), ressaltadas, aqui, “docência-ambiental.”**
4. A produção de dados começará em **fevereiro de 2018 e terminará em setembro de 2018.**
5. O estudo será feito da seguinte maneira:
  - a) **Apresentar a pesquisa aos coletivos docentes nos momentos de planejamento (fevereiro);**
  - b) **Participar, acompanhar e gravar os encontros dos docentes, quando na escola e quando estão na SEME (março a setembro);**
  - c) **Promover conversações e atividades à cerca das produções acompanhadas com os docentes das escolas (abril a setembro);**

**d) Produzir redes de conversações em *Educação ambiental* com as *imagens narrativas* que compuseram os encontros, para serem apresentadas/devolvidas aos docentes das escolas (até outubro).**

6. A participação, direta ou indireta, dos docentes das escolas será em todas etapas:

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: não há.

8. Os benefícios esperados com a participação desta entidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: **criação, produção e diferenciação do saberfazer docente, em especial nas questões de relação com o outro *socioeconomicopoliticoculturalambiental*. Além da contribuição e afirmações de docência-ambiental, como sendo mais abrangente do que formação continuada.**

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: **de planejamentos, auxílio e aplicação de atividades na vertente *socioambientalcultural***, sendo responsável(is) por ela: **a pesquisadora e o docente, em conjunto com a orientação do setor pedagógico das escolas e da SEME.**

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Eu FABRÍCIA LISBOA MIRANDA, responsável pelo escrito/apresentação sobre a colega Ivane na festa do Folclore, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar o uso do texto/apresentado na festa do Folclore e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: **Universidade Federal do Espírito Santo**

Endereço: **Avenida Ferrari**

Complemento:

Cidade/CEP: **Vitória- ES**

Telefone: **(27) 40092432 (secretaria da UFES- PPGE)**

Ponto de referência: **Campus Central de Vitória**

**Contato de urgência: Sr(a). Denize Mezdri de Almeida (pesquisadora orientanda de doutorado da Professora Martha Tristão)**

Endereço: **Avenida Eduardo Rodrigues**

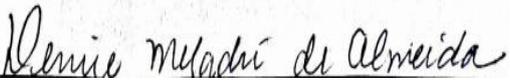
Complemento: **214, bairro Acaiaca**

Cidade/CEP: **Piúma, 29285-000**

Telefone: **(28) 999757546**

Ponto de referência: **Ao lado do contabilidade Mezdri**

Piúma, novembro de 2018.

	
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o/a) voluntári(o/a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Termo Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Sua entidade está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa:

***Educação ambiental na Produção de Diferenças em Processos Inventivos da Docência-ambiental.*** da pesquisadora **Denize Mezadri de Almeida**

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação à participação neste projeto:

1. O estudo se destina a: **uma pesquisa participativa que trabalhará com as narrativas dos saberes-fazer que acontecem nos e a partir dos encontros de planejamento dos coletivos docentes das escolas.**
2. A importância deste estudo é a de produzir junto aos docentes narrativas de Educação Ambiental.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: **afirmar ou não a tese de que acontece a diferenciação e criação (DELEUZE e GUATTARI, 1995), quando coletivos docentes estão em acoplamento com seus espaços de convivência (MATURANA E VARELA, 2001), ressaltadas, aqui, “docência-ambiental.”**
4. A produção de dados começará em **fevereiro de 2018 e terminará em setembro de 2018.**
5. O estudo será feito da seguinte maneira:
  - a) **Apresentar a pesquisa aos coletivos docentes nos momentos de planejamento(fevereiro);**

**b) Participar, acompanhar e gravar os encontros dos docentes, quando na escola e quando estão na SEME (março a setembro);**

**c) Promover conversações e atividades à cerca das produções acompanhadas com os docentes das escolas (abril a setembro);**

**d) Produzir redes de conversações em *Educação ambiental* com as *imagens narrativas* que compuseram os encontros, para serem apresentadas/devolvidas aos docentes das escolas (até outubro).**

6. A participação, direta ou indireta, dos docentes das escolas será em todas etapas:

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: não há.

8. Os benefícios esperados com a participação desta entidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: **criação, produção e diferenciação do saberfazer docente, em especial nas questões de relação com o outro *socioeconomicopoliticoculturalambiental*. Além da contribuição e afirmações de docência-ambiental, como sendo mais abrangente do que formação continuada.**

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: **de planejamentos, auxílio e aplicação de atividades na vertente *socioambientalcultural***, sendo responsável(is) por ela: **a pesquisadora e o docente, em conjunto com a orientação do setor pedagógico das escolas e da SEME.**

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Eu CONCEIÇÃO APARECIDA FELICIANO SILVA, responsável pelo corpo pedagógico da EMEF 'Itaputanga', que foi convidada a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar o uso do texto/apresentado na festa do Folclore e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: **Universidade Federal do Espírito Santo**

Endereço: **Avenida Ferrari**

Complemento:

Cidade/CEP: **Vitória- ES**

Telefone: **(27) 40092432 (secretaria da UFES- PPGE)**

Ponto de referência: **Campus Central de Vitória**

**Contato de urgência: Sr(a). Denize Mezdri de Almeida (pesquisadora orientanda de doutorado da Professora Martha Tristão)**

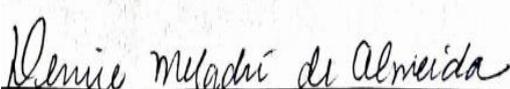
Endereço: **Avenida Eduardo Rodrigues**

Complemento: **214, bairro Acaiaca**

Cidade/CEP: **Piúma, 29285-000**

Telefone: **(28) 999757546**

Ponto de referência: **Ao lado do contabilidade Mezdri**

 <p>Conceição Aparecida Feliciano Silva Diretora Portaria 391 de 19/06/2017</p>	
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o/a) voluntári(o/a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Piúma, março de 2018.

