

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

ROSINEI RONCONI VIEIRAS

**OS USOS E AS TRADUÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
PRODUÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR**

VITÓRIA
2012

ROSINEI RONCONI VIEIRAS

**OS USOS E A TRADUÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
PRODUÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Currículo, Cultura e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Martha Tristão

VITÓRIA
2012

(ficha catalográfica)

ROSINEI RONCONI VIEIRAS

**OS USOS E AS TRADUÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRODUÇÃO DO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Currículo Cultura e Formação de Professores.

Aprovada em.....de abril de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Martha Tristão (Presidente) – Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Mauro Guimarães – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho – Universidade Federal do Espírito Santo

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

A todos os educadores, anônimos-nomináveis, *herói comum*, *personagem disseminada*, *caminhante inumerável*, que, em suas práticas cotidianas, se comprometem com a sustentabilidade local e planetária.

AGRADECIMENTOS

Há tantos a agradecer, que corro o risco, neste momento, de não contemplar a todos. Mesmo assim, arrisco-me na tessitura de um desenho/escrita. Acreditando que somos um pouco de tantos e muito de nós mesmos, quero agradecer a alguns desses “tantos”:

Aos educadores/as das escolas pesquisadas, pela receptividade, abertura e disponibilidade, sem a qual esta pesquisa se tornaria impossível.

A minha família que, permanecendo em seu fazer cotidiano, não deixou de torcer e contribuir com o desenvolvimento e produção deste estudo. Aos filhos pela alegria da acolhida ao longo de tantas chegadas; à esposa pelas palavras de alento e incentivo para o fortalecimento na/da caminhada; e à mãe que sempre se faz/fez presente nos momentos de precisão.

Aos amigos de estrada, pela vivência e companhia ao longo dos momentos de perigo e alegria nas viagens; aos amigos do Nipeea pela solidariedade, incentivo e disposição em “filosofar” e conversar a respeito de nossas pesquisas. Núcleo de pesquisa comprometido, que muito contribuiu com este estudo e que prima pelo estabelecimento de relações solidárias entre todos; aos amigos da Turma 24, pela companhia na participação desta aventura na qual embarcamos juntos. Aos que já chegaram, aos que ainda vão chegar e aos que buscaram ou foram levados para outros caminhos. Foram palavras trocadas, trabalhos apresentados e experiências partilhadas que muito contribuíram para o amadurecimento como pesquisador.

Aos professores Carlos Eduardo Ferraço, Janete Magalhães Carvalho e Martha Tristão pela partilha de experiências, vivências e conhecimentos. Professores que me mostraram caminhos e muito nos ensinaram com sapiência e compostura; à orientadora, companheira Martha Tristão que, sempre empolgada com a vida, mais do que orientar, nos alegrava e incentivava, com sua serenidade, na caminhada. Mesmo quando distante geograficamente se fez presente, trazendo-nos vivências e partilhando conhecimentos. Agradeço pela acolhida e receptividade desde o primeiro encontro.

A Deus, não poderia esquecer, que se fez presente em cada um desses que foi mencionado, agindo de forma misteriosa e enigmática, fortalecendo-nos e provocando-nos a perceber uma interdependência cósmico-planetária, mostrando-nos que fomos e somos *tecidos juntos*.

Na origem dos atuais problemas socioambientais existe essa lacuna fundamental entre o ser humano e a natureza, que é importante eliminar. É preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos. A educação ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos. É importante também reconhecer os vínculos existentes entre a diversidade biológica e a cultural, e valorizar essa diversidade 'biocultural'.

(SAUVÉ, 2005)

RESUMO

Procura discutir a relação cultura-natureza a partir de uma perspectiva da fragmentação realizada na modernidade, por meio do pensamento cartesiano. Aborda a relevância de um pensamento complexo para a educação ambiental, em que se reconheça a importância de nos percebermos como parte da natureza, integrantes e interdependentes dela. Tem como foco a educação ambiental produzida/tecida e traduzida no cotidiano escolar. Apresenta, como um dos objetivos principais, a problematização dos diferentes usos da educação ambiental realizados pelos *sujeitos praticantes* do cotidiano escolar, bem como a tradução apresentada pelas pessoas que desse cotidiano fazem parte. Envolve-se metodologicamente com a proposta dos/nos/com os cotidianos e pressupostos da cartografia, buscando acompanhar e compreender as narrativas e práticas cotidianas presentes em duas escolas públicas do município de Colatina, no Espírito Santo. No acompanhar do processo, ocorre a intervenção e nessa, a pesquisa busca a problematização das práticas ambientais presentes no cotidiano de cada uma dessas escolas. Partindo da ideia de que toda pesquisa também é uma aposta política, esta se envereda pelo reconhecimento de que, na complexidade cotidiana escolar, estão presentes práticas ambientais que podem ser potencializadas e potencializar novas formas de ser e estar no mundo. Considera, portanto, que muitas práticas ambientais cotidianas ocorrem em contextos nem sempre visíveis aos olhos de uma racionalidade unívoca e que, embora algumas possam ser consideradas reducionistas, percebe-se uma educação ambiental em movimento, sendo tecida no cotidiano escolar. Tal movimento está atrelado às práticas cotidianas que, se potencializadas, podem contribuir significativamente para a predominância de relações mais éticas e comprometidas com o meio ambiente, minando o paradigma dicotômico cultura-natureza.

Palavras-chave: Educação ambiental. Cotidiano escolar. Usos e traduções.

ABSTRACT

The paper discusses the relation culture-nature from one perspective of fragmentation carried out during modernity, through the Cartesian thought. It approaches the relevance of a complex thought for an environmental education, in which it is acknowledged the importance of us seeing ourselves as part of the nature, participants and inter dependent on it. It focuses on the environmental education produced/weaved and translated into the school daily life. The research presents, as one of the main goals, the problematization of different uses of the environmental education carried out by the individual's practitioner of the school daily life, as well as the translation presented by the people who are part of such daily life. It is methodologically involved with the purpose of/in/with the daily and assumptions of the cartography, searching for follow-up and understanding the narratives and everyday practices present in two public schools in the district of Colatina, State of Espírito Santo. When following the process, there is an intervention and with it, the research aims at discussing the environmental practices present in all the schools' daily life. Based on the idea that every research is also a political bet, that one is engaged in the acknowledgement that, among the complexity of the school daily life, environmental practices are present and they can be potentiated and potentiate new means to be present and be part of the world. Therefore, it considers, that many daily environmental practices occur in contexts not always visible to the eyes of a univocal rationality and that, although some may be considered reductionist, it is notable an environmental practice in movement, being weaved in the everyday school life. Such movement is trailed to those daily practices that, if potentiated, may significantly contribute for the predominance of more ethical relations and committed with the environment, mining the culture-nature dichotomist paradigm.

Keywords: Environmental educational. School daily life. Uses and translations.

LISTA DAS FIGURAS

- Figura 1** – Fotografia de atividade desenvolvida e apresentada pelos alunos/as da EMEF Colúmbia
- Figura 2** – Fotografia de conversa de alunos/as com moradores sobre dengue
- Figura 3** – Fotografia de confecção de terrário na EMEF Eugênio Meneguelli
- Figura 4** – Fotografia de atividade produzida/desenvolvida pelos alunos/as da Educação Infantil da EMEF. Eugênio Meneguelli
- Figura 5** – Fotografia de atividade (produção e apresentação de poemas sobre meio ambiente na EMEF Colúmbia)
- Figura 6** – Fotografia da “festa” de carnaval na quadra da EMEF Eugênio Meneguelli
- Figura 7** – Fotografia de cartaz com produtos culturais
- Figura 8** – Fotografia do mural com produtos culturais
- Figura 9** – Fotografia do recreio na EMEF Colúmbia
- Figura 10** – Fotografia de planejamento e estudos na EMEF Eugênio M.
- Figura 11** – Fotografia da preparação para a “festa” do carnaval na EMEF Eugênio Meneguelli
- Figura 12** – Fotografia de “festa” realizada na quadra da EMEF Eugênio Meneguelli
- Figura 13** – Fotografia da Celebração da Páscoa na EMEF Colúmbia
- Figura 14** – Fotografia da Celebração da Páscoa na EMEF Eugênio Meneguelli
- Figura 15** – Fotografia de alunos/as pesquisando no LIED
- Figura 16** – Fotografia do desenho feito por aluno do 7º ano
- Figura 17** – Fotografia do desenho feito por aluna do 7º ano
- Figura 18** – Fotografia da atividade com alunos/as do 4º ano
- Figura 19** – Fotografia do pessoal da limpeza na tarefa diária
- Figura 20** – Fotografia da confecção de maquete realizada pelo 6º ano
- Figura 21** – Fotografia de *folders* confeccionados por alunos/as da 8ª série
- Figura 22** – Fotografia do recipiente para coleta de papel na EMEF Colúmbia
- Figura 23** – Fotografia do recreio na EMEF Eugênio Meneguelli
- Figura 24** – Fotografia da margem do rio Pancas registrada durante a “Caminhada Ecológica” realizada pela EMEF José Fachetti
- Figura 25** – Fotografia das proximidades do rio Pancas registrada durante a “caminhada ecológica” realizada pela EMEF José Fachetti

Figura 26 – Fotografia de carvoaria registrada durante a “Caminhada Ecológica” realizada pela EMEF José Fachetti

Figura 27 – Fotografia de carvoaria registrada durante a “Caminhada Ecológica” realizada pela EMEF José Fachetti

Figura 28 – Fotografia da “Caminhada Ecológica” realizada pela EMEF José Fachetti

Figura 29 – Fotografia da “Caminhada Ecológica” realizada pela EMEF José Fachetti

Figura 30 – Mapa do perímetro urbano da cidade de Colatina

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPPAS** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
- CIJMA** – Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
- CVRD** – Companhia Vale do Rio Doce
- DT** – Designação Temporária
- EA** – Educação Ambiental
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FOCO** – Formação Continuada
- IFES** – Instituto Federal do Espírito Santo
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LIED** – Laboratório de Informática na Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MMA** – Ministério do Meio Ambiente
- NIPEEA** – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental
- PAEBES** – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
- PNMA** – Política Nacional de Meio Ambiente
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRONEA** – Programa Nacional de Educação Ambiental
- SEDU** – Secretaria Estadual de Educação
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I RUPTURAS, FRAGMENTAÇÕES, INVENÇÕES.....	25
1.1 PENSANDO A PESQUISA COMO PROCESSO	25
1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO VITAL	27
1.3 FRAGMENTAÇÕES, NOVAS RACIONALIDADES, COMPLEXIDADES	35
CAPÍTULO II PASSOS E DESCOMPASSOS.....	44
2.1 PRIMEIROS PASSOS	44
2.1.1 As pessoas de nossa pesquisa	45
2.1.2 Sou, também, aquilo que procuro	45
2.1.3 Contextualizando a pesquisa	47
2.2 A CAMINHO DO ENCONTRO: UMA TENTATIVA DE APRENDER COM AS NARRATIVAS DO COTIDIANO	50
2.3 DESENHANDO O CAMINHO E CARACTERIZANDO AS ESCOLAS: RAZÕES-EMOÇÕES.....	58
2.3.1 Contextualizando as escolas escolhidas	62
a) EMEF. Eugênio Meneguelli.....	62
b) EMEF. Colúmbia	63
2.4 BUSCANDO UM CAMINHO	64
2.5 ENCONTROS E DESENCONTROS NA BUSCA DO CAMINHO	67
2.6 PENSANDO A ESCOLA COMO UM LUGAR PRATICADO	71
2.6.1 Novos possíveis	79
2.7 PELOS CAMINHOS DA TRADUÇÃO	87
2.7.1 O processo de tradução	90
CAPÍTULO III EM BUSCA DAS REDES DE SABERES E FAZERES: TECENDO OS FIOS	99
3.1 UMA CONVERSA A DOIS, TRÊS, QUATRO	105

3.2	PROBLEMATIZANDO O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	107
3.3	UM SOBREVÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS.....	113
3.3.1	As possibilidades que se fazem no presente: uma formação na/com a vida.....	117
CAPÍTULO IV	PROBLEMATIZAÇÕES, TRADUÇÕES.....	123
4.1	PROBLEMATIZANDO AS ENTREVISTAS	126
4.1.1	Atividades desenvolvidas: o falar do fazer e o fazer do falar.....	128
4.1.2	A busca por uma abordagem interdisciplinar	131
4.1.3	A busca pela formação e a formação sem busca.....	136
4.1.4	Planejamento e propostas curriculares	140
4.1.5	A questão do lugar.....	144
4.1.6	Os questionamentos.....	147
4.2	PROBLEMATIZANDO ALGUMAS PRÁTICAS	149
4.3	E OS PROJETOS?	156
4.4	NARRATIVAS IMAGÉTICAS NAS/DAS REDES DO COTIDIANO ESCOLAR.....	160
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, SEMPRE PROVISÓRIAS: PARA NÃO ENCERRAR A CONVERSA	168
	REFERÊNCIAS.....	178
	APÊNDICE	188
	APÊNDICE A – Visita às escolas.....	189
	ANEXOS	198
	ANEXO A – Mapa do perímetro urbano da cidade de Colatina	199
	ANEXO B – Letras das músicas.....	200
	ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	201

INTRODUÇÃO

A maior riqueza de um homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado [...]
(MANOEL DE BARROS, 2009)

[...] O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falha de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro.
(JORGE LARROSA, 2002)

A eficácia da produção implica a inércia do consumo. Produz a ideologia do consumo-rectáculo. Efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica, esta lenda é necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra, 'produtores' em face daqueles que não o são. [...]
(MICHEL DE CERTEAU, 1994)

Por esses pontos de vista, o que procuramos – e nem é preciso, pois, já se apresenta – não é uma eficácia de uma escrita no sentido de privilegiar quem a produz, mas sim voltar a atenção aos *produtorespraticantes*¹ de um cotidiano escolar. Escrita que se apresenta como uma violação do vivido, talvez uma bricolagem? Afinal, este vivido, relatado, narrado não pôde/pode ser apreensível em sua totalidade, num espaço próprio, a escrita. O que não deixa de provocar certa angústia. Acreditamos que tal angústia ocorre por nossa necessidade moderna de controle, exatidão e certezas. Porém, fomos percebendo que a potência da incompletude se encontra nela mesma, em sua capacidade de provocar novos movimentos, novas buscas. Nesse ponto, parafraseando o poeta, tal pesquisa busca ser abastada.

A pesquisa, sem nenhuma pretensão de pureza ou veracidade, procura – dentro de seus limites e limitações – problematizar o envolvimento, ou poderíamos chamar de

¹ Expressão utilizada por Inês Barbosa para referir-se aos sujeitos comuns que fazem parte dos cotidianos em que se encontram. Sujeitos que produzem e reinventam o seu cotidiano.

experiência, no sentido das práticas, das pessoas,² entendendo-as como todos aqueles que estão participando do processo educativo no cotidiano do espaço escolar.

Deslocar-se do seu lugar não é tarefa das mais fáceis! Não do seu lugar espacial, mas da condição, de quem *faz sobre* para uma condição de quem *faz com*. Esse *fazer com* foi/é um dos grandes desafios da pesquisa – e não temos certeza se o alcançamos. Tal pensamento ou prática encontra consonância com a proposta metodológica que percebe o observador implicado no campo de observação, entendendo toda pesquisa como intervenção, como nos ensinam Benevides e Passos (2010).

Ao longo de nossos estudos, fomos conhecendo inúmeras propostas de pesquisa. No entanto, uma delas nos chamou a atenção. A pesquisa das práticas cotidianas, o **fazer com**, de Michel de Certeau. A cada encontro ou estudo realizado, mais dúvidas, mais incertezas apareciam, e o curioso é que a palavra de alento era: “O caminho é assim mesmo!”.

Porém, ao longo dos estudos e da pesquisa – o que não se deu separadamente – aprendemos e apreendemos que uma pesquisa de investigação como esta em questão implica “[...] perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis [...]” (COSTA, 2005, p. 200).

Assim, percebemos, ao longo do caminho, que esta pesquisa só poderia se desenvolver na prática, no próprio caminho. O que não se explica se vive! Embora sentíssemos familiaridade com o tema, seria arriscada qualquer tentativa de entendimento que não fosse realizada juntamente com os praticantes do cotidiano escolar. Buscar aproximar-se da realidade. Afinal, agir diferente seria como falar do

² O termo *pessoa* será usado em alguns momentos no lugar de *sujeito*. Opção feita após leitura de Spink (2000), que coloca a perspectiva do termo *pessoa*. A autora comenta que tal conceito, trabalhado por Pedrinho Guareschi, é central para uma desfamiliarização das perspectivas essencialistas. Segundo Spink e Medrado (2000), o termo *pessoa* procura fugir da ideia dicotômica *sujeito/objeto*, além de abrigar o conceito de *indivíduo*, importante para uma pesquisa em educação. As autoras ainda nos lembram: “[...] Essa postura não significa abandonar o *indivíduo* ou o *sujeito*, conceitos fundadores da Psicologia, mas ressignificá-los [...]” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 54, grifo do autor).

mar sem por ele passar, experimentar. Relataríamos em minúcias suas características físicas, químicas, biológicas etc. Falaríamos de suas dimensões, divisões, de sua importância e valor, mas nunca poderíamos falar da sensação de sentir sua brisa, observando sua grandeza e beleza, ou mesmo do medo de suas poderosas tempestades. Portanto, acreditamos que tal proposta só poderia ser minimamente realizada se, por ela, deixássemos ser tocado.

Reconhecemos também que nossa escrita – e nenhuma outra – daria conta de apreender a riqueza cotidiana do espaço escolar. Isso foi logo comprovado com nossa inserção em campo. Porém, logo fomos percebendo a necessidade de acompanhar, de ir junto – na medida do possível – de nos envolver mais com aquele espaço e suas pessoas. O caderninho – meu diário de campo – que era sempre preenchido no próprio lugar, foi deixado para ser preenchido em casa, ou em momentos oportunos. Adotamos essa postura por um sentimento que nos acometeu de que, assim procedendo, poderíamos acompanhar nos envolvendo mais, e também pela necessidade de ceder lugar à escuta sensível, ao olhar mais atento, para assim nos aproximar um pouco mais da busca das experiências das práticas.

Podemos dizer que essa escuta mais sensível e atenta constituiu-se na medida que íamos permanecendo em campo. O exercício da pesquisa foi um aprendizado que ocorreu desde os primeiros encontros com as pessoas de nossa pesquisa. Embora tenhamos chegado com intenções prévias, com um caminho pensado, podemos dizer que as trilhas que surgiram nos conduziram a outros rumos. Ao nos perder, fomos nos encontrando. Deixamo-nos tocar pelos acontecidos, pelos movimentos e forças presentes nos cotidianos, como num barco a velas que aproveita a ocasião do vento para se deslocar.

No cotidiano escolar, o vento sopra para muitos lados e às vezes com longas horas de aparente calma. Estar atento ao que acontece, deixar-se levar pelos ventos escolhidos e perceber o que ferve debaixo da aparente calma é um dos desafios do pesquisador do cotidiano, quando em campo se encontra.

Em nossa pesquisa, procuramos problematizar os *usos* e a forma como os envolvidos no cotidiano escolar realizam a *tradução* da Educação Ambiental. Sem

juízo de valor sobre esse ou aquele aspecto, procuramos ser coerente com o propósito da escuta, do acompanhar, do estar com, ao invés de buscar/dar explicações sobre essa ou aquela atitude, mas, ao mesmo tempo, também nos posicionando a respeito, com nossas opiniões e convicções, mesmo provisórias, sem, no entanto, ter a pretensão da verdade, ou de uma forma privilegiada de análise, mas no intuito de reconhecer que “[...] nossas idéias sobre as coisas constroem as coisas” (COSTA, 2002, p. 17). Portanto, nossa pesquisa – e acreditamos de todos – corresponde a uma aposta/postura política adotada – ou que nos adota.

Procuramos, também, em alguns momentos do texto, deixar algumas pistas de que proposta de Educação Ambiental estamos falando, um pouco da ideia que temos e fazemos da Educação Ambiental, mas sem circunscrevê-la dentro de um conceito. Assim, apostamos numa proposta que se aproxima da ideia da complexidade defendida por Edgar Morin. Uma Educação Ambiental que não se reduza a esta ou aquela atitude, ao certo ou ao errado, mas que contemple e potencialize a diversidade de práticas existentes e as reconheça como importantes e necessárias em relação às questões socioambientais.

Ao nos lançarmos na pesquisa, enredamo-nos numa série de movimentos cotidianos. Muitos desses movimentos – se fôssemos adotar uma postura iluminista/positivista – deveriam ser “corrigidos”. Porém, como não foi esta a nossa pretensão, fomos acompanhando o movimento com os sujeitos envolvidos e problematizando juntos o seu desenrolar.

É curioso como as coisas acontecem. Estávamos escrevendo, quando um texto, recebido de uma amiga “cruza o nosso caminho”. Não estávamos dando muita atenção, até que paramos para lê-lo. Percebemos que falava de UBUNTU, uma tribo africana. O significado de Ubuntu, segundo o texto é: “Sou quem sou, porque somos todos nós!”.

Dessa forma, Ubuntu – esse pequeno fragmento retirado internet que até a mim chegou – vai ao encontro da ideia de Educação Ambiental que estamos propondo. “*Sou quem sou, porque somos todos nós*” nos remete ao fato de que um pouco do

que somos se deve àqueles com quem nos encontramos/relacionamos, com as experiências que vivenciamos e, indo além, até mesmo com o espaço/paisagem/meio no qual estamos e com o qual lidamos, percebendo essa paisagem como “[...] horizonte de convergência dos corpos e organismos humanos e não-humanos com o ambiente que os engloba [...]” (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009, p. 4), ou seja, o lugar onde se entrelaçam a cultura, a natureza e o sujeito. Acreditamos ser nesse entrelaçamento contínuo que vamos sendo constituídos.

Com essa perspectiva, procuramos dar ênfase a uma nova maneira de pensar e nos relacionar no/com o espaço. Não é descobrir ou inventar a fórmula mágica ou *uma panaceia*, e sim potencializar o já existente. Acreditamos ser imprescindível, diante de tantos alertas sobre a impossibilidade da nossa existência sobre e com a Terra, caso o nosso modelo de desenvolvimento industrial-econômico predador dominante não seja alterado, trabalhar coletivamente para a produção de um mundo mais justo, onde sejam respeitadas e reconhecidas como legítimas todas as formas de existência.

Uma ideia inicial nossa foi procurar discutir o pensamento fragmentário moderno, problematizando a transformação da natureza numa mercadoria, num mero espaço do qual podemos nos apropriar. É a ideia cartesiana, na qual o lugar não teria importância, pois o sujeito existiria independente dele. Afinal, “Penso, logo, existo”. Se, para eu existir, basta-me pensar, nada mais não é imprescindível para minha existência.

Assim, procuramos um caminho diferente do pensamento cartesiano de que “[...] o erro mais comum é cometido quando se acredita que tudo que existe no interior do sujeito também existe fora dele [...]” (GRÜN, 2007, p. 67). Não compartilhamos da ideia de que existe uma verdade pronta para ser alcançada/encontrada, mas cremos que, em parte, construímos/produzimos muitas de nossas verdades.

Num segundo momento, tentamos problematizar o cotidiano escolar como um lugar onde se realizam diversas práticas, muitas das quais se encontram invisibilizadas. Essa invisibilidade não impede que elas ocorram, mas possibilita que as percebamos e reconheçamos como legítimas e significativas. Procuramos um

espaço, talvez um interstício, entre o discurso de uma escola meramente reprodutora do tecido social e o discurso de uma escola salvacionista, redentora da sociedade. Tentamos nos situar nessa tensão entre esses discursos, reconhecendo o caráter dinâmico, interdependente e, ao mesmo tempo, particular da *escola-sociedade*, ou seja, a complexidade presente em cada um.

Neste momento, valemo-nos dos trabalhos de Morin sobre a complexidade. Em uma de suas pesquisas o pensador traz uma importante contribuição a respeito de um dos princípios da complexidade, que é o princípio hologramático, “[...] Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...]” (MORIN, 2007, p. 74). Dessa forma, acreditamos numa reciprocidade dialógica entre escola e sociedade, na qual se pode “[...] enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num movimento produtor de conhecimentos” (MORIN, 2007, p. 75). Em outro trabalho, o autor nos fala que a relação entre escola e sociedade “[...] não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência” (MORIN, 2000a). A escola está na sociedade que está na escola, e esta produz a sociedade que produz a escola, uma afetando reciprocamente a outra.

Na percepção da escola como um lugar de criação e não meramente de reprodução, apoiamo-nos teoricamente num importante pensador cuja obra foi crucial para o nosso trabalho e perspectiva: Michel de Certeau e o seu estudo a respeito das práticas cotidianas e seus diferentes *usos*.³ Estudo este, também, importante em nossa fundamentação teórico-metodológica. Nessa tentativa de compreensão, acompanhamento e pesquisa no cotidiano, encontramos, uma rica contribuição nos estudos de Pais (2003).

Na busca de informações que pudessem contribuir com nossa pesquisa, realizamos um estudo direcionado sobre alguns trabalhos, observando aspectos epistemológicos e metodológicos.

³ Expressão utilizada pelo historiador e filósofo francês Michel de Certeau, que considera as diferentes formas/maneiras de entender/assimilar algo.

Para a perspectiva do processo de *tradução*, apoiamo-nos teoricamente nos trabalhos de Boaventura Sousa Santos a respeito da sociologia das ausências e das emergências. Nesse sentido, procuramos problematizar como é realizado o processo de *tradução* da Educação Ambiental pelas/entre as diferentes pessoas do cotidiano escolar em suas práticas. Para este estudo, buscamos apoio na leitura do autor realizada por Carvalho (2009).

Procuramos, também, problematizar, no Capítulo III, o papel das políticas públicas no campo da Educação Ambiental e da formação dos educadores, com enfoque na complexidade da Educação Ambiental e na dimensão política dos educadores. Com relação às políticas públicas para o campo ambiental, vamos nos concentrar nas políticas estruturantes para a Educação Ambiental desenvolvida pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). No que tange à formação, vamos nos debruçar sobre a formação continuada nos múltiplos *espaçostempos* dos professores/as do município em questão. Para discorrer a respeito dessa questão, buscamos acompanhar o pensamento de alguns importantes pensadores desse campo, como Tristão (2007, 2008), Guimarães (2004, 2006), Alves (1998) e Ferraço (2008), dentre outros.

Procuramos trabalhar o papel complexo das políticas públicas para a Educação Ambiental, dentro do princípio da recursão organizacional e dialogicidade (MORIN, 1998, 2007), apostando na importância da construção e consolidação de políticas socioambientais sustentáveis e de formação ambiental, bem como no fortalecimento de uma justiça ambiental.

No que tange à metodologia, são tantas as possibilidades e perspectivas que se abrem quando em campo estamos que causa certo incômodo não ser um “transgressor”. Assim, diante da realidade apresentada, quando nos encontramos efetivamente em campo na pesquisa, percebemos a dificuldade de univocidade metodológica. Entendemos, portanto, ser mais promissora a aposta na conjugação de mais de um método. Foi o que nos propomos a fazer, aproximando o método dos/nos/com os cotidianos com abordagens metodológicas da cartografia.

Entendemos o caminho metodológico como um mapa, na verdade, como uma carta, no sentido geográfico do termo, pois, “[...] diferente do mapa, representação de um todo estático, a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2006, p. 23). Na proposta da autora, essa aposta metodológica vai se configurando juntamente com a pesquisa, à medida que esta vai ocorrendo. Como aquelas cartas que foram/eram produzidas durante as viagens, na época das Grandes Navegações, onde os detalhes iam sendo esboçados no papel, a cada ponto observado uma nova linha/traço ia se constituindo à anterior e assim se fazendo a cada encontro, trazendo um contorno sempre pronto para um novo traço. Dessa forma percebemos também a pesquisa: ela vai se constituindo, se produzindo a cada encontro.

Mesmo em campo com uma ideia metodológica preconcebida, estávamos ciente de que os encontros que nos esperavam poderiam nos desnudar de nossas (pré-) paradas-ideias e, assim, trazer o delineamento da possibilidade ou até mesmo necessidade de uma postura metodológica, ou da conjugação de mais de uma, que se afinasse, porém, com intenção de pesquisar no cotidiano escolar.

Nesse sentido, entendendo que a proposta de pesquisa cartográfica considera e reconhece a sua, e de qualquer outro método, incapacidade de apreensão da gama de riqueza presente na realidade cotidiana de uma escola, registramos aqui a consideração feita por Carvalho (2008, p. 129): “[...] uma pesquisa cartográfica designa-se como imetódica, ou seja, considera que não há método capaz de captar uma realidade em suas múltiplas manifestações, prescindindo, portanto, do ‘rigor metodológico’ das estratégias estabelecidas. [...]”. Assim, reconhecendo tal realidade e percebendo a possibilidade de uma importante contribuição, lançamos a aposta nesse encontro metodológico.

Percebemos, também, que tal aposta metodológica se aproxima dos objetivos pretendidos pela pesquisa, nas quais procuramos acompanhar, problematizar e compreender os *usos* e *traduções* da Educação Ambiental no cotidiano escolar.

Com relação ao uso de imagens, em especial as icônicas, e das narrativas que aparecem no texto, gostaríamos de lembrar o que Alves (2009, p. 12) e Tristão

(2011), respectivamente, nos falam: “[...] Imagens e narrativas nos permitem a compreensão de processos relacionados à tessitura de conhecimentos e significações, dentro das múltiplas redes cotidianas em que estamos atuando e criando, ‘praticando’”. “A proposta da pesquisa narrativa em Educação Ambiental tem o poder de revelar as histórias da vida social e transformá-las junto com os praticantes do processo, ao se verem coautores de suas invenções cotidianas [...]”. Nesse sentido, a nossa aposta/perspectiva foi de pensar as imagens e as práticas como narrativa e as narrativas como potência para a vida. Assim, em busca dessa compreensão, procuramos nos enredar no desenvolvimento dos Capítulos II, III e IV.

Salientamos, também, a nossa tentativa de não utilizar as narrativas – falas (oralidade), imagens e práticas – para a validação de um pensamento, estabelecendo posições fixas sobre um ou outro aspecto, mas sim com o intuito de acompanhar um processo que está em permanente constituição e dar ao texto uma contribuição teórica e estética, pois acreditamos que, nessa perspectiva, essas narrativas podem expressar parte de uma realidade, mesmo que inventada – no sentido de produzida pelo olhar do pesquisador – no/do cotidiano escolar. Dito de outra forma, as narrativas nos auxiliaram na tentativa de apreender, compreender e problematizar, em parte, alguns aspectos dessa realidade estudada.

Registramos que os nomes verdadeiros das pessoas que aparecem foram preservados pelo acordo de confidencialidade presente no termo de livre consentimento e, dessa forma, foram substituídos por nomes fictícios. Tal posicionamento foi tomado após conversas realizadas com as pessoas – protagonistas – da pesquisa que expuseram explicitamente a sua vontade/preferência pelo anonimato.

Gostaríamos de mencionar que, em nosso texto, procuramos realizar as problematizações ao longo dos capítulos, onde aparecem as falas e narrativas das pessoas pesquisadas. Entendemos ser mais condizente com o real tomar a postura de conduzir o texto de tal forma que a metodologia, as problematizações, os pensamentos e algumas considerações não fiquem restritas ao seu capítulo específico, mas permeiem todo o texto. Assim, ao longo do texto, quando, em nosso entendimento, se fez necessário, lançamos mão das narrativas dos sujeitos da

pesquisa e, ao mesmo tempo, desenvolvemos nosso pensamento aliado aos nossos intercessores teóricos. No entanto, mesmo adotando tal postura, também destinamos um momento específico para um aprofundamento mais criterioso e sistematizado das entrevistas/conversas e atividades no cotidiano escolar.

Nas considerações finais, optamos por tecer alguns comentários com algumas palavras a mais. Reconhecendo que nossas considerações são sempre provisórias e que a presença da incerteza no desenvolvimento de muitas práticas realizadas no cotidiano escolar deve ser considerada, percebemos que essas práticas cotidianas fazem parte do complexo processo em rede da qual o cotidiano escolar é tecido/produzido. Dessa forma, acreditamos nessa complexidade presente nas práticas cotidianas e, na tentativa de simplificação, deixamos de considerar importantes elementos transgressores. Deixamos de acreditar. Lançamos, assim, uma aposta em que a potencialização dessas práticas se passa pela problematização delas, então, teremos a contribuição para o estabelecimento de uma nova forma de se relacionar com o Outro,⁴ com a natureza/cultura.

⁴ Consideramos que esse Outro pode ser todos os seres humanos e não humanos (animais, vegetais, o ar, os rios, o solo e a própria Terra).

CAPÍTULO I

RUPTURAS, TESSITURAS E INVENÇÕES

O ser humano possui imanência e por isso se encontra situado num planeta, [...] plasmado dentro das possibilidades do espaço-tempo. Ele tem algo da Tellus/Terra dentro de si; é feito de húmus, donde se deriva a palavra homem.
(BOFF, 2008)

*Tudo o que acontece com a Terra,
Acontece com os filhos e filhas da Terra.
O homem não tece a teia da vida;
Ele é apenas um fio.
Tudo o que faz à teia,
ele faz a si mesmo.*
(TED PERRY apud CAPRA,
1996, inspirado pelo Chefe Seattle).

[...] A evolução da vida é também a evolução dos ecossistemas, na qual a evolução das espécies é simultaneamente arrebatada e arrebatante. O oikos tem uma plenitude de ser, mas este ser não é nada sem os seres vivos que o constituem.
(Morin, 1980).

1.1 PENSANDO A PESQUISA COMO PROCESSO

Desde o momento em que começamos a ser perguntado pelo “problema” de nossa pesquisa, passamos também a nos perguntar o que queríamos com a pesquisa e o que a pesquisa queria. Sentindo-nos “provocado” com esses questionamentos passamos a buscar respostas. Não que tenhamos encontrado, mas, ao nos movermos na busca, fomos delineando um caminho, construindo uma problemática. De certa forma, inventando o campo circundante ao problema da pesquisa. Afinal, como disse o poeta,⁵ “tudo que não invento é falso”. Tomando essa ideia pelo sentido inventivo, acreditamos que, como a pesquisa é uma aposta política, muito do que pesquisamos, entendemos, escrevemos e buscamos problematizar

⁵ Manoel de Barros (2001, p. 7), em seu “Livro sobre nada”, afirma que o nada de seu livro é nada mesmo. Assim, ele diz: “[...] O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer coisas desúteis. O nada mesmo. Tudo que use o abandono por dentro e por fora”. Nesse “idioleto manoielês”, como ele mesmo afirma, está presente a reinvenção constante do nada, do mesmo, das coisas aparentemente insignificantes.

corresponde a uma invenção/criação de quem a realiza. Uma dentre tantas outras possíveis.

Entendemos, portanto, que nossa escolha, implica intervenção no campo pesquisado e que, assim procedendo, desaparece a ideia de neutralidade, ou de afastamento, como nos mostram Passos e Benevides (2010): “[...] Não há neutralidade do conhecimento, pois, toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em um discurso cioso das evidências [...]” (PASSOS; BENEVIDES, 2010, p. 20). Assim, percebemos, também, que nossas escolhas se ligam, em muitos casos, à nossa realidade. E, é justamente a respeito dessa realidade, da qual fazemos parte, que estamos, ao mesmo tempo, pesquisando, interagindo, vivenciando e aprendendo.

Foi assim pensando que delineamos/criamos/tecemos a nossa problemática em torno de como os *sujeitos praticantes*⁶ traduzem a Educação Ambiental na produção do cotidiano escolar. Que *usos* esses sujeitos fazem da Educação Ambiental. Neste caso, percebemos que aqui já começa a nossa aposta, pois acreditamos que existe uma Educação Ambiental sendo produzida, tecida, praticada no cotidiano de cada escola.

Nesse sentido, ao nos dedicarmos na problematização da Educação Ambiental tecida e produzida no cotidiano escolar, acreditamos que estamos na busca da formação/produção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente comprometida.

Para tanto, cabe-nos começar pelo reconhecimento de nossa pequenez diante do universo, diante de forças da natureza da Terra, reconhecer nossa condição de dependência – de minérios, de água, de solo, de plantas, de ar e tantas outras coisas proporcionadas pela Terra – e nossa responsabilidade com aquilo que já provocamos em termos de degradação e exploração. Nesse sentido, é pertinente lembrarmos também o que Costa e Porto-Gonçalves (2006, p. 110) nos falam: “[...] A

⁶ Expressão utilizada pelo francês Michel de Certeau para referir-se às pessoas comuns do cotidiano que realizam, em seu dia a dia, práticas ordinárias. Esses sujeitos praticantes produzem e inventam constantemente o seu cotidiano.

ideologia produtivista do antropocentrismo europeu, com seu mito de *dominação da natureza*, acreditou que produzia minérios, como se pudesse fazê-lo ao seu bel-prazer. Na verdade somos extratores e não produtores [...]”. Os autores ainda nos lembram que o capitalismo deve muito de seu desenvolvimento aos combustíveis fósseis. Na verdade, poderíamos dizer que o capitalismo ou qualquer outro sistema econômico é dependente dos bens naturais. Desde a Primeira Revolução Industrial, financiada com o ouro da América Latina, até a Terceira Revolução Industrial, alimentada com fontes energéticas da natureza.

Assim, como seres dotados de reflexão, ação, técnicas e grande capacidade de transformação, faz-se necessário, além de assumir nossa responsabilidade, fortalecer, favorecer e potencializar ações que contribuam para reverter uma situação que, em grande parte, por nós foi causada.

É nesse contexto e cenário, num palco onde não há protagonistas, mas copartícipes de uma vida, que procuramos perceber a natureza/Terra e nos perceber junto com ela de forma interdependente, no entanto, sem desconsiderar que, como espécie, mesmo com todo o nosso “poder” técnico-tecnológico, somos muito mais frágeis que o Planeta e estamos/somos vulneráveis, inclusive a nós mesmos.

1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO VITAL

*[...] A consciência ecológica não é unicamente a tomada de consciência da degradação da natureza. É a tomada de consciência, na esteira da ciência ecológica, do próprio carácter da nossa relação com a natureza viva; surge na ideia de duas faces de que a sociedade é vitalmente dependente da eco-organização natural e de que esta está profundamente comprometida, trabalhada e degradada nos e pelos processos sociais.
(MORIN, 1980)*

O nosso planeta Terra, ao longo de sua história, já enfrentou inúmeras catástrofes, e não é preciso ser geólogo ou climatólogo para perceber que ela sobreviveu a todas. Só para lembrar, houve vários cataclismos e eventos geofísicos que proporcionaram a extinção de várias espécies e ecossistemas; nem por isso o planeta desapareceu. Dessa forma, há de se reconhecer que este planeta não é tão frágil como pregam

alguns discursos antropocêntricos, que procuram mostrar que apenas o planeta depende de nós, como se todo e qualquer problema ecológico pudesse ser resolvido por meio técnico-científico. Não é bem isso que a historicidade planetária e humana nos mostra. No entanto, não são apenas os eventos geofísicos, impossíveis de se deter, que colocam em risco a nossa sobrevivência neste planeta, mas também, e principalmente, a forma contemporânea de algumas sociedades se relacionarem com os elementos do seu meio.

Portanto, novos discursos, novas narrativas a respeito dessa relação com o planeta nos atenta para o fato de que fazemos e somos parte dessa natureza, não melhor e muito menos superior a ela. Somos a própria natureza.

A nossa ação sobre o planeta não vai acabar ou extinguir nossa morada em comum, mas sim com as condições de nossa existência sobre sua superfície. Esse pensamento é defendido por Serres (1990), quando afirma que a Terra existiu e poderia continuar existindo sem a nossa presença, porém nós não poderíamos existir sem ela, e também por Giddens (2010), quando aborda a necessidade de refrear a mudança climática como condição *sine qua non* para vida na Terra.

Qualquer agressão à natureza é uma agressão à própria humanidade, fato este já percebido, reconhecido e incorporado por algumas culturas e que fica mais bem representado nas seguintes palavras: “[...] Tudo que fere a Terra, fere os filhos e filhas da Terra [...] De uma coisa sabemos: a Terra não pertence ao homem. É o homem que pertence à Terra [...]” (CACIQUE SEATTLE, *apud* BOFF, 2004, p. 297).

Se voltarmos a nossa atenção ao que vem acontecendo, perceberemos que o pensamento acima se contextualiza em nossos dias e requer uma problematização crítica e politizada de um duplo aspecto: em primeiro lugar, todas as atrocidades ambientais funcionarão, mais cedo ou mais tarde, como um “tiro no pé”, pois dependemos totalmente deste planeta; em segundo, que há muito e, talvez, por um bom tempo ainda, “alguns filhos” estão e estarão sendo feridos e sofrendo muito mais que outros em decorrência de uma injustiça socioeconômico-ambiental. Ou seja, o desequilíbrio ecológico-social.

Portanto, cedo ou tarde – e, pelos estudos, esse tarde não está tão longe assim – alguns bens naturais⁷ imprescindíveis estarão entrando numa fase crítica de esgotamento ou de degradação, que demandará altíssimos investimentos para se tentar manter a vida no planeta.

Chegamos por último neste planeta – visto que a presença do ser humano na face da Terra, em relação aos demais seres, é muito recente – e subjugamos todos os demais de forma arrogante e pretenciosa. Mas Gaia é sábia e resistente. Nós é que somos fracos, perante o seu poder de regeneração e de recuperação. A própria historicidade geológica da Terra nos dá uma lição, pois espécies também inteligentes pereceram. Portanto, não é apenas o grau de inteligência que nos distingue de outras espécies. Lembrando Brandão (2005, p. 26), “Somos provavelmente a única espécie viva que sabe, e sabe que sabe. Que pensa e pensa sobre o que pensa. Que pensa sobre as coisas e repensa o seu pensamento [...]”. É nesse pensar e repensar o próprio pensamento e as práticas, que vamos construindo as possibilidades do novo, de um mundo melhor, no presente.

Por isso, o cuidado com o ambiente é o cuidado com a nossa vida. Uma atitude, como nos lembra Boff (2008, p. 33): “[...] Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Cuidado este que pode ser observado por meio das palavras de Ted Perry, cineasta estadunidense, e de Boff (2004), ambos fazendo referência ao Chefe Seattle⁸ que, sendo ou não lenda, importando a ideia presente nessas sábias palavras, percebe-se a inter-relação e interdependência entre os seres vivos e “não vivos” deste planeta. Neste caso, é importante ressaltar que, embora o discurso proferido seja rico e profícuo, não queremos essencializar

⁷ Entendendo por bens naturais todos os elementos presentes na Terra, que, de uma forma ou de outra, contribuem para o equilíbrio ecológico e para a sobrevivência humana, tais como: o ar, as plantas, o mar, o solo, os minerais e outros. Utilizamos a palavra bens ao invés de recursos, pois entendemos que a palavra recursos, traz uma ideia de instrumentalização de algo que não é dispensável.

⁸ Líder indígena da tribo dos Duwamish, que habitava uma região localizada hoje no Estado de Washington, noroeste dos EUA. O cacique fez um famoso discurso que, segundo Boff (2004, p. 293), foi “[...] proferido diante de Isaac Stevens, então governador do território de Washington, em 1856 e publicado pela primeira vez no dia 29 de outubro de 1887 pelo dr. Henry Smith no *Seattle Star* [...]”. Posteriormente, foi traduzido e apropriado pelo cineasta Ted Perry e pelo movimento ambientalista.

nenhuma cultura e muito menos defender um retorno “as raízes” ou ao passado numa apologia ou idealização romântica à forma como os povos primitivos viviam, mas acreditamos que todas as culturas têm algo a melhorar e a oferecer/contribuir.

Esses pensamentos podem ser relacionados com o pensamento de Capra (1996), no seu livro “A teia da vida”, no qual aborda, baseado no trabalho de vários cientistas, dentre eles Prigogine, que, ao invés de máquina, a natureza se revela mais parecida com a natureza humana, ou seja, imprevisível, sensível e influenciável pelo mundo a sua volta.

Da mesma forma, encontramos pensamento semelhante em Maturana (2009, p. 62), quando nos lembra que “[...] organismo e meio desencadeiam mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes”. Assim, podemos pensar na complexidade e interdependência entre os seres vivos e o meio.

Aqui, gostaríamos de mencionar que, em muitas narrativas produzidas nas escolas pesquisadas, pudemos perceber essa complexidade presente. Adentrar por esse caminho exigiu de nós um exercício de pensamento, posicionamento e estudo analítico-teórico, pois, ao mesmo tempo em que determinada prática dava a entender uma postura de integração e interdependência pelo modo como se desenvolveu, essas mesmas práticas, embora demonstrassem comprometimento com perspectivas da Educação Ambiental, não podiam ser essencializadas ou tomadas como modelos de verdade da realidade.

Porém, tal percepção não pode se tornar ingênua, pois sabemos e reconhecemos a incompletude de tais práticas. Também não ignoramos a necessidade de uma maior problematização, politização e integração de tais atividades com outras dimensões do ambiental. Dessa forma, acreditamos ser importante e de urgente necessidade trazer as discussões do campo ambiental e suas correntes e concepções para dentro da escola, onde possam ser pensadas e discutidas com os profissionais da educação em seu ambiente de trabalho, inserindo-as nos processos de formação.

No entanto, não podemos deixar de considerar que existem muitas práticas sendo desenvolvidas nas escolas que questionam estruturas consolidadas⁹ e privilegiam o caráter coletivo das ações, buscando melhorias para sua realidade, apresentando-se bastante interessantes e ambientalmente comprometidas. Em nossa perspectiva, tais práticas fazem parte da tessitura de uma rede que vai se constituindo no cotidiano escolar.

A imagem-narrativa a seguir mostra parte do desenvolvimento de uma prática realizada e apresentada por alguns dos *sujeitos praticantes* do espaço escolar. Nesse trabalho, as pessoas envolvidas, uma turma do 5º ano, realizaram atividades abrangendo músicas, desenhos, literatura, ciências, além de outros estudos e muita conversa. Nessas conversas, utilizando uma linguagem de acordo com a idade da turma, foi questionado o modelo consumista e predatório da humanidade e suas consequências para a humanidade.

Figura 1 – Fotografia de atividade desenvolvida pela EMEF Colúmbia



Nessa prática, por exemplo, não ignoramos os diferentes ângulos e perspectivas que poderiam se fazer presentes para uma análise – se esta fosse a nossa pretensão – como no caso de uma perspectiva romantizada, por acreditar que a/na escola tudo é para/pelo meio ambiente e que professores/as e alunos/as estão recuperando os laços de harmonia com o meio ambiente ou com a natureza, que, embora seja

⁹ Neste caso, referimo-nos ao modelo consumista de mercado, pois acreditamos ser uma estrutura consolidada – forte e durável – das sociedades atuais que precisa ser questionada e alterada.

válida, não deixa de ser ingênua e reducionista. Como também poderia haver outras, por exemplo, a de uma escola salvacionista que, com essas atividades, estaria promovendo a tão sonhada transformação social ou, por outro ângulo, a de uma escola reprodutivista, pois tais atividades seriam apenas fruto de uma demanda curricular/programática e pontual que o próprio modelo social, na escola, organiza e propõe. No entanto, o que nos propomos foi acompanhar e intervir – acreditando que a nossa presença implica intervenção – nos processos em redes que estão sendo tecidos no cotidiano escolar, no âmbito da Educação Ambiental, sob a perspectiva da complexidade.

Nessa perspectiva, o simples não é eliminado ou superado, mas sim integrado a outras formas com maior grau de complexidade. Como disse Morin (2007, p. 102):

[...] a complexidade é a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; e é a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalizado que só vê o todo [...] a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar.

Outra característica da perspectiva complexa que nos aproximou desse pensamento foi a relação estabelecida entre parte e todo. Nesse pensamento, o todo pode ser mais e menos do que a soma das partes. Tal pensamento não sobrepuja o todo sobre as partes e nem estas sobre o todo, mas sim reconhece a complexidade presente em ambas. Isso é importante, pois, nesse caso, o todo pode ser maior que a soma das partes, como também a parte pode ser maior que o todo, possuindo características e dinâmicas próprias não presentes no todo. Portanto, não seria o caso de pensar na importância e contribuição dessas atividades na produção de novas racionalidades? Como fio de uma rede de saberes e fazeres?

Dessa forma, o cuidar ambiental não é mais um *hobby* ou uma formalidade a cumprir, seja esta na escola, seja na empresa, mas sim uma necessidade urgente de todas as sociedades. O tempo não é um aliado, quando se trata da dimensão ambiental ou dos problemas ecológicos, visto que estamos atingindo um limiar de sustentabilidade que pode vir a ser irreversível, mesmo reconhecendo a falibilidade

desses estudos, em decorrência da complexidade que os envolve. Porém, existem certas evidências e pesquisas científicas fidedignas que já nos apontam sérios problemas pela frente, que requerem medidas urgentes. Problemas complexos, como o da crise ecológica, exigem medidas complexas. *Complexus* no sentido etimológico da palavra, como nos lembra Morin (2007), aquilo que é *tecido junto*. Ou seja, não se enfrenta esse tipo de problema, apenas com ações pontuais, localizadas ou fragmentárias.

Cabe ressaltar que este caráter fragmentário e reducionista das ações implementadas faz parte do modelo predominante da ciência moderna que vigora em nossos tempos. Faz parte de uma racionalidade dominante de nosso tempo, uma racionalidade instrumental de caráter produtivista e economicista. Portanto, tal enfrentamento, antes de tudo, deve ser contra esse modelo hegemônico, que não reconhece outras racionalidades, outros tempos, outros saberes e muito menos a complexidade da vida e mundo.

Sendo assim, uma mudança inicial deve ocorrer no pensamento, porém não basta uma reforma, mas, sim, uma ruptura com esse pensamento unidimensional da vida e dos problemas que surgem das relações nela estabelecidas.

Perceber que a vida humana está interligada com tantas outras formas de vida, que existe uma interdependência entre todos os seres e entre estes e o meio, como nos ensinam Maturana, Morin, Capra, Serres e tantos outros; reconhecer que nós, humanos, fazemos parte de um único planeta, mesmo que tenhamos ou estejamos em “mundos” diferentes, é imprescindível para esta empreitada de ruptura com o modelo de injustiça social e ambiental que predomina em nosso tempo. Essencial para uma reforma não só do nosso pensamento, como também da nossa maneira de lidar com o Outro.

Não se trata de privilegiar a natureza em detrimento da sociedade, ou seja, substituir o antropocentrismo por um biocentrismo – sem fundamentalismos! – pois, nesse caso, estaríamos caindo no reducionismo e na fragmentação, indo de encontro ao que se pretende questionar. Percebemos o que grande parte da ciência moderna não considerou, que “Tudo está ligado a tudo, e tudo o que em um plano de vida

parece separado, em outro, mais profundo, mais compreensível, está unido. As oposições com que a ciência moderna trabalha não conduzem a integrações posteriores [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 37). O autor nos lembra da força dicotômica com que opera a ciência moderna e, assim, indo na direção proposta pela complexidade, ressalta a necessidade de percebermos o *tecido junto* da vida. Dessa forma, um olhar complexo busca religar, lembrando o sentido ético desse ligar, como Morin (2005, p. 36) nos lembra ao afirmar que “[...] Todo ato ético, vale repetir, é na realidade, um ato de religação, com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade [...]”. O autor nos ensina que o princípio fundamental da ética é ligar, unir o que esteve disjunto, portanto, perceber a sociedade como parte intrínseca desta natureza. Considerar a complexidade é considerar o fundamento ético da Educação Ambiental.

Nesse contexto, a busca de alternativas, a elaboração de propostas de novos caminhos é urgente, e a Educação Ambiental, nos vários contextos da vida (escola, comunidade, bairro etc.), torna-se fundamental para esse desafio, não como instrumento ou “arma” para ser utilizada quando se precisa, mas sim como um princípio que deve ser inerente à vida. Princípio este presente nas narrativas da grande maioria dos *sujeitos praticantes* do cotidiano escolar pesquisado.

Dessa forma, como já fora dito, lançamos, em parte, uma ideia do que entendemos por Educação Ambiental, e qual é a concepção em que estamos apostando, ou seja, uma Educação Ambiental que não se aprisione diante de um conceito, pois, como Sato nos alerta: “[...] Uma definição hermética da educação ambiental constituir-se-ia numa circunscrição de sua abrangência, implodindo a riqueza de sua contribuição. [...]” (SATO; PASSOS, 2006, p. 18). Assim, buscamos algo que se aproxime do princípio da complexidade que, segundo o nosso entendimento, é um pensamento/ação que não exclui uma ou outra concepção, mas procura a contribuição e a complementaridade existente em cada uma.

A ação individual, a ação coletiva, a dimensão política, econômica e ética não são pensadas separadamente, mas como uma teia interdependente em estreita relação

com o meio, onde se complementam e intercomunicam, num processo de “auto-eco-organização”.¹⁰

1.3 FRAGMENTAÇÕES, NOVAS RACIONALIDADES, COMPLEXIDADE...

*Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos [...]
(ASSMAN, 2007)*

*Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que nos sustenta, um mundo no qual se devolva o que toma emprestado da natureza para viver. Ao sermos seres vivos, somos seres autônomos, no viver não o somos.
(MATURANA, 2009)*

A sociedade, principalmente a industrial, modificou e vem modificando profundamente o espaço e o relacionamento do ser humano com a natureza. A demanda por matéria-prima, pelos bens naturais e energéticos explorou a natureza de forma violenta e brutal. Nos dois últimos séculos, a humanidade destruiu e tem continuado a destruir o meio natural, confiante na ideia de uma natureza infinita que existe para ser submetida aos domínios do homem, este, senhor de si e de toda a natureza. Portanto, essa natureza poderia e deveria ser explorada ao máximo possível para promover o desenvolvimento humano.

Na verdade, a crença no progresso foi permissiva quanto às atrocidades cometidas contra a “natureza”, em prol de um “desenvolvimento”, como nos alerta Morin (1995, p. 83): “Ligada à fé cega no irresistível avanço do progresso, a fé cega no desenvolvimento permitiu, de um lado, eliminar as dúvidas e, de outro, ocultar as barbáries praticadas no desenvolvimento do desenvolvimento”. Assim, o autor nos faz problematizar a própria noção de desenvolvimento e ainda nos mostra que: “[...] A noção de desenvolvimento é um produto pobre e abstrato da noção pobre e abstrata de desenvolvimento” (MORIN, 1995, p. 83). Esse pensamento põe em xeque a lógica de tempo linear, em que considerava o subdesenvolvimento como uma fase e, principalmente, a própria ideia que se tem do que seja desenvolvido ou

¹⁰ Termo utilizado por Edgar Morin, referindo-se à capacidade de os organismos se autoproduzirem em dependência do meio. Isso valendo, inclusive, para os seres humanos. Desenvolvemos nossa autonomia em dependência do meio no qual estamos, incluindo neste a cultura.

subdesenvolvido. O autor ainda complementa que “[...] O verdadeiro desenvolvimento é o desenvolvimento humano” (MORIN, 1995, p. 108).

À custa do desenvolvimento, o ser humano subjugou a natureza ignorando as consequências de sua ação. Um desenvolvimento pensado como progresso, linear e unidimensional, no qual tudo se justificava por ele. Essa ideia faz parte de uma visão iluminista que tem predominado em nosso meio, como nos lembra Pádua (2004), ao se referir ao ideal de desenvolvimento presente no discurso brasileiro, que foi também o discurso teórico dominante: “Esse denominador comum foi essencialmente político, cientificista, antropocêntrico e economicamente progressista. Em suma, profundamente enraizado no ideário iluminista herdado do século XVIII [...]” (PÁDUA, 2004, p. 13). Esse pensamento é compartilhado por Duarte (2005, p. 26) que nos lembra o emblemático caso brasileiro quando no: “[...] II Plano Nacional de Desenvolvimento, aprovado em 1974, durante o governo de Ernesto Geisel, negava qualquer intervenção ou limitação ao estágio de sociedade industrializada por pressões internacionais, sob o pretexto de conter a poluição”.

Pensamento esse que tem provocado sérias consequências para toda a humanidade. Percebe-se, dessa forma, a lógica fragmentária predominante nesse discurso. Essa lógica, que também é uma lógica instrumental clássica, “[...] desencadeou uma clara divisão entre a evolução cultural humana e os processos naturais e ambientais, pautada na acumulação e na exclusão” (TRISTÃO, 2008a, p. 27), corresponde a um modelo – que acreditamos ser predominante – presente em nossos dias, decorrente de uma visão reducionista e fragmentária da vida.

A historicidade da dimensão ambiental é muito bem tratada por historiadores ambientais. Acreditamos ser também importante o seu conhecimento, pois: “[...] Conhecer a história possibilita o amadurecimento das posturas a serem assumidas em defesa da sociedade, numa visão para além de ‘isso é certo, isso é errado’ ou ‘esses são os bonzinhos e aqueles são os malvados’”. (DUARTE, 2005, p. 32). A autora ressalta que tais posturas assumidas devem ocorrer no presente, em nosso tempo, e lembra de Nietzsche, quando se refere à importância da História. Segundo Duarte (2005) “[...] se a história não puder servir à vida, ela não tem muita utilidade para os homens [...]” (NIESTZSCHE, *apud* DUARTE, 2005, p. 32).

Recorrer à historicidade nos auxilia a compreender a lógica fragmentária e disjuntiva dessa racionalidade predominante. Ao mesmo tempo, com os pés no presente, ainda nos deparamos com atrocidades ambientais, como: desmatamento da Amazônia, decorrente, dentre outros fatores, de uma necessidade inventada de expansão das fronteiras agropecuárias; deslizamentos em encostas ocupadas irregularmente, ceifando vidas; rios e córregos sendo envenenados e prejudicando populações inteiras; oceanos sendo poluídos, em parte, pela nossa aposta energética, e pelos resíduos de um consumismo sem responsabilidade. Porém, encontramos, também, muitos exemplos de pessoas que arriscam a vida – e a perderam – em prol da sustentabilidade, que defendem o direito a todas as formas de vida, pessoas que atuam individual e coletivamente, trabalhando à sua maneira, em seu cotidiano, por uma Educação Ambiental. Pessoas comprometidas com o meio ambiente em suas múltiplas dimensões. Tudo isso traz à tona a face política da dimensão ambiental, que deve ser assumida por todos e pela coletividade ao mesmo tempo. Traz à tona, também, o seu caráter *complexus* de tal dimensão. Por isso, torna-se fundamental a problematização de tais processos fragmentários.

Essa fragmentação, própria de grande parte da ciência, não fica restrita apenas à ciência. Ela se manifesta em várias instâncias sociais, como na escola, por exemplo, por meio do conjunto de disciplinas que, em muitos casos, não se intercomunicam. Esse cientificismo tem como modelo a matematização, pois tudo tem que ser mensurável, quantificável. Diga-se de passagem, quantas aulas são destinadas a Matemática nas escolas? Tal fato se refere ao processo dominante da hierarquização, como nos lembram Garcia e Alves (1999, p. 90). Segundo as autoras:

[...] Existem, assim, aqueles saberes dignos de serem aprendidos e que, por isso, são colocados no alto, e aqueles que não devem ou não precisam ser aprendidos, e, por isso são colocados na parte baixa de uma rígida hierarquia. Desta maneira, vão aparecer espaços/tempos maiores para certos saberes e menores para outros [...].

Cabe problematizar: como chegamos a esse modelo? Quais suas consequências, limites e possibilidades de mudanças? Esse modelo fragmentário corresponde ao objetivismo de Galileu, no qual “[...] o mundo real tornou-se algo totalmente fora do ser humano [...]” (GRÜN, 2007, p. 43). Da mesma forma, essa visão fragmentária

constitui as dicotomias presentes em nosso meio, como sociedade/natureza, natural/cultural, e outras.

Esse modelo disjuntivo é próprio do pensamento iluminista. Lembrando que tal pensamento ataca severamente a tradição, a começar por Francis Bacon no século XVI, entendendo essa tradição, segundo Grün (2007, p. 51), como “[...] um conjunto de elementos que constitui nossa historicidade [...]” Tal pensamento ganha corpo com Descartes (*apud* GRÜN, 2007, p. 58) que conclui “[...] a tradição é pouco mais que um sonho [...]”.

Numa preocupação em buscar uma pureza do “eu”, Descartes tenta eliminar a tradição, portanto, a historicidade, o que se reflete na ideia de que o sujeito não precisa de um lugar.

[...] Descartes conclui que não há necessidade de um ‘lugar’ para se pertencer e afirma que ‘Com isso eu sabia que era uma substância cuja essência ou natureza é somente pensar e que não requer qualquer lugar, nem depende de qualquer coisa material, para existir’ (DESCARTES, *apud* GRÜN, 2007, p. 59, grifos do autor).

Sem nos aprofundarmos na verdade que Descartes atribuía ao *penso, logo existo* e, em aprofundamentos filosóficos de tal questão, ressaltamos a ideia desse filósofo e suas implicações que até hoje influenciam grande parte do pensamento contemporâneo. Desse pensamento ressaltamos de fundamental importância a *questão do lugar*, pois o consideramos essencial para problematizarmos alguns dos problemas ambientais. A esse respeito vejamos mais detalhadamente o que o autor diz:

Depois, examinando com atenção o que eu era, e, vendo que eu podia fingir que não tinha corpo algum ou lugar onde estivesse, mas nem por isso podia fingir que eu não existia; e que, ao contrário, do fato mesmo de pensar em duvidar da verdade das outras coisas seguia-se muito evidentemente e certamente que eu existia; ao passo que, se tivesse parado de pensar, ainda que o resto do que imaginar fosse verdadeiro, eu não teria razão de crer que tivesse existido; compreendi assim que eu era uma substância cuja essência ou natureza consistem apenas em pensar, e que, par ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma. De modo que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, sendo inclusive mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2010, p. 70)

Essa visão é importante para iniciarmos uma tentativa de compreensão da distinção não só da natureza e cultura, mas também entre corpo e alma e sujeito e objeto. A perda do lugar significa, nesses termos, que o homem não dependia do meio ambiente para existir. A ideia de sobrevivência independente do ambiente/meio externo já vem sendo discutida há algum tempo e, de certa forma, até superada. Afinal, é inquestionável e reconhecida a importância do meio – neste caso, leiam-se elementos/bens naturais – para a sobrevivência humana. Porém, para a Educação Ambiental, esse pensamento expressa um dos grandes obstáculos ainda não superados, o estabelecimento de uma nova relação cultura-natureza, homem-meio.

Tal fato nos remete a um paradoxo, como o apresentado por Giddens (2010)¹¹ quando se refere às questões climáticas. Afinal, mesmo sabendo/reconhecendo nossa incapacidade de sobrevivência independente do meio externo, continuamos a degradá-lo, ou mesmo, não o percebemos/sentimos como parte elementar/constituente de nossa própria vida. Portanto, para o nosso tempo, “[...] O paradigma cartesiano-baconiano é, em termos ambientais, destrutivo e suicida; assim, todos nós temos necessidade de auxiliar o partejamento de um novo modelo de relação homem-mundo” (MORAIS, 2004, p. 62).

A importância/contribuição do pensamento iluminista para a fragmentação cultura/natureza e para justificar o controle, exploração e subjugação dessa natureza pela humanidade, encontra, também, respaldo nas palavras de Santos (2004, p. 25):

[...] A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios [...]. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana ‘o senhor e o possuidor da natureza’

Essa visão resultou num modelo de civilização, de desenvolvimento que, apesar de não ser único, é importante ressaltar, é, ainda, predominante. É esse modelo de

¹¹ Em seu livro intitulado “A política da mudança climática” Giddens problematiza o fato de que muito se sabe a respeito da gravidade das questões climáticas, por meio do aquecimento global, porém uma grande parte da população pouco tem feito para alterar seus hábitos diários. Esse é o “paradoxo de Giddens” “[...] visto que os perigos representados pelo aquecimento global não são palpáveis, imediatos ou visíveis no decorrer da vida cotidiana, por mais assustadores que se afigurem, muita gente continua sentada, sem fazer nada de concreto a seu respeito [...]” (GIDDENS, 2010, p. 20).

“desenvolvimento” unidimensional, que tem privilegiado uma minoria em detrimento da maioria, que vigora em nossos tempos. A grande promessa de que o desenvolvimento traria o bem-estar, a solução da fome, da miséria e das desigualdades extremas, na verdade, não passou de um discurso vazio, que sucumbiu diante da realidade técnico-economicista, uma racionalidade cognitivo-instrumental¹² que vem predominando na sociedade, apoiada por um modelo econômico-civilizacional no qual o duplo produtivismo-consumismo procura cada vez mais se impor em nosso tempo.

“A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica [...]” (SANTOS, 2009, p. 56). Promessa esta que, como sabemos, não se cumpriu e ainda teve papel preponderante na crise ecológica atual. Fugir dessa lógica, tornar outras racionalidades possíveis, dar visibilidade a outras práticas, pensar novas formas de ser e de estar no mundo é imprescindível para pôr em xeque esse modelo desenvolvimentista e essa racionalidade cognitivo-instrumental hegemônica, tão presente em nossa sociedade. Nesse sentido, reconhecendo que a escola não é só produto, como também produtora, acreditamos e apostamos que uma Educação Ambiental produzida no cotidiano escolar, de forma crítica e comprometida, pode contribuir significativamente para esses possíveis. Lembrando que:

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI. [...] a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas [...] (SANTOS, 2009, p. 60)

Essa é a principal característica do modelo hegemônico, representado pela racionalidade cognitivo-instrumental. Fazendo uso das palavras de Santos, colonizar outras racionalidades; digo, ainda, não reconhecer como legítimas outras formas de existência. Essa unidimensionalidade do mundo, da ciência, não deu conta dos seus grandes e graves problemas. Esse modelo hegemônico – na verdade, os modelos que reivindicam para si a verdade – não compartilha, pelo contrário, imprime sua

¹² Termo utilizado por Boaventura Sousa Santos no livro “Crítica à razão indolente”, que faz parte, juntamente com outras duas racionalidades – moral-prática e estético-expressiva – do pilar da emancipação.

racionalidade sobre outros mundos, impondo a sua lógica. Portanto, se almejamos uma nova forma de nos relacionarmos com este mundo, ou se pretendemos estabelecer um novo discurso sobre ele, não podemos deixar de considerar que “Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos [...]” (ASSMAN, 2007, p. 29), onde outras racionalidades sejam respeitadas e reconhecidas como legítimas.

Podemos também perceber que esta racionalidade cognitivo-instrumental está muito ligada à ideia de desenvolvimento como sinônimo de crescimento e progresso, sendo este o pensamento da sociedade industrial/neoliberal. Nessa linha de pensamento, Scotto (2010, p. 15) nos apresenta: “A crença na idéia de desenvolvimento, compreendido como possibilidade de progresso e crescimento ilimitado, se constitui como um dos pilares da sociedade industrial ocidental [...]”. Pensamento este compartilhado com Leff (2008, p. 109): “[...] Neste propósito produtivista, [cientificista] e eficientista se dissolve o pensamento crítico, reflexivo, pessoal e autônomo, para ceder o poder de decisão aos mecanismos de mercado [...]” e com Layrargues (2008, p. 113), referindo-se à visão estabelecida pela Conferência de Tbilisi: “[...] as origens da atual crise ambiental estão no sistema cultural da sociedade industrial, [...] onde o ser humano ocidental percebe-se numa relação de exterioridade e domínio da natureza”. Tomando este humano ocidental como metáfora, pois sabemos que, mesmo no oriente geográfico, a lógica cultural do produtivismo-consumismo e da sociedade industrial também está impregnada.

Contribuindo com as ideias expostas acima, Tristão (2010, p. 160), realizando um estudo do pensamento de Santos (2007) a respeito da Sociologia das ausências, nos ensina

[...] a globalização é, muitas vezes, considerada um fenômeno homogêneo que atinge a todos e a todas da mesma maneira e os países desenvolvidos estão sempre na dianteira pela ideologia de progresso, modernização e desenvolvimento de uma história linear, contínua e de um futuro eterno [...].

Portanto, tal postura, imediatista e utilitarista, estimulada, em parte, por uma parcela considerável de um sistema midiático irresponsável e despreocupado com a sustentabilidade, contribuiu e vem contribuindo para agravar a crise ecológica em

nível civilizacional de forma global. Assim, cabe-nos, dentre outras coisas, perceber a importância e a necessidade vital da educação ambiental e considerar a complexidade de tais processos e relações, perceber a escola como um lugar privilegiado para a problematização de problemas que nos afligem, que nos tocam e para o desenvolvimento e produção de novas formas de ser e estar no mundo.

Dentre essas novas formas, está a relação que estabelecemos com o Outro, seja este humano ou não. Lembrando e fazendo uso do estudo realizado por Grün, do pensamento de Gadamer e Buber, nessa relação, implica pensarmos a natureza como Tu e não como Isso. Ou seja, “[...] O Tu está numa relação conosco. Essa seria precisamente a estrutura a ser observada numa relação ecologicamente ética entre os seres humanos e a Natureza, uma ética de parceria. *Participamos da Natureza e a Natureza participa de nós*” (GRÜN, 2007, p.143, grifo nosso). Diferente do que muito acontece, nessa postura, a Natureza é o outro em mim. Ela deixa de ser Aquilo ou Isso que possuo como objeto de minhas necessidades, para se constituir como parceira de uma relação de reciprocidades. Tal visão implica uma mudança de pensamento e postura diante da realidade que nos cerca.

Diante de tantas contradições e dicotomias, levantamos a ideia de que o exposto até aqui corresponde a um pensamento sobre outros pensamentos, uma ideia sobre outras ideias, ou seja, reflexões que fizeram e estamos fazendo a respeito de uma situação que não nos satisfaz, que nos incomoda e que, portanto, nos provoca/provocou a pensar. Nesse sentido, acreditamos ser relevante e pertinente a colocação e provocação que Kohan (2007, p. 88) nos faz:

[...] Quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível é que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não-saber, entre o lógico e o ilógico [...]. É na tensão da contradição entre dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não pensado [...].

É justamente essa tensão que nos move/moveu a pensar sobre o já pensado e com o pensado. Instigou-nos a pensar também outras possibilidades, a perceber e potencializar outros movimentos do/no espaço escolar. Espaço este de contradições, de conflitos, de aprendizagem, de dialogicidade, de relações de poder, de solidariedade, cooperação, disputas e de encontros. Portanto, um espaço complexo.

Nesse sentido, perceber a comunidade escolar como um espaço de encontros onde mundos diferentes entram em contato torna-se importante para potencializar as relações ocorridas neste espaço/lugar de possibilidades. Pensar em como potencializar o papel articulador da Educação Ambiental na comunidade escolar torna-se fundamental neste processo de busca de uma maior integração escola-natureza. Dentro dessa perspectiva, Jacobi (2009, p. 14) nos fala que: “[...] A abordagem do meio ambiente na escola passa a ter um papel articulador dos conhecimentos nas diversas disciplinas, no contexto onde os conteúdos são ressignificados [...]”. Diria, ainda, um papel articulador com a comunidade. Assim como o autor considera o papel fundamental do processo educativo na criação e potencialização de práticas e atitudes sustentáveis, entendemos que a dimensão ambiental da educação potencializa a produção do conhecimento em rede, produzindo subjetividades que contribuem para problematizar a constituição produzida de uma ruptura nas relações cultura-natureza.

Nesse mesmo caminho, é importante destacar o valioso pensamento de Sauv e (2005, p. 317) quanto   Educação Ambiental e sua premissa básica:

Mais do que uma educação ‘a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do’ meio ambiente, o objeto da educação ambiental   de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente. Para intervir do modo mais apropriado, o educador deve levar em conta as múltiplas facetas dessa relação, que correspondem a modos diversos e complementares de apreender o meio ambiente [...].

Nesse sentido, buscamos, também, uma forma de intervenção nos processos de desenvolvimento e produção de conhecimento a respeito da Educação Ambiental, meio ambiente e natureza, a fim de problematizar determinadas noções, posturas, relacionamentos e práticas de todos os envolvidos, pois, afinal, até que ponto estamos contribuindo para romper com esse paradigma fragmentário? Como a escola, estando dentro de um sistema disciplinar e fragmentário pode contribuir com a formação de novos discursos, olhares e atitudes com relação ao meio? Como contribuir para pensar a Natureza como Tu e não como Isso? E quanto a nós, pesquisadores, até que ponto estamos conseguindo subverter ou romper com o unilateralismo hegemônico do cientificismo acad mico, trazendo e reconhecendo legitimamente outros saberes e fazeres para a nossa pesquisa?

CAPÍTULO II

PASSOS E DESCOMPASSOS

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar
(FERNANDO BIRRI apud GALEANO, 2007).

[...] Não existe um ser desgarrado do outro. O observador está unido, mesmo que não tenha consciência disso, ao objeto observado. E o objeto observado se mostra unido ao observador
(BOFF, 2004).

2.1 PRIMEIROS PASSOS

Os primeiros passos foram dados desde os nossos primeiros e tantos encontros. Encontros com os nossos intercessores teóricos, professores, orientador, companheiros de estudos e outros. Ideias trocadas, alimentadas, outras estilhaçadas, perspectivas partilhadas, frustrações, satisfações, encantos e desencantos contribuíram para criar/produzir, pensar e repensar o caminho e, posteriormente, em possíveis contornos e novas rotas. Uma palavra, uma pergunta, uma sugestão, todas serviram/contribuíram para provocar o pensamento e “afinar” as ideias e a própria investigação. Fomos aos poucos percebendo que o que somos e estamos sendo se deve, também, e em grande parte, ao nosso antes e a muitos que deles fizeram parte.

Fomos percebemos que o problema não se encontrava lá, naquela realidade, esperando para ser discutido, apanhado ou mesmo resolvido, que caberia a nós elaborarmos ou reelaborarmos o problema de nossa pesquisa. Este, portanto, seria criado, inventado, produzido pela pessoa que nesse universo cotidiano entraria. Foi com essa perspectiva que iniciamos a configuração de nosso campo problemático de pesquisa.

De posse do caderninho de campo, tudo ia sendo anotado. Lembramo-nos do dia em que nos perguntaram o que tanto anotávamos naquele caderno. Isso nos

chamou a atenção e levou-nos a rever essa prática. Começamos anotando aspectos físicos da escola, das salas e de outras partes da escola. Registrávamos falas, trabalhos, barulhos, aulas e outros movimentos. Percebemos que, no início, sentíamos menos e registrávamos mais.

Recordamo-nos, também, de quando fomos ouvir as entrevistas gravadas que realizamos. Em alguns momentos, devido à ansiedade ou a falta de maturidade como pesquisador, falávamos muito. Quando ouvíamos a gravação exclamávamos com nós mesmos: “Fica quieto! Deixe-o falar”. Tudo isso, acreditamos, serviu de experiência, pois, quando devolvemos aos entrevistados suas falas transcritas, conversávamos novamente com eles sobre as entrevistas, dando oportunidade de novos comentários – agora, deixando-os falarem mais à vontade.

2.1.1 As pessoas de nossa pesquisa

Desde o início de nossa proposta, pensamos que as pessoas de nossa pesquisa, seriam todas aquelas que participam, vivem e convivem no espaço escolar, *sujeitos ordinários* que ocupam os mais diversos lugares, como os coordenadores, pessoal da limpeza, cozinheiras, professores/as, alunos/as, secretária e auxiliares, acreditando que todos participam, de uma forma ou de outra, dos processos de aprendizagem ocorridos na escola. Optamos por não envolver em nossa pesquisa outros membros da comunidade escolar, como os pais, por exemplo, mesmo reconhecendo que estes estão engendrados com todo o processo.

2.1.2 Sou, também, aquilo que procuro

Durante os anos nos quais lecionamos como professor de escola pública, estivemos em diversas escolas diferentes, pois uma parte de nossa carreira como docente foi com contrato de designação temporária (DT) que gerava uma incerteza na continuidade do trabalho. Afinal, todos os anos, éramos submetidos ao processo seletivo para depois enfrentar um dia inteiro de ansiedade durante a “escolha” para conseguir poucas horas de trabalho. Insegurança e indignação eram os sentimentos

que se faziam presentes entre nós, professores/as. Principalmente para aqueles, como eu, que já possuíam família e dependiam exclusivamente da profissão docente.

Porém, apesar dessa incerteza e desses sentimentos, foi justamente essa itinerância de escola em escola que nos possibilitou conhecer tantas pessoas importantes para a educação, conhecer pessoas que se tornaram amigos/as, conhecer práticas potencializadoras e realidades diferentes. Em todas as escolas por onde passamos, e que nos passaram, vivenciamos uma enorme diversidade de saberes/fazer, uma variedade de práticas, de estratégias e de táticas.

Após vários anos como professor temporário, surgiu a tão sonhada oportunidade, por meio de um concurso, na rede estadual de ensino, porém esse concurso foi suspenso por determinação judicial, sendo validado somente anos mais tarde. Nesse intervalo, veio a aprovação num concurso público da rede municipal. Mais recentemente, também por concurso, ocorreu a efetivação na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, hoje, IFES Campus Itapina. Assim, de forma diferente, continuávamos o movimento.

Não podemos negar que a formação e o trabalho com disciplina de Geografia – que envolve tantos conhecimentos diferentes – não tenha contribuído para o aprimoramento, ou melhor, aproximação de nosso olhar para a dimensão ambiental presente na educação e na vida. Porém, não foi essa formação a única responsável por essa nossa preocupação e interesse. Foram uma série de fatores, muitos aleatórios e outros não, que convergiram para tal situação. Acreditamos que, assim, também, ocorre em muitos outros casos.

Não tem significado ficar circunscrito à procura da origem de tal sentido, de tal querer ou fazer. Acreditamos que devemos, sim, procurar entender como chegamos a fazer o que fazemos como também, e principalmente, o que podemos fazer para melhorar o mundo que temos e onde estamos. Portanto, qualquer que seja nossa formação, não podemos nos esquecer de nossa responsabilidade como educadores e cidadãos planetários perante o mundo, perante o meio ambiente do qual dependemos. Uma postura de responsabilidade e cuidado com a sustentabilidade

do ambiente/natureza é uma afirmação da vida, que deve estar presente em todas as profissões.

Podemos dizer que presenciamos tal afirmação em muitas situações e isso é o que nos move e nos potencializa a buscar contribuir para potencializar outros movimentos. Situamo-nos nesta condição, de copartícipe deste mundo e de suas condições. É dentro dessa perspectiva que entendemos a pesquisa e nos percebemos dentro dela. Algo que vai ao encontro do pensamento de Ferrazo (2003), expresso em seu artigo “Eu caçador de mim”, e de Lawn (2007, p. 59), quando afirma: “[...] O que nunca devemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais como uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita”.

2.1.3 Contextualizando a pesquisa

No início, pensamos em pesquisar uma escola que tivesse se envolvido num projeto de Educação Ambiental que fizesse parte das Políticas de Ações Estruturantes em Educação Ambiental por parte do Ministério da Educação e do Meio Ambiente MEC/MMA. Nossa intenção inicial era estudar o *uso* que a escola envolvida deu ao projeto intitulado III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e como foi a *tradução* entre os envolvidos. Essa proposta da III Conferência foi realizada em etapas, uma municipal, outra estadual e, por fim, a última, que seria a nacional, realizada em Brasília.

Portanto, com o objetivo de identificar as escolas públicas de Colatina que aderiram à III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, foi realizada uma visita à Superintendência Regional de Colatina, no dia 27-09-2010, pois, como é um projeto que faz parte das Políticas Estruturantes em Educação Ambiental do MEC e MMA, ele foi encaminhado às Secretarias Estaduais. É importante lembrar que a Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente é uma proposta do Governo Federal que teve início em 2003. Tal proposta busca incentivar as escolas a realizar a conferência para discutir o tema Meio Ambiente. A conferência, nesse sentido,

objetiva proporcionar “[...] momentos de debates, troca de ideias e reflexões, também momentos de priorização e tomada de decisões. [...]” (MEC; MMA, 2007, p. 37).

A visita teve o intuito de conversar sobre os projetos COM-VIDA (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola),¹³ a Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente¹⁴ e a adesão por parte das escolas. A Superintendência Regional de Colatina nos informou que, com relação ao COM-VIDA, nenhuma escola de Colatina ainda havia constituído tal projeto na cidade. Quanto à conferência, fomos informado das escolas que entregaram os trabalhos para participar da Conferência Infanto-Juvenil, somando um total de 14 escolas. Dessas, cinco eram estaduais, uma particular e oito municipais. Esse total de escolas corresponde àquelas que chegaram até a fase de entrega do material, no caso, o projeto, para as superintendências, a fim de serem enviados para a avaliação e cumprimento da etapa.

Desse total de escolas que enviaram os projetos, delimitamos, para o estudo exploratório, sete escolas municipais que participaram desta III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e uma que não se envolveu nessa conferência. Todas situadas dentro do perímetro urbano de Colatina, lembrando que, das oito escolas participantes, por uma questão de logística, só foram visitadas sete.

Esse estudo exploratório teve o intuito de poder nos aproximar de várias realidades diferentes e, ao mesmo tempo, proporcionar subsídios para escolher uma dentre as escolas visitadas, sabendo que tal escolha será influenciada tanto por aspectos subjetivos quanto por objetivos.

Nas visitas realizadas, muitos companheiros de profissão foram reencontrados, o que nos trouxe um enorme prazer, pois, ao mesmo tempo em que chegávamos à escola, logo vinham as lembranças dos momentos marcantes vividos.

¹³ Proposta que surge a partir da primeira Conferência Infanto-Juvenil, em 2003, com a intenção de estabelecer um espaço permanente de integração onde sejam discutidas e viabilizadas propostas para se pensar e agir pelo meio ambiente.

¹⁴ O propósito de procurar as escolas que se envolveram em tal conferência foi um “pontapé” inicial para problematizar o papel das políticas públicas estruturantes em Educação Ambiental

A visita tinha alguns objetivos específicos relacionados com a pesquisa, porém, devemos admitir que interesses pessoais também foram satisfeitos durante os encontros, pois, ao mesmo tempo em que buscávamos o envolvimento da escola na Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, também “matávamos” muitas saudades recordando alguns momentos e abraçando amigos que há tempos não víamos

Com relação às escolas que não aderiram às Ações Estruturantes, no caso, a III Conferência, procuramos dar atenção, inicialmente, às narrativas dos sujeitos profissionais da educação com relação às suas práticas em Educação Ambiental no dia a dia da profissão e ao trabalho desenvolvido.

Tais ações fazem parte da política estruturante e do conjunto de diretrizes desenvolvidas pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, uma parceria entre os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente (MEC e MMA), lembrando que o Órgão Gestor segue a missão do ProNEA,¹⁵ criado em 2000, com a formação de Sociedades Sustentáveis, embora o programa apresente uma perspectiva centrada em objetivos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências – o que não coincide com a proposta das Sociedades Sustentáveis que defendemos.

A ideia inicial era encontrar escolas que tivessem “abraçado” tais propostas estruturantes e perceber como havia ocorrido o envolvimento e sua continuidade. Porém, ao longo da orientação, muitas trilhas surgiram e novos contornos se fizeram. Assim, a partir de alguns encontros que ocorreram – um deles com a banca de qualificação – novas relações se estabeleceram, e a busca pelas escolas que abraçaram tais propostas – Políticas Estruturantes – deixou de ser o fio condutor inicial, ou melhor, até foi – para nos mostrar que não era o que procurávamos – porém, não mais como o aspecto primordial, pois uma rede de outros acontecimentos foi tecida e a pretensão de buscar o aproveitamento ou as marcas foram deixadas pela participação na III Conferência acabou sendo esvaziada diante de uma realidade cotidiana multifacetada, heterogênea, potente e complexa.

¹⁵ Programa Nacional de Educação Ambiental que, em sua terceira versão, passou, em 2004, por um processo de Consulta Pública.

Diante dessa rede complexa que se apresentava para nós, deslocamos a nossa atenção do outrora e de suas marcas e sentidos, para as marcas que hoje estão sendo produzidas. Não ignorando, é claro, que as experiências adquiridas se tornaram parte de quem as vivenciou, produziram sentidos naquele momento, porém, percebemos que devíamos nos ocupar no/com o agora, no presente. Até mesmo porque, dos envolvidos diretamente nos projetos, poucos profissionais continuavam na mesma escola e, provavelmente, a ideia/pensamento que eles fazem do projeto hoje poderá ser outra totalmente diferente daquela época em questão. Portanto, o que de fato gostaríamos de partilhar é justamente a problematização dessa nossa escolha inicial, considerando como fomos potencializados por outros movimentos que ocorreram durante os encontros que eram proporcionados pelas visitas às escolas.

2.2 A CAMINHO DO ENCONTRO: UMA TENTATIVA DE APRENDER COM AS NARRATIVAS DO COTIDIANO

Muitas conversas e encontros ocorreram e com eles a angústia inicial de tentar captar tudo. Porém, percebemos essa impossibilidade e passamos a produzir o que aos poucos pudemos apreender. Nessa busca, ainda “meio” que perdido com o caminho metodológico, vieram à lembrança as palavras do poeta Antônio Machado: “O caminho se faz ao caminhar”. Portanto, na tentativa de compreender e problematizar os *usos* e *traduções* da Educação Ambiental pelas pessoas/*sujeitos praticantes* do cotidiano escolar, lançamos mão, também, das narrativas e da conversação, aproximando-nos, em parte, dos princípios de uma hermenêutica contemporânea que, segundo Grün e Costa (1996, p. 98), procura: “[...] Mais do que chegar a resultados, a hermenêutica se preocupa em indagar sobre os motivos que levaram à elaboração das perguntas [...]”. Tal processo visa a uma articulação entre linguagem e interpretação, pois, de acordo com Spink e Lima (2004, p.101), “[...] concebemos a hermenêutica como a relação entre discursos variados considerados como partes integrantes de uma conversação possível [...]”. Nessa linha de pensamento, Spink (2004, p. 117) ainda considera que, “[...] as narrativas estão presentes até mesmo em contextos que não são explicitamente narrativos”. Tal

proposta apresenta consonância com a perspectiva hermenêutica gadameriana, que nos auxiliará, até certo ponto, considerando que, “[...] Ao tentarmos interpretar um texto escrito somente podemos fazê-lo quando damos vida às palavras mortas da página; para fazer isso, precisamos tratar o texto [...] como um parceiro em diálogo [...]” (LAWN, 2007, p.111).

Outros autores que nos inspiraram na busca de compreensão das narrativas e conversas do cotidiano escolar foram Maturana (1997), Larrosa (2002), Morin (1998), Tristão (2008, 2012) e Alves (2009). O primeiro, com sua ideia de que “[...] o que fazemos em nosso linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar” (MATURANA, 1997, p.168), ou seja, o autor nos mostra um caminho de relações intrínsecas entre o que somos e aquilo que conversamos.

O segundo nos inspira lembrando: “[...] Se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa essa forma é a de uma narrativa: [...]” (LARROSA, 2002, p. 145). Esse mesmo autor (2002, p. 152) ainda nos auxilia dizendo que “[...] O discurso não pode controlar o discurso e a novidade se produz constantemente, nos interstícios de todos os aparatos encaminhados a reduzi-la”. Assim, sentindo-nos convidado pelo autor, procuramos pensar, ler as narrativas e conversas sem impô-las nenhuma autoridade, ou mesmo um sentido unívoco original, mas, sim, considerando-as como processo de escuta, de *amor ao corpo das palavras*, assumindo, inclusive, todos os perigos de tal proposta, como o autor nos lembra: “[...] Amar o corpo das palavras, portanto, significa não evitar nem rechaçar, mas assumir e preservar o perigo de não ter sentido, porque o corpo das palavras é o que em todo o discurso pode abrir-se à perda do sentido, ao não-sentido” (LARROSA, 2004, p.184).

Reconhecemos, portanto, que as palavras abrigam a imprevisibilidade, a incerteza e a contradição. São, muitas vezes, rotas não seguras, inapreensíveis, pois, como o autor diz, “[...] o corpo das palavras, como o corpo do amante, se nos oferece plenamente e sem reservas e, ao mesmo tempo, retira-se de nós escapando de qualquer apropriação, de qualquer captação apropriadora [...]” (LARROSA, 2004, p. 183). Assim, procuramos, na medida do possível, não colocar o corpo das palavras

dentro de um laboratório sob uma lente, mas sim deixá-lo livre para as palavras se encontrarem com o todo de sua narratividade.

Quanto à Morin, além de sua importante contribuição a respeito do pensamento complexo e da crise ecoplanetária na qual estamos, o autor ainda nos auxilia a entender as palavras e narrativas da seguinte forma:

[...] O sentido de uma palavra não é uma unidade, não somente porque uma palavra, produto de um processo muito complexo, é com frequência polissêmica, mas sobretudo porque o sentido requer descrições e definições a partir de outras palavras frases, as quais requerem descrições e definições a partir de outras palavras e frases, etc. Assim as palavras definem-se mutuamente, melhor, dialogicamente, num circuito infinito [...] (MORIN, 1998, p. 214).

Entendemos, portanto, que não podemos tomar uma palavra isolada de todo o seu contexto, principalmente de outras palavras, e estas, da frase e de outras frases. Ou seja, as palavras definem-se e redefinem-se mutuamente num circuito ininterrupto. Assim, aqui, mais uma vez, entendemos que não é fértil a busca por um sentido que esteja oculto, esperando para ser revelado.

Com Tristão (2011), percebemos que “A proposta da pesquisa narrativa em Educação Ambiental tem o poder de revelar as histórias da vida social e transformá-las junto com os praticantes do processo, ao se verem coautores de suas invenções cotidianas”. Nesse caso, tal pensamento entra em consonância com a proposta da pesquisa – que procura aproximar-se dos *sujeitos praticantes*. Em seu artigo, a autora ainda contribui quando afirma:

[...] Para entender o que acontece, como pesquisadora/produtora de narrativas em dado contexto sociocultural, consideramos eventos ou microeventos conectados às redes de significados. Ao assumirmos a vida como redes, consideramos a existência de suas inter-relações, antagonismos, sincronismos e dependências na dinâmica do sentido narrativo [...] (TRISTÃO, 2011)

Perceber a Educação Ambiental no cotidiano vivido de uma escola sob a perspectiva das redes produz outro significado. Arriscamo-nos a dizer que corresponde a uma filosofia de vida. Uma forma de se posicionar diante dos acontecimentos cotidianos, para que não sejam classificados ou hierarquizados, mas sim, entendidos como fio de uma rede complexa.

Durante as visitas, conversamos com alguns colegas professores/as, coordenadores pedagógicos, “supervisores” e coordenadores/as de turno, indagando sobre os projetos instituídos e sobre suas práticas em Educação Ambiental. Com relação à proposta do MEC e MMA sobre a III Conferência, muitos desconheciam tal proposta, no entanto outros lembraram e comentaram a participação. É importante ressaltar que a intenção inicial era encontrar as escolas que tinham se envolvido em tais propostas, observando o que daí foi potencializado. Porém, tal intenção foi despotencializada diante de outros encontros.

Ressaltamos também que, dentre as escolas visitadas, tanto aquelas que participaram quanto as que não participaram da III Conferência, apresentaram certas particularidades que devem ser destacadas. Por exemplo, em uma das escolas visitadas, apesar de ter participado da III Conferência, não houve continuidade do projeto apresentado, porém os educadores desenvolveram outro projeto próprio e bastante interessante. Nessa escola, no primeiro bimestre, por volta do início de março, todos os anos, desde 2008, a comunidade escolar desenvolve um projeto denominado “Passeio Ecológico”, depois “Caminhada Ecológica”¹⁶ quando são realizadas várias atividades de cunho ambiental, incluindo uma caminhada coletiva passando pelo Horto Florestal da cidade.

Em outra escola visitada, uma que não participou da III Conferência, a EMEF. “Colúmbia”. Durante uma conversa informal, uma coordenadora pedagógica comentou que a escola não vem desenvolvendo nenhum projeto sobre meio ambiente de forma coletiva, mas que alguns professores/as estão realizando alguma atividade com sua turma, envolvendo essa temática.

A coordenadora comentou que a escola está sentindo necessidade de desenvolver um projeto em Educação Ambiental. Segundo essa professora, “[...] nossa escola está precisando desenvolver um projeto, fazer alguma coisa para conscientizar os alunos quanto ao lixo jogado no terreno particular vizinho. A qualquer hora o vizinho

¹⁶ Durante o estudo exploratório, fomos convidado pela EMEF. José Fachetti a participar da Caminhada Ecológica realizada pela escola. As imagens e comentários a respeito dessa caminhada estão detalhadas no APÊNDICE A.

vai vir aqui para reclamar” (PROFESSORA DIANA). Uma ideia ainda muito presente nas práticas em Educação Ambiental, mas que não deve ser tomada como um todo e, muito menos, como algo dado, até mesmo pela pessoa que fala, mas deve ser problematizada. Nesse sentido, buscamos, no pensamento de Fisher (2005, p. 133), uma contribuição para essa nossa problematização:

[...] Se deixamos de tomar as coisas enunciadas como palavras referidas a estas ou àquelas coisas, a esta ou àquela verdade, talvez possamos nos abrir a um tipo diferenciado de escuta do outro, das práticas discursivas e não-discursivas de que estamos tratando, e então talvez possamos deixar para trás a busca muitas vezes até obsessiva por vozes e verdades ‘interiores’, abrindo-nos quem sabe aos vazios que circulam entre as palavras, entre as muitas coisas ditas, aos murmúrios que continuamente desfazem esses mesmos vazios.

Na tentativa de nos abirmos a outras formas de escuta, percebemos que, se fôssemos tomar as palavras da coordenadora sob uma perspectiva única e fechada, seríamos confrontado com sua postura preocupada, responsável e interessada nos atravessamentos proporcionados pela Educação Ambiental. Não perceberíamos que suas atitudes/postura falavam outra coisa. Observamos que tal comentário não correspondia a toda narrativa da professora e entendemos que devíamos buscar os contextos de sua narrativa, mergulhando em sua realidade cotidiana escolar e voltando o nosso olhar para outros movimentos que desta narrativa faziam parte, como sua prática, por exemplo, sem, no entanto, realizar nenhuma exegese de sua fala.

Na esteira desse pensamento, acreditamos ainda ser importante o que nos ensina Larrosa (2004) a respeito da possibilidade do não sentido das palavras, ou mesmo de Morin (1998) quando nos alerta para percebermos que o sentido de uma palavra, quando houver, se define e redefine a partir de outras, portanto, não deve ser tomado de forma isolada. Tudo isso nos ensina a não nos precipitarmos em nossas avaliações ou considerações, mas sim, aprendermos o exercício da escuta e da observação paciente, do acompanhar e se deixar tocar. Talvez algo que se aproxime de uma postura hermenêutica contemporânea, gadameriana, que considera a compreensão como uma aventura, “uma abertura da experiência” que coloca em risco a nossa própria compreensão (GRÜN; COSTA, 1996).

Após essa conversa, foi realizada uma caminhada pela escola, onde nos deparamos com uma atividade sendo desenvolvida por uma professora das séries iniciais do ensino fundamental. Entramos em contato com a professora, procurando buscar informações sobre a atividade. Esperamos um horário que minimamente não atrapalhasse os seus afazeres. Nesse momento, a professora contou como foi o desenvolvimento da atividade e disse ter ficado muito satisfeita com o resultado, pelo envolvimento dos estudantes:

O que você viu foi o desenvolvimento de uma atividade que envolveu leitura, escrita, Educação Ambiental, arte e muitas outras coisas. Esse livro que utilizamos fala de poluição. Conta a histórias de crianças que conhecem um monstro no esgoto. Essa questão do esgoto nós abordamos com mais ênfase, pois, aqui no bairro tem uma estação de tratamento de esgoto que está abandonada (PROFESSORA FERNANDA).

Segundo a professora, alunos dos quais ela não esperava muita participação se envolveram e empenharam-se bastante. A professora mostrou-nos os livros utilizados, um deles didático, cujo conteúdo enfatizava a necessidade do Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21, o outro, de literatura infantil, cujo título é “‘BAT PAT’ O MONSTRO DO ESGOTO”.

Nesse livro de literatura, a professora trabalha a questão da poluição com seus alunos, desenvolvendo uma série de atividades, como ela comenta:

Eu utilizo também outros livros, o ‘Bat Pat o Monstro do Esgoto’, eles adoram. Então, a partir desta história, nós trabalhamos a questão da poluição dos rios. Outra questão é que o nosso bairro é atravessado pelo rio Doce e sempre tem problemas de abastecimento. Nós fizemos cartazes, ouvimos músicas, ensaiamos alguns passos, muita coisa (PROFESSORA FERNANDA).

A primeira conversa realizada com a professora ocorreu no início da pesquisa, durante o estudo exploratório realizado em setembro. Depois disso, estivemos com ela novamente durante o processo da pesquisa no ano seguinte. O livro em questão aborda a história de um monstro que vive no esgoto de uma cidade e percebe que algo diferente está acontecendo com sua “casa”. Uma empresa vem derramando um determinado produto poluente, de forma ilegal, nos esgotos, o que causa uma série de transtornos. Um grupo de jovens adolescentes tenta resolver o problema e assim se desenrola a história.

É interessante destacar como se desenvolve a Educação Ambiental nessa questão: o que começou sem nenhuma intenção premeditada foi tomando uma dimensão bastante interessante e envolvente. Na atividade, a professora com seus alunos questionam a política municipal de tratamento de esgotos, pois, no bairro onde se localiza essa unidade escolar, encontra-se uma estação de tratamento de esgoto que até então se encontrava “abandonada”, como a professora comenta. Ressaltamos, portanto, que tal atividade foi enriquecida pelo seu próprio fazer, que se deu nas relações que foram tecidas dentro da comunidade escolar.

Destacamos ainda que não foi a/um professor/a ou o/um livro a/o responsável pelo sucesso da atividade, mas sim a própria prática que cria vida a partir dela própria. Algo que se aproxima do pensamento de Certeau (1994), quando nos diz que o exame das práticas não significa um regresso ao indivíduo, mas sim a modos de operação ou esquemas de ação que não implicam diretamente o sujeito que é o seu autor.

Portanto, aprendendo com o autor, procuramos nas *práticas*, e não nos indivíduos, o entendimento de como elas se articulam, se produzem e se desenvolvem dentro do campo da Educação Ambiental.

Durante as visitas, foram realizadas conversas informais com vários professores/as a respeito de suas práticas docentes, observando de que forma eles inseriam a Educação Ambiental nessas práticas e sobre o desenvolvimento do projeto intitulado III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, projeto este, como já foi dito, elaborado pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente. A conversa também abarcou outros projetos instituídos. De maneira bastante livre, os professores/as foram relatando suas vivências nesses projetos, as dificuldades encontradas para a realização, o que eles pensam sobre esses projetos e o envolvimento dos alunos e da escola. Em algumas escolas, o projeto escrito não foi encontrado, ficando apenas na memória – de poucos.

A recepção em todas as escolas foi muito agradável, o que se deve, pelo menos acreditamos, à vivência na rede municipal como professor. No decorrer das visitas,

chegamos a EMEF “Eugênio Meneguelli” que teve o seu projeto classificado para a etapa nacional da III Conferência.

Conversamos com uma das pessoas envolvidas, que elogiou a participação e o envolvimento dos alunos, porém lamentou o fato de que nem a escola nem o aluno foram sequer reconhecidos de alguma forma. Segundo a professora:

[...] vi muitos outros projetos, de outras áreas, ganhadores, serem contemplados com algum brinde para a escola. Não que fazemos isso esperando algo para ganhar, mas acho importante o reconhecimento. Nossos alunos se envolveram, a comunidade se envolveu. Para você ter uma ideia, fizemos várias reuniões com a comunidade, os alunos sempre presentes. É claro que alguns tomaram a frente, mas toda a escola se envolveu. É por isso que eu acho que eles, a escola em geral, deveria ter tido um reconhecimento maior. Acho que isso incentiva também (PROFESSORA MARTHA).

De acordo com essa professora, “*nem um diploma de participação nós ganhamos.*”. A professora faz essa colocação de forma que se pode notar sua insatisfação com relação a esse aspecto do projeto. Do mesmo modo que procedemos com relação à fala anterior, tal colocação, dependendo sob qual perspectiva estiver sendo analisada, pode suscitar uma Educação Ambiental utilitarista e imediatista.

Ao acompanharmos algumas práticas cotidianas nas escolas pesquisadas, pudemos perceber que a Educação Ambiental desenvolvida tem uma preocupação, também, com aquilo que virá de retorno para a escola, seja um reconhecimento por parte de outros, seja uma mudança com relação a certos hábitos considerados insustentáveis do ponto de vista relacional. A Educação Ambiental é intencional, busca retorno, preocupa-se e engaja-se com as mudanças. O comentário da professora “nem um diploma de participação nos ganhamos” não pode ser entendido sob um único sentido, ou mesmo corroborar com a perspectiva instrumental e mecânica da Educação Ambiental, mas deve ser compreendido de forma mais complexa e imanente, trazendo à tona os anseios, vontades e preocupações, de *seres humanos*. Percebemos, também, que há uma imensa busca por melhora, por aprender, por saber e por fazer. A maioria dos professores/as com quem estivemos não se omite em perguntar – se tal projeto/atividade está bom, como poderia ser melhor – gostam e procuram desenvolver atividades com a comunidade nas quais os alunos possam se envolver diretamente.

2.3 DESENHANDO O CAMINHO E CARACTERIZANDO AS ESCOLAS: RAZÕES-EMOÇÕES

*[...] todas as ações humanas, independentemente do espaço operacional em que se dão, se fundam no emocional porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção. O raciocinar também.
(MATURANA, 1997)*

Cabe ressaltar que uma das dificuldades encontradas para a realização do estudo exploratório foi o fato de que muitos gestores/as, professores/as ou coordenadores pedagógicos que haviam participado ou coordenado o desenvolvimento dos trabalhos não mais se encontravam na escola, pelo fato de terem sido remanejados e muitos atuarem sob o regime de contrato com duração de dois anos.

Nesse movimento de busca pelos trabalhos na III Conferência, fomos percebendo a necessidade de algumas problematizações importantes, que nos foram sugeridas pela banca de qualificação. Por exemplo: o que leva a considerar um projeto melhor do que o outro? Em que condições cada uma dessas escolas entrou nesse processo? O que legitima este e não aquele projeto próprio/adequado para a Educação Ambiental? Afinal, se uma das premissas básicas da Educação Ambiental são as relações de cooperação e solidariedade, a classificação e o processo de escolha entre as escolas, ou entre os projetos, não estaria dentro de outra lógica?

Diante de toda essa problemática levantada, sentimos necessidade de questionar inclusive as nossas próprias pretensões, pois, afinal, será que o impacto desse projeto da política estruturante foi significativo para produzir efeitos de outra realidade? Foi produtor e reproduzidor? Moveu, provocou novos possíveis?

Bom, podemos dizer que essa fase exploratória da pesquisa a respeito da III Conferência, como já dissemos, foi o fio condutor que nos levou a perceber que há muito mais do que imaginamos *sob o Sol*, alertando para a complexidade e dinâmica dos processos, da vida e das próprias escolas. Moveu-nos a perceber e potencializar o que está acontecendo, mais do que o acontecido. Levou-nos a buscar uma nova forma de caminhar.

A partir desse estudo exploratório e dos encontros realizados, escolhemos, inicialmente, a escola EMEF “Eugênio Meneguelli”. Tal escolha se deu pelo fato do envolvimento da escola na III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. No entanto, os encontros durante a visita e a posição de alguns professores/as a respeito dessa conferência também nos chamaram a atenção, como no caso da professora que acompanhou os trabalhos realizados para a III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente nessa escola. Essa professora apresentou uma postura bastante questionadora a respeito dessa conferência, o que naquele momento nos instigou a investigar um pouco mais a respeito da participação dessa escola. Porém foi o fato do acolhimento, da abertura ao encontro e das práticas realizadas naquele presente que nos fez permanecer.

No entanto, mesmo definida a escola – pelo menos até aquele momento – uma questão não deixava de nos incomodar. Depois de conhecer várias escolas e tantas experiências diferentes, a participação na III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente continuaria a ser o foco principal para a escolha? Se apostamos em *microdiferenças* que emergem no seio de cada escola, no campo da Educação Ambiental, que possam nos auxiliar a compreender e potencializar as práticas ambientais sustentáveis, por que ir pelo caminho de algo que teve grande repercussão e visibilidade?

Todas essas questões que foram, também, levantadas em nossa qualificação, fizeram-nos refletir a respeito de nossas escolhas e nosso caminho. Mesmo assim, continuamos a nossa pesquisa na escola inicialmente escolhida, a EMEF. Eugênio Meneguelli, que nos acolheu de bom grado, sem muitas exigências formais, mesmo que estas tenham sido cumpridas, facilitando a nossa inserção em seu cotidiano.

O mergulho de *ponta a cabeça* se deu no início do ano letivo de 2011, em 08-02-2011. As visitas ocorriam, inicialmente, três vezes por semana, de acordo com o planejado, revezando entre segunda, terça e quarta-feira ou terça, quarta e quinta-feira, ficando inicialmente nos dois turnos, matutino e vespertino. Após o dia 21-03-2011, reduzimos o tempo de permanência nessa escola, por motivos que serão logo mencionados.

Para uma aproximação do *espaçotempo* escolar, optamos pelo caminho diálogo, como nos ensina Aves (2010, p. 73): “O primeiro tipo de diálogos, necessários às pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* se refere àqueles travados com nossos parceiros de cada pesquisa: os *praticantes* das tantas *redes educativas* em que pesquisamos [...]”. No início do processo de pesquisa, tentamos também, em parte, fazer uso da *atenção flutuante*, como propõe Kastrup (2010, p. 39): “[...] concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado [...]”. Dessa forma, tentamos não prever, antecipar ou levantar hipóteses sobre o que encontraríamos.

Nos primeiros dias do campo, fomos apresentado ao corpo docente durante o intervalo (na hora do recreio). Muitas perguntas sobre o que estávamos fazendo, onde estudávamos etc. Todas foram respondidas!

Apesar de ter ficado meio perdido, no início, sem saber muito bem para onde ir, o estudo do método *nos/dos/com os cotidianos* auxiliou-nos a percorrer os espaços sem muitas pretensões iniciais. Ganhar um pouco mais de confiança do grupo, deixá-lo um pouco mais à vontade com a minha presença – e eu com a deles. O caderno – *diário de campo* – acompanhava-me sempre. Nele anotava tudo, aspectos físicos da escola, minhas próprias observações a respeito dos movimentos do recreio, das atividades etc. Com a perspectiva de *ocupar todos os espaços*, ficávamos um pouco no refeitório, um pouco na secretaria, na sala do planejamento, na sala onde os professores/as ficavam na hora do recreio, percorríamos banheiros, salas de aula, biblioteca e cozinha. Na cozinha, sempre nos ofereciam um cafezinho irrecusável.

Ao longo do primeiro mês da inserção na pesquisa, fomos percebendo que a ideia de procurar marcas ou desdobramentos da III C.I.J.M.A tinha se tornado pouco relevante. A escola nos provou ser dinâmica e complexa. Outros sentidos se fizeram, outras apostas foram/estão sendo tecidas. Isso tudo foi nos enredando num sentido teórico-metodológico e também emocional. Alguns professores/as buscavam se aproximar pedindo opiniões, mostrando uma ou outra atividade, sempre com a

intenção de partilhar e contribuir para com a nossa pesquisa. Sentíamos um envolvimento e uma cumplicidade sendo construídos.

No entanto, continuávamos com uma questão, ou melhor, com a vontade de acompanhar o movimento de outra escola. Uma que não tenha participado da III C.I.J.M.A. Outra que tenha se mostrado receptiva à nossa presença, onde havíamos notado compromisso com atitudes ambientalmente comprometidas durante nosso estudo exploratório. Dessa forma, destinamos, no mês de março, uma visita por semana, no período de um turno, à EMEF Colúmbia – uma escola que não aderiu à III Conferência. A partir do dia 21-03-2011, ampliamos para dois turnos a pesquisa nessa escola. Detalhando melhor, no mês de fevereiro de 2011, ficamos somente na EMEF Eugênio Meneguelli, no mês de março de 2011, destinamos um turno do dia para a EMEF Colúmbia, sendo ampliado para dois turnos após o dia 21 de março. Nos meses de abril, maio, junho, julho, agosto e setembro, fizemos revezamento entre essas duas escolas.

A questão que nos moveu/provocou a adotar essa abordagem foi por acreditarmos que, ao entrar em campo, a pesquisa vai se delineando e exigindo do pesquisador novas atitudes e tomadas de rumo, o que implica imprevisibilidade da pesquisa. Pelo fato de termos sido tocado/afetado por uma e outra escola, acreditamos ser importante frisar que essa escolha ocorreu mais por questões de afinidade – *feelling* – e *encontro*, do que por uma qualidade particular e específica de uma ou outra escola.

Acreditamos ser importante tecer um breve comentário a respeito dessa questão, pois, ao percorrermos todas as escolas mencionadas, não foram os aspectos físicos, econômicos ou sociais e nem mesmo os relacionados com a suposta qualidade de um ou outro profissional que nos influenciaram na escolha das escolas pesquisadas, mas sim, como já deixamos aqui transparecer, uma questão pessoal de escolha e, em certo ponto, o envolvimento mais longo de uma destas na III Conferência.

2.3.1 Contextualizando as escolas escolhidas

Como já mencionado, em decorrência dos encontros vivenciados, escolhemos as EMEFs “Eugênio Meneguelli” e “Colúmbia”, localizadas no município de Colatina, região Noroeste do Estado do Espírito Santo, para realizarmos a pesquisa. Ressaltamos que não foram feitas comparações entre as EMEFs pelo fato de termos percebidos que ambas, como quaisquer outras, possuem características próprias que não foram entendidas com dualismo – boas ou más. O que percebemos é que ambas possuem limites, possibilidades e uma grande *potência de ação*.

a) EMEF. “Eugênio Meneguelli”

A escola “Eugênio Meneguelli” localiza-se no bairro Nossa Senhora Aparecida, na zona urbana de Colatina. É uma das escolas mais antigas do município. A escola atual foi construída num terreno de 400m², doado pelo senhor Eugênio Meneguelli. Ao longo dos anos, a escola passou por várias reformas.

Uma das demandas atuais da escola é a ampliação de seu espaço físico, visto que a quantidade de alunos que a frequentam vem aumentando nos últimos anos.

A EMEF “Eugênio Meneguelli” possui atualmente 500¹⁷ alunos matriculados no turno matutino e vespertino. São 13 turmas no turno matutino e 11 turmas no vespertino. A escola, no ano de 2010, teve uma troca de gestão após oito anos. A EMEF “Eugênio Meneguelli”, inaugurada em 1970, funciona hoje atendendo a centenas de famílias residentes no bairro. Esse bairro fica em uma elevação topográfica situada à margem esquerda do rio Doce e possui uma população de aproximadamente de 5.000 habitantes.¹⁸ Na escola, a maioria dos alunos e boa parte dos servidores são moradores do próprio bairro. Poucos são os alunos que necessitam de transporte escolar.

¹⁷ Dados coletados na secretaria escolar referentes ao ano de 2011.

¹⁸ De acordo com dados do censo 2010, publicado pela Prefeitura Municipal de Colatina.

B) EMEF. Colúmbia

A EMEF Colúmbia, localizada no bairro conhecido como Colúmbia, iniciou sua trajetória como instituição escolar no dia 17 de fevereiro de 1997 em dois galpões improvisados, cedidos pelo Sr. Arnaldo Pagani. A matrícula inicial foi de 208 alunos distribuídos da pré-escola até a 7ª série. No dia 16 de junho de 1999, mais de dois anos depois, foi transferida para um local próprio no mesmo bairro. Esta escola possui atualmente 735 alunos, conforme dados de 2011, distribuídos em 27 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. O turno noturno é frequentado por uma turma da modalidade EJA.

O bairro onde essa unidade de ensino se encontra possui aproximadamente 3.900 habitantes.¹⁹ Este bairro localiza-se na área periférica da cidade, às margens da rodovia Federal 259 e à margem esquerda do rio Doce. Por estar próximo a vários distritos rurais e ser um bairro, ainda, de baixa especulação imobiliária, recebeu e ainda recebe famílias provenientes do campo. Na EMEF Colúmbia, cerca de 10% do total de alunos são provenientes do campo. Eles chegam à escola pelo sistema de transporte da Prefeitura Municipal. Alguns desses alunos, oriundos do campo, enfrentam uma verdadeira maratona para chegar até a escola, principalmente na temporada das chuvas, que ocorre normalmente nos meses de novembro e dezembro. Meses estes que correspondem ao final do último trimestre letivo, período em que são feitas as provas finais e de recuperação.

Numa dessas maratonas, em que pudemos acompanhar alguns alunos durante o seu trajeto da escola até em casa, ouvimos relatos de que alguns precisam acordar as 3h45min da manhã para poder chegar até o ponto onde o ônibus escolar passa. A viagem da qual participamos teve uma duração de 1h30min. Muitas crianças tiveram que ser deixadas longe de suas casas, devido à dificuldade de acesso do ônibus, em decorrência das condições das estradas. Ao longo da viagem, que também foi uma aventura, enfrentamos lama, buracos, morros escorregadios, pontes com problemas e outras dificuldades. Em algumas conversas realizadas com alguns alunos durante essa “viagem”, observamos que as dificuldades enfrentadas não são

¹⁹ Dados do censo de 2010, divulgado pela Prefeitura Municipal de Colatina

suficientes para eliminar a vontade de ir para a escola. Os alunos/as que estavam presentes afirmaram que vale a pena e que isso para eles é muito divertido. No entanto, a maioria dos presentes alegou que, após o “recreio”, eles sentem muito sono em decorrência de terem que acordar muito cedo. Isso nos incita a repensar alguns discursos em que se coloca que as dificuldades de aprendizagem se dão por “falta de vontade”.

2.4 BUSCANDO UM CAMINHO

*[...] De nada valeria desenhar mapas se não houvesse
viajantes para os percorrer
(SANTOS, 2009)*

Ciente de que nenhuma abordagem metodológica é capaz de apreender toda a complexidade dos cotidianos, acreditamos ser mais difícil ainda quando apostamos num caminho de abordagem única.

Dessa forma, consideramos ser viável, e principalmente mais consistente, lançar uma aposta no encontro da pesquisa dos/nos/com os cotidianos com alguns princípios da cartografia.

A aposta metodológica se dá primeiramente pelo contexto da pesquisa, que buscará problematizar os *usos e traduções* da Educação Ambiental no ambiente escolar. Para tanto, foi necessário um “mergulho” no cotidiano, um envolvimento nada dicotômico entre sujeito e objeto. Como já foi mencionado, durante as visitas até aqui realizadas pela pesquisa exploratória, a interferência se deu desde o primeiro contato com a escola, o que nos fez lançar mão das palavras de Ferraço (2003, p. 160): “[...] Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos [...]. Assim, em nossos estudos ‘com’ os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos”.

Cabe ressaltar que, devido à complexidade existente no cotidiano, nunca será possível apreender a totalidade de sua riqueza. Portanto, foi necessária uma vigilância constante, uma verdadeira *operação de caça* (CERTEAU, 1994), pois,

como nos ensinou o cientista Heinz von Foerster, é preciso, *crer para ver*, ou seja, “[...] devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos” (FOERSTEN, 1996, p. 71). É preciso estar atento, mas também entender, como nos foi lembrado durante tantos encontros com nossos mestres, que é impossível nos despirmos por completo de nossas crenças ou visões, quando entramos na pesquisa, e, por isso, muito do que produzimos será também uma construção pessoal.

Além das entrevistas/conversas que ocorreram com registro gravado e escrito, foram observadas, também, as atividades desenvolvidas e imagens do cotidiano, com o objetivo de entender, mesmo parcialmente, as práticas do cotidiano escolar e sua relação com a Educação Ambiental, pelos *usos* que os sujeitos praticantes do cotidiano escolar realizam. Ou seja, uma tentativa de apreender uma parte da complexidade desse cotidiano.

No processo de produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e conversas com professores/as, gestores/as, profissionais da limpeza, da cozinha e alunos a respeito da Educação Ambiental, observando como esta é realizada e sobre as práticas desses profissionais em seu espaço. O registro também se deu por meio de fotografias do cotidiano escolar, que acreditamos fazerem parte das narrativas em questão, constituindo, portanto, imagens-narrativas dessa realidade.

O envolvimento atento, com anotações dos detalhes, foi utilizado como recurso, porém não podemos nos esquecer de que o envolvimento na/com o cotidiano foi o principal meio utilizado para essa ambiciosa tarefa de ir ao encontro e aprender com o Outro. Nesse sentido, nossa inserção com este presente cotidiano buscou conhecer um pouco melhor como é produzida/tecida e *traduzida* a Educação Ambiental no cotidiano escolar, para “[...] *apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é*, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades [...]” (FERRAÇO, 2008, p.112). Acreditamos, de acordo com o autor, que a potência da Educação Ambiental está em evidenciar o que se tem e não o que falta.

Também lançamos mão de outros recursos metodológicos, no caso, entrevistas coletivas, para compreender o imaginário coletivo pela pertinência de “[...] situar as conversas do cotidiano em situação de interação face a face” (MENEGON, 2004, p. 222). Acreditamos ser possível, nesse recurso metodológico, com uma maior interação dos sujeitos pesquisados, desencadear falas e dizeres, o que não seria possível individualmente.

Acreditamos que o uso de alguns pressupostos da cartografia pode ser relevante em nosso processo de pesquisa com foco na Educação Ambiental. Encontramos, também, na fala de Santos (2009), uma importante contribuição para pensarmos na problematização do espaço escolar e suas práticas, no momento em que o autor enfatiza as questões espaciais. Para ele, essa perspectiva corresponde àquela em que o espaço, como palco das relações, ganha importância. Dessa forma, é dada ao espaço a devida importância, pois assim “[...] começamos hoje a ver que cada um destes tempos é, simultaneamente, a convocação de um espaço específico que confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar” (SANTOS, 2009, p. 194).

Portanto, para o autor, assim como o tempo, o espaço também se torna um lugar privilegiado, principalmente na escola, no que diz respeito à Educação Ambiental, pois esta ocorre nas relações estabelecidas num determinado espaço e, assim, o autor continua de uma forma poética dizendo que “[...] A sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós as marcas que deixamos neles” (SANTOS, 2009, p. 194). Isso nos induz a refletir sobre como marcamos e somos marcados pelo espaço; que marcas estamos deixando em nosso espaço e que marcas esse espaço pode deixar em nós? De que forma somos atravessados por esse espaço?

A escola, desse modo, corresponde a esse espaço, lugar praticado que se torna uma área de contato, onde se encontram/cruzam diversos saberes, ou seja, “[...] um lugar de passagem, de encontro de caminhos diversos um lugar entre tantos outros [...]”, nas palavras de Josgrilberg (2008, p. 100). Foi nessa perspectiva de pensar o espaço que percebemos um importante encontro teórico-epistemológico entre os estudos e pensamentos de Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos.

A ideia teórico-metodológica dos *espaços praticados* lançada por Certeau aproxima-se, em nossa pesquisa, da proposta de uma cartografia dos movimentos da vida. Uma cartografia que se faz no/com o caminho, na continuidade das linhas, pois, no espaço, o mapa se faz e refaz a todo e qualquer momento de acordo com o que vai sendo vivenciado.

Assim, entendemos que a cartografia, dando importância aos *espaços praticados*, vai ao encontro de nossa proposta e aposta de pesquisa dos/nos/com os cotidianos, contribuindo para melhor compreendermos os *usos* atribuídos à Educação Ambiental pelas pessoas/*sujeitos praticantes* do cotidiano escolar.

2.5 ENCONTROS E DESENCONTROS NA BUSCA DO CAMINHO

*Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –
Pois é nos desvios que se encontra as melhores surpresas e os
araticuns maduros.
(MANOEL DE BARROS, 2000)*

*[...] a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser
iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que
se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a
alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só
encontrar o que já se sabia ou, o que é muito pior, não
enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas [...].
(ALVAREZ; PASSOS, 2010)*

Escolher uma metodologia não é tarefa das mais fáceis. Pensar antecipadamente no método é algo que intriga e angustia, porém, mesmo que você tenha escolhido antecipadamente o método, ao entrar em campo, todo o campo se reconfigura, dando outros contornos à pesquisa. É claro que isso acontece quando o pesquisador adota uma postura aberta e receptiva, ou seja, opta por uma postura não positivista perante o seu *campo-teórico-metodológico*.

Acreditamos que, ao longo do caminho, muitas trilhas podem surgir e são de grande importância para o pesquisador. Pensamos em trilha, pelo fato de que elas nem sempre são as mais fáceis. As trilhas são caminhos mais estreitos, nem sempre

usados, mas que geralmente nos remete ao novo, à novidade em sua volta. Elas não são propriamente atalhos (caminhos mais curtos) nem estradas já “batidas” e, parafraseando o poeta, nelas se podem encontrar muitas surpresas.

Gostaríamos de deixar claro que, mesmo que tenhamos uma intenção metodológica, só seria possível uma decisão, após a inserção em campo, pois consideramos que o mergulho na pesquisa pode até mesmo alterar o campo problemático, e assim acreditamos que acontece com a metodologia, que vai se mostrando/aparecendo e delineando com/no caminho, à medida que vamos nos embrenhando na pesquisa. Como Pozzana de Barros e Kastrup (2010, p. 73) nos ensinam: “[...] Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos”. Foram esses novos mundos produzidos e vistos que nos tocaram e transformaram. Foi na esteira desse pensamento, que fomos percebendo como o caminho foi se delineando e nos “procurando”.

Com a perspectiva do “*caminho se faz ao caminhar*”, permanecemos receptivos ao que poderia nos acometer, de acordo com o campo em questão. Foi nesse sentido, que percebemos que, em parte, estávamos também fazendo uso de uma *atenção flutuante*, princípio da cartografia: uma atenção inicialmente aberta, sem focalização, até o momento em que algo nos chame a atenção e nos leve a realizar um *pouso*, que corresponderia ao que Kastrup (2010) chamou de *parada no movimento* e, assim, realizar um *zoom* sobre o que chamou a atenção. Entramos na escola sem a pretensão de desvelar ou descobrir a verdade, mas, sim para investigar um processo: a Educação Ambiental produzida/tecida e *traduzida* pela escola.

No primeiro momento, após a inserção no cotidiano escolar, percebemos/sentimos que, ao mesmo tempo em que observava, também era observado. No entanto, em nossas observações, procuramos, inicialmente, não nos concentrar/focalizar em nenhum aspecto específico do cotidiano escolar. A ideia era acompanhar, estar sensível ao que pudesse ocorrer/acontecer e, sempre que possível, intervir – lembrando que, desde a entrada na escola, a intervenção já ocorrera, fato esse percebido, inclusive, pelos “burburinhos” ocorridos com a nossa presença. Temos,

também, ciência de que o próprio ambiente cotidiano já não era mais o mesmo com a nossa chegada, algo comum para qualquer situação semelhante.

Gostaríamos de enfatizar que o método do/nos/com os cotidianos continuou nos orientando na problematização dos *usos* da Educação Ambiental e na compreensão de práticas ambientais realizadas pela escola. Como nos lembra Ferraço (2003, p. 163): “[...] Os estudos com os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito [...]”, portanto, não fora, não sobre, mas com as pessoas da pesquisa em seus respectivos espaços/lugares. O autor ainda nos lembra que a dimensão “do lugar”, do “habitado”, se mostra fundamental nesses estudos e pesquisas, e que essa dimensão é de grande importância para a Educação Ambiental. A ideia metodológica de privilegiar os espaços/lugares praticados encontra consonância com a proposta da pesquisa, pois entendemos que esse “lugar” é o palco onde se tecem as relações ocorridas entre as pessoas e destas com outros elementos do meio. Assim, acreditamos que, estando no meio dessas relações, participando dessa tessitura enredada, estamos, de alguma forma, intervindo nos processos de produção das práticas cotidianas em Educação Ambiental.

Gostaríamos, também, de deixar aqui exposto que as práticas ambientais às quais estamos nos referindo correspondem ao conjunto de procedimento, que pode ser chamado de *narrativospráticos* (falas, imagens, textos e atividades) que, de uma forma ou de outra, procuram contribuir com a melhoria de seu lugar/espço, desde aquelas atividades mais usualmente realizadas, como projetos sobre o lixo ou o reflorestamento, até aquelas mais discretas ou nem sempre entendidas, por alguns, como práticas ambientais, por exemplo, o cuidado na escolha dos materiais de limpeza, dando preferência aos biodegradáveis, a produção de poesias/poemas sobre o cuidado com a natureza, a catalogação de insetos por meio de fotografias, a preocupação e ações da escola com a melhoria das condições de vida na comunidade escolar e tantas outras.

Nesse processo de acompanhamento e intervenção, não poderíamos deixar de mencionar que tal percepção só nos foi possível pela imersão no cotidiano pesquisado. O estar “no meio do que está sendo feito” foi imprescindível para a compreensão dos diferentes *usos* da Educação Ambiental na produção do cotidiano

escolar, bem como na busca de suas *microdiferenças*, que apostamos existir nesse espaço/lugar.

Entendendo, portanto, esse cotidiano rico em detalhes e “pequenas” e importantes diferenças, apostamos numa observação atenta aos símbolos/sinais dos cotidianos em questão. Nesse aspecto, perguntamos: que detalhes ou sinais se apresentam no cotidiano de uma escola sob a ótica da sustentabilidade?

Dentro dessa perspectiva, procuramos investigar e identificar os diferentes sinais que, no cotidiano escolar, nos são apresentados. Sinais que podem ser icônicos, emotivos, referenciais e tantos outros. Investigar esses sinais/detalhes é buscar pistas que nos levem a encontrar e problematizar as práticas/discursos ambientais mais sutis produzidas/dos no cotidiano escolar: um balde colocado no canto da sala para receber os papéis que serão recolhidos por um morador que trabalha como catador de materiais recicláveis; uma atividade “recreativa” realizada na sala, no intervalo ou durante um evento; as conversas e atitudes durante a aula sobre a importância e cuidado com a água, com o rio Doce (o principal rio da região). Todos esses são sinais/detalhes que podem contribuir, se forem problematizados, para a tessitura de uma Educação Ambiental comprometida com o bem-estar de todos.

A observação atenta às sutilezas, às *microdiferenças*, foi um ponto fundamental com o qual procuramos nos ocupar. Nessa perspectiva, tanto as narrativas quanto quaisquer outros sinais foram considerados importantes nessa fase de produção de dados, em que, de certa forma, realizamos uma hermenêutica das práticas, entendendo, segundo Grün e Costa (1996, p. 96,97), como uma “[...] abertura da experiência’. Tal abertura altera o próprio intérprete em favor do texto ou da situação [...]. [onde] a vida humana é concebida como um horizonte de possibilidades não decididas [...]”. Vale lembrar que adotar uma postura investigativa hermenêutica, segundo Grün e Costa (1996), é modificar-se durante a pesquisa, deixando-se redefinir pelo próprio “objeto”.

2.6 PENSANDO A ESCOLA COMO UM “LUGAR PRATICADO”²⁰

Queremos ser os poetas de nossa própria vida, e, primeiro, nas menores coisas.
(NIETZCHE, apud MORIN, 2000b)

O quotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias: no quotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o quotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o quotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no ‘nada de novo’ do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura
(PAIS, 2003).

O autor nos convida a pensar o/com cotidiano para além da monotonia e mesmice. O convite nos leva a perceber, nesse mesmo cotidiano, uma potência latente, mesmo que não aparente. O convite se estende a buscar, nos aspectos aparentemente insignificantes, nos microcontextos, a capacidade de resistência à alienação.

Lembrando o que Pais (2003) nos ensina a respeito da palavra rotina, podemos perceber que seu significado toma outro sentido, talvez um mais próximo daquele que buscamos:

[...] as raízes etimológicas de rotina apontam para outro campo semântico, associado à ideia de rota (caminho), do latim *via*, *rupta*, donde derivam as expressões ‘rotura’ ou ‘ruptura’: acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura (PAIS, 2003, p. 29)

Nós, profissionais da educação, estamos imersos numa realidade escolar cotidiana tão diversa que muitas vezes não nos damos conta. Muitos aspectos nos escapam. São inúmeras as nuances que esse cotidiano apresenta que se torna impossível capturar todo o seu movimento, fluxo e riqueza, pois, “[...] O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38). Tal cotidiano é constituído por uma gama de relações pessoais e não pessoais.²¹ São alunos,

²⁰ Expressão utilizada pelo francês Michel de Certeau para referir-se ao espaço/lugar que é vivenciado/experenciado/utilizado pelas pessoas comuns. Essas pessoas são os *sujeitos praticantes*.

²¹ Esse tipo de relação se refere àquelas estabelecidas com elementos não pessoais, tais como, o ar, o solo, a água, as plantas etc.

professores/as, funcionários, pais etc. Esses sujeitos estão imersos numa realidade física, natural com a qual também se relacionam. Como se dão essas relações no espaço/tempo escolar? Que usos são feitos dos projetos instituídos em Educação Ambiental, do currículo prescrito pela escola ou do tema transversal meio ambiente, pelas escolas? Como a escola tem traduzido a Educação Ambiental em seu cotidiano?

Pensar a escola como um lugar praticado, ou seja, um espaço de onde emergem e se relacionam em seu cotidiano inúmeros saberes e fazeres, onde se produzem processos de identificação. Pensar a escola como um espaço de entrecruzamentos, “[...] que se torna ponto de encontro e de passagem” (JOSGRILBERG, 2008, p. 98). Para melhor esclarecer a utilização dos termos “espaço” e “lugar” é importante voltarmos nossa atenção para as seguintes palavras:

[...] O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram [...]. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’. Em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 202).

Dentro desse contexto, buscamos problematizar o espaço escolar e algumas de suas práticas de ensino, bem como a aplicação de alguns projetos em Educação Ambiental.

No entanto, a ação, o uso realizado pelos sujeitos praticantes desse cotidiano pode dar-se das mais variadas formas que muitas vezes escapam a qualquer pretensão de captura ou entendimento. Escapam também da tentativa metodológica de apreender e imprimir num próprio uma marca sobre ele. Refletindo um pouco mais sobre as práticas dos sujeitos, seus usos e a tentativa de circunscrevê-la, é bastante pertinente lembrarmos:

[...] Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum [...] (CERTEAU, 1994, p. 143).

Nesse contexto de pensar a escola como lugar praticado, vale também lançar mão da interpretação realizada por Josgrilberg (2005, p. 73) sobre o assunto, o qual contribui dizendo que “[...] ‘O lugar praticado’, no entanto, enfatiza a ausência de um lugar próprio para as táticas e os movimentos cotidianos operarem. Dessa forma, queremos deixar claro que os movimentos táticos somente se articulam a partir de um lugar organizado”, o que nos leva a considerar o quanto engendrados são e estão os movimentos táticos e estratégicos cereteunianos. Como se um dependesse do outro, conforme as palavras de Carvalho e Silva (2011, p. 5), referindo-se ao pensador Michel de Certeau: “Para ele, estratégias e táticas devem ser lidas como partes de um único processo: a tentativa de uma sociedade se organizar [...]”.

A análise das autoras é ainda mais contributiva no que tange ao processo tático-estratégico, quando inferem que “[...] se o ato estratégico organiza o espaço próprio (lugar), o momento tático tem a mesma ambição. Um com o outro, um pressupondo o outro visam à organização espacial.[...]” (CARVALHO; SILVA, 2011, p.5). Nesse caso, poderíamos pensar a escola como um lugar/espaço onde estão coengendradas táticas e estratégias, coexistindo com relações de poderes, saberes e fazeres. Pensar, portanto, a escola como “palco e platéia”, como lugar/espaço onde se reproduz e produz, como lugar das estratégias e das táticas. Entendendo por estratégias:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado [...]. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro [...] (CERTEAU, 1994, p. 99).

Portanto, um lugar onde se exerce o poder, o controle, onde tudo procura ser planejado. Por táticas entende-se uma ação que:

[...] Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva [...]. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100).

Nesse sentido, ao nos debruçarmos com um olhar mais atento a esses espaços/lugares, reconhecendo as relações de poder existentes, suas fragilidades e potencialidades, talvez possamos reconhecê-los como lugares e espaços contraditórios, heterogêneos, complexos, como realmente são, sem com isso ficarmos procurando soluções imediatistas, definitivas, ou apenas explicações racionais para a compreensão de sua realidade. Pensar que é dentro desse lugar de estratégias que surgem as táticas e que estas se dão em decorrência das estratégias, “[...] Importa, portanto, considerar as estratégias e as táticas em sua relação” como nos ensinam Carvalho e Silva (2011, p. 5). Pensar que, na escola, esse lugar/espço, não ocorrem somente estratégias ou táticas, mas, sim, um e outro. Pensar dessa forma é reconhecer a complexidade presente nesse espaço em suas múltiplas dimensões.

Problematizar como vem sendo desenvolvida a Educação Ambiental pelas escolas é de grande relevância, pois contribui para a reflexão crítica da própria prática, algo que Freire (1996) nos ensinou. Nesta reflexão da prática, temos a oportunidade de refazê-la, nunca repetindo, mas incrementando-a com outras dimensões ainda não trabalhadas. Essa forma de conceber a prática não ignora ausências, mas potencializa presenças.

É inegável a presença da Educação Ambiental na escola, porém que tipos de práticas são identificadas e reconhecidas como ecológicas ou ambientalmente comprometidas?

Muitos estudos realizados por importantes autores do campo da Educação Ambiental nos mostram que certas práticas concretizadas nas/pelas escolas possuem um caráter comportamentalista com foco na transmissão de conhecimentos, além de ocorrerem de forma pontual e descontextualizada, normalmente em eventos ou em datas comemorativas (GUIMARÃES, 2004). Não desconsideramos tal análise e até mesmo reconhecemos a presença dessas características, em alguns momentos, no cotidiano escolar estudado, no entanto acreditamos e percebemos, também, que muitas práticas procuram fugir à lógica desse caráter extrapolando e, em alguns momentos, subvertendo a relação professor/a (aquele que ensina) e aluno/a (aquele que aprende). Correspondem a

atividades que ocorrem nos mais diversos contextos de aprendizagem num movimento nem sempre articulado. A respeito desses contextos, vale ressaltar a ideia de Tristão e Fassarella (2007, p. 87) a esse respeito:

[...] o que chamamos de contextos de aprendizagens da Educação Ambiental envolve desde sala de aula a outros múltiplos espaços/tempos de nossas vidas articulados com a produção de conhecimento para a formação de diferentes sujeitos, ativos na Educação Ambiental: alunos/as, professores/as, educadores/as e gestores/as ambientais... E todas as pessoas em seus processos vitais e cognitivos.

As autoras nos lembram ainda que: “[...] Podemos considerar um contexto de aprendizagem como um sistema, como uma totalidade organizada, unida por elementos solidários e concebidos um em relação aos outros em função dos espaços/tempos que ocupam” (TRISTÃO; FASSARELA, 2007, p. 87). Nesse sentido, acreditamos ser nesses contextos de aprendizagem que a Educação Ambiental vem sendo produzida na/pela escola num movimento em rede. Nesse movimento, cada atividade corresponde a um fio dessa rede, que nem sempre é percebida. No entanto, constitui elemento importante no processo de aprendizagem ambiental.

Em algumas práticas, percebemos os alunos prepararem, desenvolverem e executarem as atividades de forma participativa e colaborativa com o professor/a. Na imagem-narrativa a seguir, dentro da sala (Figura 3), sem a rígida vigilância e normalização, os alunos estudam e reproduzem um ecossistema. De forma bastante livre, no falar e no fazer, eles foram produzindo o seu conhecimento. Na segunda imagem-narrativa fora da sala (Figura 2), os alunos visitaram os moradores para conversar sobre o perigo da dengue. Essa prática da Figura 2 será problematizada no Capítulo IV.

Destacamos que ambas as atividades vivenciaram momentos táticos e estratégicos, reproduziram, de certa forma, uma “exigência” do próprio sistema, como também produziram conhecimentos, *traduziram* saberes e contribuíram para uma resignificação do processo de aprendizagem.

Figura 2 – Conversa com moradores



Figura 3 – Confeção de terrário



O cotidiano de cada escola é um universo bastante complexo, onde estão presentes a coerência e a contradição, o novo e o velho (o novo parece velho e o velho muitas vezes é novo). Esses elementos convivem sem se excluir. Nesse sentido, é pertinente a colocação feita por Tristão (2008a, p. 100), quanto à Educação Ambiental e seu contexto de ocorrência: “[...] A educação ambiental ocorre no entrelaçamento entre os tempos, o espaço/tempo entre os contextos de aprendizagem e o tempo vivido”. É nesse entrelaçamento social e espaço-temporal que percebemos ocorrer à Educação Ambiental nos cotidianos vivenciados pela pesquisa. Nesses cotidianos escolares, uma vida pulsa e uma energia coletiva se faz presente e precisa ser aproveitada/potencializada. Na “lida” cotidiana da escola, muitas vezes nos esquecemos de parar para refletir sobre nossas²² ações/funções. Trabalhamos, educamos, instruímos, informamos/desinformamos e não nos damos conta de tudo isso.

Muitas práticas realizadas pelas escolas são “anônimas”, sequer são percebidas pelos próprios praticantes. Tais práticas muitas vezes burlam uma ordem vigente, escapam do controle organizado, tornando o lugar um espaço praticado. Portanto, essas práticas produzem um significado novo, singular. Na perspectiva de uma escola para além da mesmice e do controle absoluto, podemos considerar que as escolas não são meras reprodutoras do modelo social. Nessa linha de pensamento, vale registrar a fala de Michael Apple (2009, p. 18), traduzida por Luíz Armando Gandin:

²² Usamos nossas, pois, como professor, vivenciamos o cotidiano escolar e parte dessa realidade.

Para aqueles que concebem a escola como uma mera reprodutora da ideologia dominante, Apple, nos diria que: Esse entendimento não capta as contradições, sempre presentes no complexo processo de dominação, e não reconhece o papel que os sujeitos (e não meros objetos) têm na mediação e luta contra a dominação ideológica e material.

Portanto, sabemos que as escolas fazem parte desse modelo de dominação/ poder, porém elas não são apenas fruto da realidade/sociedade, mas também são produtoras de realidade e de novas racionalidades. Assim, o que está em questão é:

[...] o reconhecimento de que as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneira que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes [...] (GIROUX, 1997, p. 124).

Possuem, pois, a capacidade de produzir novas formas de ser e estar no mundo, do mesmo modo como existem diferentes leituras de uma mesma realidade ou várias maneiras diferenciadas de traduzir uma realidade. Na escola, apesar das forças hegemônicas e das relações de poder, muitas vezes desiguais, existe também um poder de escolha, uma capacidade criativa/inventiva que pode e deve ser potencializada. “[...] Apesar das raízes às quais estamos vinculados, temos ‘opções’; podemos escolher. E investir nesse potencial de escolha é tarefa da educação” (SANTOS, *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 14).

Porém, o que não existe é a ausência de um “meio ambiente” em todas essas formas de ser e estar no mundo. O “meio” ambiente é parte constituinte de todos nós, a dimensão ambiental é a “*zona de contato*” entre todos. Dessa forma, faz-se necessária uma ligação dos saberes, como nos diz Morin (2001; 2007), unir o que esteve disjunto, fragmentado. Há diversas realidades existentes, portanto é importante percebermos em cada uma a dimensão ambiental presente, e que essa dimensão abrange vários outros contextos, econômico, político ou social.

Na esteira desse pensamento, Jacobi (2009, p. 13), argumenta que “[...] A dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, possibilitando entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre

múltiplos saberes”. Assim, acreditamos e apostamos numa Educação Ambiental potencializadora das mais variadas práticas/táticas que levam as escolas aos mais diversos usos dessa dimensão da educação, tornando-a produtora de inúmeras formas cotidianas de produção da vida. Entender que Educação Ambiental é processo vital, da forma como Assmam (2007, p. 26) nos lembra:

É preciso que se capte bem um ponto fundamental: *processos vitais e processos cognitivos se tornaram praticamente sinônimos* tanto para as biociências como para os mentores da ‘vida artificial’. Note-se que isso significa adotar uma definição bastante nova do que se entende por ‘vida’ e também do que chama ‘conhecimento’.

É preciso pensar que a Educação Ambiental é processo vital e que deve ser apreendida como tal na vida cotidiana. Para o espaço escolar, considerar processos vitais e cognitivos como sinônimos, conforme Assmann (2007), torna-se imprescindível para problematizarmos o modelo de ensino atual. Dessa forma, podemos nos questionar: como a Educação Ambiental pode contribuir para reduzir a fragmentação do conhecimento?

Precisamos compreender a escola como um lugar praticado, onde emergem táticas, que escapam ao controle do “sistema”, manifestada pela “*arte do fraco*” (CERTEAU, 1994), onde o *sujeito praticante*, no seu dia a dia, longe dos holofotes visibilizantes da vida, manifesta o seu fazer. Esse fazer rotineiro que não é a mesmice, mas a produção diária da “*arte do fazer*”. Mesmo diante e imerso num universo de relações de forças que poderia inibir o seu fazer, esse sujeito encontra o beco, utiliza sua arte, a *arte do fraco*, para transpor/burlar tais forças. Mesmo diante de um consumismo explícito, de uma força predominantemente economicista, de modos alienantes e insustentáveis, existe a fuga, fazeres que escapam a essa lógica, que se fazem e refazem a partir de criações anônimas e perecíveis, como nos fala Sousa Filho (2002).

É nessa aposta que entendemos se encontrar muitas práticas ambientalmente comprometidas existentes nos espaços escolares. Práticas e sujeitos “anônimos” que, em seu fazer ordinário, realizam importantes contribuições para a sustentabilidade.

Acreditamos ser nesse mesmo cotidiano, no fazer ordinário, onde se encontra a contraordem uma *antidisciplina*,²³ como diria Certeau (1994), que reside, também, a resistência ao modelo predatório do ambiente. Nesse cotidiano, torna-se imprescindível problematizar coletivamente que usos são feitos pelos sujeitos praticantes, ordinários, dos projetos/pacotes em Educação Ambiental, que chega às escolas e como essa Educação Ambiental é *traduzida* por esses sujeitos da comunidade escolar. Como as forças são burladas? Como produzir novas racionalidades, novos discursos sobre a vida e sobre as relações com o nosso ambiente? Como a comunidade escolar vem contribuindo, produzindo/reproduzindo as racionalidades vigentes ou tornando outras possíveis?

2.6.1 Novos possíveis

[...] Uma nova revolução nas relações do homem com a natureza terá início, com enorme consequência para o devir da humanidade e do planeta [...]. Esses últimos 200 anos culminaram, hoje, com a necessidade de se repensar a relação da humanidade com o planeta [...] (PORTO-GONÇALVES, 2006).

As discussões em torno da problemática ambiental têm sido consideradas cada vez mais urgentes para se pensar e questionar o modelo de racionalidade vigente e nos faz refletir sobre a relação que se estabelece entre cultura/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual; relação essa que vem ocorrendo de forma bastante predatória, principalmente após a Revolução Industrial.

Bem sabemos que a relação homem e natureza possuem raízes históricas que remontam a períodos não muito bem delimitados; isso fica bem claro na vasta literatura a respeito. Porém, não podemos negar que, a partir da Revolução Industrial, essa relação toma outra configuração, tanto espacial quanto temporal e com grandes consequências para a humanidade. É sabido também que essa Revolução tem suas origens no processo de acumulação mercantil na fase do Capitalismo Comercial; porém foi com a instalação do Capitalismo Mundial

²³ Expressão utilizada por Michel Certeau para referir-se a uma forma de resistência do sujeito às imposições sociais (SOUSA FILHO, 2002).

Integrado²⁴ que tais consequências se tornaram tão severas. Tal sistema opera, principalmente, a partir do controle da mídia, como nos lembra Guattari (1990) que, nem sempre é problematizado ou discutido dentro das escolas ou nos projetos escolares. Essa é uma questão fundamental e nos mostra a importância e a necessidade da Educação Ambiental em todos os âmbitos, enfatizando o contexto da comunidade escolar.

Nas décadas seguintes à Revolução Industrial, assistimos a uma intensa exploração dos bens naturais do nosso planeta, juntamente com a tentativa de imposição de um modelo de vida apresentado como único possível. Nessa linha de pensamento, Serres (1990, p. 52) nos alerta:

Perdemos o mundo: transformamos as coisas em fetiches ou mercadorias, em apostas dos nossos jogos de estratégia; e as nossas filosofias, acosmistas, sem cosmos, desde há quase meio século, falam apenas de linguagem ou de política, de escrita ou de lógica.

Um modelo no qual a lógica do ter prevaleceu e o consumismo atinge a sua face mais voraz. No entanto, o autor continua sua ideia de forma brilhante, lembrando-nos:

Aqueles que, hoje, partilham o poder esqueceram uma natureza de que se poderá dizer que ela se vingará, mas que, de preferência, nos lembra que vivemos no primeiro tempo e nunca diretamente no segundo, do qual pretendemos, todavia falar com pertinência e acerca do qual temos de tomar uma decisão (SERRES, 1990, p. 52)

Essa tomada de decisão implica diretamente nosso presente-futuro. É algo no sentido de “*tomar as rédeas*” de nosso destino e criar novos laços de solidariedade com a vida em todas as suas formas. Portanto, é preciso perceber, como Serres (1990, p. 59) nos ensina, que: “[...] É, pois, necessário mudar de direcção e abandonar o rumo imposto pela filosofia de Descartes. [...] Eis a bifurcação da história: ou a morte ou a simbiose”.

Não sabemos o quão distante estamos dessa mudança, por isso mesmo consideramos imprescindível buscar e até mesmo construir os caminhos que nos

²⁴ Conceito utilizado por Félix Guattari para se referir ao Capitalismo pós-industrial. Segundo o autor, o Capitalismo Mundial Integrado tende a desviar o foco de poder das estruturas de produção para as estruturas produtoras de subjetividade.

levem ao estabelecimento de outras racionalidades. Reconhecemos que a racionalidade predominante hoje, de acordo com Santos (2009), é a cognitivo-instrumental, porém é preciso reconhecer também que, diante dessa racionalidade, que privilegia a lógica economicista e individualista, encontram-se também outros movimentos de resistência, atravessados por outros valores, que apresentam, ao mesmo tempo, uma enorme capacidade de potencializar a vida, de sentir e refletir sobre si e sobre sua própria forma de agir e de pensar.

A escola, ou a comunidade escolar, nesse sentido, constitui-se num importante espaço de produção coletiva de possibilidades, um Ainda-Não, como diria Santos (2006, p. 116), citando Bloch, “[...] O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concreta que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas”. Assim, contribuir para uma melhor compreensão/problematização do espaço/lugar e de suas próprias ações sobre o espaço. Dessa forma, a problematização das ações sobre esse espaço-lugar contribuiria para um novo olhar-pensar sobre a relação dicotômica cultura/natureza, homem/meio etc.

Essa fragmentação, própria de boa parte da ciência, levou o homem a pensar-se como o senhor da natureza; encheu-o de orgulho e lhe tirou o senso da pertença, da ligação. Nesse sentido, cabem aqui as importantes palavras de Guattari (1990, p. 25) que são um ensinamento e ao mesmo tempo um aviso: “Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais [...]”. Isso nos leva a questionar: como potencializar esse tipo de pensamento em nossas pesquisas? Nossas pesquisas vêm contemplando a transversalidade e a interação entre meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana?

O papel que a Educação Ambiental toma na escola se torna imprescindível para a problematização de uma nova forma de conceber e relacionar-se no/com o mundo. Assim, Jacobi (2009, p. 12) nos lembra que:

As práticas educativas articuladas com a problemática ambiental não devem ser vistas como um adjetivo, mas como parte componente de um processo educativo que reforce um pensar da educação e dos educadores orientados para a sustentabilidade [...].

Não se trata nem de um “romantismo”, pensando a escola como a única responsável pelas mudanças necessárias para a sociedade, nem de um determinismo, considerando que a escola é uma mera reprodução da sociedade na qual está inserida, sem nenhuma capacidade de resistência ou de um fazer diferente. Trata-se de reconhecer que a escola faz parte da sociedade, nela está inserida, mas também tem sua dinâmica, sua potência de ação e capacidade de intervir coletivamente.

Em outras palavras, corresponde a um espaço de possíveis, como fica expresso nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 98), quando diz que “[...] a educação não pode tudo, mas pode muita coisa”. É justamente na capacidade de produzir possibilidades que reside a ideia dos “sonhos possíveis”, sonho que se desenvolve no presente cotidiano da vida, quando se assume o papel de educador e se vai ao encontro do “Outro” e deixa esse “Outro” vir ao seu encontro. Significa, ao mesmo tempo, termos clareza dos limites da educação, porém, a questão é saber qual é esse “*pode ser*” da educação, como nos lembra Freire (2001, p. 98):

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir *onde* pode, *como* pode, *com quem* pode, *quando* pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte [...].

Essa questão levantada é importante e pode ser problematizada no campo ambiental, pois, afinal, quais são os limites e possibilidades da Educação Ambiental na escola? Como eles se reproduzem? Como ampliar os limites e as possibilidades de uma prática coletiva e ambientalmente comprometida no cotidiano escolar?

Figura 4 – Atividade da educação infantil

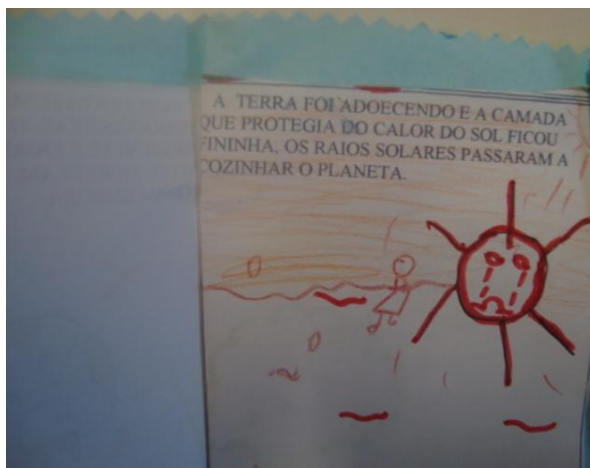


Figura 5 – Leitura de poemas/poesias



As imagens-narrativas acima mostram diferentes práticas sendo realizadas. No caso da Figura 4, uma turma da educação infantil trabalha dentro de sala, utilizando alguns produtos culturais (revistas, livros e jornais), com problemas ambientais enfrentados pelo planeta. Na Figura 5, os alunos de uma turma do 5º ano apresentam para a escola suas produções artísticas (poemas, poesias, paródias e danças) realizadas na escola, a respeito da natureza e Educação Ambiental. Essas práticas foram desenvolvidas ao longo do primeiro bimestre letivo. Embora saibamos da necessidade de um aprofundamento mais crítico e politizado a respeito desses problemas ambientais, acreditamos que essas práticas constituem um fazer em rede dentro de um contexto de aprendizagem, sendo importante sua potencialização com momentos de formação, de tal forma, que as práticas em Educação Ambiental possam ser discutidas e problematizadas, bem como algumas de suas tendências.

Acreditamos, também, reconhecendo o seu contexto, na capacidade de a escola não ser uma mera reprodutora do sistema. Dessa forma, acreditamos que, no cotidiano de uma escola, se desenvolvem inúmeras possibilidades e práticas ambientalmente comprometidas, que em grande parte se encontram invisibilizadas, no sentido observado por Santos (2008). O autor, nesse caso, ao se referir à sociologia das ausências,²⁵ afirma: “[...] Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não

²⁵ Termo utilizado por Boaventura Sousa Santos, juntamente com a sociologia das emergências, para elaborar uma crítica ao modelo de racionalidade que presidiu a ciência moderna, chamada pelo autor de razão indolente.

existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe [...]” (SANTOS, 2008, p. 102).

Nessa linha de pensamento, Tristão (2010, p. 159), uma estudiosa do pensamento de Boaventura Sousa Santos, nos lembra “[...] existe uma racionalidade que produz como não existente o que poderia estar presente”. Essa produção ocorre por meio de algumas monoculturas, por exemplo, a “*monocultura do saber e do rigor científico*” (SANTOS, 2007, p. 29), em que, “[...] o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm validade [...]”. É o que queremos problematizar. Que práticas ambientalmente comprometidas são produzidas como não existentes? Como potencializar determinadas práticas sem cair no discurso que as reduz e classifica?

Tomando por base esta ideia da sociologia das ausências e das emergências, poderíamos pensar na crítica à razão metonímica e à razão proléptica²⁶ que Santos (2007, 2008) faz, relacionando com as possibilidades existentes nessas práticas. “Enquanto a crítica da razão metonímica tem por objetivo dilatar o presente, a crítica da razão proléptica tem por objetivo contrair o futuro. [...]” (SANTOS, 2008, p. 116). Nessa crítica, que julgamos pertinente para a pesquisa, outras possibilidades são consideradas e reconhecidas como legítimas, e o futuro passa a não ter primazia sobre o presente. Portanto, para a Educação Ambiental, tal pensamento é de suma importância, no sentido de que, em busca de um pretenso “progresso” futuro, o presente fica relegado a segundo plano, justificando toda e qualquer crise ou catástrofe ambiental que em nome deste possa advir.

O que buscamos, pois, é, na verdade, o que propõe a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, ou seja, expandir o domínio das experiências sociais disponíveis e possíveis, como bem observa Santos (2008, p. 120) “Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis [...]”. Nesse sentido, acreditamos que, no espaço/lugar escolar, existe uma riqueza de experiências que precisa ser potencializada.

²⁶ Metonímia e prolepse são conceitos utilizados pelo autor. No primeiro, o todo tem primazia sobre cada uma das partes e, no segundo, significa o conhecimento do futuro no presente.

Perceber a dimensão ambiental e reconhecê-la presente no contexto escolar não basta para o estabelecimento de uma nova relação com o nosso meio. É preciso uma problematização constante dessa relação.

Assim, buscarmos uma reforma do pensamento, como diria Morin, é primordial nesta empreitada da Educação Ambiental. Uma Educação Ambiental que contemple processos emancipatórios e que se desenvolva de forma inter e transdisciplinar em todos os níveis de ensino. Uma Educação Ambiental voltada para a vida que, para tanto, revise o modelo de consumo atual e as relações com o meio, que busque uma maior justiça social e ambiental, potencializando de forma mais equitativa as necessidades humanas. Uma Educação Ambiental com tais premissas precisa enfrentar alguns desafios. Segundo Tristão (2002, p. 173), no artigo intitulado “As dimensões e os desafios da Educação Ambiental na sociedade de conhecimento”, os principais desafios são: “Enfrentar a multiplicidade de visões; superar a visão do especialista; superar a pedagogia das certezas e superar a lógica da exclusão”.

Portanto, tal concepção de Educação Ambiental rompe com a lógica disciplinar, fragmentária e reducionista de se conceber a realidade. Essa Educação Ambiental proposta não pode ou não consegue ser apreendida por nenhum Parâmetro Nacional; ela não se aprisiona em/por nenhum parâmetro, pois está entranhada por toda a vida.

Pensar a escola como esse “Ainda-Não” é pensá-la como espaço praticado, pois “[...] O Ainda-Não tem sentido (enquanto possibilidade), mas não tem direcção, já que tanto pode terminar em esperança como em desastre [...] A possibilidade é o movimento do mundo” (SANTOS, 2008, p. 117, 118), sabendo-se que, nessa possibilidade, reside a incerteza, pois, como nos lembra o próprio autor, essa possibilidade pode ser a da utopia ou do desastre. Um “Ainda-Não” que pode ser realizado, que amplie o presente e, como nos lembra Santos (2009, 2007), desafie a razão indolente, que veja neste presente o palco de realizações necessárias para potencializar a vida. Isso, em outras palavras, representaria realizar a pergunta *Por que não?*

[...] Não aceitando o instituído abrem caminho para a construção de novas possibilidades e de novas questões [...]. Por que não fazer diferente? Por que não mudar as regras? [...] Enfim, por que não buscar novos caminhos, partir de outros princípios, imaginar e construir outros resultados [...] (ESTEBAN, 2006, p. 76).

Tais questionamentos nos instigam também a perguntar: por que Educação Ambiental? Para quê? Que forças/poderes estão em jogo na busca de uma Educação Ambiental que rompa com as barreiras disciplinares? Pensamos ser importante a busca por novas possibilidades de relacionamento que potencializem iniciativas já existentes. Como chegamos a esse caminho e como buscar/chegar a outros? Acreditamos em outras relações com o nosso espaço e os seus elementos? Pensando com Foucault, nossos discursos produzem efeito de realidade, portanto, poderíamos nos perguntar: como chegamos ao discurso de uma escola fragmentária e de uma Educação Ambiental reducionista? Outros discursos são possíveis? Como produzi-los?

É preciso investigar essas possibilidades e como elas se desenvolvem dentro de uma dimensão ambiental a partir de um processo de *tradução* de suas práticas cotidianas, em que os saberes da comunidade escolar, de diferentes gerações, sejam considerados. Como a escola é o lugar onde se encontram diferentes culturas e saberes, e entendendo que todas as culturas são incompletas, considerando que os diferentes saberes e fazeres têm muito que aprender um com o outro, o ambiente escolar pode tornar-se o palco onde esses diferentes saberes possam dialogar e *conviver*. Esse diálogo e tradução poderão ser viabilizados pela prática de uma Hermenêutica Diatópica²⁷ (SANTOS 2008).

Articular o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, como Guattari (1990) nos lembra, é uma premissa da Educação Ambiental. Acreditamos na importância e na necessidade de tal articulação, chamada pelo autor de *ecosofia*,²⁸ poder ocorrer na comunidade escolar. Pensar nessas “*três ecologias*” de forma coexistentes vai ao encontro de uma Educação Ambiental complexa, em que

²⁷ Processo que visa à inteligibilidade e ao diálogo entre os diferentes saberes. Tal procedimento, utilizado por Boaventura Sousa Santos, busca ampliar a consciência da incompletude mútua das culturas/saberes e, portanto, a necessidade do encontro e diálogo para a potencialização de ambos.

²⁸ Termo utilizado pelo francês Felix Guattari, para se referir à necessária articulação ética, política entre três registros ecológicos (meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana).

indivíduo e sociedade – civil, organizada, política, pública ou privada – são convocados ao comprometimento responsável e equitativo com a sustentabilidade.

Entender que o cotidiano escolar é produzido/tecido diariamente é acreditar que esse mesmo cotidiano não está dado. Não é algo que se pode prever ou capturar. É acreditar que esse cotidiano é produzido/tecido de “*mil maneiras*” pela arte de fazer e se fazer. Não reproduzido, mas produzido, inventado. Nessa inventividade nada se repete da mesma forma. Os sujeitos praticantes desse cotidiano não repetem práticas, mas sim as inventam, mesmo que sobre outras já inventadas.

Tomando emprestadas as ideias de Certeau (1994), pensar que esses praticantes do cotidiano escolar não realizam, em suas práticas, Educação Ambiental, é talvez, como o próprio autor nos alerta, não estar atento as *microdiferenças*. “[...] Assim, é natural que se perceba microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização” (GIARD, 1994, p.19). Diríamos, ainda, onde tantos outros veem apenas mesmice e repetição. Portanto, voltando-se para essas *microdiferenças*, mergulhando no cotidiano com um olhar certeano, buscamos compreender, problematizar e potencializar as práticas e saberes relacionados com a dimensão ambiental dos *sujeitos praticantes* desse espaço. Acreditamos que, dessa forma, estaremos contribuindo para o espaço escolar tornar-se esse palco presente e potente de possibilidades.

2.7 PELOS CAMINHOS DE UMA TRADUÇÃO

O exercício de hermenêutica diatópica consiste na tradução entre várias concepções de sabedoria e diferentes visões de mundo.
(SANTOS, 2008).

[...] A palavra ‘tradução’, observa Salman Rushdie, ‘vem, etimologicamente, do latim, significando ‘transferir’; ‘transportar entre fronteiras’. [...]
(HALL, 2006).

Embora as diferentes visões a respeito do processo de tradução possam nos mostrar vários caminhos, optamos por não realizar, pelo menos neste trabalho, nenhum aprofundamento conceitual desses caminhos. Dessa forma, trabalhamos

com a aposta num encontro dessas perspectivas, no sentido de que tanto uma quanto outra possuem uma ideia de “incompletude” cultural. Em Santos (2008), a ideia de tradução nos leva a considerar que, não havendo nenhuma cultura que possa ser considerada “completa”, todas têm o que aprender umas com as outras quando se encontram.

No caso de Hall (2006, p. 88), que aborda a questão da identidade cultural na pós-modernidade, o autor considera que, com os processos migratórios, as pessoas dispersas “[...] são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades [...]”. Nesse caso, pelo fato de essas pessoas não perderem por completo seus vínculos culturais do lugar de origem e, ao mesmo tempo, terem que negociar com as novas culturas, acreditamos ser imprescindível o reconhecimento da legitimidade de cada uma, percebendo suas possibilidades, limites e capacidade de potencializar-se no encontro.

Em relação à escola, é preciso reconhecer que, nesse espaço/lugar, se encontram pessoas bastante diferentes do ponto de vista socioeconômico-cultural, oriundas, não de países diferentes, mas de vários meios/espacos/lugares diferenciados. Acreditamos ser possível lançar mão desse pensamento, entendendo que essas pessoas carregam consigo as características desse meio/espaco onde viveram/conviveram.

Gostaríamos de salientar que não se trata, pelo menos em nosso caso, da busca de uma pureza cultural, mas do exercício de legitimidade, de reconhecimento de outros modos, saberes e tempos importantes e necessários para o contínuo processo de aprendizagem, principalmente no *espaçotempo*²⁹ escolar.

Podemos entender, dessa forma, que, no coletivo escolar, se encontram diferentes pensamentos e visões de mundo que, apesar de pertencerem a um mesmo universo cultural, apresentam diferentes contextos sociais e históricos, diferentes experiências de vida. Um lugar, como já dito, onde se entrecruzam diversos saberes e práticas

²⁹ Expressão utilizada por Nilda Alves para referir-se ao espaço e ao tempo simultaneamente, sem dicotomias.

diferenciadas e que muitas vezes não são reconhecidos ou potencializados. Portanto, como esses sujeitos, dentro da escola, traduzem a Educação Ambiental? Como podemos realizar um trabalho de hermenêutica diatópica com esses diferentes sujeitos, aproveitando suas experiências como forma de se potencializar práticas ambientais sustentáveis na comunidade escolar?

Entendemos, com Sauv  (2008), que a Educa o Ambiental não pode/deve ser reduzida a um tema, mas deve ser vista como um processo do desenvolvimento humano. Nesse contexto,   pertinente a coloca o da autora: “[...] En primeiro lugar, o médio non   um tema, sen n unha realidade cotia e vital [...]” (SAUVÉ, 2008, p. 23). Uma Educa o Ambiental para além das fronteiras do espaço físico-natural apenas, mas que contemple as várias instâncias da vida que a dimensão ambiental pressupõe.

Portanto, faz-se necessário, dentro das condi oes da escola, contribuir para que a comunidade escolar perceba e problematize suas vivências e experiências em seu próprio espaço, que viva, permita-se experiências e busque uma nova forma de se relacionar com o seu meio. Entendemos essa experiência no “[...] sentido daquilo que nos passa e, não somente aquilo que se passa” (LARROSA, 2002), no sentido de experimentar, sentir, vivenciar, mesmo reconhecendo a dificuldade de essa experiência ocorrer diante das condi oes modernas em que prevalece o excesso de informa o e de trabalho, em que a pressa e o imediatismo dominam. Acreditamos ser necessário o cultivo para a ocorrência de tal experiência e, para que isso ocorra, Larrosa (2004, p. 160, grifo nosso) nos alerta: para que algo “[...] nos toque, requer um gesto de interrup o, um gesto que   *quase* impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar [...]. Acreditamos que, na possibilidade do cultivo de tal experiência, será possível avaliar melhor as alternativas que hoje são possíveis e estão disponíveis, como argumenta Santos (2008). Por isso, a proposta da razão cosmopolita se assenta na amplia o do presente e contra o do futuro, apostando que um futuro melhor se faz no presente.   apostando e acreditando neste presente, que se apresenta no cotidiano escolar complexo e capaz de práticas socioambientais sustentáveis, que buscamos não o, mas um caminho para potencializar a vida.

Sendo assim, a Educação Ambiental desenvolvida/praticada no ambiente escolar e na comunidade pode/deve dar sua contribuição para a melhoria da vida ao propor – esse um de seus pressupostos básicos – uma nova relação do ser humano com o seu espaço, uma nova relação cultura/natureza, em que o ser humano possa perceber-se e passar a viver como parte desta e não como o seu senhor.

2.7.1 O processo de tradução

O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente, cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. O trabalho de tradução, assente na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, apenas permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras e novos manifestos (SANTOS, 2008, p. 135).

O processo de tradução busca, por meio das zonas de contato, criar a inteligibilidade entre as diversas experiências existentes. Acreditamos que esse processo contribui com a problematização da disciplinarização escolar e da legitimação de um único saber, na medida em que busca abrir espaços/brechas para que outros saberes sejam legitimados, visto que estes já se encontram presentes. Afinal, no espaço escolar, estão presentes inúmeras experiências de mundos e de vida que precisam/devem ser reconhecidas como legítimas.

Tal processo reconhece a incompletude das culturas, assim como da ciência. Nesse sentido, vai ao encontro de um dos princípios de inteligibilidade do pensamento complexo: “1. Validade, mas insuficiência do princípio de universalidade. Princípio complementar e inseparável de inteligibilidade a partir do local e do singular” (MORIN, 2001, p. 332). Encontramos em tal pensamento uma importante contribuição para se repensar um dos fundamentos da modernidade, que é justamente aquele que buscamos problematizar, pelo processo de tradução, que é a legitimação de alguns saberes e não de outros. Fato este que contribuiu significativamente para uma fragmentação, segmentarização e, em alguns casos, *canibalização* do conhecimento, além da exclusão e silenciamento de importantes saberes e fazeres.

Assim, esse pensamento vem contribuir, também, com uma necessidade presente hoje nas escolas, e que constatamos ocorrer ao longo das conversas que realizamos: a busca pela ligação dos saberes locais com os globais. Toda essa problemática torna-se importante para se pensar/repensar e problematizar os saberes que são hoje hegemônicos dentro da escola, ou os que têm privilégios, ou seja, que são legitimados, observando como eles se constituíram. Levando em consideração que o processo de tradução tem lugar entre práticas sociais e seus agentes, cabe então buscar perceber o que une e o que separa os diferentes saberes e as diferentes práticas (CARVALHO, 2009). Para tanto, é preciso considerar:

O que traduzir? O conceito fulcral na resposta a esta questão é o conceito zona de contato. Zonas de contato são campos sociais onde diferentes mundos-de-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem (SANTOS, 2008, p. 130).

Neste caso, poderíamos pensar na relação dos conhecimentos científicos com outros saberes e práticas da comunidade escolar, sendo a escola o espaço onde estes se encontram. Tal pensamento encontra consonância com a ideia defendida por Tristão (2010, p. 168), quando afirma: “[...] o papel da Educação Ambiental é ligar, conectar e associar vida e ambiente, conhecimento e vida, com respeito às diferenças [...]”.

Considerando esse processo de tradução e sua implicação na escola, Carvalho (2009) nos auxilia a pensar com a seguinte abordagem:

Do ponto de vista da comunidade escolar, deve o trabalho de tradução dirigir-se aos conhecimentos científicos em sua relação com os conhecimentos e/ou saberes de ‘experiência feitos’, tecidos em rede, como para a tradução dos espaços e tempos e dos lugares marcados pela individualização que impedem a emergência de novas práticas e atitudes voltadas para a identificação de interesses comuns (CARVALHO, 2009, p.140).

Portanto, é importante considerar a comunidade escolar como um espaço de produção coletiva, potencializando e dando visibilidade a práticas e saberes desconsiderados ou não percebidos/reconhecidos. Dito de outra forma, seria investir na *tradução* entre o conhecimento científico, já legitimado e escolhido dentre outros,

para assim se fazer, com outros conhecimentos existentes e não reconhecidos como legítimos.

Figura 6 – “Festa” de carnaval na escola

A imagem-narrativa ao lado mostra uma atividade realizada na escola da qual participaram professores/as e alunos/as. Nessa atividade, foram confeccionados máscaras e adornos para festejar o carnaval na escola. É preciso, então, pensar em que conhecimentos são legitimados no espaço escolar e quais são as zonas de contato entre os diferentes



saberes e como esses saberes podem contribuir para potencializar as relações com o meio ambiente. Como aproveitar as experiências de vida que se encontram na escola e tornar o momento da escola uma experiência de *bons encontros*?

Nesse sentido, num recente artigo publicado a respeito do uso de artefatos culturais na escola, Carvalho e Silva (2011) reconhecem o caráter complexo do cotidiano escolar, ao afirmar que, nesse mesmo espaço, encontram-se práticas discursivas reprodutoras e mecânicas, mas também práticas de criação e interação. As autoras, em nossa leitura, contribuem com a ideia de tradução apresentada e vão ao encontro das muitas vozes que encontramos em nossa pesquisa, no momento em que percebem a “[...] falta de *espaçostempos* para que os praticantes do cotidiano dialoguem sobre esses usos e consumos e ampliem a sua utilização [...]” (CARVALHO; SILVA, 2011, p. 10). O uso e consumo a que as autoras, neste caso, se referem correspondem a alguns produtos culturais muito presentes nas escolas, como gravuras/imagens de várias fontes, tais como: internet, jornais, revistas e outros, como mostram as figuras abaixo (Fotografias 7 e 8):

Figura 7 – Cartaz com produtos culturais



Figura 8 – Mural com produtos culturais



Percebemos que, em alguns casos, há um uso mecânico desses produtos. Pensamos que a utilização de certos produtos culturais, quando não acompanhada de uma leitura um pouco mais complexa por parte dos grupos que os utilizam, envolvendo aspectos éticos, estéticos e políticos dos textos/imagens utilizados, deixam latente uma importante oportunidade para realização de uma leitura com maior complexidade e criticidade de alguns desses produtos.

Salientamos também que são trazidos e estão presentes nas escolas produtos culturais imateriais, como gírias, expressões, conhecimentos, que também precisam ser colocados em permanente diálogo no cotidiano escolar. Entendendo serem esses praticantes todos os sujeitos do cotidiano escolar, podemos inferir que, no diálogo que se dá entre professor/a e professor/a, entre professor/a e aluno/a e outros, ocorre uma troca e, com isso, a possibilidade de uma aprendizagem mútua e coletiva.

No campo da Educação Ambiental, percebemos, em nossa pesquisa, o intenso uso por parte dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar. Neste caso, professores/as e alunos/as desses produtos culturais referidos. Observamos, também, a necessidade de se discutir e problematizar mais a utilização de algumas matérias-primas usadas na confecção de alguns dos materiais/produtos utilizados nas atividades e de se pensar num destino adequado após a utilização desses produtos.

Acreditamos ser válido considerar também:

Entre quê traduzir? A seleção dos saberes e práticas entre os quais se realiza o trabalho de tradução é sempre resultado de uma convergência ou conjugação de sensações de experiências de carência, de inconformismo, e da motivação para as superar de uma forma específica (SANTOS, 2008, p. 131).

Nesse caso, podemos pensar numa horizontalidade de relações entre saberes e práticas, lembrando do papel crucial da Educação Ambiental no direito à vida, a todas as formas de vida. Essa é uma importante zona de contato que deve ser traduzida entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, entre os seus modos de vida ou “mundos-de-vida”, potencializar os saberes da comunidade escolar e buscar sua horizontalidade. É nesse sentido que se torna possível pensar uma Educação Ambiental no cotidiano escolar implicada/enredada com outros segmentos da comunidade, como as associações de moradores, igrejas e atividades econômicas locais. Quais são as carências e anseios em comum dentro dessa comunidade que podem ser traduzidos? Como realizar uma Educação Ambiental que possa contribuir para que o ambiente (físico e cultural) seja uma zona de contato, isto é, para que se perceba a necessidade vital de cuidado na relação com todos e tudo que faça parte de nosso meio?

Outro procedimento relevante no processo de tradução corresponde a:

Quando traduzir? Aqui a zona de contato cosmopolita tem de ser o resultado de uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades. Sem tal conjugação, a zona de contato torna-se imperial e o trabalho de tradução torna-se uma forma de canibalização (SANTOS, 2008, p. 132).

Assim, é importante perceber que os diferentes saberes podem conviver sem canibalização, que o novo não seja visto sempre como sinônimo de melhor e, muito menos, o velho, como algo ultrapassado; importa, nesse caso, observar que, ao estabelecer o encontro, a conjugação de diferentes tempos e ritmos expressos na vivencialidade da comunidade escolar, dando importância ao presente, não se perca sua historicidade, lembrando que determinado saber antes desconsiderado precisa se tornar reconhecido e historicizado. Isso implica problematizar essa concepção de

tempo que polariza o velho e o novo, que privilegia o tempo *chronos*³⁰ “[...] e não o tempo vivido, a cultura e a história acumulada pela humanidade” (TRISTÃO, 2008a, p. 100).

Figura 9 – Brincadeiras no recreio



Figura 10 – Sala de planejamento e estudos



Esses diferentes *espaçotempos*, representados pelas imagens-narrativas acima (Figuras 9 e 10), estiveram/estão presentes no cotidiano escolar e constituem importantes momentos de formação, estudos e aprendizagem. Se, em determinados momentos, a estrutura disciplinar dificulta a interação entre professores/as de uma forma mais coletiva, em outros momentos, como no “recreio”, tanto alunos quanto professores/as se encontram, conversam, brincam, “trocam figurinhas” e interagem de diversas maneiras.

Foi nesses diferentes *espaçotempos* que nos embrenhamos e fomos percebendo uma tessitura da Educação Ambiental sendo produzida/desenhada. Educação Ambiental esta que se opera, em parte e de certa forma, ainda, fragmentada. Porém, percebemos também, por parte da comunidade escolar, uma busca pelo encontro: com outros colegas, com outras disciplinas, com outras realidades, com outros saberes e fazeres, o que nos leva a problematizar os espaços/tempos de formação continuada desses professores/as.

³⁰ Tempo cronológico ou sequencial. Refere-se àquele que pode ser medido, contado.

Precisamos pensar a escola como uma *zona de contato*, em que os saberes presentes possam conviver e se respeitar, em que as diversas formas de expressividade sejam reconhecidas, onde diferentes experiências disponíveis e possíveis possam ser visibilizadas e legitimadas. Na esteira desse pensamento, Carvalho (2009, p. 140) contribui esclarecendo:

[...] do ponto de vista da escola, sempre que possível, o cotidiano escolar deve estar voltado para a superação da razão metonímica e da razão proléptica e, nesse sentido, propiciar oportunidades de contatos entre os agentes escolares, nas salas de aula (professores e alunos), nos locais de recreação (professores, alunos e equipe técnica), nas reuniões político-pedagógicas (professores e direção, professores, corpo técnico-administrativo, direção, alunos e comunidade), etc. visando a eliminar o domínio das certezas e do futuro certo e produzir alternativas ao existente, coletivamente orientadas.

Acreditamos que oportunizar tais encontros contribui significativamente para uma maior interação e integração da comunidade escolar, pois eles se constituem em importantes momentos formativos. Salientamos ainda que a Educação Ambiental pode ser um dispositivo significativo para esses encontros e, ao mesmo tempo, neles se fazer/estar presente.

Figura 11 – Confeccionando máscaras



Figura 12 – “Festa” de carnaval na quadra



Nesses encontros, pudemos presenciar uma forte energia que emergia de muitas “brincadeiras”. Professores/as e alunos/as brincando juntos foi mais do que divertido, foram momentos importantes para estreitar laços, gerar confiabilidade. Não há aprendizagem significativa sem confiança. Desde a confecção do material que seria utilizado nas brincadeiras, priorizando aqueles que seriam descartados, até a

arrumação do espaço, realizado coletivamente após as brincadeiras, tudo isso contribuiu para a produção de subjetividades ambientalmente mais comprometidas.

Também se faz necessário, nesse processo de tradução, pensar em seus agentes, portanto: “Quem traduz? O trabalho de tradução é sempre realizado por representantes desses grupos sociais” (SANTOS, 2008, p. 133). Neste caso, seria interessante promover o encontro entre diferentes instâncias sociais, trazendo para dentro da escola outras realidades, outros saberes e conhecimentos. Segundo Carvalho (2009, p. 140), seria a “[...] constituição de uma comunidade escolar fundada no princípio da produtividade dialógica”. Citamos, neste caso, o interessante trabalho/projeto de Educação Ambiental em desenvolvimento na EMEF Colúmbia, onde vem sendo realizadas diversas atividades envolvendo vários segmentos da comunidade escolar, inclusive em outras instituições de ensino.

Dentre algumas atividades, comentamos uma em que os professores/as e alunos/as estão mapeando a escola para realizar o plantio de uma cortina viva para amenizar a temperatura das salas, um jardim e horta vertical, a partir de materiais descartáveis, para fins paisagísticos e alimentares. Em outra, estão sendo colocados receptores de resíduos para papéis, plásticos e metais, além de outras atividades que estão sendo desenvolvidas.

No caso das atividades que envolvem plantio e cuidados com a terra, a escola formalizou uma parceria com o Ifes Itapina, para assessoria técnica na própria escola, auxiliando professores/as e alunos/as no desenvolvimento dessas atividades específicas. Também haverá uma formação para todos os membros da comunidade que assim desejarem, sobre jardinagem, com certificado para os que participarem.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de essa atividade, mesmo em andamento inicial, contribuir para o encontro de diferentes saberes, realidades e instâncias sociais, favorecendo para um processo de enriquecimento e aprendizagem coletiva.

Em outra prática, alguns membros da comunidade estão contribuindo com a escola no que diz respeito à coleta seletiva. A contribuição ocorre na forma de

planejamento sobre o desenvolvimento da atividade, no armazenamento e na venda. Os professores/as conversam com os alunos/as sobre o impacto ambiental que o lixo causa no bairro e as vantagens dessa prática, bastante questionada em uma tendência da Educação Ambiental complexa, quando desenvolvida sem articulação com outros aspectos, principalmente o político, e o consumismo de mercado. Porém, essa foi uma prática presente, presenciada no cotidiano, que percebemos ser importante fazermos um acompanhamento, pois observamos que, embora em algumas situações ocorra certo reducionismo de tal prática, na escola pesquisada, percebemos uma preocupação do grupo com outras dimensões, como a questão do consumismo irresponsável. Importante, nesse caso, segundo nossa perspectiva, é observar que não podemos generalizar, colocar no mesmo “cesto” toda e qualquer atividade relacionada com a reciclagem, pois estas podem se apresentar com diferentes níveis de complexidade.

Cabe salientar que, no processo de tradução, existem muitas dificuldades, porém, podemos dele inferir que não se trata de substituir um saber por outro, e sim de reconhecer a importância de cada um desses saberes e a inteligibilidade entres eles. Assim, estaremos ampliando as possibilidades no presente. Nesse sentido, Guerra, Figueiredo e Pereira (2010, p. 205) nos lembram do importante papel da escola para a Educação Ambiental e desta para a comunidade escolar e sociedade:

Para a Educação Ambiental, a escola pode ser o espaço educativo privilegiado para dialogar com a comunidade e os gestores das políticas públicas sobre a tomada de decisão para o enfrentamento das questões socioambientais vividas e vivenciadas nesse momento no município, no estado, país e no planeta, abrindo a oportunidade para novas discussões, avaliações e críticas envolvendo a participação dos docentes, alunos, comunidade e poder público, rompendo seus muros e atendendo às reivindicações da rua, do bairro, da cidade, do país.

Pensar que o processo de tradução implica uma inteligibilidade recíproca é acreditar no potencial humano, é acreditar na incompletude do ser, da cultura, e um dos caminhos é o do diálogo com o Outro, com esses tantos Outros.

CAPÍTULO III

EM BUSCA DAS REDES DE SABERES/FAZERES: TECENDO OS FIOS

Pensar na perspectiva do conhecimento em redes implica uma nova postura diante do conhecimento produzido numa determinada realidade cotidiana e perante toda a problemática de estudo. Dessa forma, na busca de informações em torno de nossa problemática de pesquisa, procuramos investigar a existência de trabalhos cuja temática pudesse nos oferecer um aporte teórico-metodológico que contribuísse com nossa caminhada.

Não foi surpresa nos depararmos com uma série de pesquisas com uma temática envolvendo a Educação Ambiental realizada no cotidiano escolar.³¹

Para esta busca, detivemo-nos em alguns trabalhos específicos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), com foco na Educação Ambiental e na perspectiva teórico-metodológica que nos interessou, nos trabalhos das últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Ambiente e Sociedade (Anppas), do ano de 2010, e nos módulos desenvolvidos pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental (Nipeea) para o Processo Formador em Educação Ambiental a Distância, no ano de 2009.

Foram analisados os trabalhos desenvolvidos no PPGE/UFES na área da Educação Ambiental, orientados pela professora Dr.^a Martha Tristão. Dentre as pesquisas analisadas, destacamos, pela aproximação metodológica, a de Andressa Lemos Fernandes, cujo tema foi **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS PRODUZIDOS NO COTIDIANO**. Sua pesquisa tinha, como objetivo central, compreender as redes que são tecidas no espaço/tempo do cotidiano de uma escola e os sentidos a elas atribuídos na Educação Ambiental, no intuito de dar

³¹ Situação que nos fez recordar das palavras da estimada professora de Metodologia, Janete Magalhães Carvalho, quando nos alertava para não sermos ingênuos de pensar que a nossa pesquisa esteja desbravando um lugar nunca antes trilhado.

visibilidade às práticas ambientais. A pesquisadora utiliza o método do/no/com o cotidiano, lançando mão de importantes autores nessa área, como Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Carlos Eduardo Ferrazo, dentre outros. A contribuição de tal pesquisa vem, como já dito, pela escolha da pesquisadora pelo método dos/nos/com os cotidianos. Assim, buscamos observar alguns caminhos utilizados por essa pesquisadora, que pudessem contribuir na compreensão de nossa aposta no método dos/nos/com os cotidianos.

Outro trabalho do PPGE/UFES analisado e relevante para a pesquisa proposta foi o de Maria Eneida Furtado Cevidanes, sob a orientação da professora Dr.^a Janete Magalhães, cujo tema era **REALIZAÇÃO CURRICULAR COTIDIANA: UMA ECOLOGIA DE SABERES-FAZERES-PODERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Esse trabalho foi relevante para a nossa pesquisa pelo fato de a metodologia empregada ir ao encontro do que pretendemos realizar. A pesquisadora lança mão da perspectiva de Boaventura Sousa Santos acerca da hermenêutica diatópica, do trabalho de tradução, da sociologia das ausências e das emergências e da cartografia simbólica, como um dos aportes metodológicos. Essa pesquisa nos faz lembrar que “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta” (SANTOS 1997a, *apud* CEVIDANES, 2009). Dessa forma, a pesquisadora contribui com a ideia de que a entrada em campo, pode redefinir o método e, ao mesmo tempo, possibilitar o encontro de outras possíveis metodologias. Assim, a autora prossegue mostrando-nos que “[...] esse caminho vai se delineando e se cartografando ao longo do percurso [...]” (CEVIDANES, 2009, p. 20). Nesse sentido, a autora, em nosso entendimento, vai ao encontro do seguinte pensamento:

Restaria saber quais são os procedimentos do cartógrafo. Ora, estes tampouco importam, pois ele sabe que deve ‘inventá-los em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso **ele não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado** (ROLNIK, 2006, p. 66, grifo do autor).

Portanto, consideramos importante o estudo deste trabalho pela contribuição e orientação acerca de alguns dos pressupostos metodológicos que utilizaremos em nossa aposta de pesquisa.

Na busca de pesquisas que tinham alguma relevância teórico-metodológica para a pesquisa, foi iniciado um levantamento dos trabalhos e pôsteres apresentados no GT 22, de Educação Ambiental, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação, no ano de 2010. Nesse levantamento, foram lidos os resumos dos trabalhos e deles foram selecionados três para serem mais bem analisados. Cabe ressaltar que, no levantamento realizado nesse GT, não foi encontrado nenhum trabalho que fizesse referência às Políticas Estruturantes do MEC/MMA a respeito da Educação Ambiental nas escolas, porém, foram identificados trabalhos que se aproximaram dessa temática

Um deles, intitulado **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PERSPECTIVA**, de Celso Sánchez, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Essa pesquisa discute a institucionalização da Educação Ambiental a partir de sua implantação no Brasil. Considera contraditório o estado atual da legislação diante da realidade ambiental do País. Busca, também, analisar a Educação Ambiental como espaço político de produção de conhecimentos e de práticas sociais. A contribuição, nesse caso, se dá pelo amadurecimento das reflexões a respeito do processo de institucionalização da Educação Ambiental, pela Lei nº 9795/99, bem como por sua articulação com outros movimentos instituídos como no caso a Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea).

Aproveitamos, também, a reflexão feita pelo autor que questiona se o que estamos vivenciando corresponde de fato a um processo de conscientização ecológica ou se estamos diante de um processo de institucionalização que, ao invés da conscientização, leva à alienação e estagnação. Tal reflexão vem contribuir para pensarmos/problematizarmos o papel das políticas públicas para a Educação Ambiental.

Outro trabalho, intitulado **AS QUESTÕES AMBIENTAIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**, contribuiu pela análise realizada na organização curricular, enfatizando a importância do conhecimento do processo fragmentário e ressaltando a urgência da transversalidade da Educação Ambiental, considerando

que não foi perceptível essa transversalidade nos currículos das escolas pesquisadas.

Tal pesquisa levanta alguns questionamentos que, em algum sentido, contribuíram com as nossas problematizações, abordando a necessidade de uma formação com qualidade, no que diz respeito à observância da criticidade e politização dos aspectos ambientais. Este trabalho também contribuiu no sentido de nos alertar para a dificuldade da transversalidade em frente a uma instituição tão disciplinar.

Também realizamos uma leitura da pesquisa de Jessica do Nascimento Rodrigues e Mauro Guimarães, intitulada **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: UMA PEDAGOGIA TRANSFORMADORA**, pela abordagem, no campo da crítica, ao modelo de racionalidade unívoca da razão hegemônica indolente em detrimento vários/outros saberes existentes e não reconhecidos. Tema este que vai ao encontro de nossa proposta. O trabalho contribui também com a discussão realizada na esfera da formação, apontando-nos algumas perspectivas para a formação de educadores. O foco dessa formação, abordado neste trabalho, se dá sob uma perspectiva crítica e transformadora, considerando a presença de tal perspectiva nos processos de formação inicial e continuada ainda muito reduzidos.

Continuando a busca por caminhos já trilhados, com o intuito de obter maiores aportes teóricos, foi realizado, como já dito, um levantamento sobre os trabalhos apresentados no V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, no mês de outubro de 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. Essa análise foi baseada nos trabalhos apresentados no GT 6 – Sociedade Ambiente e Educação. Foram lidos os 20 resumos dos artigos e os 15 resumos dos pôsteres desse GT. Desses foram selecionados dois, pela aproximação com os objetivos desta pesquisa. Ressaltamos, porém, que muitos trabalhos se aproximaram na perspectiva da necessidade de uma nova relação cultura/natureza. Portanto, dos trabalhos analisados nesse GT, destacamos os seguintes:

PRESENÇA E MUDANÇA: A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ RN, de Maria Betânia Ribeiro Torres, professora pela UERN. Este trabalho se baseou na pesquisa organizada por Trajber e Mendonça em 2006 (O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental). Nessa investigação foram pesquisadas 49 escolas e, destas, 92% afirmaram que desenvolvem projetos e práticas de Educação Ambiental. Nas entrevistas, os pesquisados informaram que um dos principais motivadores para esses projetos e práticas é o próprio Órgão Gestor da Educação, com seus projetos. Dentre eles, foi citada a Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente.³² Dessa forma, a pesquisa foi por nós analisada pelo fato de abordar as Políticas Estruturantes do MEC/MMA, como no caso da Conferência, e seu papel, influência e *uso* na produção do cotidiano escolar.

O segundo trabalho analisado tem como tema **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS DELIBERAÇÕES DAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE MEIO AMBIENTE**. Neste trabalho, realizado por pesquisadores da UnB, houve uma tentativa de entender o sentido que a sociedade, representada pelos delegados das Conferências, atribui à Educação Ambiental e os anseios da sociedade em relação à Educação Ambiental comprometida com a ideia de sociedade sustentável. Houve uma busca de tentar entender melhor esse processo participativo, observando como ele pode auxiliar a identificar a essência das demandas para Educação Ambiental.

É importante destacar, neste trabalho, que foram analisadas as três Conferências realizadas até aqui, e os pesquisadores perceberam que os sentidos da Educação Ambiental sofrem influência da metodologia adotada pela comissão organizadora, que prima pela melhoria das condições ambientais da água, da biodiversidade, do clima etc. Faz-se necessária a Educação Ambiental como elemento complementar de interação social, como componente capaz de conscientizar as pessoas para uma nova forma de lidar com a situação. Corresponderia ao uso de uma racionalidade instrumental e uma percepção unidimensional e conteúdista da Educação Ambiental.

³² Faz parte do conjunto das propostas estruturantes do MEC/MMA. A primeira Conferência foi realizada em 2003.

Na tessitura dos fios, foram, também, analisados os módulos do Processo Formador em Educação Ambiental a Distância.³³ Para essa formação, foi produzido coletivamente um rico material com vistas a dar um subsídio teórico a tal Processo. Esse material foi dividido em módulos para serem distribuídos e trabalhados com as pessoas participantes do Processo Formador.

A contribuição proporcionada pela leitura de tais módulos se deu no campo das políticas públicas estruturantes para a Educação Ambiental, onde é feito um breve histórico da política desenvolvimentista do Brasil e algumas de suas consequências, em nosso caso, no Espírito Santo, pois, cada Estado articulou o contexto nacional e local. A contribuição também se deu pela problematização do espaço escolar e de suas práticas em Educação Ambiental.

No caso das políticas públicas, Trajber *et al.* (2009), no Processo Formador em Educação Ambiental a distância (Módulo 2) desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com universidades, contribuiu significativamente para a problematização do papel das políticas públicas em Educação Ambiental. Nesse trabalho é feito um breve contexto da institucionalização da Educação Ambiental, revendo historicamente as políticas que estruturaram os pressupostos teóricos e pedagógicos da Educação Ambiental brasileira.

No caso da problematização do espaço escolar e de suas práticas em Educação Ambiental, Barboza *et al.* (2009) também contribuiu, com a problematização das práticas desenvolvidas pelas escolas, principalmente aquelas consideradas interdisciplinares. Nesse módulo 2, encontramos valiosas ponderações pertinentes à Educação Ambiental, ao espaço escolar e suas práticas.

Nesse caso, percebemos que há uma dupla ponderação e, ao mesmo tempo, problematização, pois, tanto reconhece a escola como importante na contribuição para alcançar a necessária sustentabilidade, o que defendemos a todo momento em nosso trabalho, como também, reconhece a necessidade de um movimento social

³³ Essa formação, realizada nos anos de 2009 e 2010, envolveu mais de sete universidades brasileiras. No Espírito Santo, foi desenvolvida pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental, sob a orientação da estimada professora Dr.^a Martha Tristão.

coletivo com os quais as responsabilidades e compromissos com a sustentabilidade sejam compartilhados por todos os setores da sociedade. É com essa perspectiva que procuramos desenvolver o nosso trabalho e acompanhar a produção da Educação Ambiental realizada no cotidiano das escolas pesquisadas.

3.1 UMA CONVERSA A DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO...

*Se pude ver mais longe foi porque subi nos ombros de gigantes
(ISAAC NEWTON)*

No início das aulas do Curso de Mestrado, fomos apresentados a uma série de novas perspectivas teóricas, metodológicas e filosóficas. Durante alguns encontros, muito se ouviu a respeito dos intercessores teóricos da pesquisa, dito de outra forma, “com quem vamos dialogar” na pesquisa. Essa preocupação inicial foi sendo amenizada na medida em que íamos, aos poucos, conhecendo os autores e suas principais teorias. Assim, com o passar do tempo, num processo de amadurecimento teórico, estimulado, é claro, pela experiência de nossos *mestres*, fomos identificando, de acordo com a nossa proposta, aqueles com quem iríamos dialogar. A intenção agora é tentar mostrar, de forma bem resumida, um esboço desse diálogo com os principais autores que conduziram o referencial teórico da pesquisa.

A pesquisa procurou, como já mencionado, ir ao encontro dos *sujeitos praticantes* do cotidiano escolar. Para a observação/acompanhamento e compreensão das práticas ambientais nesse cotidiano, tomamos por base a ideia de “usos” do historiador francês Michel de Certeau. A perspectiva de Certeau (1994) é dar atenção às *práticas ordinárias*, perceber que, no cotidiano, não se encontram apenas mesmice e reprodução, mas também produção, como nos lembra Pais (2003, p. 51): “[...] o cotidiano não é apenas o espaço de realização de actividades repetitivas: é também lugar de inovação [...]”. É com essa perspectiva que procuramos desenvolver e nos envolver na tessitura de nossa produção.

O caminho que utilizamos nesta pesquisa não será de mão única. O que significa que lançaremos mão de pensamentos e apostas metodológicas variadas, como a de Ferraço (2003) e Alves (2010) a respeito dos/nos/com os cotidianos, dos

pressupostos metodológicos da cartografia de Kastrup (2007) e da importância dada ao espaço por Santos (2009).

Para entender esse espaço de possibilidades, buscamos o conceito de “Ainda-Não” que Santos (2008) utiliza emprestado do filósofo Ernest Bloch. Nesse caso, estabelecemos o encontro entre o pensamento dos autores, pois tanto Certeau (1994) quanto Santos (2008) acreditam na capacidade de resistência da vida e no movimento contra-hegemônico que podem se apresentar no cotidiano. Reconhecemos a força inovadora de tais autores, que não desmerecem, é claro, a força das relações de poder e sua influência em nossa sociedade, porém ambos, de forma diferenciada, apostam na capacidade de produção e inovação da vida.

Procuramos dialogar com a ideia do processo de *tradução* discutido e trabalhado por Santos (2008). Para a proficuidade deste diálogo, buscamos auxílio no trabalho de Carvalho (2009) que aborda o desenvolvimento desse processo na comunidade escolar.

Considerando o campo de possibilidades presentes na forma de uma expansão desse presente e contração do futuro, sem identificar a direção dessas possibilidades e a força de inovação e produção cotidiana em seus mais inusitados espaços, estabelecemos o encontro dessas teorias com a teoria da complexidade elaborada por Morin (1998, 2000, 2005, 2007). O encontro de tais teorias dar-se-á na ideia de que a teoria da complexidade, assim como as ideias dos autores acima mencionados não consideram o cotidiano como algo dado e preestabelecido. Na complexidade, a lógica linear e unidimensional é substituída por um processo recursivo, dialógico e polidimensional. Nessa lógica, o todo não predomina sobre as partes e muito menos pode ser explicado pelo somatório destas. Da mesma forma, entender o todo não significa compreender a parte. Esse pensar complexo implica perceber e reconhecer que tanto em nível coletivo quanto individual, existe uma capacidade transformadora/criadora bastante rica, potente e imprevisível. Compreender a realidade escolar dentro da perspectiva complexa significa abrir mão das certezas pedagógicas.

Acreditar na capacidade de potência e de emergência dos sujeitos é considerar o processo de “auto-eco-organização”³⁴ na formação desses sujeitos. Princípio este de grande relevância para a Educação Ambiental, pois considera a importância do meio no processo de formação desses sujeitos. Acreditamos que são de grande importância tais teorias para a Educação Ambiental, pois nos levam a identificar as *microdiferenças* que permitem perceber a complexidade da dimensão da Educação Ambiental no cotidiano escolar, a reconhecer tais espaços como locais de possibilidades de um presente e a não nos desesperarmos se esse espaço praticado se mostrar contraditório, incerto ou às avessas do que estamos acostumados a acreditar que seja, ou melhor, do modelo instituído e legitimado por nós mesmos. No aspecto da formação nos valeremos dos estudos realizados por Tristão (2007 e 2008), Guimarães (2004 e 2006), Alves (1998) e Ferraço (2008), dentre outros.

Na presente pesquisa, outros autores, tão igualmente importantes, contribuíram para encaminhar tal proposta. Dentre eles, podemos considerar as contribuições de Grün (1996, 2007) a respeito da hermenêutica gadameriana e da ética da Educação Ambiental e os seus desafios, respectivamente, de Alves (2010) e Costa (2002, 2005), contribuindo com o caminho metodológico, além de muitos outros que também nos inspiraram.

3.2 PROBLEMATIZANDO O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Não há tempo para o devaneio, que é necessário para o processo de criação.
(PROFESSORA VERA)

Neste momento, discutiremos a inserção e a importância das políticas públicas estruturantes em Educação Ambiental nas escolas da esfera pública municipal da cidade de Colatina. Tomaremos em questão uma política lançada pelo Governo Federal, pelo MMA e MEC, como a Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

³⁴ Nesse caso, estamos nos referindo ao conceito utilizado por Edgar Morin, o qual considera que tal processo é um “[...] sistema que tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas [...]” (MORIN, 2007, p. 33).

Porém, o foco principal não será o projeto específico, mas sim a problematização da importância do papel das políticas públicas para a Educação Ambiental.

De acordo com o Trajber *et al.* (2009), o processo de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil teve início em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema). Alguns anos depois, em 1981, foi criada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que estabelece, pela Lei nº 6.938/81, a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Tendência essa reforçada pela Constituição Federal de 1988.³⁵ Tal processo também foi influenciado por toda uma conjuntura internacional, na qual ocorreram diversas publicações e eventos de grandes repercussões,³⁶ como também uma intensificação no debate sobre meio ambiente e desenvolvimento (TRISTÃO; JACOBI, 2010).

É importante ressaltar que, esse processo de institucionalização acima mencionado apresentou-se bastante incipiente diante da demanda causada pelo processo de industrialização e urbanização. Vale lembrar que o discurso predominante considerava o dano ambiental em detrimento de um suposto “desenvolvimento” e crescimento econômico. Nesse sentido, Tristão e Jacobi (2010, p 17) observam que tal postura “[...] reflete uma lógica binária de compreensão das interações entre sociedade/meio ambiente, natureza/cultura [...]”. Ideia essa que ainda se faz presente sob várias condições, por exemplo, na concepção conservacionista da Educação Ambiental, na qual se procura afastar a comunidade/sociedade da natureza, inibindo o aspecto relacional entre ambas e o aprofundamento crítico dessa relação, como nos fala Guimarães (2006).

Em 1992, os debates em torno dessas questões se intensificaram e geraram importantes documentos que provocavam e questionavam o comprometimento do Poder Público com a Educação Ambiental no país.

³⁵ O inciso VI do art. 225 estabelece a necessidade de “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

³⁶ Neste caso, referimo-nos à Conferência de Estocolmo e ao relatório intitulado “Os limites do crescimento”, publicado pelo Clube de Roma em 1972 (TRISTÃO; JACOBI, 2010).

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) e, em 1999, foi aprovada a Lei nº 9795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Tais políticas buscam o fortalecimento da institucionalização da Educação Ambiental além de propagar e estimular debates/ações pertinentes a esse campo. É sabido também que leis criadas sem uma demanda social estão mais propensas a não saírem do papel. Porém, não devemos deixar de problematizar a função dessas políticas, principalmente as da Educação Ambiental, pois a importância e urgência de políticas nessa área são mais que esperadas. Mas não podemos deixar de questionar: que interesses estão em jogo na formulação dessas e de outras políticas ambientais? Vale lembrar o caso recente do Código Florestal brasileiro.³⁷ Que interesses estão em jogo para uma eventual mudança nesse Código? A obrigatoriedade da Educação Ambiental na educação formal tem se constituído numa prática ordinária e contribuído para ampliar sua atuação?

A lei atribui a responsabilidade pela sua implementação a várias instituições, públicas e privadas, sistemas de ensino e órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Esse fato nos leva a questionar: qual a dimensão da responsabilidade e compromisso com a formação dos profissionais da educação formal dos órgãos federais, estaduais e municipais? Um paradoxo nessa questão é: todos reconhecem a necessidade de políticas mais eficazes no que diz respeito à dimensão ambiental e o papel crucial da Educação Ambiental. Porém, sabemos também que, pela própria dinâmica de alguns aspectos dessa dimensão, como as Mudanças Climáticas, por exemplo, que são mais difíceis de serem percebidas/sentidas em nosso cotidiano, uma grande mobilização seria um pouco mais complicado, como nos alerta Guidens (2009).

Percebe-se, também, até certo descaso/despreocupação com relação a alguns desses aspectos da dimensão ambiental, pois, mesmo se questionados, todos se

³⁷ Está em fase de aprovação um novo Código Florestal no Brasil, bastante polêmico, que dividi ambientalistas e ruralistas. O novo Código implica mudanças que poderão trazer profundas alterações na cobertura florestal brasileira. Durante o impasse nas discussões e votações desse novo Código, o desmatamento na Amazônia aumentou assustadoramente, em decorrência da possibilidade de anistia pelo desmatamento ou mesmo pela ineficácia dos processos de fiscalização e penalização.

mostrem a favor do “meio ambiente” ou da “sustentabilidade”. Mesmo que todos digam que é importante pensar na sustentabilidade, muitos não percebem a sua importância e necessidade, o que não deixa de mostrar certa banalização do termo, como nos mostra Floriani (2010, p. 101):

A ‘sustentabilidade’ tem se tornado uma espécie de passe partout, chave que permite abrir desde os mistérios da já devassável natureza, até os cofres do capitalismo verde. Entre a ingenuidade do purismo ecológico até as estratégias cornucopianas das oportunidades dos negócios com a natureza há uma ideologização e banalização do termo, afinal todos (ou quase todos) se preocupam com a natureza, assim como todos (ou quase todos) se comovem com a pobreza!

Porém, quase tudo que concerne à dimensão ambiental vem ganhando grande notoriedade na atualidade, inclusive as políticas nessa área. Portanto, as políticas públicas podem contribuir para um novo processo relacional do ser humano com o seu espaço. O papel das políticas públicas agiria num circuito de causa-efeito-causa, num processo de recursividade, como na teoria da complexidade, em que o efeito não apenas seria consequência, como retroagiria sobre a causa. Visto de outra forma, mas também baseado na teoria da complexidade de Morin (2007), a parte e o todo teriam suas próprias características e suas complementaridades.

Entendendo que sociedade civil, setores políticos e instituições de ensino estão coengendradas, acreditamos que sua organização e ação ocorrem por meio de um processo recursivo, como já foi dito, de causa-efeito-causa. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Guimarães (2006, p. 15) quando afirma:

Meio ambiente não é apenas o somatório das partes que o compõem, mas é também a interação entre essas partes em inter-relação como o todo, ou seja, é um conjunto complexo como uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultânea. É tudo junto ao mesmo tempo agora [...].

Nesse sentido, o autor, Guimarães (2006, p. 13), nos alerta:

[...] O comprometimento de ‘fazer a sua parte’ é importante no processo, mas somente quando associado ao compromisso e à compreensão de que individualmente somos impotentes diante de estruturas de poder tão consolidadas que fazem com que a realidade se conserve como está mantendo os privilégios sociais e a dinâmica econômica.

Dessa forma, a proposta de uma Educação Ambiental no espaço escolar não pode/deve ser prescindida de criticidade e de sua dimensão político-econômico-social. O autor nos adverte da necessidade de a Educação Ambiental ser, acima de tudo, um projeto coletivo de justiça socioambiental. Acreditamos que a ideia do autor também vai ao encontro do pensamento complexo, no qual não se exclui a importância do indivíduo de seu fazer e sua subjetividade, mas complementa-o com o fazer/agir e pensar coletivo.

Pensar como o autor sugere é pensar em consonância com o pensamento complexo, superando a lógica/racionalidade unidimensional e fragmentária da vida. Pensar as políticas públicas dentro desse pensamento complexo é acreditar na possibilidade da parte (políticas públicas, leis) agir sobre um todo (coletividade – sociedade civil organizada, escolas, universidades etc.), e este retroagir sobre a parte novamente, reorganizando-a esta, numa circularidade com possibilidades, porém, sem certezas, um processo de recursividade.

Ao nos referirmos às políticas públicas para a Educação Ambiental no Brasil, devemos lembrar que, embora saibamos que a Educação Ambiental já acontecia e se fazia presente na sociedade, mesmo antes de seu processo de institucionalização ocorrido a partir de 1973, como já mencionado, sua origem legalmente constituída é relativamente recente, pois a regulamentação da Lei nº 9.795, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, só ocorreu pelo Decreto nº 4.281, de 2002. No bojo dessas políticas públicas para a Educação Ambiental, está e foi desenvolvida, em âmbito nacional, a política que deve orientar a Educação Ambiental no Brasil, conhecida como “políticas estruturantes” da educação ambiental.

É dentro dessa perspectiva que acreditamos ser necessária a produção/tessitura da Educação Ambiental em todos os espaços. Mesmo que, nas escolas, a tessitura da Educação Ambiental não se faça, ainda, da forma que muitos esperam, ou seja, com a complexificação necessária para incorporar suas várias dimensões, percebemos que ela se faz e está presente, sendo produzida de várias maneiras, como podemos observar em algumas das narrativas encontradas nas escolas pesquisadas, como no caso em que a professora, ao trabalhar com seus alunos a questão da água, aborda

o assoreamento do Rio Doce e problematiza com os alunos a responsabilidade dos cidadãos, dos órgãos públicos e das empresas, nesse caso, a Cia. CVRD e outras mineradoras, cuja atividade teve um papel fundamental no processo de assoreamento do rio.

Se prestarmos atenção, poderemos perceber hoje, em muitos discursos, principalmente no empresarial, que prevalece a ênfase para que o cidadão faça a sua parte, esquecendo-se, a empresa, de assumir sua efetiva responsabilidade, num processo de transferência. Muitas empresas, por exemplo, com compensações irrisórias, em detrimento do dano causado, tentam propagar essa falsa ideia de que, se cada uma fizesse a sua parte, tudo seria melhor. Percebemos que essas questões não deixam de ser discutidas em sala de aula, nas salas de planejamento e em momentos de conversa nos diferentes *espaçostempos* da escola, como o que ocorreu durante o intervalo do “recreio”, quando três professores/as comentavam a respeito de algumas empresas que poluíam o rio Doce e depois iam até a mídia local para falar de responsabilidades com o meio ambiente.

Outro aspecto das políticas públicas, que buscamos problematizar em nossa pesquisa, é a importância do papel formativo nos diversos *espaçostempos*. Na verdade, há uma necessidade de políticas que favoreçam e contribuam para que esses processos formativos se efetivem, na escola, em de momentos de planejamento coletivo, ou fora dela, como no caso, das participações em eventos, encontros, congressos, cursos etc., mesmo reconhecendo que muitas dessas propostas têm caráter prescritivo. No entanto, como Ferraço (2008, p. 21, grifo nosso) nos lembra: “[...] falar em currículo e *formação continuada* só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações [...]”. Portanto, se considerarmos tais marcas, talvez possamos nos aproximar de um processo formativo que esteja/seja ligado à complexidade da realidade vivida pelos professores/as em seus diversos *espaçostempos*.

Acreditamos ser necessário potencializar esses processos formativos com a perspectiva da complexidade. Dentro desse contexto, Guimarães (2004, p. 132) destaca que, para o enfrentamento de algumas das estruturas insustentáveis de

nossa sociedade, é preciso esse movimento *coletivo conjunto*, dando ênfase à sinergia. Nesse caso, o autor destaca que o “[...] ‘coletivo conjunto’ é para reforçar a ideia de que não se trata simplesmente de um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva, e sim de um movimento complexo que produz sinergia”.

O autor nos ensina que, nesse movimento complexo que produz sinergia, um com um é mais que dois, ou seja, não basta a soma das atitudes individuais, é preciso esforços coletivos e politizados. É na esteira desse pensamento que se tece a ideia da importância e necessidade de um processo formativo dos profissionais da educação sob os princípios da sustentabilidade.

Se historicizarmos o papel dos movimentos ambientais, nesse caso, nos referimos inclusive aos pequenos movimentos que não tiveram repercussão na mídia nacional ou internacional e sua influência na estruturação de políticas públicas efetivas nessa questão, vamos perceber que muito tem sido feito no que diz respeito à dimensão ambiental, tanto em nível local como em nível global, desde documentos escritos e validados internacionalmente por dezenas de países, até medidas localizadas, realizadas no seio de várias escolas por todo o Brasil, com grande potencial criativo e ambientalmente comprometido. Entretanto, reconhecemos que há, ainda, muito a ser realizado em prol da sustentabilidade e, na busca desse caminho, há que se perceber a importância e necessidade da Educação Ambiental como filosofia de vida.

3.3 UM SOBREVOO NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Ao longo da pesquisa, fomos “cartografando” o cotidiano de duas escolas do município de Colatina. Nesse processo, algo chamou nossa atenção, nos tocou e acreditamos haver a necessidade de um pouso. É interessante ressaltar que esse fato, na verdade, toque, não ocorreu de imediato, mas sim após muitos encontros e desencontros na pesquisa. Nem sabíamos onde nos levaria esse pouso, contudo, a partir das narrativas, produzidas abaixo, de algumas professoras, sentimos que era preciso realizar um *zoom* no que estava acontecendo:

Acho que é o envolvimento, é o querer [...]. Ah, tem os temas transversais, mas nem sempre entram. Se o professor não estiver a fim, com vontade, ele vai passar por isso sem dar a importância devida [...]. Nós nos reunimos uma vez por mês, duas horas, das 18 às 20 horas. O pessoal reclama, mas vem. Quando está aqui é bom! Durante o dia, não há tempo para nos reunirmos! [...]. Acredito eu, não sei, que um pouco mais de conhecimento sobre a questão ambiental, como poder trabalhar essa questão por todos e sua importância, também ajudaria! [...] (PROFESSORA JOANA).

O envolvimento, com os profissionais foi nos dando uma percepção de certa lacuna entre o querer e o fazer, algo que talvez, acreditamos, poderia ser amenizado com o processo de formação inicial e continuada. No caso da formação inicial, vale lançar mão da fala da professora de Matemática que requer uma séria problematização:

[...] você acha que na minha formação (inicial) algum professor falava alguma coisa de meio ambiente? Ou ensinava a gente a trabalhar essa questão? Nunca! O negócio era só número, cálculos, fórmulas. Acho que nós incorporamos um pouco disto. [...] (PROFESSORA ELIZABETH).

Na formação continuada, percebemos que esse processo ocorre em múltiplos *espaçostempos*. Em um deles, a Secretaria Municipal, proporciona um encontro mensal, orientado aos professores/as, por disciplina. Essa formação é reconhecida no município pelo nome de Formação Continuada (Foco). Tais encontros são de quatro horas. Neles são trabalhadas propostas de trabalho, plano de ensino anual, aprofundamento conceituais específicos, dinâmicas de aula etc., porém percebemos que o caráter conteudista e fragmentário ainda é predominante.

Outros *espaçostempos* identificados correspondem àqueles que ocorrem dentro da própria escola, por exemplo, o encontro realizado por professoras das séries iniciais do ensino fundamental durante o período de uma aula (que corresponde a 50 minutos, na escola pesquisada) ministrada por um professor/a diferente, no caso, o professor/a de Educação Física ou de Língua Inglesa. Esse encontro geralmente ocorre com duas professoras e a coordenadora pedagógica. Outro momento se dá uma vez por mês, depois do horário, geralmente no período das 18h às 19h30min, quando professores/as, coordenadores (pedagógicos e de turno) e gestor/a se encontram para discutir temas pertinentes à escola.

Porém, não podemos esquecer que tal lógica de formação se encontra dentro de propostas prescritivas e, se acreditamos na formação em Educação Ambiental para além dessas propostas, devemos considerar valiosa a inferência feita por Ferraço (2008, p. 21):

[...] a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por conseqüência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos [...].

É dentro dessa complexidade – desse tecido junto – que se torna importante reconhecer que a formação está embrenhada numa rede de aprendizagens coletivas e de agenciamentos na qual fomos/somos/estamos sendo constituídos sempre enredados/implicados com o meio ambiente. Nessa rede de aprendizagens tecida no cotidiano escolar, encontramos e percebemos um processo de formação continuada sendo exercido, que precisa ser reconhecido e potencializado.

Outra consideração importante, realizada sobre a formação, é feita por Tristão (2008b), quando ela se refere às questões sobre formação e sua profissionalização. A autora faz um levantamento das principais tendências que vêm marcando a docência com algumas vertentes das práticas em Educação Ambiental. Diante do exposto, vale ressaltar a tendência do professor/a como profissional pós-crítico, pois, segundo Tristão (2008b, p. 131):

A formação em Educação Ambiental, então, passa a ser compreendida como uma rede de contextos que, desde a formação inicial, estendendo-se à vivência, à atuação profissional, à participação em cursos, grupos e eventos, são compreendidos como espaços/tempos de formação.

Nessa linha de pensamento, que acreditamos ir ao encontro do necessário, a autora ainda considera a importância de se considerar a formação dos profissionais da educação dentro de uma concepção complexa articulada com reflexões crítica e pós-crítica da política e da ética, ao longo da formação permanente, pois, como nos lembra a autora, não há uma relação antagônica ou concorrente entre as tendências, mas sim complementares (TRISTÃO, 2008b).

Cabe-nos, também, pensar, questionar e discutir com os envolvidos sobre como e quais políticas poderiam contribuir para que a formação continuada seja potencializadora de novas aprendizagens, novas relações, principalmente com o meio no qual estamos inseridos. Ressaltamos que são necessárias, também, propostas políticas que potencializem a formação em seus múltiplos *espaçostempos*. Salienciamos que não basta o reconhecimento, é preciso que se criem condições para que estas possam ocorrer. Embora saibamos que o processo formativo vai ocorrer independentemente das condições, acreditamos ser interessante e contributiva a ideia de criar/ampliar e potencializar esses espaços/tempos dentro da escola.

Acreditar que o papel das Políticas Públicas Estruturantes seja irrelevante no processo Educação Ambiental seria desconsiderar o caráter complexo da sociedade. Discursos clichês que apenas afirmam que nossa cultura é consumista, predadora e que está fadada ao fracasso deixam escapar o potencial subversivo e complexo da sociedade, do homem e de toda cultura, como bem nos lembra Morin (1998, p. 30):

[...] Os indivíduos não são todos, e nem sempre, mesmo nas condições culturais mais fechadas, máquinas triviais obedecendo impecavelmente à ordem social e às injunções culturais.

Isso seria ignorar que toda cultura está vitalmente aberta ao mundo exterior, de onde tira conhecimentos objetivos, e que conhecimentos e idéias migram entre as culturas.

Seria ignorar que a aquisição de uma informação, a descoberta de um saber, a invenção de uma idéia, podem modificar uma cultura, transformar uma sociedade, mudar o curso da história [...].

Portanto, em consonância com o autor, acreditamos que não se deve desconsiderar a importância/contribuição de uma ideia/pensamento, e/ou uma prática ou mesmo a criação de uma determinada política pública para o campo da Educação Ambiental e para a formação continuada. Entendendo que a formação dos profissionais da educação se dá em redes de aprendizagem contínua e coletiva, estando o ambiente sempre presente, é urgente a necessidade de se potencializar as diversas práticas ambientais existentes para uma tessitura de novas posturas perante o meio.

Ressaltamos, porém, que tais políticas devem ser discutidas amplamente com os representantes da comunidade/sociedade envolvida, contribuindo, assim, para sua legitimação perante eles.

3.3.1 As possibilidades que se fazem no presente: uma formação na/com a vida

A ideia de expandir o presente e contrair do futuro, de acordo com Santos (2008), situa-se dentro do campo das possibilidades em detrimento da ideia determinista, e vai ao encontro de outros movimentos que questionam uma suposta certeza linear de futuro. Nesse contexto, a possibilidade se apresenta como algo não dado, incerto. No contexto da Educação Ambiental, é muito comum o pensamento de que o presente se torna contraído e o futuro alargado, no sentido de que as consequências da degradação ambiental ainda estivessem longe de causar grandes problemas na realidade cotidiana; como se os problemas ambientais não pudessem nos afetar de imediato, portanto, pudessem ser postergados, como já mencionado na introdução. Porém, o que a realidade dos últimos tempos vem nos mostrando é que tais problemas têm se tornado cada vez mais presentes e constantes, o que demanda atitudes urgentes.

Assim, a Educação Ambiental, como uma possibilidade presente, inscreve-se num processo que provoca o movimento, que move e potencializa a vida. A ciência moderna negligencia a possibilidade, pois sua racionalidade arrogante entende uma única maneira de compreender o mundo, que é a compreensão ocidental do mundo (SANTOS, 2008). Porém, a compreensão deste mundo – admitindo que seja possível – excederia em muito qualquer compreensão unívoca deste. Portanto, sendo este mundo constituído por várias realidades existentes, não nos cabe pensá-lo de forma homogeneizadora ou única. Do mesmo modo, não podemos pensar que determinadas possibilidades se aplicam a todas as realidades.

Cada realidade cotidiana se apresenta de forma diferenciada e com muitas possibilidades ao modelo hegemônico que a preside, o que se torna propício para o trabalho de Tradução. As possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar se dão por intermédio dos *sujeitos ordinários* por meio de suas práticas cotidianas. Essas práticas, que se manifestam num fazer ordinário, pelo sujeito praticante, mostram um campo de possibilidades que se abrem, apesar de sabermos que tais possibilidades não estão dadas, ou seja, não se apresentam como certezas e

também nem sempre estão à amostra para que possamos fazer uso delas, mas sim devem ser buscadas, produzidas, inventadas.

Reconhecemos também que o “sistema” é resistente e estabelece relações de poder muitas vezes desiguais, mas sabemos também que suas estruturas não são impenetráveis. Existem as “burlas”, as “escapadas”, as táticas, como nos lembra Certeau (1994), diante do poder de tais estruturas. E, se não bastasse tudo isso, teríamos também, ao nosso lado, como resposta a essa suposta ingenuidade ou “romantismo”, uma capacidade ética individual e coletiva responsável pela sobrevivência da comunidade em tempos difíceis, como os que têm ocorrido ao longo da história. Nessa linha de pensamento, Maturana (2009, p. 7) nos ensina:

[...] A ética tem um fundamento biológico, dada nossa história evolutiva humana de seres sociais, nos importamos e nos comovemos espontaneamente com o que acontece com os outros, na ética me importo com as pessoas através do que me importam as pessoas, sem justificativas racionais [...].

Pensar dessa forma, é acreditar no potencial humano. Podemos inferir, também, que significa acreditar nas possibilidades que existem e que devem ser abraçadas com toda força. Como nos lembra Von Foerster, o “*crer para ver*”. Nessa possibilidade, reside uma esperança que não pode ser creditada em nenhum plano transcendente, mas deve ser produzida e conquistada no presente, podendo, portanto, se constituir em uma realidade.

Algumas/muitas vezes precisamos produzir fissuras nas estruturas consolidadas, por mais resistentes que elas sejam. Nesse caso, a ideia do “Ainda-Não”, como possibilidade concreta, vai ao encontro das ideias certonianas, que consideram como potente o espaço praticado. Tal ideia percebe o sujeito/sociedade não como massa de manobra alienada, mas sim como autor/produtor de sua realidade e, para a Educação Ambiental, isso é fundamental, na medida em que busca a interação entre sociedade e natureza. É claro que tais possibilidades presentes não devem ser encaradas como sinônimo de certeza ou de uma luta do “bem contra o mal”; mas sim como uma possibilidade de um novo discurso que potencializará novas formas de pensar e agir. Na verdade, são possibilidades incertas, mas, justamente pelo fato de sua incerteza, podem ser consideradas como possibilidades reais. Percebendo

um encontro dessas ideias com o pensamento de Morin (1998), a respeito do potencial da *noosfera* com essas possibilidades que se apresentam diante de estruturas socioeconômico-culturais tão rígidas, acreditamos ser importante a seguinte colocação do autor:

[...] a sociedade não poderia, tampouco o indivíduo, ser considerada como uma máquina trivial (mecanicamente determinista), embora imponha as suas limitações e determinações aos indivíduos, e ainda que estes se submetam e obedeçam na maior parte dos casos. Com efeito, à diferença da máquina trivial cujos *outputs* podem prever a partir dos inputs, os processos reprodutivos não estabelecem infalivelmente a invariância, as causas sociais não produzem infalivelmente efeitos previsíveis, as normas não são infalivelmente obedecidas. Há, é verdade, formidáveis processos de trivialização agindo sobre/contra os indivíduos, mas também, a partir das indeterminações, polideterminações, desvios, autonomias, inovações e criações individuais, novos desenvolvimentos que terminam por arruinar a cultura de onde se originam (MORIN, 1998, p. 98).

Assim, o autor nos convida a pensar sobre o potencial humano e sua capacidade de transformação e de subversão. Ele nos alerta, segundo nossa leitura, para o reconhecimento de que tanto a sociedade, como força coletiva, quanto o indivíduo singular e único possuem um potencial inovador/criador capaz de mudar estruturas há muito estabelecidas. É interessante e pertinente também a colocação feita pelo autor quando nos lembra que: “[...] Só conhecemos os pensamentos que puderam exprimir-se ou imprimir-se, mas não as obras não publicadas, os pensamentos não formulados, as idéias massacradas *in ovo*, como são aos bilhões os ovos dos peixes do mar” (MORIN, 1998, p. 101).

Tal colocação, em nosso entender, vai ao encontro da epígrafe que inicia esta parte do capítulo, pois, afinal, quantas ideias são/foram abortadas, por não terem tido tempo de serem gestadas, como nos fala uma das professoras durante uma das conversas que tivemos sobre Educação Ambiental: “[...] não há tempo para o devaneio. Estamos sobrecarregados de tarefas burocráticas, de atividades, projetos, provas, trabalhando em três escolas, almoçando correndo. Parece que tudo tem que ser feito correndo para dar tempo [...]” (PROFESSORA VERA). Pensamentos que não foram expressos e nem se imprimiram. Percebemos, na fala da professora, que o fator tempo tem uma relevante participação nesse processo “abortivo” ou de estrangulamento de ideias e pensamentos. Esse tempo ao qual nos referimos

corresponde ao tempo *Chronos*, que não para, corre, passa, que esteve presente em nossas reflexões e nos acompanhou, inclusive por uma música:

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para...
A vida é tão rara.

Lenine

Essa possibilidade de brechas diante das estruturas que procuram perpetuar a manutenção do *status quo*, diante de relações de poder desiguais, de um poder hegemônico de parte da ciência moderna, não deve ser encarada como algo esporádico, localizado e sem importância, mas sim como uma capacidade real de potência presente em todo o ser humano tanto no nível individual quanto coletivo. “*Ser humano é ter muito diante de si.*” Nessa frase de Ernest Bloch, citada por Boaventura de Sousa Santos, fica legível para nós o campo de possibilidades e incertezas que existe à nossa frente. Mesmo diante de tanta negação da vida, de impedimentos, “aprisionamentos”, amarras e campos de força alienantes e homogeneizantes, há esperança, por mais que esta pareça estar desaparecendo ou sucumbindo diante de tantas situações que despotencializam a vida. Longe dos dualismos de bom/mal, certo/errado, precisamos nos perguntar se acreditamos e apostamos em tais possibilidades. E se estas apresentam uma esperança em relação a esse modelo alienante de sociedade imposto como único.

Assim pensando, esses possíveis se abrem, também, ao campo da formação. Uma formação pensada com os “modelos prescritos” pelas Secretarias, mas, para além destes também, pensada com o cotidiano vivido dos profissionais envolvidos.

Pensar a formação no cotidiano escolar e esse cotidiano como espaço formativo corresponde à perspectiva que reconhece o cotidiano escolar como um importante espaço de produção de saberes/conhecimentos que podem e devem ser compartilhados e pensados de forma solidária e coletiva, sem ignorar, contudo, a importância e contribuição dos conhecimentos acadêmicos.

Figura 13 – Celebração da Páscoa



Figura 14 – Celebração da Páscoa



As imagens-narrativas acima (Figuras 13 e 14) mostram alguns dos movimentos em redes sendo desenvolvidos pela própria comunidade escolar e seus representantes. Em ambas as figuras, as escolas realizaram um momento de partilha com todos os seus representantes para comemorar a Páscoa. Professores/as e alunos/as de várias identificações religiosas diferentes participaram. Longe de uma harmonia transcendente, tais momentos são, também, carregados de conflitos, burburinhos e tensões. Em alguns casos, são realizados sem o conhecimento ou participação de todos os membros da escola, em outros são descontextualizados de outras atividades, o que provoca questionamentos por parte de alguns de seus membros. No entanto, é nesse complexo emaranhado cotidiano que se exercita a criticidade e se potencializam os novos momentos.

Percebemos que, além dos *espaçotempos* de formação instituídos e prescritos, como os já mencionados, que devem ser problematizados, existem também aqueles que ocorrem nos *espaçotempos* mais inusitados, dentro da própria escola, como no recreio, nos corredores, na hora do Hino Nacional – quando alguns professores/as aproveitam para “trocar umas e outras” atividades antes de entrar para a sala de aula, na “sala da merenda”, que é bastante usada para essa formação – como a que aconteceu quando conversávamos com três professores/as, enquanto “merendavam”, sobre o assoreamento do rio Doce causado pela atividade mineradora e a forma como essas empresas procuram transferir suas responsabilidades:

[...] Todo mundo questiona o assoreamento do rio Doce, porém, pouca gente sabe que um dos maiores responsáveis é a Cia Vale do Rio Doce. Então ficam querendo cobrar da população mais cuidado e respeito. É claro que nós sabemos disso, eles sabem! A diferença é que eles só pensam no lucro [...] (PROFESSOR CARLOS)

Nessa conversa, foi comentado que, da janela da sala de aula, os alunos podem ver as “costelas” do rio Doce, como eles chamam os bancos de areia que surgem pelo assoreamento. Essa questão da responsabilidade coletiva, segundo o professor é, também, discutida na sala de aula. Com relação ao momentos de formação, não podemos também esquecer daqueles que ocorrem fora da escola, que pode ser na frente de uma televisão, num encontro durante uma festa etc.

Nesse sentido, devemos considerar que os saberes se constroem durante todo o tempo vivido articulado, ligado, com outras temporalidades, com tudo e todos com quem *com-vivemos*, como bem expressa Tristão (2008a, p. 133): “[...] O saber cotidiano se constrói no desenvolvimento do conhecimento e da informação em rede. Pensar desta maneira exige um esforço teórico para além das amarras e fronteiras estabelecidas entre as disciplinas”. Pensar dessa maneira, diríamos, exige perceber a complexidade presente nesse processo para além dos clichês de escola reprodutora, sem, contudo, ignorar os enormes desafios e problemas que se apresentam. Exige, portanto, um pensar complexo!

Então, cabe-nos problematizar: que *espaçostempos* são reconhecidos e legitimados? Quais se encontram invisibilizados ou não reconhecidos? Que usos e traduções são feitos pelos professores/as desses *espaçostempos* prescritivos e legitimados? Como potencializar os processos de formação nos seus múltiplos *espaçostempos*?

CAPÍTULO IV

PROBLEMATIZAÇÕES, TRADUÇÕES

*Assim como falham as palavras quando querem exprimir
qualquer pensamento, assim falham os pensamentos
quando querem exprimir qualquer realidade.
(ALBERTO CAEIRO, 2011)*

*[...] somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos
fazendo reflexões sobre o que nos acontece.
(HUMBERTO MATURANA, 2009)*

Neste capítulo, procuramos realizar algumas problematizações do que foi vivido, experienciado/experimentado no tempo de convivência com as pessoas do cotidiano escolar que nos propomos a acompanhar. Ao longo do tempo em que estivemos em contato com as pessoas de nossa pesquisa, produzindo dados de diversas maneiras, presenciamos, acompanhamos e participamos de uma série de práticas que tentaremos aqui mostrar.

Na fase da escrita, acreditamos ser comum – pelo menos foi o que ouvimos de muitos – em alguns momentos, uma ausência de ideias e palavras. Aquele “branco” de que os alunos tanto falam na hora das avaliações. Durante o traçado desta escrita, não foi diferente. Em muitas ocasiões, ao longo da produção deste texto, tal fato ocorreu. Nas primeiras vezes, sentíamos a necessidade de sair do computador e nos dedicar a outras atividades, e, depois de um tempo, retornávamos. Nesse retorno, algumas vezes a escrita deslanchava, em outras não – continuava na mesma.

Porém, em muitos momentos, o que potencializava/inspirava a escrita era o retorno à escola, seja para retomar alguma fala, seja para “pegar” alguma assinatura, seja, ainda, para participar de alguma atividade à convite. Percebemos que, após esse retorno à escola, quando voltávamos e retomávamos o texto, havia uma tempestade de ideias e pensamentos que fervilhavam na cabeça para se organizarem em palavras.

Portanto, fomos percebendo que a escola se tornou um importante dispositivo para nós. Todas as vezes em que faltavam as palavras, ideias, um retorno a escola se fazia necessário. Sabemos que isso é muito particular e singular e reconhecemos que cada pessoa/pesquisador tem a sua maneira de produzir e realizar seus movimentos criativos/inventivos. O nosso, era ir à escola!

A cada ida na escola, um novo horizonte de perspectivas se abria, e muitos, embora ricos, não podíamos neles nos aprofundar, pois não teríamos tempo hábil para tal incursão. Numa dessas idas às escolas pesquisadas, deparamo-nos com uma movimentação diferente ocorrendo: A equipe de Educação Ambiental do município de Colatina, depois de alguns pedidos e ofícios, estava na escola para realizar palestras com os alunos sobre Educação Ambiental e sobre a coleta seletiva que estava sendo implantada no município.

Após as palestras, estivemos conversando com a coordenadora pedagógica sobre essa atividade. Ela comentou que esta conversa/palestra estava marcada desde junho, porém somente agora ela foi realizada. Segundo a coordenadora, a equipe alegou que não havia anotado a demanda na época. Nesse episódio, ficam algumas questões para serem repensadas, por exemplo, o fato de que o mês de junho – por ser comemorada a semana do meio ambiente – não precisa ser o “único” mês para ser discutida e trabalhada a Educação Ambiental, como também o fato da ausência de uma maior proximidade, de um diálogo mais profícuo e coletivo entre escola e Departamento de Educação Ambiental do município.

Durante essa mesma visita, encontramos-nos com alguns professores/as: uma professora planejava o desenvolvimento de uma atividade a ser realizada com seus alunos. Consistia em criar apresentações relacionadas com a dimensão ambiental. Segundo essa professora, tais apresentações poderiam ocorrer por meio de músicas, paródias, cordel, ou quaisquer outras formas. A professora apresentaria aos alunos uma música escrita e cantada por um ex-aluno, abordando questões da atualidade global, para exemplificar melhor a atividade. Segundo a professora, a atividade seria discutida também com outros professores/as para ser realizada coletivamente, “apesar da ausência de um tempo maior para ‘alinhar’ melhor a atividade”, conforme explicou a professora.

Em outro momento, fomos convidado pela EMEF Eugênio Meneguelli, uma das escolas com a qual convivemos por alguns meses durante a pesquisa, para uma comemoração de aniversário da escola. Essa escola está fazendo, neste ano de 2011, 40 anos de existência. O gestor organizou uma comemoração que foi realizada em outubro, convidando os ex-gestores e toda a comunidade para participar. Os alunos participaram com várias apresentações (teatro, música, danças etc.). Além das apresentações, a escola desenvolveu, também, muitas atividades que ficaram à amostra para os pais e visitantes, como: confecção de maquetes da escola, apresentação de retratos do fundador da escola, poemas/poesias, uma coleção histórica de fotografias e objetos utilizados na época da criação da escola etc.

Como mencionado e observado ao longo do texto, a EMEF Eugênio Meneguelli possui um espaço físico muito restrito e problemático. Sua quadra fica dentro da área interna da escola e muito próxima às salas, além do fato de a escola não contar com nenhuma área mais ampla para recreação. Devido a esse fato, muitos foram os pedidos e reivindicações feitas à Prefeitura Municipal para a solução desse problema, mediante a compra de um espaço não utilizado às margens da escola.

Para colocar um fio de esperança nessas mais que justas reivindicações, o Prefeito Municipal, convidado para a comemoração, durante a sua fala, “prometeu” – qualquer semelhança com a realidade não é mera coincidência – à comunidade o empenho na compra dessa área próxima à escola para a construção da quadra, permitindo a ampliação do seu espaço físico. A notícia foi recebida com muita euforia por toda a comunidade. Embora tenhamos também percebido certa desconfiança em tal promessa, a comunidade escolar avisa que continuará persistente em sua reivindicação.

Gostaríamos ainda de salientar o fato de que, ao ser convidado pela escola para participar dessa comemoração, pudemos sentir uma agradável aceitação e parceria. Isso ocorreu também quando fomos à “festa Julina” dessa escola e recebemos o mesmo carinho na recepção.

4.1 PROBLEMATIZANDO AS ENTREVISTAS

Ao longo do trabalho, depois de percebida uma maior confiança – ou diria, terem se acostumado com a nossa pessoa – aos poucos, começamos a realizar as entrevistas/conversas. Nas duas escolas pesquisadas, foram feitas um total de 17 entrevistas gravadas: duas foram realizadas com alunas que participaram da III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente; uma com o pessoal da limpeza de uma das escolas; uma com duas coordenadoras pedagógicas; uma foi realizada coletivamente com três professoras e a coordenadora pedagógica durante o planejamento; uma ocorreu coletivamente com um grupo de alunos/as; uma com a gestora de uma das escolas; e as demais foram realizadas somente com professores/as, de forma individual. Além dessas entrevistas gravadas, houve também diversas conversas individuais e coletivas, ocorridas nos mais diferentes lugares da escola (cozinha, refeitório, pátio, sala de planejamento, biblioteca, coordenação etc.) e com diferentes pessoas.

As entrevistas foram transcritas respeitando o pensamento da pessoa, depois entregues os seus respectivos autores para realizarem uma leitura e, se necessário, refazerem suas colocações ou, ainda, caso quisessem, fazer novas/outras observações. Nesse momento, foi concedida a autorização para uma eventual publicação.

As entrevistas/conversas, apesar de conterem algumas perguntas, procuraram ser do modo mais informal possível. Na verdade, chamamos de conversas, por acharmos mais adequado com a nossa proposta e por estarmos de acordo com o pensamento de Maturana (1997) a respeito do conversar – “*dar voltas juntos*”³⁸ – que consideramos pertinente para uma proposta de Educação Ambiental no ambiente escolar: “[...] o ser humano adquire seu emocionar no seu viver congruente com o emocionar dos outros seres, humanos ou não, com quem convive [...]” (MATURANA, 1997, p.172). Assim, aprendemos muito em nossa pesquisa e saímos transformado desses encontros. O autor nos lembra que: “[...] linguajar e emocionar

³⁸ Segundo o autor, a palavra conversar se origina etimologicamente da união de duas raízes latinas: “*cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro” (MATURANA, 1997).

se entrelaçam numa modulação mútua como simples resultado da convivência com outros num curso contingente com sua vida” (MATURANA, 1997, p. 172). Acreditamos que passamos e vivenciamos isso em nossa pesquisa.

Procuramos, nessas conversas, pistas que pudessem contribuir na compreensão da Educação Ambiental praticada/produzida nos cotidianos escolares pesquisados, observando como essa Educação Ambiental é *traduzida*, na prática, pelos representantes das diferentes gerações ou culturas. Que *usos* as pessoas que vivenciam o cotidiano escolar fazem da Educação Ambiental em sua prática. Percebemos, ao mesmo tempo, que essas conversas se constituíram em importantes momentos de aprendizagem recíproca. Gostaríamos de salientar que, nessa proposta, não houve intenção de buscar/descobrir o sentido da Educação Ambiental para esses sujeitos, pelo menos nenhum sentido único para ser desvelado, ou que estivesse presente em algum dos sujeitos.

Lembramos que, nessas conversas, algumas gravadas, sempre colocávamos para as pessoas com quem conversávamos que o pesquisador que perguntava não detinha nenhuma verdade e muito menos possuía algum conhecimento superior a qualquer outra. Deixávamos claro que não sabíamos mais, ou melhor, de coisa alguma. Dessa forma, o que tentávamos estabelecer nas conversas era um clima de cumplicidade e não hierarquia.

Assim, depois de várias leituras das entrevistas, e levando em consideração alguns aspectos específicos, buscamos organizar a problematização desse material da seguinte forma: atividades desenvolvidas; formação; abordagem ambiental interdisciplinar; planejamento integrado; questionamentos.

No entanto, ressaltamos que, nessa forma de organização escolhida, não existem fronteiras, pois cada um dos seguintes tópicos se relaciona, de uma forma ou de outra, com todos os demais.

4.1.1 Atividades desenvolvidas: o falar do fazer e o fazer do falar

Neste ponto, podemos lançar mão de uma pesquisa muito interessante desenvolvida pelo Inep/Secad intitulada “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”. Tal pesquisa procurou diagnosticar o desenvolvimento da Educação Ambiental praticada nas escolas. Uma das observações, segundo a pesquisa, são algumas contradições entre o que as escolas dizem e o que fazem. Outra questão observada é que o trabalho por projetos tem um grande destaque. Embora tenhamos percebido muitas aproximações com a nossa pesquisa, gostaríamos de salientar que procuramos não nos aprofundar no que *fazem as escolas que dizem que fazem*, mas sim no que *fazem as escolas ao dizer e ao não dizer*.

As contradições por nós encontradas não foram desfeitas ou amenizadas, mas sim problematizadas, pois acreditamos fazer parte da vida, da complexidade da vida e do próprio ser humano. Entendemos também, com Pais (2003, p. 121) que: “As palavras têm significados equívocos, múltiplos, polissêmicos. Da mesma forma, também a frase costuma ser equívoca, isto é, pode ser a base de possíveis sentidos diversos [...]”.

Assim, procuramos não buscar nenhum sentido único, mas perceber o contexto no qual a conversa ocorreu: “[...] A palavra, quando nos diz algo, fá-lo sempre por referência a um contorno que é também contexto de outras palavras” (PAIS, 2003, p. 121). Portanto, esse falar está ligado a uma série de outras palavras e frases que se intercomunicam com um fazer, de forma congruente com o meio, como Maturana (1997) nos ensina. Nesse sentido, e ao mesmo tempo, lembramos que “[...] as palavras definem-se mutuamente, melhor, dialogicamente, num circuito infinito [...]” (MORIN, 1998, p. 214). É por esse e outros motivos que essas falas não podem ser entendidas separadas da vida e do meio onde ocorreram, o que se fez necessário estarmos junto ao cotidiano desses *praticantes*.

Neste ponto específico, observamos que há uma preocupação em envolver os alunos nas atividades. Percebemos que, nos discursos dos professores/as e das coordenadoras pedagógicas, havia uma ênfase no “fazer” com que o aluno faça, produza e pense. Talvez, uma ideia dicotômica, ainda presente, entre teoria e

prática: “Eu gosto de colocar o aluno para fazer! Por a mão na massa. É claro que explicamos para eles antes. Lemos, escrevemos e conversamos sobre o conteúdo. Mas percebo que eles aprendem mais quando o envolvimento é mais dinâmico” (PROFESSORA LÚCIA).

Percebemos também que há um diálogo entre professores/as e alunos/as, no qual suas concepções de vida se evidenciam. Por exemplo, a professora de Arte, comenta que fala com os alunos sobre a necessidade de cooperação por parte deles com os pais na arrumação da casa, comentando que “*mãe não é escrava*”. A professora do 3º ano afirma que sempre trata de questões trazidas de casa pelos alunos. Isso demonstra uma educação para além do prescrito, algo que, de certo modo, atravessa as fronteiras disciplinares. Observemos algumas dessas narrativas:

Ah, eu falo com eles muito sobre a maneira como eles vivem em casa. Não faço nada para eles [alunos]. Mostro como deve ser feito. Coloco para eles fazerem e digo que em casa eles têm que fazer as coisas também. Mãe não é escrava não! Não tem que arrumar cama/quarto de marmanjo, não [...]. Acho que temos que prestar atenção nessas pequenas coisas do dia a dia (PROFESSORA VERA)

A professora não deixa de demonstrar o que pensa e não pensa se o que fala está/faz parte de um documento escrito que precisa ser cumprido. Essa não é a sua preocupação.

Uma segunda professora procura relacionar seus conteúdos didáticos com o mais próximo possível da realidade vivenciada pelo aluno/a:

Procuro sempre contextualizar as atividades que eles realizam. Se tiver algo no livro, procuro relacionar com a casa deles, com o bairro deles, com o dia a dia fora da escola também. Peço também para eles falarem o que assistem, perguntarem aos pais sobre histórias, levarem para casa o que aprendemos e conversarem com os pais. É uma interação, um vai e vem. Acho que é assim (PROFESSORA FERNANDA)

As práticas desenvolvidas, segundo as narrativas dos professores/as, envolvem diferentes áreas do conhecimento. Os professores/as procuraram tecer comentários e relacionar tais atividades com o contexto vivido pelos alunos/as. Percebemos também que há uma preocupação em associar os problemas ambientais a questões de relacionamento, consumo e cuidado, o que consideramos bastante pertinente,

pois escapa de um discurso recorrente de que as práticas em Educação Ambiental realizadas pelas escolas, em sua maioria, são reducionistas e descontextualizadas. Por exemplo, alguns professores/as vêm trabalhando com seus alunos/as a importância do cuidado com a água. Nesse caso, foram levantados os problemas que o rio da região enfrenta, foram realizadas visita a uma estação de tratamento de água e esgoto e outras atividades. No entanto, percebemos que a questão do lixo tem uma grande ênfase nos discursos a respeito da Educação Ambiental ou sustentabilidade, o que nos leva a problematizar como vêm sendo realizadas as práticas a respeito dessa questão.

Notamos, também, que as práticas realizadas ocorrem sem estabelecer nenhuma ordem de importância, por temas geradores, projetos, indicações dos livros didáticos, mesmo que os projetos tenham predominado sob as demais atividades.

Neste momento, gostaríamos também de levantar algumas questões que, ao longo do estudo, nos incomodaram, como: ser ou não pertinente estabelecer parâmetros de comparações entre uma ou outra maneira de tratar a Educação Ambiental? O que nos legitima a fazer tais comparações? De onde falamos? Para quem falamos? Do lugar que ocupamos, é possível perceber as nuances, os conflitos, tensões e dilemas, ou seja, o fervilhar do cotidiano de uma escola?

Outro ponto importante que levamos em consideração para a análise das entrevistas e, na verdade, de todo processo de produção de dados, foi a compreensão de que “[...] A fala deve ser valorizada como um instrumento político, mas também se respeita o que não se diz, os silêncios” (CERTEAU *apud* JOSGRILBERG, 2008, p. 101). Portanto, o “não-dito”, os espaços vazios entre uma fala e outra, os momentos de silêncio, os olhares, também podem nos dizer muitas coisas.

Percebemos, também, de acordo com as narrativas dos professores/as, que algumas de suas práticas ficam prejudicadas em detrimento da ausência de articulação com outras disciplinas. Fato esse que, para nós, demonstra uma preocupação com a questão da interdisciplinaridade, como algumas narrativas demonstram:

Hoje, eu vejo que a Educação Ambiental já se tornou a vedete do momento. Tudo que é moda se trabalha. Um exemplo é o caso da Campanha da Fraternidade. Aí, muitos trabalharam, como Português, Matemática e outras, mas fora da campanha, não! Não tem! Eu não vejo! Não consigo enxergar a Educação Ambiental sendo trabalhada por outras disciplinas, não. Não sei se minha visão está certa, mas não vejo (PROFESSORA JOANA).

Nessa conversa, a professora comenta que, fora dos projetos que envolvem toda a escola – segundo a professora, projetos com uma duração maior e planejado coletivamente – ela não percebe a Educação Ambiental sendo trabalhada de forma interdisciplinar. No entanto, a mesma professora comenta:

Na verdade, acredito que em alguns momentos sim! Eu vejo. Neste caso da campanha por exemplo. Outro exemplo foi o simulado que ocorreu no ano passado, todos trabalharam o tema do simulado, todo mundo, todas as disciplinas abordaram e trabalharam o tema. Sentimos dificuldades, mas trabalhamos (PROFESSORA JOANA).

Essas narrativas nos provocam a exercitar o olhar complexo e, ao mesmo tempo, nos leva a pensar e problematizar a interdisciplinaridade ou a própria transdisciplinaridade dentro desse contexto.

4.1.2 A busca por uma abordagem ambiental interdisciplinar

Este constitui outro ponto essencial que foi percebido nas falas dos professores/as. Há uma explícita inclinação na fala para a necessidade/vontade de desenvolver atividades interagindo com outras disciplinas, mesmo que isso nem sempre ocorra. Como acabamos de ver, alguns professores/as percebem a interdisciplinaridade ocorrendo de forma esporádica, em determinadas situações, como no caso de alguns projetos. No entanto, todos concordam com a necessidade e importância de se buscar/procurar trabalhar de forma interdisciplinar. Na busca dessa interação, os conflitos e tensões ocorrem. Essa tensão se dá principalmente entre os professores/as e a estrutura organizacional da escola, que nem sempre oferece as condições para o trabalho interdisciplinar, como flexibilização de horários, de aulas, o estabelecimento de encontros coletivos, a aceitação do “caos”, da “desordem”, ou seja, da movimentação e, inclusive, do barulho etc.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao enfoque dado aos trabalhos, pois, de acordo com Tristão (2008a), o que ocorre é que muitas atividades são de caráter multidisciplinar e não interdisciplinar. Assim, a autora observa, após suas pesquisas, que:

[...] a abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar, haja vista que, para sua realização, além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado, porque estas unidades estão sempre submetidas às políticas públicas das esferas a que pertencem, apesar da existência de inúmeros projetos e tentativas de ações pedagógicas interdisciplinares (TRISTÃO, 2008a, p. 110).

Também percebemos que a autora acredita, apesar das dificuldades, na possibilidade de práticas interdisciplinares, mas, nota que: “[...] a concepção do conhecimento em redes é o que, de fato, pressupõe uma ruptura com a estrutura disciplinar de currículo [...]” (TRISTÃO, 2008a, p. 110). Dessa forma, consideramos que esse pensamento se aproxima do que experimentamos em nossa pesquisa, pois, no entendimento da autora, com o qual também compartilhamos, “[...] a rede cria possibilidades de as disciplinas tornarem-se fechadas e abertas ao mesmo tempo. [...]” (TRISTÃO, 2008a, 110), algo que vai ao encontro de um pensamento complexo.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, percebemos que os professores/as procuram integrar o conhecimento sem muitas fronteiras – apesar de estar havendo já nas séries iniciais um movimento de separação das disciplinas, o que se torna uma contradição. Porém, não podemos esquecer que as contradições estão presentes na complexidade, fazem parte de nossa vida e fazem parte das redes que são tecidas nas escolas.

Percebemos que há uma preocupação por grande parte dos professores/as em buscar uma integração, uma interdisciplinaridade, e notamos que as articulações realizadas entre a realidade vivenciada pelos alunos/as nos diferentes contextos com a dinâmica trabalhada pelos professores/as em sala e escola fazem com que consideremos uma multidimensionalidade sendo trabalhada e uma tessitura em redes se fazendo. No entanto, não podemos romantizar tal situação, pois sabemos e percebemos como é complexa a realidade escolar. Nessa complexidade não se

nega a presença de conflitos, tensões e situações/fatores muitas vezes contraditórios e problemáticos.

Uma das professoras comenta que não concorda de se deixar somente para Ciências ou Geografia o desenvolvimento de assuntos relacionados com a Educação Ambiental:

Na maioria das vezes, quando se fala de Educação Ambiental, as pessoas acham que é responsabilidade dos professores de Geografia ou Ciências. Mas eu acho que é um todo. Eu ouço assim: essa questão (lixo, desmatamento, poluição) tem que ser trabalhada por você! Eu considero que pode ser atribuição de todos. Educação Ambiental não é só plantar uma árvore, fazer uma horta, e muito mais, começa dentro de casa. Vejo que é um preconceito que foi estabelecido. Acho que também é isso, mas não só isso! (PROFESSORA JOANA).

A mesma professora, em outro momento, diz perceber que alguns professores/as – nesse caso ela cita os de Língua Portuguesa, História, Artes e Matemática – estão mais abertos e receptivos à abordagem ambiental em suas disciplinas.

O que se percebe é que as fronteiras disciplinares, embora existentes, não são impenetráveis; há uma abertura que possibilita a comunicação. No comentário acima, proferido pela professora, podemos perceber que, em sua opinião, a abordagem pela/da Educação Ambiental não pode ficar restrita a uma ou outra disciplina como também a uma ou outra instituição, deve ser de responsabilidade de todos. A presente narrativa suscita-nos a problematizar a ideia de que a parte tem prevalência sobre o todo, pois é muito recorrente o pensamento de que, se cada um, nesse caso todos os professores/as, realizar tal abordagem, esta acontecerá com mais eficácia. Tal crença retira, ou pelo menos reduz do sistema³⁹ a responsabilidade ética e legal pela promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino de forma integrada, transversal, contínua e permanente, como dispõe o art. 10 da Lei nº 9.795, de 1999, e recomenda o inciso I do art. 5º do Decreto nº 4.281,⁴⁰ de 2002.

³⁹ Nesse caso nos referimos às políticas municipais, estaduais e federais, ao sistema de ensino e a outras estruturas técnico-burocratas.

⁴⁰ Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomendam-se, como referência, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se: “I - a integração da Educação Ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores”.

Ressaltamos, também, que há alguns professores/as trabalhando sozinhos/as em relação ao grupo. Nota-se que, em alguns depoimentos, as atividades foram desenvolvidas unicamente por um professor/a, mesmo que, pelas características das atividades, outros pudessem ter participado. Porém, uma série de fatores, que ficaram pelos “bastidores” da entrevista, permeia essa questão. Por exemplo, o tempo para sentar juntos e planejar as atividades, já que os professores/as envolvidos/as trabalham em duas, ou mais, escolas diferentes e distantes uma das outras. É dentro dessa perspectiva que acreditamos estar uma das responsabilidades dos órgãos públicos, sistemas e instituições de ensino e outros setores responsáveis pela educação: favorecer, incentivar, assessorar, se for o caso, e promover momentos coletivos de formação-aprendizagem dentro e fora dos espaços escolares.

Outra questão se relaciona com a logística e a lógica da escola. Logística devido à “in/compatibilidade horária” – o que se relaciona com o que já mencionamos a respeito da estrutura organizacional da escola; lógica pois uma escola, dentre outras coisas, corresponde também a um lugar/espço de docilização dos corpos e que, portanto, não aceita a “des-ordem”, como muito bem nos ensinou e ensina o pensador francês Michel Foucault.

A esse respeito, os estudos realizados por Michel Foucault sobre algumas instituições de caráter disciplinar e coercitivo, como penitenciárias, manicômios e quartéis, são imprescindíveis para pensarmos o nosso modelo de escola. Numa conversa com o pensador francês Gilles Deleuze, publicada no livro “Microfísica do poder”, de Foucault (1979), Deleuze faz um comentário bastante provocador a respeito do que estamos problematizando. Vejamos o que o autor nos fala: “[...] Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. [...]” (DELEUZE, 1979, p. 73). Nessa conversa, os autores abordam, dentre outras questões, o poder disciplinar que Foucault apresenta de forma exemplar num de seus trabalhos, cujo título é “Vigiar e punir”, de 1975. Nesse livro, Foucault realiza um importante estudo a respeito do poder disciplinar que será, mais tarde, “usado” para se pensar a escola. Nessa proposta, Foucault nos ensina: “[...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo

(em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 127).

É nesse sentido que uma abordagem interdisciplinar dentro de uma instituição concebida e desenvolvida com forte caráter disciplinar se torna um desafio, pois, como nos lembra Veiga-Neto (1995, p. 47): “[...] Muito mais do que uma questão epistemológica ou de engenharia curricular, [...] a disciplinaridade, numa perspectiva foucaultiana, é constitutiva da própria Modernidade [...]”. Portanto, sendo a disciplinaridade própria da Modernidade e se estivermos realmente nessa Modernidade – pois, há controvérsias – seria praticamente impossível a evitarmos. Segundo o autor, “[...] implicaria cair no paradoxo do *bootstrap* [como alguém se erguer do chão puxando os cadarços do próprio calçado]” (p. 47).

Reconhecemos a dificuldade e o desafio – se nos considerarmos na Modernidade – do paradoxo acima mencionado de uma interdisciplinaridade. No entanto, como já dito, percebemos que essa é uma pretensão presente na grande maioria das narrativas dos profissionais da educação com os quais tivemos contato.

Consideramos que tal pretensão – apesar de não ser suficiente – contribui para uma ruptura, mesmo que pequena e temporária, no caráter disciplinar da educação. Afinal, essa busca e pretensão não seriam uma destas “pequenas revoltas diárias”? Cabe aqui ressaltar, não esgotando o assunto, que, nessa mesma rede disciplinar, encontra-se uma *antidisciplina* presente nas *astúcias* dos *usuários* do espaço/lugar, como muito bem nos mostrou o trabalho de Certeau (1994). Pensamento esse do qual procuramos fazer “uso” e acompanhar ao longo de nossa pesquisa.

No caminho desse pensamento, vale considerar a observação feita por Josgrilberb (2005, p. 104) a respeito da *antidisciplina*:

[...] Na pior das hipóteses, a antidisciplina das práticas cotidianas demanda, em última instância, uma nova organização de poder. A organização de poder depende do corpo pra existir e, se este de alguma forma lhe escapa, há uma fissura no processo de controle, exigindo, assim, outras formas de poder. Não se trata de uma fórmula para uma revolução, mas aponta para as tensões envolvidas nas relações sociais que reorganizam a geografia social.

Assim, podemos inferir que não se trata de abandonar ou refutar a ideia do poder presente nas relações, mas, sim, de perceber que nem tudo é só controle e só disciplina; existem também as fissuras, linhas de fugas,⁴¹ outras possibilidades tantas capazes de escapar a essas relações de poder, obrigando-as a se reorganizarem. Nessa reorganização, outros movimentos, ideias e configurações podem refazer-se. Portanto, nossas apostas se voltam para essas “*microrresistências*”⁴² cotidianas, como nos fala Sousa Filho (2002, p. 4):

[...] Microresistências mobilizadoras de recursos inimagináveis, escondidos em gente simples, comum. Recursos ocultos muitas vezes bem debaixo do nariz do poder, dando força à massa anônima e a sua subversão silenciosa. Gente agindo como toupeiras, minando os edifícios bem instalados da moral e da lei, sem objetivos políticos determinados [...].

Pessoas *ordinárias/comuns* minando os edifícios da moral, da lógica estabelecida e, quem sabe, também do poder disciplinar presente na escola.

4.1.3 A busca pela formação e a formação sem busca

Durante as entrevistas/conversas, sentimos que a maioria dos professores/as, de uma forma ou de outra, tocaram/levantaram a questão relacionada com a formação. Notamos que, nas narrativas dos professores/as, estava presente essa questão. Numa das conversas com a professora de Matemática, ela faz a seguinte colocação quanto à sua formação inicial:

[...] Em nossa formação, não é abordada, em nenhum momento, a questão ambiental. Nós trabalhamos cálculos, algarismos, resolução de problemas. Você acha que, na minha formação (inicial), algum professor falava alguma coisa de meio ambiente? Ou ensinava a gente a trabalhar essa questão? Nunca! O negócio era só número, cálculos e fórmulas. Acho que nós incorporamos um pouco disto, nem sequer ouvíamos algo a respeito de meio ambiente ou natureza (PROFESSORA ELIZABETH)

⁴¹ Expressão muito utilizada pelos pensadores franceses Giles Deleuze e Félix Guattari para referir-se às tantas possibilidades de existências e resistências que escapam aos modelos preconcebidos ou estabelecidos e que cotidianamente se apresentam na vida.

⁴² Como já mencionado em nota anterior referente à *antidisciplina*, as “*microrresistências*” correspondem às diferentes formas de uma *antidisciplina*, ou seja, maneiras variadas, sutis e algumas vezes inconscientes de inconformismo com relações de poder estabelecidas.

Podemos inferir dessa narrativa que a professora acredita que a maioria dos colegas que lecionam a disciplina Matemática também passou pela mesma situação e considera ser esse um dos motivos que contribui para que os professores/as não contemplem essa dimensão da educação em suas aulas.

Notamos, inclusive, em conversas informais realizadas ao longo de nossa permanência no local da pesquisa, que alguns professores/as de Matemática consideravam que não cabe a essa disciplina abordar a Educação Ambiental diretamente em seu conteúdo. Ao nos aprofundarmos na conversa, fomos percebendo que, nessa visão, estava presente uma ideia de Educação Ambiental voltada mais para as questões de “natureza” biológica do que ecológica.⁴³ Outros professores/as da área, no entanto, observaram que tal abordagem poderia se dar no trato com o meio dentro da sala de aula ou em projetos desenvolvidos pela escola.

Na tentativa de compreensão dessas narrativas em torno da formação, buscamos apoio no trabalho desenvolvido por Tristão (2008) a respeito dos contextos formativos em Educação Ambiental. A autora, em sua pesquisa realizada com professores/as da rede pública de ensino, discutindo a questão da formação inicial e continuada, percebe a existência de uma visão tecnicista que reduziu muito a formação do professor/a. Outra importante colocação feita pela autora nos lembra:

A formação básica e a atuação profissional não podem ser dicotomizadas, pois fazem parte dos elos que compõem a tecitura da formação profissional. Daí, se a formação inicial for compreendida como um dos contextos de formação, aí, talvez, consiga-se ‘olhar’ de outra maneira, como uma das etapas desencadeadoras de outros processos de formação e, assim, sucessivamente (TRISTÃO, 2008, p. 144).

Observamos, dessa forma, em algumas narrativas, a força do pensamento parcelar e fragmentário bem como a lógica cientificista em que tudo precisa ser quantificável e mensurável, de preferência com exatidão, o que confere à Matemática o *status* de “exata” e a prevalência sobre as demais, como já observado no início do trabalho. Porém, mesmo diante de todo esse histórico no qual se construiu, inventou e

⁴³ Nesse caso, a perspectiva não é dicotomizar o biológico do ecológico, mas, sim, apontar para uma problemática na qual a Educação Ambiental é associada mais a questões de conteúdos específicos ligados a algumas disciplinas do que a uma questão ética e de responsabilidade coletiva.

consolidou tal hegemonia disciplinar, pudemos perceber e encontrar algumas práticas que conseguem, ou pelo menos tentam, escapar de toda essa lógica posta acima.

“*Cada macaco no seu galho.*” Essa foi uma das frases ouvidas por um professor de Matemática – relatada ao longo da pesquisa – ao conversar com uma de suas supervisoras (esse professor trabalha em mais de uma escola) a respeito de sua intenção em desenvolver uma atividade diferenciada com seus alunos/as. De acordo com o professor, a atividade seria sobre o xadrez:

[...] Não recebi apoio para desenvolver a atividade. O que ouvi foi o que eu já te disse: ‘Cada macaco no seu galho’. Não me senti seguro para desenvolver a atividade naquela escola. A orientação recebida pela coordenadora pedagógica foi que esta atividade é atribuição da Educação Física (PROFESSOR CARLOS).

Diante de tal “orientação”, o professor desenvolveu essa iniciativa em outra escola onde também lecionava.

Alguns professores/as, em suas narrativas, abordaram a questão do tempo, como é o caso da professora de Arte. Essa professora comenta que não há tempo para se “gestar” uma ideia, muito menos para partilhá-la. Ela afirma: “[...] A obrigatoriedade burocrática acaba abortando algumas ideias. A questão do tempo é um problema. Não há tempo para o devaneio que é necessário para a criação!”. (PROFESSORA VERA). A professora comenta que só possui uma aula por semana e, muitas vezes, não tem tempo para sentar com outros colegas e discutir determinadas atividades dentro da própria escola. Essa professora faz um comentário a respeito dessa questão que consideramos bastante enriquecedor:

[...] Há muita papelada para ser preenchida na escola. Isso toma o tempo de outras atividades mais importantes. O planejamento que se faz hoje não é suficiente. Feito fora do horário não é bom. Penso que esse planejamento deveria ser feito pelo menos uma vez por semana para articular as atividades. Fazemos entre nós, na hora do recreio, por *e-mail*, coloco no armário do colega, para tentar articular o nosso trabalho. Vejo que tem que ser feito um trabalho em rede, como uma teia, de forma horizontal. É preciso conversar mais coletivamente na escola (PROFESSORA VERA).

Outros professores/as também abordaram essa questão, o que demonstra a presença de tal problemática nas narrativas do cotidiano escolar. Em várias

entrevistas e encontros, pudemos perceber a importância dada aos momentos e espaços de formação. Como no caso da professora de Geografia, quando comenta que um de seus trabalhos surgiu a partir de uma conversa com uma colega professora de outra escola durante um encontro. Ou mesmo de tantos outros/as que, no “trocar figurinhas” do dia a dia, vêm demonstrando suas *astúcias e operações usuárias* que contribuem para enriquecer suas práticas dentro do espaço escolar.

Não distante dessa linha de pensamento, Guimarães (2004, p. 143), em sua exposição a respeito dos processos formativos de educadores/as ambientais, apresenta-nos uma relevante ponderação dentro desse contexto: “[...] trabalhar com a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas se dá na relação de um indivíduo com o outro, de um indivíduo com o mundo. A educação se dá na relação”.

É nesse sentido dialógico e de interação indivíduo-indivíduo, indivíduo-mundo, que acreditamos ser importante conceber os processos formativos. Assim, podemos perceber, também, que os espaços de formação são os mais variados e que, independentemente da forma, essa formação ocorre. Ou seja, a formação se efetiva de modo instituído ou não nos mais diversos *espaçostempos*. Dentro dessa perspectiva formativa, Tristão (2008a, p. 220) considera: “[...] A formação ocorre num *continuum* de ações, informações e conhecimentos, ao longo da trajetória profissional que é coletiva [...]”. Acrescentaria ainda que essa formação ocorre também nas interações, retroações e encontros diversos nessa trajetória.

Posicionando-nos a respeito dos processos de formação, consideramos ser, também, necessário e importante oportunizar aos profissionais da educação o estabelecimento de momentos coletivos de formação em Educação Ambiental, dentro e fora das escolas, para planejamento, conversas e estudos. Essa formação pode ocorrer sob a forma de oficinas, palestras, seminários, encontros e outros. Dentro desse contexto, encontramos uma importante contribuição de Alves (1998, p. 32), quanto à formação dos profissionais de ensino, em que a autora se refere à existência de quatro esferas nas quais se dá a formação:

[...] Tentando entender o 'fenômeno', percebi a existência de quatro esferas, articuladas ou desarticuladas, nas quais se dá a formação dos profissionais do ensino: a da formação acadêmica; da ação governamental; da prática pedagógica; da prática política.

Assim, em nosso estudo e vivência, percebemos a importância da formação na prática para a prática e pela prática, articulada com a esfera governamental. Percebemos, ainda, que a formação acontece de forma institucional ou não, porém o comentário de uma professora nos provoca a pensar na contribuição de uma formação direcionada: “[...] Acredito eu, não sei, que um pouco mais de conhecimento sobre a questão ambiental, em como poder trabalhar essa questão por todos e sua importância, também ajudaria!” (PROFESSORA JOANA). Portanto, acreditamos ser nesse emaranhado complexo e contínuo que ocorre a tessitura da Educação Ambiental. Percebemos a necessidade de nos preocuparmos em como potencializar todos esses momentos de formação em sua dimensão ambiental.

Uma das escolas pesquisadas, por exemplo, realiza uma reunião mensal com todos os professores/as. Porém, essa reunião ocorre fora do horário, no período das 17h30min às 19h, como já mencionado, o que causa certos transtornos e discussões. Portanto, embora tais momentos coletivos sejam importantes, é preciso refletir sobre seus efeitos.

Diante do exposto, consideramos pertinente alguns questionamentos: o que nos move a questionar/discutir/problematizar os momentos de formação? Acreditamos nas possibilidades e contribuições decorrentes dos momentos instituídos de formação? Como considerar, dentro de propostas prescritas de formação, os diferenciados *usos* feitos pelos profissionais envolvidos, como forma de potencialização desses momentos?

4.1.4 Planejamentos e propostas curriculares

Salientamos que, mesmo tratando essas partes esquematicamente, elas são/estão interdependentes e articuladas. No que se refere a esse ponto, a grande maioria das narrativas produzidas pelas entrevistas reforça a necessidade de um planejamento

integrado para o desenvolvimento de uma educação mais integral. Podemos perceber isso na conversa com as coordenadoras pedagógicas da EMEF Colúmbia, quando discutem a elaboração de um projeto e sentem necessidade de criar um espaço/tempo para conversar com todos os professores/as. Em outra conversa, durante um planejamento ocorrido entre duas professoras e uma coordenadora pedagógica, na EMEF Eugênio Meneguelli, uma das professoras faz um comentário interessante a respeito dos PCNs:

[...] desde o início das aulas, quando fazemos os combinados com os alunos, estamos abordando a ética, quando trabalhamos com os alunos cidadania, envolvemos meio ambiente, quando trabalhamos saúde, que é um tema bastante trabalhado, também envolvemos Meio Ambiente, portanto, observa a professora: não dá para separar, ou exigir que se trabalhem os temas transversais, pois eles já estão inseridos em nossas atividades. (PROFESSORA LÚCIA).

As professoras comentam que, desde o início das aulas, com os combinados, elas já abordam os temas transversais, como a ética e o meio ambiente. Assim também ocorre com os outros temas. Podemos perceber, nessa conversa, um conhecimento em redes se processando num *espaçotempo* de formação. Estendendo essa linha de pensamento para um pouco mais longe, poderíamos pensar que tais conhecimentos (transversais) são anteriores a qualquer disciplina, como nos ensinam Garcia e Alves (1999):

[...] a transversalidade preexiste aos eventuais conhecimentos disciplinares que possam ser mobilizados para responder às questões que lançamos sobre a natureza ou a maneira como os homens e mulheres se organizam, na sociedade, ou aos problemas que precisamos resolver para termos uma sociedade mais justa e igualitária. [...] (GARCIA; ALVES, 1999, p.103).

A professora continua comentando durante a conversa que considera até, em certos momentos, *uma força de barra*. Na conversa, ficou claro que a professora não julga desnecessário tratar das questões abordadas pelos PCNs, pelo contrário, acha muito importante, mas enfatiza que esses temas já estão presentes sem precisar citá-los.

Percebemos, nas falas dos professores/as, que há uma necessidade de se discutir a questão do tempo para planejamento na escola, das avaliações e a própria questão do currículo. Essas questões foram levantadas em praticamente todas as

conversas. Mesmo o professor/a desenvolvendo atividades sem esse planejamento integrado, ele/ela observa sua importância. Isso nos leva a questionar, assim como na formação: de que planejamento está se tratando? Integrado a quê? Em que momento? Antes ou durante? Até que ponto o planejamento integrado contribui/contribuiu na prática para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares? Que *usos* são feitos dos planejamentos realizados pelos professores/as?

Percorrendo ainda essa ideia, destacamos a narrativa da professora Vera, que faz uma importante colocação:

[...] Vejo que a forma de avaliar é muito vertical – tem que fazer como o sistema quer. Não se respeita o processo de gestação das ideias, dos conhecimentos que se adquirem após uma informação. Tudo tem que ser para ontem. Não é mais o professor que marca a avaliação. É o sistema. Precisamos de um SER HUMANO, mais ético, espiritualizado e sensível a tudo que está à sua volta. É preciso aprender a ser mais crítico. Sair da consciência ingênua e manipulável e para isso é preciso parar para conversar, discutir, trocar ideias.

Dessa forma, podemos perceber que está em “gestação” – expressão utilizada pela própria professora – um processo de problematização crítica do próprio currículo. Ou seja, da vida cotidiana escolar. Nesse aspecto, questionam o próprio modelo de escola em que se situam ao refletir sobre o seu próprio fazer. Isso, em nosso entender, contribui para gerar novas formas de ser, estar e fazer no ambiente escolar. Nesse aspecto, podemos ainda nos perguntar se a ausência de momentos coletivos para discussão e reflexão não corresponde a uma estratégia para inibir justamente os questionamentos a respeito desse modelo hegemônico?

Outra pertinente colocação a ser problematizada é a narrativa da professora Joana:

Acho que é o envolvimento, é o querer, ao final das contas, nós, professores, nos deparamos com um planejamento que nem sempre contempla a Educação Ambiental. Ah, tem os temas transversais, mas nem sempre entram. Se o professor não estiver a fim, com vontade, ele vai passar por isso sem dar a importância devida. Vejo que o planejamento tem/cumprir uma função muito importante. Porém, vejo que a maioria dos professores ainda estão presos ao planejamento, então, quando se coloca a questão dos temas transversais, o professor pensa assim: ‘eu tenho que trabalhar isso!’. Falta envolvimento. Talvez, falta de conhecimento, não querem se aprofundar. O planejamento é flexível, já ouvimos isso muitas vezes, mas estamos ainda muito presos ao planejamento. Uma vez por mês nos reunimos para trabalhar o conteúdo que será trabalhado. Por exemplo, no segundo trimestre, haverá um simulado, então tratamos do conteúdo que

será abordado. Nós nos reunimos uma vez por mês, duas horas, das 18 às 20 horas. O pessoal reclama, mas vem. Quando está aqui é bom. Durante o dia não há tempo para nos reunirmos. Acredito eu, não sei, que um pouco mais de conhecimento sobre a questão ambiental, como poder trabalhar essa questão por todos e sua importância, também ajudaria [...].

Quando a professora de Geografia coloca que o planejamento não contempla questões pertinentes à Educação Ambiental, na verdade, ela se refere a um currículo prescrito, a um plano de ensino, um papel/documento onde se escreve o que se deve trabalhar. A professora alega que muitos ainda estão presos a esse tipo de planejamento. Porém, ela mesma dá mostras de que se pode fazer um *uso* bem diferente daquilo que está prescrito. Isso nos mostra a dinamicidade da escola e de seus sujeitos, mas não significa uma inoperância de um documento que produz efeitos de verdade. Mais uma vez Foucault (1979, p. 12) nos auxilia com sua ideia de *regimes de verdade*, ou seja:

[...] Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Portanto, tal pensamento nos leva a pensar/problematizar: o que faz com que um plano tenha esse efeito de verdade? Como certas verdades foram/são produzidas? Quem as controla ou produz? Tais questionamentos nos implicam a pensar: que discursos sobre Educação Ambiental ou sustentabilidade possuem e têm tomados *status* de verdade? O próprio autor é bastante enfático com relação à relatividade de algumas verdades. Ao mesmo tempo, o encontro com o cotidiano escolar nos mostrou também o que outro grande pensador, Michel de Certeau, já havia percebido: não existem aprisionamentos permanentes nem forças que não sejam burláveis.

Outra questão que pode ser levantada a partir da narrativa da professora e já abordada por nós diz respeito ao comentário de que é o professor/a quem vai ou não dar o enfoque da dimensão ambiental. Na verdade, acreditamos que a dimensão ambiental já está sempre presente, independentemente de nossa vontade. Porém, compreendemos que, na narrativa acima, a professora expressa

uma realidade por ela sentida em seu cotidiano, na qual percebe que nem sempre a Educação Ambiental é trabalhada e discutida por todos os profissionais da educação. Procuramos, também, não nos deixar conduzir pela ideia de que tal narrativa pode produzir uma compreensão antropocêntrica da realidade, mas sim pensarmos em como articular novos dispositivos para o enfoque ambiental no cotidiano escolar.

4.1.5 A questão do lugar

Outro ponto considerado por nós fundamental no processo de consolidação de uma Educação Ambiental na sociedade é a questão do lugar. Assim, como no início de nosso trabalho já comentamos a respeito da filosofia cartesiana que procurou destituir a importância do meio, percebemos que esse meio, na verdade nunca esteve fora de nós e nem nós dele. Pensamento este que se aproxima da ideia de “[...] paisagem pensada como horizonte de convergência dos corpos e organismos humanos e não-humanos com o ambiente que os engloba [...]” (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009). Muitos já escreveram a respeito dessa inter-relação, congruência, engendramento entre nós (seres humanos) e meio. Nas falas dos entrevistados, há um pensamento/discurso que se volta para a importância de se tratar a relação com o lugar onde vivemos.

Percebemos uma ênfase no local, no fazer cotidiano, ao que está à sua volta. O cuidado com aquilo que nos envolve, com aquilo com que nos relacionamos é uma preocupação que as pessoas da pesquisa têm na hora de preparar suas atividades e se fez presente em suas narrativas. A ênfase no cuidado com o local também se fez presente nas narrativas de grande parte do corpo discente. Durante uma conversa com um grupo de alunos/as da 8ª série (9º ano) a respeito da Educação Ambiental produzida e praticada no cotidiano escolar por eles vivenciado, eles comentam que consideram muito importante, na Educação Ambiental, cuidar das “coisas” do seu lugar e citaram, por exemplo, o cuidado com o rio Doce, o principal rio da região, que atravessa a cidade e do qual todos dependem. Contudo, a questão do lixo foi a tônica presente na narrativa da grande maioria dos alunos/as, quando questionados sobre problemas ambientais ou sobre a importância da

Educação Ambiental praticada na escola, embora, o cuidado e o respeito com as árvores e animais também estivessem presentes em algumas narrativas dos alunos/as. Ressaltamos que a ênfase na questão do lixo não pode deixar de ser problematizada, pois tal questão, quando não abordada em suas múltiplas dimensões, pode esconder/camuflar aspectos imprescindíveis desse problema, contribuindo para a manutenção de um *status quo* e até mesmo de uma situação insustentável do ponto de vista ecológico. No entanto, sem conclusões ou considerações precipitadas, acreditamos que tal ênfase à questão do lixo não pode ser observada sob uma única ótica mas, sim, potencializada com abordagens multifacetadas – para não correremos o risco de *jogar o bebê fora com a água da banheira* – pois percebemos uma importante receptividade e demanda a respeito de “novos olhares” sobre essa questão.

Na maioria das conversas que realizamos com os professores/as, notamos, em suas narrativas, que há uma preocupação em abordar a dimensão local relacionando e contextualizando suas atividades com a realidade vivenciada, como podemos perceber nesta narrativa:

Gosto de trazer tudo para a nossa realidade. Desde manter a sala limpa até levar atividades para que eles possam estar realizando com a família. Procuro também trabalhar com eles questões que eles trazem de casa. Comentávamos, na semana passada, uma reportagem que o livro de Português trouxe sobre os resíduos e a coleta seletiva. Eles perguntavam, pois, nas suas casas não havia separação do lixo. Isso levou a se trabalhar o tema na sala (PROFESSORA FERNANDA).

Outra professora, em sua narrativa, corrobora essa perspectiva ao relatar, durante uma conversa gravada:

A ideia que eu tenho [de Educação Ambiental] é de cuidar do meio ambiente. É o cuidado de forma geral. Orientar a criança a respeito de várias coisas, como o lixo, o fogo, a água e orientar no cuidado com o lugar. O que está bem próximo dela. A escola sempre tem projetos relacionados ao meio ambiente e nós aproveitamos. Nós utilizamos muito músicas, histórias. Eu percebo que deixamos um pouco a desejar com relação a abordar mais essa questão, às vezes esperamos um projeto para fazer isso. Mas, percebo também que as crianças assimilam fácil, por exemplo, quando brincamos com eles sobre o papel, sobre pontas de lápis, cantamos uma música, eles rapidinho pegam o sentido. Eles vão limpam tudo, catam tudo. [Nesse momento a professora cantou um pedaço da música que ela canta com os alunos]. (PROFESSORA HELENA)

Percebemos que, nessas narrativas, a dimensão local ganha ênfase. Quando questionados a respeito de suas atividades, encontramos comentários que reforçam a ideia local: “trazer de casa”, “trabalhar o seu meio”, “orientar no cuidado com o lugar”, “trabalhar a realidade do dia a dia”, correspondem a comentários que reforçam a nossa percepção. Acreditamos na importância e necessidade desse pensamento e prática, desde que não esteja desvinculado de um contexto mais amplo e que não se perca a dimensão política e relacional deles, tanto em nível local quanto global. Nesse caso, poderíamos pensar não só na articulação do global com o local, mas também na inseparabilidade destes, como Morin nos ensina com seu neologismo: “*glocal*”. Quando a professora comenta que as “crianças assimilam fácil”, quando exemplifica narrando que, ao cantar uma música, *aprendida ensinada* com os alunos/as eles/elas rapidamente se tocam e catam os pedaços de papel ou ponta de lápis que “caíram” no chão, não nos preocupamos em interpretar criticamente sua narrativa e prática, mas, sim, em “saborear” o som da professora com seus alunos/as cantando juntos, após a realização de uma atividade.

Dessa forma, nós perguntamos se, no passado, a perda do lugar, segundo Grün, constituiu um dos motivos da fragmentação na relação entre cultura e natureza. A ênfase no lugar, no espaço vivido, sem perder sua ligação com o global, deve ser a tônica de hoje? Essa ênfase pode contribuir para uma nova relação com o espaço?

Não temos respostas mas podemos inferir com a contribuição da ideia de: “[...] Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade” (MORIN, 2000a, p. 100) que não somos sempre passivos, não estamos somente condicionados, somos também atuantes e condicionantes. O autor ainda nos lembra que: “[...] existe um circuito entre escola e a sociedade [uma produz a outra], qualquer intervenção que modifique um de seus termos tende a provocar uma modificação na outra” (MORIN, 2000a, p. 101). Ideia essa que se aproxima do que viemos trabalhando/tecendo até aqui, na tentativa de mostrar “uma” escola – e toda a sua vida – para além do prescrito, da mesmice e da reprodução, entendendo que escola e sociedade não podem ser pensadas separadamente, mas sim coengendradas, acreditamos e apostamos que as práticas desses profissionais correspondem uma intervenção que contribui para produzir mudanças que reciprocamente afetarão essas práticas.

4.1.6 Os questionamentos

Partindo da ideia de que boa parte do que é produzido pela investigação está no próprio pesquisador, cabe problematizar também os próprios questionamentos, ou o próprio olhar do pesquisador. Dessa forma, começamos com algumas das perguntas realizadas.

No início da pesquisa, como já relatado, o foco era o que fora produzido pela III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Portanto, nossa primeira entrevista ocorreu com uma das professoras que acompanhou o processo. A ideia era tentar conseguir algo deixado pelo envolvimento nessa conferência, por isso a maior parte das perguntas iniciais estava relacionada com os trabalhos realizados para a conferência. Da mesma forma ocorreu quando entrevistamos uma aluna (delegada) que representou a escola em Brasília. Queríamos problematizar a participação das escolas nessa conferência, mas também buscávamos algum desdobramento deixado, alguma marca ou experiência que tenha resultado num comprometimento ambiental significativo. No entanto fomos percebendo, ao longo do processo de produção dos dados, que as marcas deixadas poderiam não estar visíveis e, talvez, nem mesmo existirem. Ou seja, percebemos que os encontros e desencontros fazem parte do processo, inclusive o *não-sentido* expresso por Larrosa (2004), ou mesmo a ausência de um fundamento ou sentido único a partir de uma interpretação privilegiada, pois:

[...] Quanto mais interpretamos, menos encontramos o sentido fixo de um texto ou do mundo, e mais encontramos outras interpretações. Essas interpretações foram criadas e impostas por outra pessoa, não pela natureza das coisas. Nessa descoberta da ausência de fundamento, a inerente arbitrariedade da interpretação é revelada [...] (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 143).

Assim, o autor, com base em trabalhos foucaultianos, afirma que toda interpretação é arbitrária, ou seja, imposta por uma pessoa ou grupo. Pela esteira desse pensamento, isso significa afirmar que não existem verdades estáveis ou imutáveis.

Outro fato que procuramos problematizar se refere à escolha de algumas das perguntas elaboradas, que inicialmente diziam respeito a uma ideia de natureza, ou

de Educação Ambiental. Na verdade, o que queríamos com a pesquisa era encontrar algo que nos indicasse como era tratada a dimensão ambiental pela escola, sua relação com outras disciplinas, com a comunidade etc. Porém, fomos percebendo, também, que os nossos questionamentos procuravam algo que, de certa forma, já esperávamos. Por isso, em alguns momentos, alterávamos os questionamentos originais e pedíamos que falassem de forma livre sobre Educação Ambiental e sobre como esta se desenvolvia na escola.

Sentimos necessidade de indagar quais foram os motivos que nos levaram a elaborar tais perguntas, lembrando a hermenêutica gadameriana, na qual há prevalência da pergunta sobre a resposta. “[...] Mais do que chegar aos resultados, a hermenêutica se preocupa em indagar sobre os motivos que levaram à elaboração das perguntas. Trata-se de uma reflexão sobre os pressupostos que se escondem em nossas perguntas [...]” (GRÜN; COSTA, 1996, p. 98). É na esteira desse pensamento que colocamos em análise os nossos pressupostos indagativos, reconhecendo-os como partes dos enunciados que queremos entender. Assim, percebemos que estamos/fomos modificados ao longo da pesquisa e que, nessas perguntas, estava, de certa forma, boa parte daquilo que pretendíamos problematizar.

Desse modo, percebemos e entendemos a necessidade de ir ao encontro e levar em conta outras práticas, além das falas, do cotidiano escolar. Nesses encontros, outra importante mudança, ou *insight*, ocorreu durante a pesquisa. Foi durante uma conversa com algumas professoras sobre a maneira como éramos ensinados. Nessa conversa, percebemos que não importava muito a busca em saber qual era a ideia passada de meio ambiente, ou o sentido que tinha sido produzido em nós por meio das atividades ou do “ensino” que era/foi ministrado. Percebemos que mais importante seria pensar e nos dedicar ao que estava sendo produzido naquele momento e como poderíamos potencializar essas atividades que estavam sendo tecidas, relacionando-as com outras realidades e contextos. Esse acontecimento nos mostra um bom exemplo de aprendizagem em redes, ocorrendo nas relações e não centrada num indivíduo e, ao mesmo tempo, uma inversão de valores pelo fato de que, em nossas pesquisas, podemos ser transformados – e não apenas transformadores – a qualquer instante pelo muito que podemos aprender e

apreender com as pessoas, com o Outro, quando nos lançamos nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos.

4.2 PROBLEMATIZANDO ALGUMAS PRÁTICAS

Como já havíamos anunciado, procuramos dar atenção, também, às práticas desenvolvidas pelos professores/as e alunos/as, como exercícios de sala, conteúdos trabalhados e projetos desenvolvidos. Considerando tais práticas como importantes elementos na produção de subjetividades e que produzem um sentido, para aquele momento em que ocorrem, buscamos aqui problematizar algumas delas, destacando sua importância e contribuição para o campo da Educação Ambiental e, é claro, para o fortalecimento de atitudes ambientalmente comprometidas com a educação.

Nas práticas desenvolvidas, percebemos, por exemplo, que há um movimento muito grande pelas escolas em desenvolver projetos voltados para a coleta seletiva. Estimulada, em parte, pelo fato de estar sendo implantada na cidade de Colatina a coleta seletiva, acreditamos que, nesse ano, houve ênfase maior nessas práticas.

Figura 15 – Atividade no Lied



Numa dessas práticas desenvolvidas na EMEF Eugênio Meneguelli, os alunos/as tinham que trazer de casa embalagens descartáveis, para observarem nos rótulos os componentes presentes na composição de cada produto. Os alunos/as pesquisariam esses componentes e relacionariam com outros elementos presentes na

natureza. Pesquisaram também sobre o material de que era feita cada embalagem e o tempo que esse material, exposto na natureza, levaria para se decompor. Por fim, apresentariam alternativas de embalagens e de alimentos para esses industrializados comparando suas vantagens e desvantagens.

Ressaltamos a importância de tal prática e sua interação com outros campos do conhecimento. O alerta para o consumismo e os perigos do uso de certos produtos industrializados esteve presente nas conversas que da atividade surgiram e a professora não teve pressa em discutir. Nessa prática, foi levantado também o descarte de resíduos na natureza que prejudicam o ecossistema. Resíduos nem sempre provenientes do consumismo inadequado, mas sim de um consumo necessário em nossa contemporaneidade, como questionaram alguns alunos/as. Nesse caso específico, eles se referiam às embalagens de produtos indispensáveis e utilizados corriqueiramente em suas casas. Questionamento esse interessante para ser discutido e que levou a professora a estender o assunto para a próxima aula, porém antecipou a discussão sobre a importância da coleta seletiva e da reciclagem, concomitantemente, com um consumo consciente e atuação política por meio da cobrança de políticas públicas que contribuam e fortaleçam a Educação Ambiental.

Diante do exposto, não podemos deixar de problematizar algumas questões, por exemplo: como articular e potencializar práticas ambientalmente sustentáveis e comprometidas dentro da comunidade escolar? O que e quem legitima uma prática ser considerada ambientalmente correta ou mesmo reducionista e outra não? Como determinadas práticas e saberes tomaram estatuto de verdade em detrimento de tantas outras?

Figura 16 – Desenho de aluno do 7º ano

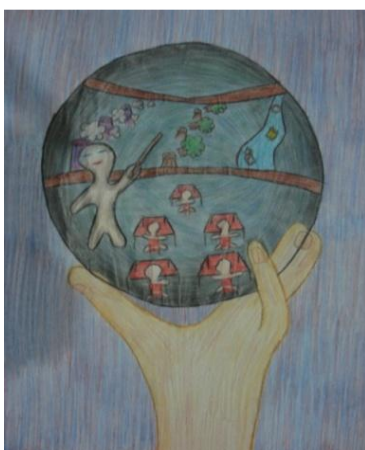


Em outra prática, agora desenvolvida na EMEF Colúmbia, a professora de Arte trabalhou com seus alunos/as a releitura de duas obras: uma de Frida Calho e a outra de Escher. Na primeira, a professora aborda o tema Eu e a Natureza. Nessa atividade, a professora problematiza com seus alunos/as a relação cultura e natureza.

Ela conversa com seus alunos/as sobre o que eles pensam a respeito da natureza de forma bastante espontânea, trabalhando com eles a íntima relação existente entre cultura e natureza.

Ela vai por um caminho que privilegia o cuidado com o lugar no qual o aluno/a convive. Aborda a importância do respeito e da necessidade de dividir com os pais as tarefas de casa. Deixa transparecer constantemente sua concepção de vida e de Educação Ambiental, quando comenta com os alunos/as que eles deveriam diminuir o consumo de carne bovina, pois, segundo a professora, o desmatamento é, também, provocado pelo aumento no consumo desse tipo de carne. Nessa atividade, os alunos/as produziram obras (desenhos) em que sua imagem se mistura à da natureza na tentativa de deixar tanto pessoa quanto natureza interligada.

Figura 17 – Desenho de aluno do 7º ano



Com relação à obra de Escher, a professora utiliza "Mão com uma esfera refletora", e problematiza o reflexo de nossas atitudes no planeta e em nosso meio. "Estamos na Terra e a Terra está em nós! Foi a primeira ideia que tive quando vi o desenho", relata a professora.

Gostaríamos de ressaltar que essa mão com a esfera refletora, no caso do desenho representando a Terra, pode provocar uma ideia antropocêntrica pelo fato de a Terra estar nas mãos do ser humano. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, durante uma conversa, a aluna menciona que, baseada na esfera refletora de Escher, ela desenha uma pessoa (professor/a) trabalhando Educação Ambiental na sala de aula. No desenho, uma professor/a mostra para os seus alunos/as o problema do desmatamento. Portanto, apesar de, para muitos, tal imagem remeter a essa concepção antropocêntrica do mundo, colocando a Terra numa condição subalterna à do homem e não de reciprocidade e congruência, não podemos inferir que essa foi a concepção presente no sentido atribuído pela aluna.

A professora também discute com os alunos/as a importância de adotarmos atitudes responsáveis. Dentre essas atitudes, ela fala abertamente com seus alunos/as sobre políticos corruptos do município, empresas poluidoras e consumismo. Nesse trabalho, refletiram e expressaram tal reflexão em suas obras (desenhos), nas quais ficou registrada a importância da Educação Ambiental no processo de mudanças de valores. Percebemos, também, que a professora aborda bastante uma necessidade de novos hábitos. Ela questiona, em suas problematizações, a "conduta ideal que

dever guiar o cidadão”. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que, nessa proposta, deve-se tomar o cuidado para que a mudança necessária não seja entendida como o resultado de um somatório de ações individuais, como já mencionado.

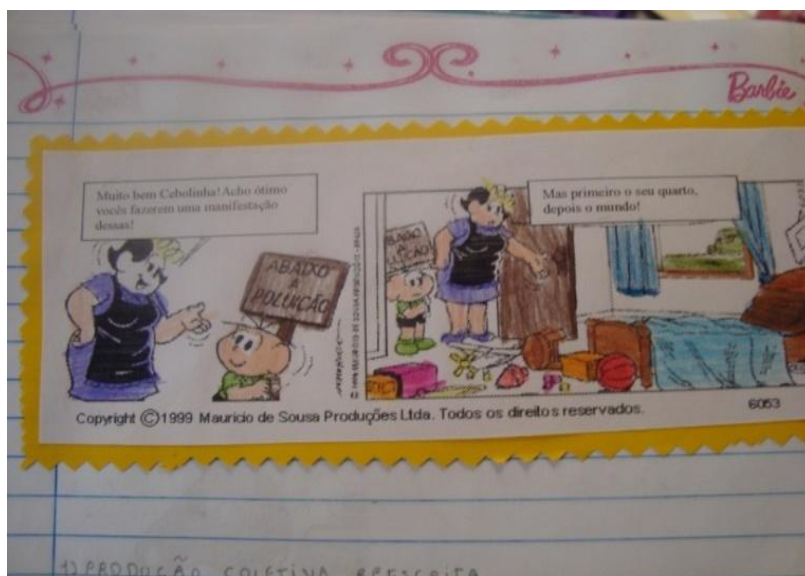
Percebemos um grande potencial reflexivo e criativo nas práticas realizadas por essas escolas. Ao longo do desenvolvimento de algumas práticas, os alunos/as envolvidos ocuparam diferentes lugares da escola para produzir os seus trabalhos. Uns escolheram o refeitório, outros ficaram próximos à quadra e alguns permaneceram na sala. Encontramos, inclusive, um aluno sentado na sala da coordenação desenhando. Vale lembrar que essas práticas foram, também, influenciadas pela Campanha da Fraternidade do ano de 2011, cujo tema foi, “Fraternidade e vida no Planeta”, e o lema a “Criação geme em dores de parto”.

Um assunto que buscamos problematizar se refere ao sentido produzido naquele momento, enquanto a prática estava sendo desenvolvida na escola, considerando se essas práticas contribuíram de alguma forma na produção de outros valores ou ajudaram a pensar/repensar atitudes e novas formas de ser e estar no mundo.

Sem ingenuidades, e ao mesmo tempo considerando o potencial “perturbador” de uma ideia/prática propagada, devemos reconhecer a presença da incerteza em tal processo e podemos considerar que essa atividade desenvolvida está preocupada com a transformação de uma realidade e não com a resolução pontual de um problema ambiental. (LAYRARGUES, 2008). Dessa forma, cabe aqui pensar em como fazer para que tais práticas se tornem um projeto coletivo capaz de contribuir para potencializar modos de vida voltados para a sustentabilidade dentro de uma comunidade escolar.

Gostaríamos de frisar que foram muitas práticas presenciadas, de muitos tipos diferentes, que, se fôssemos classificar dentro de correntes ou vertentes da Educação Ambiental, acreditamos que haveria exemplos para todas, porém não foi esse o nosso foco, mas sim acompanhar um processo que acreditamos estar sendo produzido/tecido nas escolas e procurar formas para potencializá-lo.

Figura 18 – Atividade com alunos do 4º ano



Outra prática que acompanhamos foi produzida pelo 4º ano.

A professora não sai com os alunos/as da escola, não faz visita de campo, não planta árvores e nem produz enfeites ou utensílios a partir de resíduos. Ela utiliza uma

tirinha da turma da Mônica para trabalhar com seus alunos/as valores, cuidado e respeito ao ambiente e a outras pessoas. Nessa atividade, é abordada, de forma pragmática, uma questão local que pode até ser considerada comportamentalista com foco na ação individual. Porém, sem negar tal perspectiva, optamos pelo caminho da observação com intervenção (uma observação participante), pois, afinal, em muitas dessas práticas, fomos convidado a acompanhar o seu desenvolvimento. Nesse processo, ocorreram trocas, intervenções e foi realizada uma tradução – a partir do encontro dos diferentes saberes presentes nessa comunidade heterológica (CARVALHO, 2009) da qual, naquele momento, também fazia parte. Portanto, tal encontro se constituiu em um processo de aprendizagem coletiva.

Fomos convidado a entrar na sala. A professora nos apresentou à turma e rapidamente – como só as crianças sabem fazer – elas já estavam interagindo conosco. No decorrer dessa atividade em particular, presenciamos uma abordagem para além do individualismo. Essas crianças brincavam com a professora na sala de aula, liam e encenavam as histórias da Mônica. Ao longo da atividade, conversávamos com elas abordando questões sobre a higiene com a casa, o respeito com as pessoas, a importância do trabalho coletivo e o cuidado com o lugar onde vivemos.

Mas é claro que não é sempre assim. Existem outros movimentos. Existe o grito, o desabafo. De vez em quando, um/a “explode”. Quem disse que estamos no paraíso

da harmonia? Gritos, palavrões, desenhos em mesa, palavras nas portas de banheiro – pelo lado de dentro para não serem vistas com facilidade – ocorrências, e muitas outras coisas – algumas que não consideramos apropriadas para um texto de dissertação – nos mostram a heterogeneidade e a complexidade do espaço escolar. Se considerarmos que, para alguns, a escola é vista como opressora, e não negamos que, em certos momentos, ela pode se apresentar assim, seria compreensível percebermos essas “inscrições”, “marcas” como forma de subversão a uma ordem normalmente prévia e arbitrariamente estabelecida, ou mesmo uma forma de marcar “minha presença” ou “minha insatisfação”. Talvez pudéssemos ler essas marcas como pistas para algo que pudesse ser repensado na escola.

Em outra prática, desenvolvida com a turma do 2º ano, pudemos acompanhar o envolvimento da turma em relação ao tema proposto que, nesse caso, foi a Educação Ambiental. A prática desenvolveu-se com a música de Toquinho, cujo título é “Herdeiros do futuro”.⁴⁴ Os alunos/as, com a letra da música em mãos, ouvem e cantam. Depois conversam com a professora sobre algumas passagens da música, relatando para a professora o que acham ou perceberam de importante na letra.

Após esse momento, eles passam a produzir desenhos que ilustraram a letra da música. Ao término dessa atividade, as crianças foram levadas ao laboratório de informática (Lied) para assistir a um vídeo/documentário relacionado com o poema de Manuel Bandeira, “O BICHO”.

Durante a exibição do vídeo, pudemos notar, pela expressão, que as crianças ficaram bastante impressionadas. Muitas perguntas foram feitas para a professora e a coordenadora pedagógica que conduziram o vídeo. As crianças ficaram indignadas com a situação das outras crianças no vídeo. A professora e a coordenadora pedagógica associaram a letra da música ao vídeo e este com a necessidade de uma Educação Ambiental e também de um maior cuidado e carinho com todas as criaturas.

⁴⁴ A letra dessa música encontra-se no ANEXO B.

Após esse momento, os alunos/as continuaram suas perguntas a respeito da situação de outras crianças que vivem nos lixões, nas ruas. Questionavam por que isso acontece. Perguntas simples, mas que exigem respostas muito fortes e complexas. A professora, respondeu aos questionamentos, na medida do possível, mas sem se deter muito nessas questões. Essas atividades foram realizadas ao longo da semana.

Num desses dias, por ocasião de um inesperado problema com a professora, fomos convidado a conversar com as crianças enquanto a coordenadora pedagógica, que iria assumir os trabalhos com essa turma até o final do turno, estava atendendo à mãe de uma aluna. Nesse momento, fomos até a sala e nos apresentamos como professor – é interessante que eles não perguntaram de quê. Observem que o fato de perceber isso interessante ocorre, em parte, pela lógica disciplinar impregnada em nosso modelo educacional. A pergunta primeira foi se “daria aula para eles”, seguida de “O que o senhor vai falar para nós?”. Como não tínhamos preparado nada, inventamos uma história. Na verdade, fizemos adaptações, pois as histórias contadas não eram nossas. Contamos para eles uma história dos bichos que não cuidavam de sua casa e, quando chegou o tempo das chuvas, muitos ficaram sem tocas para morar.

A outra história é de dois irmãos que estavam brigados e não se falavam há muito tempo, apesar de morarem próximos um ao outro, porém em terras divididas. Um construtor foi contratado para fazer uma grande cerca entre os dois, porém, ao invés da cerca, o construtor fez uma ponte entre os dois sítios. Esse fato foi o bastante para aproximar novamente os irmãos. Bom, por que essas histórias? Foram as que vieram ao pensamento naquele momento. A relação estabelecida foi com o cuidado que devemos ter com o lugar e com as pessoas. Se tem sentido, e é claro que tem, ele é um dentre vários. Não é fixo, mas sempre uma aposta realizada.

Lembramo-nos do que uma professora, durante uma conversa, nos falou: “Na verdade, é o professor que faz a abordagem ambiental. Vai depender muito dele” (PROFESSORA FERNANDA). Fala que será problematizada mais adiante. Assim, após as histórias, foram realizados comentários a respeito da Educação Ambiental. As crianças perguntaram muito, rimos e conversamos. Depois de um momento,

fomos avisados pela coordenadora de que a professora não voltaria e que estava preparada – na verdade improvisada – uma atividade para essa turma no Lied. Temos aí uma ideia certoniana de táticas se fazendo, sem personificação. Apenas se produzindo no cotidiana, sem se deixar “aprisionar”.

Fomos ao Lied e ficamos por lá cerca de 1h30min, brincando com um programa da Turma da Mônica. Nessa prática, as crianças produziram uma história a partir da conversa que tivemos e das atividades, por eles já produzidas, sobre meio ambiente e natureza. Temos que reconhecer que quase ficamos sem fôlego! Muitos chamando, querendo nos mostrar o que tinham feito, indagando se estava bom, o que faltava, como mexer em determinado recurso – coisa que nem nós conhecíamos – e uma série de outras perguntas. Sem contar, também, que não havia computadores para todos, sendo necessário alguns ficarem com os colegas e, portanto, dividindo as tarefas. Como a história era por quadros, dividimos dois quadros para cada um que estava em dupla num só computador. Eram 28 crianças!

“Na verdade é o professor que faz a abordagem ambiental. Vai depender muito dele” (PROFESSORA FERNANDA). Essa fala nos leva a problematizá-la, pois, ao dizer que depende muito de o professor fazer ou não a abordagem ambiental, não seria uma forma de responsabilizá-lo também pela não abordagem? Será que o professor é o único responsável pela inserção da Educação Ambiental no ambiente escolar, pelos conteúdos ou não? Tais questionamentos nos fazem refletir sobre até que ponto somos/seremos/estamos sendo capazes de romper com a lógica fragmentada da Educação Ambiental no ambiente escolar.

4.3 E OS PROJETOS?

Quando nos propomos a desenvolver esta pesquisa, não pudemos deixar de relembrar a nossa própria experiência como professor, trabalhando com várias turmas, surgindo assuntos e acontecimentos por todos os lados. Uma série de demandas. Palavras do tipo: utilizar o conhecimento prévio dos alunos/as; trabalhar a realidade; trabalhar os temas transversais; preparar aulas dinâmicas; as atividades têm que ser operatórias; observar e anotar os alunos/as faltosos; identificar

alunos/as com problemas; desenvolver práticas interdisciplinares etc. Tudo isso e muito mais faz parte do cotidiano do professor. Portanto, do lugar que ocupamos – como pesquisador – devemos admitir, fica mais fácil apresentarmos os limites e limitações em suas práticas. No entanto, ao vivenciarmos cotidianamente tais realidades, damos-nos conta da dimensão de tal tarefa que muitas vezes nos propomos. Nesse sentido, não podemos ignorar o que acontece no presente desse cotidiano. Dessa forma são os projetos. Percebemos que, nas escolas pesquisadas, há no imaginário – digo no imaginário, não com a intenção de separar do real, mas de estabelecer diferença com relação à prática – uma forte presença da necessidade por projetos. Por que dizemos isso?

Durante a pesquisa, por várias vezes, percebemos, na fala dos sujeitos pesquisados, um interesse por projetos. Numa das vezes em que nos aproximamos de uma colega, professora da Educação Infantil, ela nos perguntou se nós tínhamos algum projeto legal para desenvolver com sua turma. Depois de algum tempo de conversa e convivência, notamos que há uma “cobrança”, mesmo que não seja “oficial”, para que qualquer atividade desenvolvida que necessite trazer alguém de fora ou sair com as crianças, ou mesmo aquelas que necessitem de mudanças na “organização” escolar, esteja escrita num projeto. É a força do documento, da escrita sobre a palavra, como nos lembra Certeau (1994).

Na segunda escola pesquisada, durante os encontros, a coordenadora comenta sobre a necessidade de desenvolver algum projeto de Educação Ambiental com os alunos/as da escola, pois a quantidade de lixo que estava sendo jogado no pátio e no terreno ao lado era muito grande. Nessa fala, se não levássemos em conta o contexto em que ela ocorreu e toda a caminhada que dela procedeu, ou seja, se não tivéssemos *mergulhado de ponta cabeça e bebido em mais de uma fonte*, como Nilda Alves nos fala, tomaríamos a ideia de Educação Ambiental como instrumento para resolver um fim específico, uma *atividade-fim*, como diria Layrargues (2008).

Embora saibamos que isso ocorra, talvez, até com frequência em algumas escolas, gostaríamos de lembrar, como já foi anteriormente mencionado, que, ao acompanhar o movimento das práticas-narrativas (que vão muito além da oralidade e dos recortes de fala) desses profissionais, *sujeitos praticantes*, os quais

pesquisamos, pudemos perceber que estas não se revelaram possíveis de serem enquadradas dentro de um conceito ou terminologia classificatória, pois se apresentaram mais complexas do que imaginávamos e bastante interessantes do ponto de vista ambiental. Assim, no sentido de se pensar as narrativas para além do dito, encontramos inspiração nas seguintes palavras:

[...] O intercâmbio ou comunicação social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes e dos acentos, marcados pela inspiração e pelas paixões, toda uma hierarquia de informações complementares, necessárias para interpretar uma mensagem além do simples enunciado – rituais de mensagem e de saudação, registros de expressão escolhidos, nuances acrescentadas pela entonação e pelo movimento do rosto. É-lhe necessário aquele timbre da voz que identifica e individualiza o locutor, e aquele tipo de laço visceral, fundador, entre o som, o sentido e o corpo (CERTEAU, 2008, p. 337).

Foi nessa correlação de gestos, vozes, práticas, inspirações e paixões que procuramos entender e acompanhar as práticas ambientais presentes no cotidiano escolar.

Procurando exemplificar, lançamos mão do ocorrido em uma das escolas. Dessa ideia inicial, do lixo, algo muito comum nas escolas, houve desdobramentos que levaram aonde ninguém inicialmente imaginava. A partir de uma reunião coletiva com os profissionais da escola, deu-se início a uma série de práticas que envolveram várias disciplinas, vários membros da comunidade onde a escola está, além de outras instituições de ensino para o assessoramento técnico necessário. Os alunos/as envolveram-se (e estão envolvidos, pois tal atividade está em andamento) e estão empolgados. De várias formas diferentes a dimensão política é enfocada ao longo das práticas. Embora tudo isso esteja ocorrendo, não podemos deixar de mencionar que ainda é cedo para dizer qual a sua dimensão ou mesmo avaliar os seus limites. Porém, ressaltamos que, independentemente *do que vai ser*, para nós, o importante é *o que está sendo!*

É relevante frisar que essa conversa com a coordenadora a respeito de projetos ocorreu no segundo dia de visita à escola e que a nossa posição a respeito da Educação Ambiental foi se mostrando durante as conversas e encontros que se estabeleceram posteriormente. Nesse percurso, outros sentidos se fizeram e refizeram.

Encontramos, mais uma vez, na teoria da complexidade, uma boa maneira de encarar tais fatos. Primeiro, não podemos tomar o todo pela parte e, segundo, a complexidade não elimina a simplicidade (MORIN, 2007). Dessa forma, embora existam práticas de projetos com um caráter fragmentário e pontual, normalmente ligado a datas comemorativas, não podemos generalizar e muito menos deixar de problematizá-las coletivamente.

Tudo isso nos levou a questionar a influência e pertinência dos projetos no cotidiano escolar. Seria a pedagogia dos projetos? Quando mencionamos acima a questão do imaginário em relação à prática foi porque, ao mesmo tempo em que essa ideia estava presente, não havia, naquele momento, nenhum projeto sendo realizado por nenhuma das duas escolas que foram pesquisadas, exceto aqueles desenvolvidos por influência da Campanha da Fraternidade. Portanto, percebemos um paradoxo aí presente, mas que apenas reforça o caráter complexo do cotidiano escolar.

Outro fator relevante a ser tratado, com relação aos projetos em Educação Ambiental, foi o fato de que no município existe um Departamento de Educação Ambiental localizado em uma instituição de autarquia municipal, mas que vem se mostrando, nos últimos anos, de acordo com relato de grande parte dos professores/as, inoperante – pelo menos para/nas as escolas – visto que muitos desconhecem sua atuação e influência.

Não podemos, também, deixar de lado algumas questões que consideramos pertinentes à problematização. Por exemplo, a necessidade de se pensar/repensar a gênese e o desenvolvimento de alguns projetos em Educação Ambiental. Percebemos, pelos relatos, que muitos projetos ocorridos não tiveram continuidade, ou seja, não se transformaram num programa que poderia ser estendido para outros anos. Outros projetos tiveram uma origem instituída, planejados burocraticamente, distantes da demanda e vontade da comunidade escolar, o que acaba culminando em projetos descontextualizados que se esvaziam durante o seu curso, ou mesmo em práticas de cunho instrumental.

Entretanto, acreditamos que alguns projetos e trabalhos constituem importantes meios para uma aprendizagem orientada para a sustentabilidade. Acreditamos na importância de se potencializar tais atividades/projetos, problematizando-os em *espaçotempos* coletivos de formação, de tal forma, que o educar tome uma dimensão muito mais abrangente, como Maturana (2009, p. 34) nos lembra:

Para que educar?

Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive [...].

Este é um dos princípios fundamentais da Educação/Educação Ambiental, o respeito e a solidariedade com todos os seres, indistintamente, com o meio, com a Terra, nossa morada em comum.

Portanto, o que buscamos foi problematizar algumas práticas do cotidiano escolar sob a perspectiva da sustentabilidade. Sistematizar críticas ao modo como se desenvolve a Educação Ambiental na escola, não! Essa não é/foi a nossa proposta!

4.4 NARRATIVAS IMAGÉTICAS NAS/DAS REDES DO COTIDIANO ESCOLAR

Figura 19 – Pessoal da limpeza



Cabe aqui, de começo, ressaltar que consideramos a inter-relação entre pesquisador e imagem, sendo esta escolhida pelo pesquisador para fotografar e não outra. Assim, consideramos o recorte espaço-temporal escolhido como parte da aposta política do pesquisador. Esse é um dentre tantos outros possíveis.

Nessa imagem-narrativa (Figura 19) foto tirada durante uma atividade desenvolvida na escola, o pessoal da limpeza aguarda o seu término para começar o trabalho.

Os profissionais da limpeza não participaram da brincadeira. O que geralmente ocorre é que eles, formados em sua maioria por pessoas contratadas por firmas terceirizadas, não são envolvidos diretamente nas maiorias das práticas desenvolvidas, seja de formação, seja mesmo em projetos escolares, mesmo que muitos sejam moradores da comunidade e tenham filhos ou parentes estudando na escola.

Esses/as profissionais não apenas limpam o local, como também cobram dos alunos/as atitudes mais comprometidas com o espaço. Desde a higiene ao cuidado com as árvores que sombreiam o pátio. Presenciamos muitas mulheres da limpeza “chamando a atenção” de alunos/as quanto ao lixo jogado no chão, à higiene do banheiro, à torneira aberta, em início de brigas no recreio e até mesmo desempenhando papéis que não são tipicamente seus, mas que tinham que ser feitos, como no caso de uma criança de dez anos com problemas de diarreia. Lá estavam elas!

Numa conversa com o pessoal da limpeza, ouvimos:

Trabalho há muito tempo nesta profissão, em escola. Percebo que hoje os alunos sujam menos. Ou seria porque estamos em mais gente e limpando mais? [Ela mesma se questiona]. Mesmo assim vejo que está melhor. Tem muita criança que sai procurando um latão de lixo para jogar um papel de bala. Acho que é uma questão de higiene mesmo. Algumas crianças até rasgam o papel ao invés de amassar. Dizem que é para reciclar melhor. (FUNCIONÁRIA/EDUCADORA MARCIA).

Percebemos também um senso de responsabilidade muito grande na maioria das mulheres da limpeza. Uma chegou a questionar o material usado na limpeza, cujo destino é o rio. Ela comenta: “Nós falamos em cuidar do meio ambiente, mas utilizamos esse material aqui. Isso deve prejudicar o rio Doce, é muito forte” (FUNCIONÁRIA/EDUCADORA SÔNIA). Essa profissional se preocupa com uma questão que até então havia passado despercebida. Que material é esse utilizado pela empresa que presta serviço às escolas? Qual a sua composição? Quem fiscaliza?

Essas mesmas profissionais também chamaram à atenção para o fato de que, quando vão retirar o lixo dos latões da sala, percebem muito papel picado e pedaços de EVA (etil vinil acetado). O que chamou a atenção, foi que, nesse momento, nos perguntamos se não seria interessante começarmos a repensar o uso do EVA por outro material. Afinal, o EVA é muito utilizado pelas escolas e sua decomposição é muitíssimo lenta, além de ser de difícil reciclagem.

Figura 20 – Confeção de maquetes



Da mesma forma, é o caso do isopor, tão utilizado na confecção de maquetes e em outras atividades escolares, como mostra a imagem-narrativa (Figura 20) ao lado.

A imagem-narrativa abaixo (Figura 21) mostra um *folder* confeccionado pelos alunos/as da EMEF Eugênio Meneguelli para ser trabalhado com os moradores do bairro. Essa atividade teve início com a disciplina Ciências. Eles escolheram as imagens, as frases e as informações que consideraram importantes.

Figura 21 – Folder confeccionado por alunos



A ideia inicial era só tratar da questão da dengue, porém perceberam que poderiam fazer/falar um pouco mais. Assim, ampliou-se a dimensão original do enfoque com outras abordagens realizando, dessa forma, um exercício de Educação Ambiental. Essa fotografia foi tirada durante o momento em que caminhávamos pelo bairro no rastro dos grupos que estavam realizando a atividade.

Durante o percurso, percebemos muitas pessoas lendo o informativo e assim fomos seguindo caminho. O interessante foi que não presenciamos nenhum *folder* pelo chão – pelo menos naquele momento –, mas observamos que havia muitos moradores lendo ou olhando as imagens presentes no *folder*. O que depois será feito desse material pelos moradores é outra questão. Acreditamos que sua importância se deve não apenas pelo seu envolvimento e aprendizagem na confecção, como, também, pela experiência do encontro com outros moradores, pela experiência da criação de algo, de conversar sobre Educação Ambiental, pelo processo de ir ao encontro do Outro. Entretanto, cabe ressaltar que tais atividades não são uma constante do cotidiano escolar. O “passeio” pelo bairro, como forma de aprendizagem coletiva promovida pela escola, de modo interdisciplinar e transversal, é, ainda, uma prática pouco recorrente nas escolas pesquisadas.

Uma importante questão observada provocou-nos a considerar como vem sendo pensada a Educação Ambiental nas escolas. É bastante corriqueiro, em muitas escolas, o desenvolvimento de práticas relacionadas com a questão do lixo. São atividades diversas associadas à reciclagem e ao reaproveitamento do lixo.

Figura 22 – Balde para coleta de papel



As escolas convidam palestrantes para falar de Educação Ambiental, pessoas para “ensinar” a produzir/confeccionar material utilizando resíduos, além de outras atividades afins.

Tais práticas, como já mencionado, são bastante questionadas por vários pesquisadores e estudiosos do campo ambiental e devem ser também problematizadas. Uma importante e pertinente colocação é feita por Brügger (2004), quando se refere à questão da reciclagem. A autora enfatiza que a reciclagem, vista como um fim em si mesma, apresenta muitos aspectos negativos, pois: “[...] Na medida em que se estimula a reciclagem, somente cria-se uma mentalidade de que não é preciso mais reduzir ou reutilizar, a não ser por necessidade, já que tudo pode (teoricamente) ser reciclado

[...]” (BRÜGGER, 2004, p.100). Dessa forma, podemos inferir que, se a reciclagem não vier acompanhada de um trabalho voltado para a redução, para repensar hábitos consumistas, muito pouco haveria de contribuição.

Nas escolas, por exemplo, muitos projetos voltados para a reciclagem, principalmente aqueles em que há competição, acabam agravando a situação ambiental, pois, segundo Brügger (2004), as crianças acabam incentivando os pais a comprarem produtos para poderem ganhar a gincana e isso vai na contramão dos princípios da Educação Ambiental.

Outra importante questão diz respeito à dimensão política, pois, em algumas práticas de projetos, tal dimensão deixa de ser levantada e inserida dentro do contexto. Com relação a esse ponto, Brügger (2004) nos lembra que devemos prestar atenção ao fato de que o lucro das empresas provenientes da economia da matéria-prima, no caso da reciclagem, “[...] deveria ser repassado para os operários da fábrica como salários, construção de creches para seus filhos, auxílio transporte, por exemplo” (BRÜGGER, 2004, p. 101). Diante do exposto, podemos inferir que qualquer atividade ou projeto que envolva reciclagem não pode/deve prescindir da abordagem de outras múltiplas dimensões, evidenciando, assim, o caráter complexo dessas questões.

As críticas a essas atividades ou práticas pedagógicas são as mais variadas, pelo fato de não produzirem as necessárias mudanças, por serem reducionistas e por não articularem outras dimensões da Educação Ambiental, como a dimensão política, conforme já dito, por exemplo.

Destacamos, de acordo com as nossas observações realizadas, que essas e outras práticas escolares, em muitas situações, são mais complexas do que se imagina, dificultando qualquer tentativa de classificação – o que procuramos a todo o momento evitar. Na verdade, foi justamente uma fuga desse modelo analítico-interpretativo único que tentamos realizar. Afinal, uma mesma prática inicialmente pensada como reducionista pode provocar subjetividades inimagináveis em cada uma das pessoas envolvidas.

Percebemos existir, no cotidiano escolar, uma grande quantidade de práticas interessantes do ponto de vista ecológico/ambiental que, em muitos casos, provocam reflexões, produzem subjetividades e, por serem anônimas e perecíveis,⁴⁵ não estão sujeitas à classificações ou aprisionamentos. Acreditamos que, mesmo aquelas datáveis, periódicas e com visibilidade não cabem dentro de uma única e mesma ótica ou perspectiva. Portanto, o que procuramos ao longo de nossa permanência foi, sempre que possível, discutir e problematizar com os professores/as, coordenadores, gestores e outros funcionários o desenvolvimento das atividades produzidas.

No ano de 2011 foi desenvolvido pela Prefeitura Municipal um programa em parceria com as Associações de Moradores e escolas a respeito de uma coleta seletiva que foi implantada efetivamente no início de 2012. As reuniões com a comunidade iniciaram em agosto de 2011, contemplando todos os bairros que possuem Associação de Moradores. Tal fato, acreditamos, contribuiu, em certa medida, com o desenvolvimento de atividades com esse fim. Porém, gostaríamos de mencionar que tal programa precisa ser mais debatido e problematizado coletivamente com as comunidades para que não se torne – se é que já não ocorreu – uma prática “política” de caráter instrumental e de pouca relevância do ponto de vista ecológico ou da sustentabilidade, pois, até que ponto a comunidade está/foi realmente envolvida e sensibilizada a aderir ao programa municipal. A Educação Ambiental está sendo contemplada como prioridade dentro desse programa de saneamento?

⁴⁵ A referência a práticas anônimas e perecíveis advém da ideia certonianiana que considera o cotidiano repleto desse tipo de prática. Correspondem àquelas que passam despercebidas, ocorrem de forma inusitada, muitas vezes sem marcos iniciais ou finais. São do tipo efêmeras, mas que nem por isso deixam de produzir suas marcas/significados ou mesmo subjetividades.

Figura 23 – Fotografia do recreio na EMEF. Eugênio Meneguelli



Durante a pesquisa, várias fotografias foram produzidas. Esta é uma das mais interessantes (Figura 23). Toda vez que a olhamos, sentimos sua energia, percebemos a escola viva e pulsante. Por exemplo, nessa escola, o pátio é a quadra e a quadra é o pátio. Em volta, estão as salas de aula, cozinha, coordenação e sala dos professores/as.

As crianças e adolescentes brincam nessa quadra durante o “recreio”. Não há nada direcionado, eles brincam por conta própria. A coordenadora fica de olho, pois, de vez em quando, uma criança tromba na outra e o choro surge, quando não acontece algo pior (já ocorreu uma fratura de braço). É uma situação, em que acompanhar o movimento é difícil. O barulho é quase único, mas, quando você se adentra, percebe as singularidades das brincadeiras e das conversas. Segundo uma das crianças, “A escola *podia ser só recreio*”. Para elas, os 20 minutos passam tão rápido. Quando toca o sinal, a expressão é de espanto e, ao mesmo tempo, nesses 20 minutos, há uma intensidade sendo vivenciada. É outra temporalidade, um tempo *Aión*, como diria Khoan:

[...] ‘Tempo’ traduz *aión* que, diferentemente do mais habitual *chrónos*, alude não a um tempo objetivo, numerável, do movimento natural, mas ao tempo enquanto destino, período de vida humana (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 45), o tempo das durações e das intensidades [...] (KOHAN, 2007, p. 114).

Nesse sentido, o autor nos toca, lembrando-nos que esse tempo, essa língua é algo com que temos muito a aprender. Esse tempo infância tem muito mais a nos ensinar do que nós a ele. Por exemplo, pensar uma Educação Ambiental no cotidiano escolar com a intensidade e a potência da infância. Viver e conviver com a Educação Ambiental e com a natureza em nosso cotidiano de forma intensa e integrada. Perceber esta natureza como amiga e parceira, envolver-se com ela como uma criança se envolve com outra numa brincadeira, intensamente, não repelindo os conflitos que porventura surgirem, mas potencializando e vivendo os *bons encontros*, reconhecendo-nos no Outro – pessoa ou natureza – deixando-o falar e ser ele mesmo. Quem sabe assim podemos aprender, com as crianças, novas formas de relacionamentos, novas atitudes perante a natureza e assim possamos todos desfrutar da experiência de um legítimo encontro com esse Outro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, SEMPRE PROVISÓRIAS, PARA NÃO ENCERRAR A CONVERSA

*Nossas idéias sobre as coisas constroem as coisas.
(COSTA, 2002)*

*As sociedades domesticam os indivíduos por meio dos mitos e das idéias que, por seu turno domesticam as sociedades, mas os indivíduos podem, reciprocamente, domesticar as suas idéias e os seus mitos.
(MORIN, 1998)*

No início do trabalho, quando ainda era uma intenção de pesquisa, sempre nos inquietava uma pergunta: qual a contribuição deste trabalho para a comunidade/sociedade a qual pertencemos? De que forma esta pesquisa pode/poderá contribuir com o trabalho de tantos colegas docentes? Como potencializar uma Educação Ambiental comprometida e responsável com o bem coletivo? Assim, fomos percebendo, ao longo do trabalho e da convivência com/no cotidiano das pessoas da pesquisa, que a potencialização ocorreu de forma recíproca.

Não paramos de nos fazer tais perguntas, porém fomos percebendo que, muito mais do que, “o que pode a pesquisa”, é o quanto a pesquisa está aberta para receber/apreender o que no cotidiano se apresenta. Tal perspectiva implica uma mudança de postura em relação à pesquisa, pesquisador e pesquisado. Implica uma mudança de eixo conceitual, metodológico e epistemológico, pois o pesquisador já não detém o saber, não possui as respostas e nem tem a capacidade para prescrever qualquer “receituário” de ações e atitudes que podem, sequer, amenizar os problemas, sejam eles ambientais, sejam outros quaisquer. Corresponde a um exercício de desapego às certezas, como nos falam Carvalho, Grün e Avanzi (2009).

Tal mudança implica que a pesquisa tem muito o que aprender e enriquecer-se com o ambiente pesquisado, implica pensar na congruência entre pesquisa, pesquisador e pesquisado, principalmente neste caso, em se tratando do cotidiano escolar.

Chegamos ao ambiente escolar pensando já ter visto tudo, sabendo o que ali vai acontecer de forma quase vidente, porém somos arremessado de nosso pedestal. Nossa “bola de cristal” é quebrada e percebemos que temos muito que aprender. Nesse sentido, fomos percebendo que não é apenas a contribuição que a pesquisa tem para dar à sociedade ou à comunidade, mas, sim, a contribuição que, também, a comunidade escolar tem para dar à pesquisa. Podemos até pensar numa troca, num jogo de reciprocidades mútuas, em que ambos aprendem no e com o encontro.

Portanto, nossas inquietações iniciais foram sendo substituídas pela surpresa de um mesmo que se faz, refaz e se renova. Um mesmo que não se repete, como diria Heráclito.

Quando começamos a nos relacionar, conviver com pessoas que se tornaram colegas, muitas angústias, decepções, raiva, alegria, desânimo, vibrações e outros sentimentos foram compartilhados e, dessa forma, percebemos certa cumplicidade sendo tecida. Cumplicidade esta tão importante para adentramos no mundo da comunidade escolar e das práticas das pessoas que nela estão.

Os estudos realizados nos encontros que tivemos com os grupos de pesquisa, as viagens, fóruns, congressos (Anped, Anpedinha, Anppas), as observações e participações e tantos outros acontecimentos fizeram e fazem parte da constituição deste trabalho e contribuíram para um aprimoramento do olhar e do sentir. Serviu também para relativizarmos muitas “verdades” e percebermos o quão ligados/enredados estamos com nossas pesquisas e como esta se liga à nossa vida e como a vida de outros se liga a esta pesquisa. Um emaranhado, um *tecido junto*, como diria Morin, que vai se constituindo, tomando e, até mesmo, perdendo forma.

Procuramos, inicialmente, um caminho que nos conduzisse à verdade, mas que verdade? De quem? Se a encontrássemos, seria apenas nossa! Seria a nossa verdade. Portanto, percebemos ser irrelevante ou pouco produtiva tal empreitada.

Entendemos, com o nosso trabalho, o quão complexo é o cotidiano escolar e que muito do que as escolas são ou se apresentam depende, em parte, de nossa aposta, de nosso olhar, que não deixa de ser um posicionamento político do

pesquisador. Acreditamos e percebemos não haver uma realidade pronta, preexistente, que, para todos e, qualquer um, é a mesma. O que queremos dizer com isso? Estamos dizendo e dissemos – ao longo do trabalho – é que a escola *pode ser* e muitas vezes *É*, o espaço/lugar onde se opera a construção de novas atitudes, novas relações com o meio ambiente. Um espaço com a possibilidade de ser gestada uma nova concepção de natureza, um lugar/espaço de construção de “pontes” e não de “muros”.

O que estamos considerando e ainda dizendo é que esse mesmo espaço/lugar, considerado por muitos como reprodutor, disciplinador, docilizador e alienador, também é um espaço transgressor, crítico e criador. Lembramos, também, que nossas considerações são apenas uma, dentre tantas outras possíveis.

Entendendo que não existem – pelo menos em nossa perspectiva – conclusões ou considerações prontas e fechadas, mas sempre abertas a novas colocações, gostaríamos de mencionar, inicialmente, o grande desafio e, por que não dizer dificuldade de realizar uma pesquisa que não procurasse falar ou pesquisar **sobre** alguém, ou **sobre** uma determinada realidade, mas sim uma pesquisa que fosse realizada **com** essas pessoas/sujeitos, *praticantes* do espaço e **com** esse cotidiano por eles vivido. Uma ideia que muito se aproxima do pensamento de um “[...] ‘saber com’, diferentemente, [de um saber sobre] aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades” (ALVAREZ; PASSOS, 2010, p. 143). Até mesmo pela perspectiva teórico-metodológica adotada, algo que não procurasse isso seria incoerente. O que também não significa que tenhamos conseguido.

Percebemos que, nas práticas das pessoas pesquisadas, num primeiro olhar, há uma intenção de *conscientizar os alunos* e de *conscientizar os colegas*, como, também, é forte o discurso voltado para a preservação e conservação. “*É necessário preservar a natureza, preservar o meio ambiente*”; *É necessária a conservação dos recursos naturais*” essas foram frases muito pronunciadas. Nessas práticas, também podemos notar, ainda neste primeiro olhar, uma concepção funcionalista. Algo realizado em decorrência de algum movimento instituído – neste caso, referimo-nos

a algum dia especial, evento ou data comemorativa – que tenha provocado a realização da atividade. Porém, tudo isso ainda seria num primeiro olhar.

Num segundo olhar – não esperem que seja tudo ao contrário, porque não será! –, algo mais integra essa primeira observação, não a elimina, mas lhe dá outra perspectiva, eleva a complexidade, o que significa de imediato a necessidade do olhar mais complexo. Não que isso seja a palavra mágica na qual, não se entendendo ou sabendo bem o que dizer, emprega-a como solução. Não! O que estamos procurando provocar é outro olhar para essas práticas. Um olhar que não as considere apenas como práticas reducionistas, repetitivas e mecânicas. Algumas práticas podem e até têm um pouco disso tudo. Porém, até mesmo nelas percebemos também um grande potencial para a mudança. Uma mudança dela própria e do outro que a constitui. E se, em algum discurso, tais práticas tomarem/tomaram o tom de erro, lembremo-nos de que o erro comporta um grande potencial para mudança e aprendizagem, como nos ensina Esteban (2006), se é que podemos considerar que tais práticas sejam errôneas em algum sentido.

Observamos também que as escolas não abandonaram o desenvolvimento de projetos-temas, visto que muitas escolas, além de mencionarem em suas falas o uso desses projetos, também os procuram em certos momentos. No entanto, ressaltamos que os profissionais não ficam restritos aos projetos, visto que, numa das escolas pesquisadas, de acordo com relatos, nenhum projeto que envolvesse a escola havia sido realizado no período do ano anterior à pesquisa. O que observamos, portanto, é que, associado aos projetos, é muito desenvolvido o uso de outras atividades por parte dos professores/as, como atividades relacionadas com algum tema do livro didático ou mesmo fruto de conversas com colegas em momentos de formação.

Percebemos, também, a influência de outros setores da sociedade no desenvolvimento das atividades escolares. Nesse ano, por exemplo, a Campanha da Fraternidade teve forte influência no desenvolvimento de projetos em Educação Ambiental, visto que o tema e o lema foram traduzidos pela comunidade⁴⁶ com uma

⁴⁶ No sentido de que os conhecimentos/saberes dos diferentes representantes da comunidade ou grupos sociais se encontraram (CARVALHO, 2009).

ótica ambiental, ou seja, referiram-se à relação do ser humano com a natureza (Tema: Fraternidade e a vida no planeta; Lema: A Terra geme em dores de parto).

Nas duas escolas pesquisadas, as coordenadoras pedagógicas reuniram-se com membros da Pastoral da Educação, sob a orientação da Secretaria de Educação do município de Colatina, para conversar sobre o desenvolvimento de atividades relacionadas com a Campanha da Fraternidade que se pautou nas relações entre sociedade e natureza. Segundo as coordenadoras que estiveram na reunião, houve uma orientação para que a escola desenvolvesse de forma “interdisciplinar” projetos/atividades que fortaleçam e enfatizem a Educação Ambiental.

Assim, percebemos que os *usos* e as *traduções* da Educação Ambiental no cotidiano escolar ocorrem de algumas formas específicas. Por exemplo, como já mencionado, o *uso* dado aos projetos. No caso dos instituídos, a comunidade escolar, muitas vezes, faz diferentes *usos* desses projetos que chegam. A escola dá a sua “cara” ao projeto, quando o realiza, pois percebemos, também, alguns projetos do MEC/SEDU, encaminhados via Secretaria Municipal de Educação para as escolas, sendo engavetados. Isso mostra que a escola, apesar do discurso de que não tem nenhuma autonomia, consegue, até certo ponto, se desvencilhar, fugir de algumas condições que lhe são impostas, mostrando-se como um cotidiano rebelde, ou seja, nem sempre dócil e disciplinado.

Outros projetos, quando se percebe a possibilidade de adequação, ela acolhe-os e os desenvolve, em alguns casos paralelamente a outros, realizando uma integração com outros, que porventura já estejam sendo desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento.

Percebemos, também, que a *tradução*, considerando o seu sentido etimológico do latim, significando “transferir”; “transportar entre fronteiras” (RUSHDIE, *apud* HALL, 2006, p. 89) quase sempre ocorre independentemente da vontade das pessoas envolvidas, levando em consideração que, ao nos apropriamos de determinado projeto, transferimos a ele o nosso entendimento e o realizamos dando-lhe muito do que queremos.

Consideramos que a *tradução*, no sentido expresso por Santos (2008), vai ocorrer no momento em que houver encontro e diálogo entre os diferentes conhecimentos existentes e presentes no espaço escolar. Percebemos que muitas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar possibilitam esse encontro e troca. Aqui cabe uma consideração. Para que haja essa *tradução*, faz-se necessário desinvisibilizar algumas práticas que acontecem nas escolas, como já referido, neste trabalho, pelas sociologias das ausências e emergências, bem como muitos saberes que ainda não são reconhecidos como legítimos. Reconhecemos que, neste caso, a escola ainda precisa rever ou remover alguns obstáculos para que isso ocorra. Pensar, repensar, problematizar e colocar em discussão a questão do currículo e da formação poderia ser um primeiro passo. Afinal, existem conteúdos que foram legitimados como sendo os necessários para se aprender. Colocar em xeque essa legitimação é colocar em xeque toda a estrutura do sistema que faz parte da própria constituição da Modernidade.

Porém, acreditamos que, dentro desse sistema, no qual já estão sendo gestadas algumas mudanças fundamentais, podem ainda ser criadas/estimuladas possibilidades capazes de potencializar e favorecer o encontro entre os diferentes conhecimentos, de se reconhecer e legitimar saberes presentes no cotidiano escolar, trazidos pelas pessoas que por esse cotidiano passam ou vivem. Percebemos existir, nos cotidianos das escolas pesquisadas, uma gama de saberes/conhecimentos importantes que muitas vezes não são reconhecidos, como os das cozinheiras, tão importante para uma alimentação saudável; os saberes dos auxiliares de limpeza a respeito da higiene; os conhecimentos dos alunos/as provenientes do campo, que entendem de algumas práticas agrícolas, de características temporais e outras. Encontramos, também, nesses cotidianos, muitas experiências que vão nesse sentido: atitudes e práticas ambientalmente comprometidas que percebem a Educação Ambiental numa dimensão muito mais abrangente do que imaginamos.

Repetimos, são práticas e atitudes que acontecem, mas não o tempo todo. Não encontramos em nossa pesquisa uma “escola sustentável”, mas práticas sustentáveis, atividades sustentáveis e, que mesmo estas, em alguns casos, se fôssemos observar minuciosamente sob outra perspectiva política, deixariam de ser

sustentáveis em algum aspecto, seja pelo uso do EVA, pelo uso demasiado do papel, ou do isopor, ou mesmo de outras matérias-primas e produtos diversos ou, ainda, por uma ou outra maneira de se relacionar com os elementos do meio, humanos ou não, mas que, nem por isso, deixaram de provocar o pensamento, deixaram de discutir possibilidades e de repensar a própria prática como cidadãos de uma única morada em comum – o planeta.

Portanto, pensar que, na Educação Ambiental preexiste uma forma ideal, seria, acreditamos, deslocar a Educação Ambiental de seu plano imanente para um plano transcendente. Algo que, em nosso modo de pensar, não contribuiria para potencializar tantas práticas e iniciativas ambientalmente comprometidas e muito menos para problematizar os grandes impasses e entraves que provavelmente estarão no caminho da sustentabilidade.

Diante do exposto e considerando que, ao longo do texto, expusemos muitas de nossas apostas, ideias e problematizações que, em alguns momentos, tomaram forma de considerações, deixamos aqui em aberto – como deve ser todo texto que não busca conclusões – a possibilidade de continuação desta linha que iniciou um desenho, a possibilidade de novas-outras-futuras ideias a respeito da Educação Ambiental tecida-traduzida-produzida no cotidiano escolar.

Para todos aqueles que sonham que um mundo melhor é possível e acreditam que a produção deste se faz no presente, apresentamos uma das frases, escolhida dentre tantas outras, escritas nos muros de Paris pelos jovens revolucionários em 1968, que consideramos – em nossa leitura – bastante pertinente diante de tudo que dissertamos: “Se não tentarmos o impossível, seremos condenados a afrontar o inconcebível” (BOFF, 2004, p.107).

Consideramos que nada é tão simples, embora, em nossa opinião, existam tentativas de simplificação que acabam provocando o reducionismo. Se pensarmos que a relação entre seres unicelulares possui uma enorme complexidade, ou mesmo que, no minúsculo átomo, existem mistérios ainda sendo desvendados a todo instante, podemos pensar que não seria diferente para o indivíduo e para as comunidades/sociedades ou suas práticas/fazeres. Nesse sentido, gostaríamos

ainda de destacar que, na tessitura do cotidiano escolar, fervilha um emaranhado complexo de práticas que não podem ser vistas/entendidas sob um único ângulo e nem mesmo “enquadradas” dentro de qualquer esquema/pensamento classificatório, mas, sim, pensadas dentro da ideia formulada por Pascal há séculos: “[...] todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes [...]” (PASCAL, *apud* MORIN, 2000b, p. 25). Tais práticas podem ser pensadas da forma como cada um ousar. Porém, há de se reconhecer que, tanto no pensar como na escrita desse pensar, existe a perda, o indizível, algo que só pode ser presenciável no momento em que ocorre. Com essa perspectiva, que também nos acompanhou ao longo de nosso percurso, inspiramo-nos e aventuramo-nos novamente – como no início – com as ideias de Certeau (1994):

[...] Ela [a escrita] procede por abandonos sucessivos dos lugares ocupados, e se articula numa exterioridade que lhe escapa, tendo o seu destinatário vindo de outro lugar, visitante esperado mas nunca ouvido nos caminhos escriturísticos traçados na página pelas viagens de um desejo (CERTEAU, 1994, p. 299).

Consideramos que esses são os limites de nossa escrita e também do próprio cotidiano, pois, embora tenhamos tentado e desejado na escrita ouvir, acompanhar e compreender esses *sujeitos ordinários* em suas práticas, uma miríade de elementos nos impossibilita saber se tal empreitada foi alcançada.

Gostaríamos ainda de reforçar o que já foi dito tantas vezes e de várias formas ao longo do texto. Nossa observação busca se aproximar do princípio complexo, entendendo que tais práticas possuem sua capacidade e potência em si, o que não significa dizer que não possam ser potencializadas para abarcar outras dimensões.

Porém, o que procuramos aqui considerar é a necessidade de se voltar a essas diversas práticas sem a arrogância acadêmica, detentora de um conhecimento legitimado como único e autossuficiente e, ao mesmo tempo, sem a ingenuidade ou o romantismo de considerá-las como suficientemente capazes de gerar as mudanças almejadas e necessárias nas relações estabelecidas com o meio.

Reconhecê-las como incompletas não significa desmerecê-las mas sim provocar problematizações que possam potencializá-las em seu próprio cotidiano de ocorrência, possibilitando que sejam *traduzidas* entre as diferentes concepções de vida de cada grupo social que na comunidade escolar habita, sem, no entanto, deixar de questionar determinadas atitudes que despotencializam as diversas formas de vidas presentes no meio.

Gostaríamos ainda de considerar que, dentro dessa perspectiva, não é interessante e produtivo desacreditar na possibilidade de contribuição – o que não pode se confundir com imobilismo – dessas práticas no papel de transformação societária, por meio das “pequenas revoluções diárias”.

Poderíamos, nessa linha de argumentação, lembrar-nos do movimento democrático antitotalitário ocorrido no Oriente Médio no ano de 2011, quando um tunisiense ateou fogo no próprio corpo, num momento de fúria, em protesto à proibição sofrida por ele e seus colegas de poder comercializar os seus produtos. Tal proibição foi imposta pelo governo. Não desconsiderando todo o contexto de miséria e desemprego que o País e a própria Região vivencia há muitas décadas em contraste com a riqueza da Região, tal ato desencadeou uma série de protestos revolucionários de grandes proporções que culminou com a queda do ditador que controlava o País há décadas, bem como influenciou protestos por democracia e mudanças no regime totalitário em várias partes da Região. Não seria esse um exemplo da complexidade, na medida em que tal ação individual, “aparentemente” isolada, desencadeou uma série de outras consequências? Não seria, nesse caso, a *parte* apresentando características e dinâmicas próprias em relação ao *todo*? É a complexidade também presente no seio da unidade (MORIN, *apud* Tristão 2008a).

Dessa forma, não podemos deixar de pensar na contribuição que determinadas ações/práticas/atitudes, mesmo que aparentemente localizadas e sem planejamento estratégico algum, possam trazer para a comunidade onde ocorrem.

Encerramos por aqui a nossa escrita, que buscou conversar – no sentido etimológico de *dar voltas juntos* – com todos que por aqui passaram e, principalmente, com as pessoas com quem a convivência muito nos ensinou. Dessa aventura,

parafrazeando Larrosa (2002), nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação, porém, dela saímos transformados. Fica um gosto de começo, de quero mais, uma saudade sem saudosismo. Um sentimento de que vale a pena acreditar.

10 REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Cotidianos, imagens e narrativas. MEC/Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro/TV Escola**, ano XIX, n. 8, jun. 2009. ISSN 1982 - 0283

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

APPLE, Michael. A educação sob a ótica da análise relacional. por Luíz Armando Gandin. **Revista Educação**. Coleção Pedagogia Contemporânea. Currículo e política educacional. v. 4, p. 12-27, 2009.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARROS, Manoel de, 1916. **Livro sobre nada**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **O livro das ignoranças**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BIRRI, Fernando. Janela sobre a utopia. In: GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextame, 2004

_____. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

_____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Organização: Rachel Trajber, Patrícia Ramos Mendonça. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Coordenação de Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007.

BARBOZA, Liane Maria Vargas *et al.* Educação ambiental para escolas sustentáveis. In: Ministério da Educação e Cultura. **Processo formador em educação ambiental a distância**: módulo 1 e 2. Brasília: MEC, 2009.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. 3. ed. rev. e ampl. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: Ed. DP et Alli, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretti da. O “uso” dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar. **Revista Teias**: Infância, Territórios & Temporalidades, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2009.

CARVALHO, Isabel Moura; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos CEDES**: versão impressa ISSN 0101-3262, Campinas, v. 29, n. 77, jan./abr. 2009.

Disponível em: < <http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/issue/view/156> , http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000100007&script=sci_arttext >. Acesso em: 30 de mar. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. **Realização curricular cotidiana**: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Rogério H. da; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, Regina Horta. **História & natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: Pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

_____. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professor(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 6. (Série cultura, memória e currículo).

FISHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLORIANI, Dimas. Obstáculos e potencialidades para a construção de uma sociedade sustentável na perspectiva da educação e das práticas socioambientais. In: GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia (org.). **As sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

FOERSTEN, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIDENS, Antony. **A política da mudança climática**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Cristina Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Meditação, 1996.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Papyrus Educação).

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

GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; PEREIRA, Yara Christina Cesário. In: GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia (Org.). **Sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável? Da ambiguidade dos conceitos à prática pedagógica em educação ambiental**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPA&A, 2006.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente, educação e cidadania: diálogo de saberes e transformação das práticas educativas. In: MONTEIRO, Fernando; FERNANDES, Maria Lídia; JACOBI, Pedro (Org.). **Educação e sustentabilidade**: caminhos e práticas para uma educação transformadora. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

JOSGRILBERG, Fabio B. Michel de Certeau e o admirabile commercium de sentidos na educação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 95-105, jan-jun. 2008.

_____. Fabio B. **Cotidiano e Invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Infância, estranheiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Erótica e hermenêutica. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 3. ed. Petrópolis: DP et alii, 2008.

LEME, Taciana Neto. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a educação ambiental na escola. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Papyrus Educação).

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto et al (Org.). Ontologia do conversar. In: _____ **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto et al. **Sustentabilidade ou harmonia biológico-cultural dos processos?** Todo substantivo oculta um verbo. Instituto Matríztico. Chile, 2009. Disponível em: < <http://es.scribd.com/doc/57762382>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

MENEGON, Vera Mincoff. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAIS, Regis de. **Educação, mídia e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria**. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **O MÉTODO 4**: as idéias. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2000a.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D.Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O MÉTODO 6**: Ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição**: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, R. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

POZZANA de BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. A cidade: mapas da cidade. Disponível em: < <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=mapas>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para um novo senso comum**: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 4 (Coleção: Para um novo senso comum).

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não texto. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação**. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

SAUVÉ, Lucié. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Traduzido do original L'éducation relative à l'environnement: possibilites et contraintes, Connexion (Revista de Educação Científica, Tecnológica e Ambiental da UNESCO), v. XXVII, n. 1-2, p. 1-4, 2002. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 abr. 2011.

_____. A investigación universitária en educación ambiental: tendencias teóricas e metodolóxicas nas comunidades científicas francófonas. In: MEIRA CARTEA, Pablo Ángel; TORALES, Marília Andrade (Coord.). **Formación e investigación em educación ambiental: novos escenarios e enfoques para um tempo de câmbios**. ed. CEIDA. Centro de Extensión Universitária e Divulgacion Ambiental de Galicia. ISBN – 13 978-84-612-4519-2. 2008

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget. Éditions François Bourin, 1990. (Coleção: Epistemologia e Sociedade).

SCOTTO, Gabriela; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; Guimarães, Leandro Belinaso. **Desenvolvimento sustentável**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUSA FILHO, Alípio. Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**, São Paulo/SP, v. 2, p. 129-134, 2002. ISSN: 1679-0251.

SPINK, Mary Jane P.; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interação. In: SPINK, Mary Jane P.(Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAJBER, Rachel *et al.* Políticas estruturantes de educação ambiental. In: Ministério de Educação e Cultura. **Processo Formador em educação ambiental a distância**. Módulos 1 e 2. Brasília: MEC, 2009.

TRISTÃO, Martha. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental**. Vitória, 2011. (Artigo elaborado para o curso de Pós-Doutorado,

realizado na Faculty of Education, University of Regina, Canadá). Aceito para publicação na Revista Brasileira de Educação em março/2012 (no prelo).

TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro Roberto. A educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação. In: TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro Roberto (Org.). **Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: Annablume, 2010.

TRISTÃO, Martha. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização. In: GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia (Org.). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

_____. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008a.

_____. Educação ambiental e contextos formativos: uma interpretação dos movimentos na transição paradigmática. **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE – UFES, Vitória, v. 14, n. 27, p. 122-148, jun./dez. 2008b.

TRISTÃO, Martha; FASSARELLA, Roberta Cordeiro. Contextos de aprendizagem: encontros e eventos. In: FERRARO, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. v. 2. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo J. MICHEL FOUCAULT E EDUCAÇÃO: HÁ ALGO DE NOVO SOB O SOL? In: _____ (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

APÊNDICE

APÊNDICE A – VISITA ÀS ESCOLAS

A intenção inicial de visitar essas escolas e investigar a participação na III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente foi no intuito de investigar a efetiva participação das escolas nesse projeto que, como já dito, faz parte das Ações Estruturantes. Porém, ao nos depararmos com as realidades das escolas, com as narrativas dos professores/as, com alguns movimentos ocorrendo nessas escolas e com as próprias práticas dos *sujeitos ordinários*, fomos tomado/tocado a lançar nossos olhares a esses movimentos. Além de problematizar a inserção dessa política estruturante do MMA/MEC nas escolas municipais de Colatina, observamos como ela foi traduzida pelas escolas e que usos os sujeitos fizeram delas. Sentimos, assim, a necessidade de acompanhar, ver e observar esses outros movimentos.

Em nossa observação das narrativas dos profissionais com os quais estivemos durante as visitas às escolas, não percebemos lembranças ou marcas relevantes que nos instigaram a serem compreendidas. O que observamos foi que muitos não mais se lembravam do que havia sido trabalhado ou discutido para a III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Outros não se lembravam da própria participação nessa III Conferência. Tudo isso nos levou a problematizar não somente a III Conferência como também a ideia de marcas deixadas por um sentido produzido na época em que esta ocorreu.

Outro fato importante por nós percebido foi que, mesmo nas escolas onde as atividades referentes à III Conferência ocorreram, o sentido produzido foi para a constituição daqueles envolvidos naquele momento em questão. Sendo que, novos sentidos estão sempre se fazendo e refazendo. Assim, torna-se necessária a problematização do que está sendo feito/produzido hoje, no momento atual. A ideia não é apostar que tudo o que tenha sido feito não teve nenhuma importância, mas sim lançarmo-nos na ideia de que o processo no qual nos constituímos – seja como pessoas éticas e ambientalmente comprometidas, ou como cidadãos solidários com a vida, no fundo, ambos muito próximos – não cessa. É um contínuo devir.

Portanto, novas práticas, novos projetos, novos trabalhos, novas atividades que são continuamente produzidas/tecidas no cotidiano escolar precisam ser discutidas e problematizadas dentro da comunidade escolar em seus diversos *espaçostempos*.

Cabe aqui ressaltar que, pela enorme riqueza de práticas, atividades, narrativas, situações e outras ações do cotidiano de cada realidade escolar, não foi possível nos aprofundarmos em detalhes de todas as escolas. Optamos, então, por tecer alguns comentários de situações vivenciadas nessas visitas e dizer que, dentre estas, duas foram, posteriormente, observadas mais detalhadamente.

EMEF. “OSÉAS RANGEL”.

A escola apresentou o trabalho para a conferência, porém, segundo a atual diretora, não possui o projeto escrito. Houve mudança na diretoria e na coordenação pedagógica. O professor que acompanhou o trabalho também não se encontra mais na escola. De acordo com uma professora, o trabalho que, na época (2008), fora realizado diz respeito à questão do lixo na comunidade. Para a professora, a ideia era desenvolver um programa para reduzir o consumo de materiais descartáveis e estimular a coleta seletiva. Os professores/as trabalharam com os alunos/as, realizando pesquisas, confeccionando cartazes, além de outras atividades.

EMEF. “BELMIRO TEIXEIRA”

Nesta escola foram realizadas duas visitas. Em nenhuma delas foi encontrado alguém que soubesse algo a respeito da participação na Conferência. Na primeira visita, a coordenadora responsável não se encontrava, pois estava realizando uma atividade em outra localidade, conforme as informações recebidas no local.

Na segunda visita, a coordenadora novamente não se encontrava na escola. Disseram-nos que ela estava numa reunião na Secretaria de Educação Municipal. Procuramos informações de professores/as que se encontravam na escola naquela ocasião, porém, não obtivemos resultados.

EMEF. “Dr. UBALDO RAMALHETE”

Esta escola foi visitada duas vezes. Na primeira, estava sendo realizada uma prova para os alunos/as da segunda série, o Paebes, portanto não puderam nos atender. Na segunda visita, fomos recebidos com bastante atenção pela coordenadora pedagógica que acompanhou o projeto na III Conferência. Ela nos apresentou, inclusive, a parte escrita do projeto. O projeto realizado foi a respeito da arborização da escola e mudança do ambiente físico, com adequação para aliviar a temperatura. O projeto, segundo a coordenadora, ainda é trabalhado pelos professores/as e alunos/as.

Nesta escola, todas as turmas, com seus professores/as, se envolveram em atividades relacionadas com a Educação Ambiental. Essas atividades foram organizadas para participarem da III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Alguns materiais produzidos foram resgatados, como o livro confeccionado pelos alunos/as do 4º ano A, chamado de “Textos poéticos”.

De acordo com o projeto escrito, a justificativa apresentada foi:

“A principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes aptos para decidirem e atuarem na realidade sociocultural de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da comunidade local e global”.

Nesse projeto, todas as disciplinas se envolveram, porém, conforme a parte escrita, cada disciplina ficou responsável por algumas atividades, mostrando o caráter disciplinar impregnado nas instituições de ensino formal. Ressaltamos, porém, o fato de que, por não termos acompanhado o trabalho, afirmar que não houve encontros disciplinares, quebra das barreiras disciplinares e até mesmo transversalidade, seria muito arriscado, pois sabemos que, entre o escrito e o realizado, há importantes diferenças e muito para se dizer. O 7º ano produziu desenhos e frases sobre Educação Ambiental. Compuseram um mural que foi exposto na escola para a comunidade.

Dentre os desenhos com frases, resgatamos alguns. Num desses desenhos, está a seguinte frase: “Vamos preservar o meio ambiente, pois dele depende o futuro de nossa gente! Não maltrate, cuide.” (JOICE, 7º ano). Nota-se a perspectiva da preservação e da conscientização muito forte e presente no discurso e narrativas da maioria das pessoas, como também a necessidade do cuidado com o meio/natureza.

Percebe-se que, na justificativa, além da ideia de conscientização, há também uma ideia de compromisso coletivo com o local, sem se esquecer do global. Algo que na esteira do pensamento ambiental complexo.

Nesse mesmo ano, de 2008, a escola também deu início a um projeto, paralelamente e integrado às atividades da III Conferência, de adequação estrutural das salas, para melhorar a luminosidade e a ventilação, contribuindo, assim, para proporcionar um ambiente mais agradável e que facilite os estudos. A ideia baseia-se na substituição dos combogós existentes na escola, em virtude da realidade climática do município, que apresenta elevadas temperaturas na maior parte do ano.

Sabe-se que os combogós foram criados para melhorar a ventilação, porém, no local onde estão, eles diminuem a luminosidade e, segundo alguns membros da escola, eles não vêm contribuindo para a ventilação.

EMEF. “JOSÉ FACHETTI”

A visita realizada nesta escola obteve algumas informações. Segundo a gestora, a coordenadora que acompanhou o projeto da III Conferência não se encontra mais na escola, mas a própria gestora informou que o projeto desenvolvido por essa escola foi referente à arborização do entorno da quadra da escola, para amenizar a incidência da luz solar, porém não chegou a ser realizado. No entanto, a escola desenvolveu, a partir dessa experiência um projeto denominado Passeio Ecológico, até o horto florestal do bairro. Nesse projeto, são abordados vários assuntos pertinentes à Educação Ambiental por professores/as de várias disciplinas. Nessa escola, foi entrevistada a aluna responsável (delegada) pelo projeto. Agora ela está na oitava série (encontrava-se na sexta série na época).

Em seu depoimento, ela comenta que muito do que foi pensado durante a fase de desenvolvimento do projeto para a III Conferência não foi realizado. Eles pensaram em arborizar a escola para diminuir a incidência dos raios solares da tarde. Porém, segundo a aluna, isso não foi realizado. Outro ponto levantado pela aluna diz respeito ao próprio processo da conferência, pois, conforme a aluna, no dia das apresentações, quando todos iriam apresentar seus respectivos projetos para votação, muitos votaram apenas pela beleza de um mural, um cartaz, ou mesmo na “fala bonita” de um aluno, mas não prestaram atenção à ideia que estava sendo apresentada, ou seja, para ela, muitas ideias boas acabaram não sendo reconhecidas.

Isso para nós foi de grande importância, pois consideramos que avaliar um projeto é muito subjetivo e pode trazer implicações, principalmente, pelo fato de que, na maioria das vezes, não são levados em considerações as realidades e os contextos em que se encontra cada escola.

Nesta escola, fomos convidados a participar da “Caminhada ecológica” que ocorre todos os anos, no mês de junho. A escola sai com todos os alunos/as para uma caminhada de oito quilômetros em direção a uma cachoeira do município, onde existe uma pequena central elétrica de produção de energia. Essa cachoeira é um dos pontos turísticos da cidade, mas, encontra-se sem os cuidados necessários. Durante a caminhada, foram expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos/as a respeito do “meio ambiente”, enfatizando a necessidade de uma Educação Ambiental.

No início da caminhada, puxamos conversa com alguns alunos/as, perguntando sobre do que se tratava essa caminhada. Para o nosso espanto – nem tanto – eles não sabiam, ou não lembravam, só sabiam que estavam caminhando e que “é legal!”. Para o nosso alívio, uma aluna interveio, como que estivesse corrigindo os meninos, dizendo e explicando que a caminhada era “pelo meio ambiente”, para alertar as pessoas da importância de cuidar da natureza, principalmente daquela que faz parte da nossa vida diária. Foi muito bonita a fala da aluna e de uma colega que a acompanhava.

É claro que, durante a caminhada, não faltaram atitudes das mais diversas. Desde alunos/as parando na padaria para comprar refrigerante, pois não bastava o suco e as frutas fornecidas pela escola, até alunos/as que guardavam seu lixo no bolso da bermuda para não jogar no chão. Ao longo da caminhada, foram entregues alguns *folders* informativos sobre a necessidade do cuidado com a “natureza”. Foram também realizadas e registradas várias situações que, segundo os professores/as, serão discutidas com os alunos/as. Situações como as das imagens-narrativas abaixo (Figuras 24, 25, 26 e 27). Principalmente as imagens-narrativas das figuras 26 e 27, pois, ao longo da caminhada, houve questionamentos a respeito dessa atividade. No entanto, havia crianças que eram parentes dos trabalhadores e responsáveis pela atividade. Tal fato nos remete a problematizar a dimensão socioeconômica da Educação Ambiental e, inclusive a observância da justiça ambiental.

Figura 24 – Fotografia da margem do rio Pancas, registrada durante a “Caminhada ecológica”

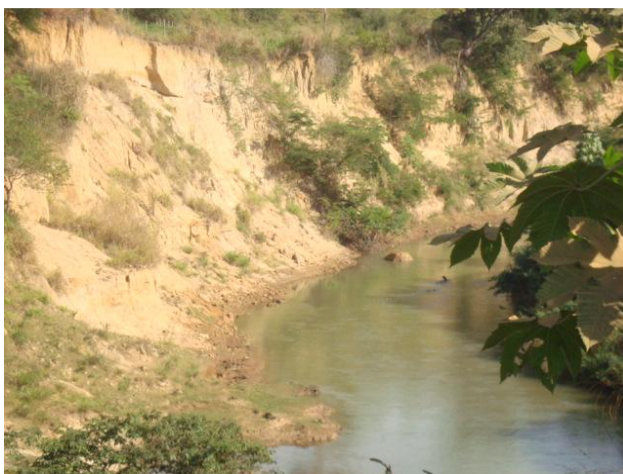


Figura 25 – Fotografia das proximidades do rio Pancas, registrada durante a “caminhada ecológica”



Figura 26 – Fotografia de carvoaria nas proximidades do rio Pancas



Figura 27 – Fotografia de carvoaria nas proximidades do rio Pancas



Deixamos aqui algumas outras imagens-narrativas dessa atividade (Figuras 26 e 27) que nos mostraram, mais uma vez, o caráter complexo e transdisciplinar da Educação Ambiental e suas inúmeras possibilidades na comunidade escolar.

Figura 26 – “Caminhada ecológica”



Figura 27 – “Caminhada ecológica”



EMEF. “EUGÊNIO MENEGUELLI”

Na segunda visita a essa escola, ocorreu o encontro com a professora que acompanhou o projeto da III Conferência. Conversamos a respeito do projeto e o seu desenrolar. A professora relatou a participação dos alunos/as, da escola e da família. Comentou sobre algumas frustrações e dificuldades. Quanto à parte escrita, nesse dia não foi encontrado nenhum material a respeito. Porém, marcamos um novo encontro para uma conversa mais detalhada sobre da III Conferência e as práticas em Educação Ambiental realizadas pela escola.

Como essa escola foi a escolhida para ser pesquisada mais detalhadamente, não faremos aqui mais nenhuma observação, deixando para o corpo do texto.

EMEF. “PADRE FULGÊNCIO DO MENINO JESUS”

Escola localizada no interior de Colatina. Na visita realizada à escola, os professores/as envolvidos, a coordenadora pedagógica e a gestora da EMEF não se encontravam. A parte escriturística do projeto também não foi localizada, o que dificultou o nosso estudo/intenção exploratório inicial. Conversamos com um professor que na época, apesar de não ter se envolvido diretamente, comentou que se lembra vagamente de algumas atividades, como o início de uma horta comunitária. A coordenadora ficou de conversar com os professores/as a respeito desse projeto, na tentativa de resgatar alguma memória das atividades.

EMEF. AGROECOLÓGICA

Esta escola localiza-se no Distrito de Itapina, no interior de Colatina, na BR 259, Km 70. Na visita realizada à escola, estivemos em contato com a coordenadora pedagógica. Nessa visita fomos informados que alguns dos envolvidos não se encontravam mais na escola. Visitamos a escola no início do ano letivo de 2011, porém, ficamos sabendo que esta escola estava sendo transferida para outra localidade e que haveria remanejamento de professores/as e mudanças pedagógicas em seu modelo prescrito e vivido.

No entanto, continuamos a busca por informações a respeito da participação desta escola na III Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, ocorrido em 2008/2009. Muitos dos professores/as que na época estavam na escola não mais se encontravam, o que nos levou à procura de alguns deles. Encontramos e conversamos com três desses professores/as. Na primeira conversa realizada, não houve lembrança de tal atividade, num caso, uma breve e parcial lembrança foi mencionada.

No encontro conseguimos informações de outras pessoas que estiveram presentes na época do ocorrido, para entrarmos em contato. Porém, percebemos que poucas lembranças ficaram como resultados do projeto, o que nos leva a problematizar a forma como ocorreu a participação da escola em tal processo.

EMEF. COLÚMBIA

A EMEF Colúmbia foi visitada, juntamente com as outras, no ano de 2010. A visita a esta escola foi motivada, primeiramente, por não ter participado da III Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em segundo lugar, pelo fato de ser uma escola conhecida, na qual lecionei durante quatro anos e com ela tenho uma grande afinidade.

Essa escola foi outra das escolhidas para a realização da pesquisa, portanto, deixamos as observações para o corpo do texto.

ANEXOS

ANEXO B – Letras das músicas

Herdeiros do Futuro **Toquinho**

A vida é uma grande
Amiga da gente
Nos dá tudo de graça
Prá viver
Sol e céu, luz e ar
Rios e fontes, terra e mar...

Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país...

Será que no futuro
Haverá flores?
Será que os peixes
Vão estar no mar?
Será que os arco-íris
Terão cores?
E os passarinhos
Vão poder voar?...

Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha
O caule e a raiz?
Será que a vida

Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?...

Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país...

Será que no futuro
Haverá flores?
Será que os peixes
Vão estar no mar?
Será que os arco-íris
Terão cores?
E os passarinhos
Vão poder voar?...

Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha
O caule e a raiz?
Será que a vida
Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?...

Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país...

Paciência **Lenine**

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara...

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência...

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...

Será que é tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não...

Será que é tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para...

A vida não para...

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“Os usos e a traduções da educação ambiental na produção do cotidiano escolar”**

Nome da Orientadora: **Martha Tristão.**

Nome do Pesquisador: **Rosinei Ronconi Vieiras.**

1. **Natureza da pesquisa:** *a Sra. (Sr.) está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade acompanhar e compreender o desenvolvimento e a produção das práticas em educação ambiental no cotidiano desta escola.*
2. **Participantes da pesquisa:** *Esta pesquisa engloba todos Profissionais desta instituição de ensino, pois, acreditamos que todos participam, direta ou indiretamente, do processo de aprendizagem para a sustentabilidade.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a Sra. permitirá que o pesquisador entreviste, grave, tome nota, filme, fotografe e divulgue e publique o resultado da pesquisa, para fins estritamente acadêmicos e educacionais(...). A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto.*
4. **Sobre as entrevistas:** *As entrevistas ou conversas serão realizadas no próprio local de trabalho, no momento e lugar apropriado ao mesmo e de comum acordo com os envolvidos, causando minimamente transtornos à normalidade cotidiana.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, a divulgação deixará explícita publicamente sua opinião e comentários. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos envolvidos*
6. **Confidencialidade:** *todos os participantes terão os seus nomes resguardados e as informações coletadas serão analisadas e o seu resultado só será divulgado com o consentimento dos envolvidos. Os dados da(o) voluntária(o) serão*

identificados com um código, e não com o nome. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento da origem das informações.

7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza informações importantes sobre o desenvolvimento das práticas em educação ambiental no cotidiano escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para potencializar a educação ambiental desenvolvida neste cotidiano escolar, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____ RG. _____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal: Martha Tristão/ e-mail - marthatristao@terra.com.br

Demais pesquisadores: Rosinei Ronconi Veiras – Tel. 9723-5105/3722-4622/e-mail – rosineirv@hotmail.com

