

**FERNANDA FREITAS REZENDE RODRIGUES**

**SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
PROCESSOS CULTURAIS EM COMUNIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Martha Tristão.

**VITÓRIA  
2012**



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Normalização Bibliográfica Projeto de Extensão Assessoria em Organização, Padronização e Normalização de Publicações Técnico-Científicas (registro SIEX nº70595)

---

Rodrigues, Fernanda Freitas Rezende, 1977-

R696s        Sustentabilidade e Educação Ambiental: processos culturais em comunidade / Fernanda Freitas Rezende Rodrigues). - 2012.

195 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Martha Tristão.

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

1. Sustentabilidade. 2. Escola sustentável. 3. Educação ambiental. 4. Painéis de Goiabeiras (ES). 5. Cartografia. I. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

A meu pai (*in memoriam*) que inundava a casa com sua coleção de enciclopédias, livros, jornais e vinis, entendendo que o conhecimento é a maior dádiva a ser herdada por um filho.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS por tudo que me tem concedido.

À minha mãe, por tornar tudo sempre possível, por mais impossível que parecesse.

À minha família, em especial, à compreensão de minha filha, Pétala, pelo tempo dedicado à pesquisa, e ao companheirismo de Vagner.

À Martha Tristão (*teacher*) meu agradecimento especial pela orientação cuidadosa e pelo carinho dispensado durante a realização da pesquisa.

Aos professores/as do Mestrado em Educação da Ufes Janete Magalhães Carvalho, Carlos Eduardo Ferraço e Maria Elizabeth Barros de Barros por ampliar meu olhar e minha rede de conhecimentos.

À professora Michèle Sato pelo aceite na composição da banca.

Às minhas amigas que me impulsionaram o tempo todo na pesquisa, em especial: a Ana Paula Holtzmeister pela amizade e pela ajuda valiosa na pesquisa, a Clara Novaes Assunção pela parceria, a Dianni Sala pelo carinho, a Érica Poltronieri pela força, a Lucileide Lima pela disponibilidade, a Regina Komino e Rosemary Coelho pela amizade preciosa.

A todos os profissionais dos CMEIs e EMEFs por onde pesquisei e que me acolheram com todo carinho.

À comunidade das Paneleiras de Goiabeiras por ter me recebido dando toda a atenção necessária à pesquisa.

A meu colega Rosinei pela amizade constituída em momentos de dúvida e dificuldades no percurso do Mestrado.

Aos colegas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea), pelo incentivo e por compartilhar tanto conhecimento, alegrias, risos e projetos, em especial, a Andressa, Ana, Flavia e Gil.

## RESUMO

O percurso da pesquisa visa a acompanhar os processos de uma comunidade intitulada Paneleiras de Goiabeiras e os movimentos das professoras junto a crianças de dois Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória. Busca perceber como os *saberes-fazer*s dessa comunidade, com suas tradições, conhecimentos e experiências próprias, tecem as redes com as escolas e estabelecem uma relação com a sustentabilidade. As orientações teórico-metodológicas deste trabalho estão fundamentadas no uso da cartografia nos estudos de Gilles Deleuze, Felix Guattari e Virginia Kastrup, além da produção de narrativas e nos pressupostos da Educação Ambiental, como o uso de imagens que expressam situações, ideias e sentimentos das situações envolvidas na pesquisa e nas questões socioambientais, podendo ampliar o leque de possibilidades e interpretações acerca desse conhecimento. Os saberes, aliados aos movimentos e intensividades do plano da pesquisa, modificam a ideia de uma escola sustentável potencializando escolas com práticas de sustentabilidade. Essa comunidade conhecida por conta do ofício de fazer painéis pretos apresenta ligação íntima com a cultura capixaba e com a natureza, pois a argila é retirada de um antigo leito de rio, no Vale do Mulembá, e do manguezal da região de Goiabeiras, onde o casqueiro extrai o tanino da casca do mangue vermelho. Este estudo alia as fases de feitura da panela (extração, modelagem, alisamento, queima e açoite) a algumas das pistas da cartografia. Tais fases são atravessadas por todas as outras e, mesmo se constituindo numa ordem específica, demonstra que uma etapa pressupõe a outra, atrelada às redes da comunidade. Os movimentos cartografados dão conta de enunciar práticas de sustentabilidade que podem potencializar as redes de uma comunidade, criando novas aberturas que atravessam as escolas.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Escola sustentável. Educação Ambiental. Paneleiras de Goiabeiras. Cartografia.

## ABSTRACT

The trajectory of this research aims to follow the processes of a community known as Paneleiras of Goiabeiras (Goiabeiras pot makers) and the movements of the teachers attending children from two Municipal Centers of Child Education (pre-school education) of Vitória, Espírito Santo state, Brazil. It is attempted to perceive how this community practical knowledge, with its own traditions and experiences weave the networks with the schools and establish a relation with sustainability. The theoretical-methodological orientations of this work are founded on the cartography usage from the studies of Gilles Deleuze, Felix Guattari, and Virginia Kastrup, as well as on the production of narratives and the presumptions of Environmental Education such as the use of images which express situations, ideas, and feelings of the situations involved in the research and on social-environmental questions, which might amplify the realm of possibilities and interpretations about this knowledge. The knowledge, associated with the movements and intensities of the research plane, modify the idea of a sustainable school enhancing schools with sustainability practices. This community, known by their traditional black pot making craft, presents intimate connections with local culture and with nature, since the clay is extracted from a former river bed, at Mulembá Valley, and from the Goiabeiras region wetlands, where the barker extracts the tannin from the red mangrove bark. In this study, the pot making phases (extraction, modeling, smoothing, burning, and beating) are associated with some of the cartography clues. Such phases are trespassed by all the others and, even though they constitute a specific order, demonstrate that one stage presupposes the other, tied to the community networks. The charted movements are able to enunciate sustainability practices which could enhance a community set of networks, creating new openings throughout the schools.

**Keywords:** Sustainability. Sustainable school. Environmental Education. Goiabeiras Potmakers. Cartography.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelagem da panela .....	21
Figura 2 – Açoite da panela de barro .....	22
Figura 3 – Galpão provisório das Paneleiras de Goiabeiras .....	29
Figura 4 – Horta particular atrás do galpão provisório .....	31
Figura 5 – Telefone público do galpão provisório .....	31
Figura 6 – Encontro com o barro .....	34
Figura 7 – Localização do Parque Vale do Mulembá .....	34
Figura 8 – Vale do Mulembá .....	35
Figura 9 – Sinalização de trânsito .....	37
Figura 10 – Imagem via satélite da região de Goiabeiras Velha (Vitória/ES). .....	39
Figura 11 – Pintura das Paneleiras no <i>hall</i> da EMEF.....	41
Figura 12 – Galpão das Paneleiras de Goiabeiras .....	45
Figura 13 – Nuage vert .....	74
Figura 14 – Menino no rio da Índia .....	75
Figura 15 – Musgo como <i>spray</i> .....	77
Figura 16 – Grafite e catadores .....	77
Figura 17 – Quadro de pet para bicicleta .....	78
Figura 18 – Nau dos Insensatos .....	79
Figura 19 – Telhado verde da Escola Catavento do Rio de Janeiro .....	91
Figura 20 – Galpão familiar.....	97
Figura 21 – Placa de galpão familiar em Goiabeiras.....	103
Figura 22 – Título de Indicação Geográfica .....	106
Figura 23 – Vassourinha de muxinga.....	107
Figura 24 – Queima da panela de barro .....	111
Figura 25 – Sinalização da rua das Paneleiras .....	116
Figura 26 – A presença de carroceiros .....	117
Figura 27 – Urbanização do mangue de Maria Ortiz .....	119
Figura 28 – Torre de energia elétrica sobre o calçadão para pedestres .....	120
Figura 29 – Placas fixadas no galpão .....	123
Figura 30 – Placa fixada em galpão familiar .....	123
Figura 31 – Depósito de lenha em galpão familiar .....	125
Figura 32 – Aproveitamento do tanino .....	125
Figura 33 – Pistas do trabalho com a cultura .....	127
Figura 34 – Capa do livro de normas .....	129
Figura 35 – Pátio cimentado no CMEI .....	142
Figura 36 – Espaços verdes destinados à permeabilidade da água.....	144
Figura 37 – Bicletário no CMEI .....	145
Figura 38 – Batuque do congo em galões reaproveitados .....	155
Figura 39 – Etapas da construção de casacas.....	156
Figura 40 – Estatueta Professora Olga Maria Borges na entrada do CMEI .....	157
Figura 41 – O casqueiro e suas intensidades.....	159
Figura 42 – Exposição dos trabalhos .....	161
Figura 43 – Cafofo .....	162
Figura 44 – Pequena horta no CMEI.....	165
Figura 45 – Apresentação teatral dos funcionários do CMEI .....	166
Figura 46 – Cores da terra .....	167



Figura 47 – Posto de coleta seletiva .....	168
Figura 48 – Envelopes e álbuns .....	171

## LISTA DE SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APG	Associação das Paneleiras de Goiabeiras
ASCAMARE	Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Vitória
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCS	Conselho Brasileiro de Construção Sustentável
CEAFRO	Comissão de Estudos Afro-Brasileiros
CERI	Centro de Investigação em Educação e Inovação
CESAN	Companhia Espírito Santense de Abastecimento
CMDMA	Comissão Mundial de Desenvolvimento e Meio Ambiente
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COHAB	Cooperativa Habitacional Brasileira
CT	Carta da Terra
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENSI	Environment and Schools Initiative
FEE	Foundation for Environmental Educational
GBC	Green Building Council
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Industrial
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
NIPEEA	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEAL	Pacto de Ação Ecológica para a América Latina
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEMMAM	Secretaria de Municipal de Meio Ambiente
SINDAGE	Sindicato Nacional para Produtos de Defesa Agrícola
TEASS	Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global
UN-HABITAT	Organização das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos
WWF	Fundo Mundial da Natureza

# SUMÁRIO

<b>1 EXTRAINDO E PROCESSANDO O BARRO: A ESCOLHA</b> .....	13
<b>2 PIGMENTAÇÃO DA CARTOGRAFIA</b> .....	19
2.1 MODELAGEM.....	20
2.2 ALISAMENTO: O PERCURSO .....	28
2.3 O SORRISO COMO PISTA .....	30
2.4 O ENCONTRO COM O BARRO .....	33
2.5 ESCAPAR OU RETORNAR?.....	36
2.6 PERCORRENDO PISTAS DE UMA AGENDA DE ENCONTROS .....	38
<b>3 O DISPOSITIVO DA SUSTENTABILIDADE</b> .....	46
3.1 O TEMPO E A RELAÇÃO SOCIEDADE, CIÊNCIA E NATUREZA.....	47
3.2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS .....	52
3.3 SUSTENTABILIDADE COMO AGENCIAMENTO COLETIVO .....	59
3.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL HIPERCRÍTICA .....	67
3.4.1 Pra não dizer que não falei do verde.....	72
<b>4 A IDEIA DE ESCOLA SUSTENTÁVEL</b> .....	80
4.1 ABORDAGENS MÚLTIPLAS DAS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS .....	83
4.1.1 Sustainable school (Inglaterra) .....	84
4.1.2 Abordagens Whole- school .....	85
4.1.2.1 ENSI Eco-schools.....	86
4.1.2.2 FEE Eco-school (Europa, África, Ásia e América do Sul) .....	87
4.1.2.3 Green School (China).....	87
4.1.2.4 Green School Award (Suécia) .....	87
4.1.2.5 Enviroschools (Nova Zelândia) .....	88
4.1.3 Green School (Indonésia) .....	88
4.2 Tentativa de produção de políticas públicas no Brasil .....	88

<b>5 A IDEIA DE CULTURA</b> .....	95
5.1 PANELEIRAS DE GOIABEIRAS: PRIMEIRO POUSO .....	100
5.2 ATUALIZAÇÃO DA TRADIÇÃO .....	105
5.3 TERRITÓRIO: O MANGUEZAL .....	115
5.4 A SUSTENTABILIDADE E AS PANELEIRAS .....	121
5.5 O CMEI DO PRIMEIRO POUSO .....	127
5.5.1 A melodia das Paneleiras pelas letras de música do CMEI .....	129
<b>6 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUSTENTABILIDADE</b> .....	136
6.1 FALO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	138
6.2 O SEGUNDO POUSO .....	147
6.2.1 O que é um casqueiro? .....	147
6.2.2 Cultura menor .....	153
6.2.3 Cafofo: espaço-tempo de potência .....	160
6.3 Para além de um modelo de escola sustentável .....	163
<b>7 CONSIDERAÇÕES</b> .....	170
<b>8 REFERÊNCIAS</b> .....	174
<b>APÊNDICES</b> .....	182
APÊNDICE A – QUADRO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS .....	183
<b>ANEXOS</b> .....	191
ANEXO A – OS 50 MAIS IMPORTANTES LIVROS DE SUSTENTABILIDADE .....	192
ANEXO B – INFOGRÁFICO ESCOLA SUSTENTÁVEL DA REVISTA NOVA ESCOLA .....	193
ANEXO C – COMPILAÇÃO DE LETRAS DE MÚSICAS SOBRE AS PANELEIRAS .....	194

## 1 EXTRAINDO E PROCESSANDO O BARRO: A ESCOLHA

A primeira etapa da feitura das panelas pretas de Goiabeiras inicia minha pesquisa:

O preparo do barro para a fabricação das panelas é feito em duas etapas principais: a da extração e a da escolha. A primeira implica o reconhecimento do barro bom a ser extraído, sua retirada com a enxada e a confecção das bolas, formato em que o material é transportado e vendido às paneleiras. A escolha do barro implica uma primeira limpeza, sua mistura com água e pisoteio, de modo a transformá-lo em massa com boa plasticidade para a modelagem (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006, p. 35).

Minha experiência como professora de Educação Física na Educação Infantil teve um marco importante em 2005, na rede municipal de Vitória, quando assumi o cargo de professora dinamizadora de Educação Física. A promoção desse concurso público para atuar na Educação Infantil revelou-se uma grande surpresa, uma vez que o ingresso de especialistas no início da vida escolar de uma criança era visto como um paradigma recorrente por confrontar com a estrutura educacional do sistema, provocando novas configurações, gerando dúvidas e inquietações. Isso tem ampliado as discussões e as práticas na Educação Infantil desse município.

Minha vivência com crianças teve capítulos anteriores, em aulas de natação, informática, inglês, entre outras. Essa empatia pelos “pequenos” me proporcionou novas formas de ver, ouvir e perceber singularidades que me ajudaram a vivenciar a riqueza do convívio naquele ambiente de caos encantador. Em meio a choros, brigas, risos e gargalhadas, movimentos e quedas, comecei a me sentir cada vez mais à vontade. Todo esse processo de lecionar para crianças vem imprimindo em mim um revisitar constante das práticas cotidianas, que me torna professora com o passar do tempo, utilizando-se de meios inconscientes e exteriores, tendo a incompletude uma das minhas principais marcas.

Em meio à ocorrência das redes tecidas, minha história foi se revelando envolta de impressões sobre a Educação Ambiental advindas daqueles sentidos desenvolvidos desde a infância, pela apreciação das árvores e das coisas da natureza, pelo respeito às pessoas e aos animais. A influência materna foi um fator primordial para minha formação.

O que despertou minha atenção no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) foi a grande proporção de cimento, as poucas árvores e a imensa quantidade de crianças. Em decorrência disso, os machucados causados pelos acidentes no chão áspero. As relações truncadas, num ambiente de competição, contrapõem-se ao encantamento das crianças em seu descobrir, em experimentar algo do tipo como ficar descalças ou pisar na terra. É fácil perceber o fascínio que algumas demonstram pela escola.

Ao longo de 2009, em uma parceria com uma professora do CMEI, participei de um trabalho com as comunidades que viviam dos manguezais de Vitória. São marisqueiros, pescadores, catadores de caranguejos, desfiadeiras de siri e paneleiras. Esse trabalho me potencializou na participação de algumas atividades como a visita ao galpão antigo da comunidade das Paneleiras<sup>1</sup>, o que me trouxe encanto quanto à forma extraordinária de como aquelas mulheres manuseavam o barro. Conversavam e respondiam às perguntas das crianças inquietas. Por outro lado, chamavam à atenção as condições do espaço frio e escuro onde trabalhavam, dedicando-se a uma cultura relevante para o Espírito Santo. A parceria nesse trabalho serviu como reflexão para eu entender que sozinha na escola nada é possível e que o compartilhar de experiências nos impulsiona a uma educação mais alegre e a uma escola com redes de sustentabilidade.

Durante a entrevista do Mestrado, disse aos professores/as da banca que uma escola sustentável não era somente aquela onde a infraestrutura estava preparada para tal, mas onde as relações pudessem ser sustentáveis. Inicialmente, a proposta central seria o cotidiano da Educação Ambiental na Educação Infantil do município de Vitória, se não fosse por um único objetivo específico do projeto original que se modificava no decorrer do estudo. Pesquisar o tema da escola sustentável me dava fôlego para não pensar em um objeto, mas numa produção inventada. Bem, isso até a qualificação do projeto de pesquisa que desmontou minhas convicções de uma concepção e de um modelo de uma escola sustentável. Esse termo me acompanhou durante boa parte da pesquisa, mas passou por uma resignificação a partir da qualificação e da incursão ao plano da pesquisa, escolas com práticas de sustentabilidade.

---

<sup>1</sup> Opto pela grafia de Paneleira ao invés de panelreira ao entrar em contato com uma narrativa que chama a atenção: “Meu nome é..., Paneleira; com todo o prazer! E procura a gente. ‘É lá de Goiabeiras Velha?’ Não é, não é Goiabeiras Velha, é Goiabeiras. E Paneleira não é com pezinho(p) é Paneleira com P maiúsculo”(E PANELEIRA).

No segundo semestre de 2010, já no Mestrado, comecei a me indagar: onde iria pesquisar? Já havia consultado cidades brasileiras onde se desenvolvia o processo de formação de escolas sustentáveis, como em Pirenópolis (Goiás) e Ubatuba (interior de São Paulo). A pesquisa poderia se dar em outro Estado, mas a ideia de sair do Espírito Santo para vivenciar o cotidiano de uma escola sustentável foi se esvaindo. Após contato com algumas Secretarias Municipais de Educação, descobri escolas no Estado que desenvolviam práticas de sustentabilidade. Foi, então, que a orientadora desta pesquisa propôs o caminho inverso, o que me pareceu mais sedutor e desafiante. Pesquisar uma comunidade local, como as Paneleiras de Goiabeiras, que desenvolvem práticas ambientalmente sustentáveis, e depois mergulhar no cotidiano de uma escola da Educação Infantil para perceber se os *saberesfazer*s<sup>2</sup> poderiam potencializar a sustentabilidade na escola.

Só havia um “pequeno” desvio: a metodologia. Manoel de Barros (2009, p. 87) escreveu: “Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas”. Escolhida de antemão a pesquisa com/do/no cotidiano, foi sendo arrancada pela força do encontro com a cartografia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, principalmente por ter ficado no grupo responsável pela cartografia nas disciplinas<sup>3</sup> de Metodologia da Pesquisa e Filosofia da Educação e na apresentação de um seminário sobre Gilles Deleuze. Esse desvio mudou os rumos metodológicos da pesquisa e de muitas verdades que carregava. Soma-se a isso o convite para frequentar a disciplina Cartografia, ministrada pela professora Maria Elizabeth Barros de Barros, determinante para a escolha e a mudança no caminhar.

Após a imersão no plano de pesquisa, a realidade se mostra e os objetivos se moldam, e o que estava em primeiro plano, o estudo das escolas sustentáveis, se modifica. Era preciso o reconhecimento atento ao problema da pesquisa.

A comunidade localizada no bairro de Goiabeiras, no município de Vitória-ES, é conhecida como Paneleiras de Goiabeiras, por conta da produção de panelas de barro. O ofício de fazer panelas é uma tradição e, desde 2002, faz parte do Patrimônio Cultural Brasileiro, considerado como um Bem Cultural de Natureza Imaterial. Esse processo de produção de

---

<sup>2</sup> Essa estética da grafia pertence aos pesquisadores da linha da pesquisa com/do/no cotidiano, como Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço, entre outros, que, na tentativa de unir as palavras, acabam por inventar outras.

<sup>3</sup> Ambas as disciplinas ministradas pela professora pós-doutora Janete Magalhães de Carvalho.

cerâmica tem origem indígena e, graças às Paneleiras de Goiabeiras, vem se mantendo há várias gerações, na fabricação artesanal das autênticas panelas de barro. Não faço uso da palavra tradicional, pois pode indicar uma separação entre conhecimento científico e popular, não sendo essa a aposta deste trabalho. O uso da palavra tradição, no decorrer da pesquisa, faz parte da forma com que os membros dessa comunidade intitulam seu ofício. A compartimentalização já atuou de modo perverso na separação e pulverização de tantas comunidades e saberes, que acredito que os usos das palavras podem indicar um ressignificar na forma de conhecer os diferentes saberes, entendendo-os como uma grande rede tecida pela humanidade em diferentes *espaçostempos* de vida e experiência.

Esse fazer apresenta ligação íntima com a natureza, pois a argila é retirada de um antigo leito de rio, no Vale do Mulembá. Do manguezal da região de Goiabeiras é extraído o tanino da casca da *Rhizophora mangle*, popularmente chamado de mangue vermelho. Do tanino se tira uma tintura impermeabilizante com a qual são pintadas as panelas ainda quentes. Em sua extração, apenas metade da casca do tronco é retirada para que a árvore não morra. Essa é uma prática indígena comum. Esse saber tem íntima relação com a cultura capixaba.

Muitas indagações me ocorreram neste estudo. Aliás, minhas afirmações deram lugar às dúvidas e às incertezas, que se traduziram em questões de pesquisa, quais sejam:

- a) O que se entende por escola sustentável e escola com práticas de sustentabilidade?
- b) A sustentabilidade na escola acontece a partir de mudanças estruturais e curriculares?
- c) Uma escola de um centro urbano pode ter seu foco na sustentabilidade?
- d) Como os conhecimentos de uma comunidade podem potencializar a construção de uma escola com práticas de sustentabilidade?
- g) Que *saberesfazer*s são esses da comunidade que se manifestam na escola?
- h) De que modo a formação de professores/as pode potencializar a discussão da sustentabilidade na escola?

Entretanto, a pergunta cerne desta pesquisa é: **como os *saberesfazer*s de uma comunidade, com suas tradições, conhecimentos e experiências próprias, tecem as redes com as escolas e estabelecem uma relação com a sustentabilidade?**



No texto, ora faço a união das várias narrativas para compor uma história, ora trago apenas fragmentos separados para associar as ideias, por exemplo, quando preciso explicar o funcionamento das oficinas das Paneleiras onde cada uma traz um elemento, uma voz e uma ideia que juntas formam a maneira como a veem e como a inventam. As narrativas podem nos ajudar a compreender as crenças, desejos, valores e teorias. Acredito que os envolvidos do processo ajudam a compor esta pesquisa, pois nos afetam de sobremaneira.

Nas escolas, as narrativas mostram caminhos que os/as professores/as trilham na prática escolar, orientados por valores e conhecimentos dos conteúdos, além de sentimentos, comportamentos e intenções. Com as Paneleiras não foi diferente. A prática cotidiana com o barro, bem como os valores e os conhecimentos fazem com que exista uma política da narratividade<sup>4</sup> própria do grupo, seja por influências externas, como as mídias e os contatos que possuem, seja com suas articulações políticas dentro da própria comunidade. Quando perguntei do interesse em ser filmado ou apenas ter a voz capturada pela câmera, apenas uma das Paneleiras pediu para não ser filmada. Ao longo do texto, os trechos de 19 narrativas gravadas dessa comunidade pigmentam a cartografia, algumas com vozes mais ativas, outras com participações menos contumazes. Conversei com Paneleiras, artesãos, tiradores de barro e casqueiros<sup>5</sup>, além de seus filhos e netos, que estudam nessa comunidade. Com os/as professores/as e funcionários das escolas, todas as entrevistas foram gravadas sem imagem. Foram 11 pessoas entrevistadas de forma aberta, tanto individual como coletiva. Professores/as de diferentes disciplinas, pedagogos/as e auxiliares de serviços gerais compuseram este recorte. Além das entrevistas gravadas, conversei informalmente com outros membros da comunidade escolar e também das Paneleiras, sem qualquer gravação, apenas com relatos escritos, que acabaram por tecer uma grande rede nestes 11 meses no plano da pesquisa.

Neste estudo, alio as fases de feitura da panela (extração, modelagem, alisamento, queima e açoite) a algumas das pistas da cartografia, num processo que se constitui desde a ideia da pesquisa até a escrita da dissertação. Tais fases são atravessadas por todas as outras e,

---

<sup>4</sup> Entendida como uma posição que adotei em relação ao mundo e a nós mesmos, definindo, assim, uma forma de expressão dos acontecimentos.

<sup>5</sup> A comunidade se refere ao tirador de casca de tanino como casqueiro, responsável por tirar a casca da *Rysophora mangle*, árvore predominante no manguezal, para a fase do açoite das panelas.

mesmo se constituindo numa ordem específica, demonstram que uma etapa pressupõe a outra, atrelada as redes da comunidade.

## 2 PIGMENTAÇÃO DA CARTOGRAFIA

Ao mapear, no Banco de Teses do Portal de Periódicos da Capes, as teses e dissertações que abordam os temas pertinentes ao objeto de estudo – o entrelaçamento dos saberes fazeres de uma comunidade e a noção de uma escola com práticas de sustentabilidade – não encontrei pesquisas com essa abordagem específica. Referindo-me ao mapeamento das pesquisas relacionadas com a comunidade das Paneleiras de Goiabeiras, usando palavras-chave como “Paneleiras” e “Goiabeiras”, foi possível encontrar algumas pesquisas.

A dissertação intitulada *A tradição nossa é essa, é fazer panela preta* (DIAS, 1999) descreve alguns dos significados do grupo de mulheres que se autodenominam Paneleiras de Goiabeiras, isto é, como elas se constroem através do objeto fabricado, na medida em que fazem panelas de uma determinada maneira e não de outra. O modo de fazer, o ser social e individual destacam o caráter dinâmico dos processos de construções identitárias.

A dissertação intitulada *Proposta etnomatemática: o caso das paneleiras capixabas* (2001), discutiu a influência do cotidiano das Paneleiras de Goiabeiras na construção de conhecimentos matemáticos por alunos de uma comunidade, utilizando a Etnomatemática como proposta metodológica. Essa pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental (EMEF) Adão Benezath, com uma turma de 4ª série, no turno vespertino, no ano 2000.

A dissertação *Do sururu à panela de barro: a realidade de heranças milenares* de Alvarenga (2002) trata de três grupos de comunidades tradicionais. Dentre eles, as Paneleiras de Goiabeiras, e destaca o ofício da confecção de panelas de barro e o encontro com os frutos do mar coletados por outras comunidades que, segundo a autora, se concretiza em um dos símbolos da cultura capixaba. A ritualização do preparo de frutos do mar em panelas de barro é uma das mais antigas tradições deste Estado, a moqueca capixaba.

A dissertação *Modernidade e tradição esculpidas no barro: uma reflexão da Associação Paneleiras de Goiabeiras*, de Carmilett (2007), busca analisar o discurso vigente entre as Paneleiras de Goiabeiras, que traz a tradição como pano de fundo para sua construção e a compreensão de como esse discurso sobrevive na lógica mercadológica moderna e a sua

ressignificação na modernidade. A autora utilizou o método qualitativo e a observação como coleta de dados por meio de entrevistas.

Na tese de Doutorado de Simão (2008), *A semântica do intangível: considerações sobre o registro do ofício de paneleira do Espírito Santo*, ela procura compreender as relações entre a produção antropológica e as políticas públicas de patrimônio cultural no Brasil. Utilizando uma abordagem etnográfica, a autora analisa os modos de apropriação do registro do ofício de paneleira como patrimônio cultural do Brasil.

Além desta breve revisão de literatura, encontrei diversos livros e publicações nas Coleções Especiais da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), de autoria de pesquisadores do Estado, além de recortes de jornais, capítulos de livros etc. Chamou minha atenção a quantidade de *sites* que falam desse ofício. Foram observadas mais de 34 mil ocorrências do termo Paneleiras de Goiabeiras em *sites* de busca, todavia esse número é muito maior, podendo ultrapassar 200 mil ocorrências de notícias, fatos e curiosidades.

Muitas pesquisas falavam da tradição, de comunidades tradicionais, além de perspectivas identitárias. Aqui se consubstanciava meu primeiro desafio com a cartografia numa tentativa de escapar das marcas identitárias, trabalhando com processos de subjetivação, ou seja, evitando a afirmação de grupos ou minorias, vítimas de subjugação, de raça ou de sexo. Apostava no mapeamento das ações de uma comunidade e de uma escola em constante movimento, impregnadas pelas situações corriqueiras da vida e das histórias que as constituem.

## 2.1 MODELAGEM

Assim como na modelagem das panelas, este estudo foi se constituindo no decorrer do processo.

O barro escolhido é colocado sobre uma tábua. As paneleiras executam a *puxada* do barro com as mãos e depois com a cuia. A forma é dada com as mãos, puxando e levantando o bojo, definindo a concavidade e a espessura com a cuia e modelando a borda com as mãos. Com a faca são retiradas as impurezas e com o arco, os excessos de argila. Na modelagem do fundo, a panela é retirada da tábua e virada; o fundo chato é arredondado pela remoção dos excessos com o arco; a

superfície externa é alisada com a faca, utilizada na limpeza e acabamento da peça (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006, p. 35).

A partir deste momento, faço a opção de tecer aproximações que me atravessaram nos encontros das narrativas e na perspectiva cartográfica, escolhendo uma escrita contada do percurso da pesquisa. Não de todo o processo, mas da focalização de algumas pistas, onde os objetivos iniciais deram lugar a outros, mudando o curso do caminhar como num processo de modelagem onde o formato e o acabamento se transformam conforme o toque e os “instrumentos utilizados”, sem separação das etapas, numa processualidade intensa (Figura 1).

**Figura 1 – Modelagem da panela**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Andando por Goiabeiras, pode-se avistar e sentir a fumaça exalada da queima e do açoite, que se repetem cotidianamente naquele bairro. De tão rotineira, as ações passam despercebidas em meio à vida daquele lugar. Enquanto o tanino se incorpora ao barro por conta do calor de mais de 600 graus, pergunto-me como uma substância vermelha retirada do mangue pode pigmentar a panela e transformá-la na panela preta das Paneleiras de Goiabeiras? Sem o pigmento, a panela queimada fica vermelha da cor da argila.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2006, p. 36):

[...] açoite é a fase da impermeabilização e pigmentação da panela com tintura de tanino, tirada da casca do mangue-vermelho, aplicada com a vassourinha de muxinga sobre as peças em brasa, assim que retiradas do fogo. Confere às panelas de Goiabeiras sua característica coloração preta e age como selante.

**Figura 2 – Açoite da panela de barro**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

Algumas Paneleiras afirmam que é o processo de açoite que dá sabor ao prato típico capixaba, a moqueca. O tanino reage ao ferro contido no barro e se entranha num processo conhecido por redução (atmosfera gerada pela queima). A queima realizada a céu aberto é também chamada de queima por oxidação e se resume a uma redução do nível do oxigênio, causando uma carbonização quando aplicada a tinta líquida. A fumaça liberada durante o processo de redução provoca a mudança de cor, de vermelha para preta. São as propriedades térmicas do material cerâmico que permitem que o alimento continue aquecido mesmo depois de sair do fogo (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006). A Paneleira afirma que a panela, por si só, sem a casca do tanino, não daria o sabor ao alimento: “Mas só tem que ela não vai dar o sabor... O sabor é a casca de mangue, é isso que dá o sabor à nossa moqueca, a nosso arroz e nosso feijão. Se botar sem esse tanino a comida não presta”.

Se o tanino pigmenta a panela, a cartografia assume, nesta pesquisa, a função do tanino para a panela. É o que vem dar cor, afeto, desejo e sabor à pesquisa. A cartografia, aliada à pigmentação, ou a pigmentação do percurso investigativo. Ao indagar como compor uma cartografia, eu via uma imagem, a do tanino se agarrando à panela.

Observando a cena do açoite, comecei a pesquisar, por curiosidade, o que era um pigmento e descobri o tanino, um pigmento vegetal de cor vermelha, extraído também de outras

plantas, além da casca de vegetação do manguezal, como a banana e o barbatimão<sup>6</sup> (COLNAGO; BRANDÃO, 2003). Mas ainda não era o que almejava. Encontrei a seguinte definição de pigmento em Pedrosa (1982, p. 17): “Cor-pigmento é a substância material que, conforme sua natureza absorve, refrata e reflete os raios luminosos componentes da luz que se difunde sobre ela. É a qualidade da luz refletida que determina a sua denominação”.

A partir dessa definição, encontrei pistas para compreender melhor como a cartografia se pigmenta e como o trabalho modula o plano da pesquisa. Às vezes, ela absorve o cartógrafo de tal maneira, que o acompanhamento do processo, ou melhor, as idas ao plano de pesquisa e não ao campo<sup>7</sup> se repetem várias vezes e refratam e refletem a potência e os efeitos do percurso. Mas aí, também, existem perdas de focos ou distúrbios de pigmentação, uma hipo ou uma hiperpigmentação, e até mesmo a despigmentação que orienta o cartógrafo no caminhar do *hodos-metá*, como um guia no tatear da pesquisa. Kastrup e Barros (2010, p. 10) dão significado ao *hodos-metá*:

O sentido tradicional da metodologia está impresso na etimologia da palavra: *metá-hodos*. É nessa direção que a pesquisa é definida como um caminho (*hodos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hodos* em *hodos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento- um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude.

Ao pesquisar, deparei-me com imagens mais ou mesmo focadas, e minhas certezas, que pareciam tão nítidas, pulverizavam-se em frente ao plano da pesquisa, como uma foto que vai perdendo ou aumentando a nitidez.

Deleuze e Guattari (1995) formulam uma filosofia em que o princípio do rizoma (conexão de redes) está voltado a uma experimentação ancorada no real. A ideia de um paradigma

---

<sup>6</sup> Planta característica do cerrado brasileiro utilizada há muito tempo pelos indígenas para fins medicinais. Usada na construção civil por meio dos seus taninos retirados da casca e empregados no curtume de couros, no artesanato e até mesmo na fabricação de sabão.

<sup>7</sup> A cartografia, como um traçado do plano da experiência no qual sujeito e objeto, teoria e prática se agenciam nesse plano de produção, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação. “A análise das implicações coletivas de todos que integram um campo de intervenção permite acessar, nas instituições, os processos de institucionalização. A direção de que se a cartografia é aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial. Logo preferimos dizer que é um plano e não em um campo que a intervenção se dá” (PASSOS; BENEVIDES, 2000, p. 20).

rizomático se opõe ao de tipo arbóreo. Segundo os autores, isso serve de inspiração a toda uma imagem de pensamento centrada numa lógica de tradição no Ocidente.

O rizoma é um dos conceitos mais utilizados por esses autores e é considerado como uma nova imagem do pensamento diante do modelo arborescente ou arbóreo. Pensar de forma rizomática é pensar na transversalidade, rompendo com a hierarquização, tanto no aspecto do poder e importância, quanto na própria circulação do conhecimento. A cartografia é o sexto princípio do rizoma. Somam-se a ele os princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante e decalconomia (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

O princípio da cartografia entende que o rizoma pode ser cartografado possuindo entradas múltiplas, podendo ser acessado de infinitos pontos e remetendo a qualquer outro território (GALLO, 2001). Em pesquisas de educação, o conceito de rizoma significa uma revolução em frente à compartimentalização das áreas do conhecimento, reconhecendo as múltiplas possibilidades de trânsito entre as diferentes áreas, rompendo barreiras disciplinares, fazendo com que o conhecimento possa fluir pelos diversos sujeitos da comunidade escolar.

A pesquisa cartográfica visa a acompanhar um processo e não a mera representação de um objeto. Diante das recentes pesquisas do campo da educação acerca da cartografia, trabalho com as ideias de Passos, Kastrup e Escóssia (2010), Deleuze e Guattari (1995), além de importantes contribuições de pesquisadores<sup>8</sup> do PPGE em suas produções científicas e na participação de disciplinas do Mestrado.

A cartografia, como pesquisa-intervenção, pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo com regras prontas, nem com objetivos estabelecidos, mas sim por pistas e movimentos de desejo.

O corpo a corpo com o campo da pesquisa comporta sempre uma dose de imprevisibilidade e mesmo de aventura. Habitar um território de pesquisa não é apenas buscar soluções para problemas prévios, mas envolve a disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema. Questões secundárias podem ganhar lugar de destaque e o problema principal tornar-se uma questão subsidiária. Outras vezes, a multiplicação de novas interrogações deve ser contida e aguardar outra pesquisa no futuro (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2010, p. 204).

---

<sup>8</sup> Professora doutora Martha Tristão, professor doutor Carlos Eduardo Ferraço, professora doutora Janete Magalhães Carvalho e professora doutora Maria Elizabeth Barros de Barros.



Segundo Spinoza (2009, p. 98), “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. As afecções se dividem em ações e paixões. As ações derivam da essência na natureza do indivíduo afetado, já as paixões derivam do exterior. A ideia dos afetos se articula à noção de corpo. Como nos ensina Deleuze (2002), um corpo pode ser qualquer coisa, um animal, uma ideia, um corpo sonoro, uma alma, um corpo social ou uma coletividade. Por menor que seja, um corpo comporta uma infinidade de partículas, e são as relações de repouso, movimento, velocidade e lentidão que definem sua individualidade.

Quando encontra outro, o corpo se compõe. Quando uma ideia se encontra com nossa alma e com ela se compõe, sentimos alegria. Sentimos tristeza, quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência (DELEUZE, 2002). Um corpo afeta e é afetado por outros corpos. Esse poder de afetar define um corpo na sua individualidade. Um indivíduo é uma essência singular, um grau de potência que corresponde a certo poder de ser afetado, que, por sua vez, é preenchido pelas afecções. *Potência de agir* é constituída pelas ações e a *potência para padecer* pelas paixões. As paixões podem ser tristes, quando encontramos corpos que não convêm com o nosso e nos despotencializam. Podem ser alegres, quando ampliam nossa potência de agir. A cartografia nos permite vivenciar essas afecções. Tanto nas escolas como nos galpões, pude experimentar as paixões tristes e as alegres, que me fizeram redirecionar e deslocar o território da pesquisa.

Cartografar é compor com o território existencial, engajando-se nele. Na pesquisa cartográfica, são feitos relatos regulares em diários após as visitas e as atividades. Esse processo se deu com os vídeos e narrativas gravados, as anotações feitas, as conversas, as imagens e odores captados durante o período da pesquisa. Denomino agenda de encontros o que se assemelha ao diário de campo, como um elemento importante na produção dos textos que apresentarão dados e pistas nessa composição. Com isso, o registro do trabalho de investigação ganha a função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa.

Kastrup (2010) nos aponta as quatro variedades da atenção do cartógrafo. São elas o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O rastreio é entendido como um gesto de varredura do campo. Entra-se em campo sem conhecer o alvo, pois ele poderá

surgir do imprevisível. Rastrear também significa acompanhar as mudanças de velocidade, de posição, de ritmo e de aceleração. É preciso estar preparado para variações contínuas. A atenção, a princípio, parece sem foco, mas a concentração pode ser explicada por uma sintonia com o problema. O toque é sentido quando o cartógrafo é acionado com uma rápida sensação. O processo de seleção se inicia exigindo atenção. O pouso indica que a percepção (visual, auditiva ou outra) realiza uma parada, e o campo se pigmenta, num *zoom* na formação de um novo território.

O reconhecimento atento acontece quando algo nos atrai, obriga-nos a pousar e a sair da suspensão. O acompanhamento do processo se efetiva nesse transitar por um território, a princípio, desconhecido. A produção de conhecimento ocorre ao longo do percurso da pesquisa e da criação do território da observação.

Assim, a pesquisa cartográfica é vista como uma potencialidade para a análise do cotidiano escolar e a comunidade, em total consonância com os estudos da Educação Ambiental desse território rizomático.

A partir da proposta metodológica das narrativas de Paul Hart (2005) e Tristão (2012) além das conversações de Deleuze (2007), busco convergir algumas ideias desses autores:

Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo. Os povos não preexistem [...] Então as ficções preestabelecidas que remetem sempre ao discurso do colonizador, trata-se de opor o discurso de minoria, que se faz com intercessores. Essa ideia de que a verdade não é algo preexistente, a ser descoberto, mas que deve ser criada em cada domínio, é evidente nas ciências [...](DELEUZE, 2007, p. 157).

Hart (2005) descreve as narrativas como usos de conhecimentos relatados. Assim, busca dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e como comunicam esse entendimento para aos outros. O autor pontua que a escolha das histórias, dos motivos e interesses selecionados, assim como as vozes e os momentos acionados ou silenciados, podem referir-se às questões de representação. A interpretação dos dados pode não produzir a “verdade”.

Tristão (2012) argumenta que a proposta da pesquisa narrativa em Educação Ambiental pode revelar as histórias da vida social e transformá-las junto aos praticantes do processo, quando se veem coautores de suas cotidianas invenções. A autora cita ainda que

[...] histórias pessoais articuladas com a vida coletiva e comunitária são ricas em contextos ambientais, históricos e em linguagem, emoções, sentimentos, tradições e ações dos praticantes [...]. Narrativa como história não significa um caso de ficção, mas a descrição da experiência vivida em seu lugar de convivência socioambiental. O tema-problema dessas histórias é a ação humana no meio ambiente circunscrito (TRISTÃO, 2012, não paginado).

A política da narratividade é entendida como uma posição que se adota em relação ao mundo e a si mesmo, definindo assim uma forma de expressão dos acontecimentos: “O conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 151).

A produção de conhecimento acontece a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente. Segundo Deleuze e Guattari (2007, p. 13), “Não acreditamos, a esse respeito, que a narrativa consista em comunicar o que se viu, mas em transmitir o que se ouviu, o que o outro disse. Ouvir dizer”.

As narrativas capturam a riqueza e a complexidade das experiências dos sujeitos em suas relações com o meio ambiente. Não é uma estória. Com essa abordagem pode-se entender o contexto político das histórias, relações de poder e gênero, além das diferenças das realidades comunitárias (TRISTÃO, 2012).

As fontes das histórias podem variar incluindo documentos escritos, jornais, autobiografias, entrevistas, imagens fotográficas e filmagens, entre outros, sendo importantes instrumentos, pois permitem a visualização e o retorno às ações vividas, tanto na pesquisa como nos processos de formação (TRISTÃO, 2012). Nesta pesquisa, também me sirvo de imagens como narrativas e como representações sociais, podendo possibilitar identificação, aceitação ou recusa imediata com o discurso que se pretende veicular. As imagens escolhidas expressam situações, ideias e sentimentos dos grupos sociais envolvidos na pesquisa e nas questões socioambientais, podendo ampliar o leque de possibilidades e interpretações acerca desse conhecimento. Às vezes as utilizo pela total ausência das palavras. Como expressa Barros (2009, p. 57), “Imagens são palavras que nos faltaram”.

## 2.2 ALISAMENTO: O PERCURSO

A fase seguinte da feitura das painelas, o alisamento, consiste em polir pelo atrito de seixos rolados (pedra de rio) as painelas e as tampas, interna e externamente (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2006). Essa etapa deu início a uma metáfora precipitada e um tanto sectária, mas responsável por muitas das intenções com a pesquisa.

Já nos primeiros contatos com o barro, comecei a imaginar as suas características: moldável, flexível, poroso que, com a ação da água, assume formas de todo o tipo. O barro representava o galpão das Paneleiras. O cimento era o engessado, o inflexível, o duro, não aceitava forma. Representava a escola: sectária, pois me lembrava das dificuldades e impossibilidades do ambiente escolar. Com a entrada no campo de pesquisa, tudo foi despedaçado ao perceber que, no galpão, o cimento impunha o poder, e, na escola, o barro se contornava numa relação não hierarquizada e rizomática. Novamente sectária. Uma essencialização da escola e das Paneleiras. Mais tarde, percebi o engessamento na escola e a flexibilidade tão desejada no galpão. A partir desse entendimento, pude cartografar situações sem separá-las e sem essencializá-las. O cimento, antes de endurecer, já foi flexível como o barro. Por sua vez, o barro também endurece, se petrifica e se despedaça, assim como painelas que se quebram na fogueira. A água, contudo, ajuda a amolecer a terra seca e a argila dura, e com isso, a rigidez, a dureza e a incompreensão vão amolecendo e se moldando. A água representa os afetos e a incompreensão são as crenças únicas. É incrível como endurecemos nossas ideias e fazemos uma representação de tudo, convictos de nossas verdades inquestionáveis. Difícil é se desfazer do paradigma da ciência moderna.

O objetivo inicial da pesquisa era entender as relações da comunidade de Goiabeiras. Mais precisamente, como os *saberes-fazeres* das Paneleiras de Goiabeiras se entrelaçam na dinâmica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória, numa condição de se pensar a sustentabilidade na escola. A ideia de tomar o Galpão das Paneleiras como ponto de partida era recorrente. Todavia, quando se cartografa, descobre-se que os objetivos da pesquisa vão se delineando a partir de uma aposta ético-política que não é uma entrada desprovida no campo, mas sim da relação que constituímos na dinâmica do

movimento. A cartografia é pigmentada pela atenção, pelos afetos aos movimentos que nos tocam.

Junto à pesquisadora, encontrava-se também uma aluna de Ciências Biológicas do CNPQ realizando o trabalho *Narrativas socioambientais das comunidades tradicionais da Ilha de Vitória*, sob orientação da professora Martha Tristão. Ela investigou a relação das desfiadeiras de siri da Ilha das Caieiras e das Paneleiras de Goiabeiras com o meio ambiente, buscando conhecer os modos de vida dessas comunidades, a fim de compreender as práticas cotidianas e sustentáveis desses grupos. Nosso encontro havia acontecido no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea) e, devido às nossas afinidades e interesses na pesquisa, a gravação das narrativas das Paneleiras foi realizada conjuntamente.

Na primeira visita ao galpão provisório das Paneleiras<sup>9</sup> em março, ficamos apreensivas com a recepção que teríamos e muitas ações aconteceram de forma simultânea. O processo de pesquisa nas escolas e com as Paneleiras não se deu de forma separada.

**Figura 3 – Galpão provisório das Paneleiras de Goiabeiras**



Fonte: produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

---

<sup>9</sup> No decorrer da pesquisa, o galpão das Paneleiras estava em reforma e o processo da cartografia se fez no galpão provisório. Ao final de 2011, com a inauguração do novo espaço, o provisório foi derrubado.

### 2.3 O SORRISO COMO PISTA

O ideal seria uma criança sem dono,  
 que aparecesse como nuvem,  
 Que não tivesse destino nem nome -  
 senão que um sorriso triste  
 E que nesse sorriso estivessem encerrados  
 Toda a timidez e todo o espanto  
 das crianças que não têm rumo [...].  
 (MANOEL DE BARROS)

Um sorriso nos conduziu à nossa primeira conversa. Foi o sorriso de uma Paneleira que nos acolheu com suas palavras doces. Ela nos contou sobre o funcionamento do galpão. Segundo ela, ali todos são livres para falar e nos sugeriu consultar quem queria participar da pesquisa. Foi dito sobre a tradição e o alto custo de se fazer panelas hoje. Observamos a individualidade do processo, em que cada uma faz e vende sua própria panela, o que reforça a ideia de uma Associação e não de uma Cooperativa, ideia que refutam com veemência. Como algumas escolas de Vitória estavam em greve no início da pesquisa, encontramos crianças lisando<sup>10</sup> panela. Eram filhos, netos e vizinhos da região que iam ao galpão na esperança de ganhar um trocado ajudando na feitura das panelas. É possível encontrar mulheres no galpão que recebem somente para alisar as panelas, fase imprescindível para deixar o produto uniforme e brilhante.

Enquanto circulávamos pelas cabines, percebíamos a intenção das Paneleiras em deixar suas marcas naquele espaço no qual os artefatos se misturam ao barro e as tábuas de modelar. Também a cuia, a faca, o tanino e as fotos de jornais nas paredes. A própria produção exposta nas cabines com panelas empilhadas demonstrava uma maior ou menor dedicação ao ofício por motivos diversos.

Para as Paneleiras, conversar sobre seu ofício enquanto modelam as panelas já faz parte de sua rotina. Algumas compartilharam suas impressões sobre o trabalho, histórias pessoais, enquanto outras apenas sorriram discretamente na intenção de não serem incomodadas. O galpão provisório da Associação das Paneleiras de Goiabeiras (APG) é um lugar de encontros que movimentam a economia local, assim como a horta que fica atrás dele. Verificamos que um grupo de artesãos e Paneleiras moram em municípios vizinhos.

---

<sup>10</sup> Essa é uma expressão das Paneleiras usada em uma das etapas de produção da panela, o alisamento.

**Figura 4 – Horta particular atrás do galpão provisório**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

As marcas do barro estão impressas, inclusive no telefone público, em função da necessidade de atender aos pedidos de compra e ao agendamento de oficinas.

**Figura 5 – Telefone público do galpão provisório**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

As oficinas acontecem no galpão e nas escolas. Algumas narrativas das Paneleiras nos ensinam o funcionamento da oficina. As entrevistas foram gravadas em junho/2011:

A oficina, as professoras, a diretora vai e agenda com a gente, fala quantas crianças tão vindo e a gente prepara o barro, a vasilhinha, a taubinha, igualmente a gente faz as nossas panelas, tudo o que a gente usa, eles usam também, a gente só não deixa eles ter acesso ao arco e a faca que é perigoso... Tem a queima que a gente mesmo queima para eles, a gente ensina e ajuda a fazer as panelas, eles colocam

os nomezinhos nas panelas, deixa aqui, aí depois de duas semanas a gente pega essas panelas é leva pra fogueira, queima e a professora manda buscar e aí essa oficina, para gente ter um dinheiro assim, um extrazinho, a gente cobra, quando é particular, cobra cinco reais (PANELEIRA BC do galpão).

A Paneleira que atender aquele telefone ali na hora fica responsável pra dar a oficina e receber os alunos, porém, para a oficina é cobrada uma taxa. A visita pode vir, fazer a visita, fazer as perguntas, a gente não cobra nada, mas a oficina, a gente tá lá moldando o barro, fazendo a panelinha, é cobrado uma taxa. Nós estamos parada ali duas horas, com colégio, tamo deixando de fazer nosso trabalho, por isso que cobramos uma taxa por criança. Tem 18 anos que começamos as oficinas (PANELEIRA MC do galpão).

Você sabe que agora, depois que a oficina é feita no galpão eles preferem agora com o galpão, arrumar o ônibus e trazer as crianças, pois eles veem a queima da panela, arrumaram um lugar para as crianças lanchar, vê o manguezal (PANELEIRA BC do galpão).

No primeiro dia, entrevistamos seis mulheres sem fazer uso da gravação.

Fomos até o CMEI JS,<sup>11</sup> que está localizado ao lado do galpão das Paneleiras, no mesmo dia. Elas chamam essa escola de “Crechinha”. A pesquisa, em uma escola municipal em Vitória, deve ser precedida da definição clara do que se pretende, dando entrada num processo de aprovação e ciência pela escola e pela Secretaria de Educação (Seme). O primeiro contratempo encontrado foi o movimento de greve, o que poderia afetar o cronograma. A ideia inicial era acompanhar as atividades da escola concomitantemente ao cotidiano das Paneleiras. Em função da greve, iniciamos a pesquisa pelo galpão onde planejamos ficar por dois meses.

Retornamos ao galpão para conversar com a presidente da APG e fomos informadas que a eleição da diretoria se aproximava. Poderíamos aguardar a finalização do processo ou prosseguirmos com as entrevistas, uma vez que, naquela Associação, cada uma respondia por si. Consultamos sobre a possibilidade de acompanhar a extração do barro e do tanino, porém tivemos dificuldade de obter uma resposta.

Talvez por conta de pesquisas anteriores sem o devido *feedback*, a visitação frequente as deixava receosas. Isso nos pareceu claro ao ouvirmos de uma Paneleira: “Vocês ainda não conseguiram o que precisam pra estudar?”.

---

<sup>11</sup> Opto por identificar as siglas ao invés dos nomes das escolas pesquisadas.



Em uma das conversas com uma Paneleira, fomos apresentadas ao tirador de barro, seu irmão, que nos convidou a conhecer o Vale do Mulembá, local onde se encontra a jazida de barro. Aceitamos.

Na data marcada, chegamos atrasadas ao galpão, pois tivemos um contratempo e encontramos a irmã do tirador que nos informou que ele já havia ido, mas havia deixado o filho para nos mostrar o caminho. Nesse meio tempo, procuramos a presidente da Associação novamente para acertar alguns detalhes, como entrega do projeto e declaração de pesquisa. Ela se mostrou surpresa ao saber que havíamos sido convidadas a conhecer o barreiro.<sup>12</sup> Perguntamos a ela se haveria algum problema, e ela nos informou que não. Outra pista desfocada que passou despercebida. Dirigimo-nos, então, até o Vale do Mulembá com o filho do tirador de barro informando o caminho e contando um pouco do lugar e do trabalho, já que ele ajudava o pai de vez em quando e possuía outra ocupação. O rastreio nos levava a outros territórios.

#### 2.4 O ENCONTRO COM O BARRO

O Parque Natural Municipal Vale do Mulembá-Conquista ocupa uma área de 114, 64 hectares e está localizado nos bairros de Joana D'Arc e Conquista, no Maciço Central de Vitória (VITÓRIA, 2002). É um lugar escondido em meio ao desenvolvimento da capital, Vitória, onde se perpetua uma tradição que vem sendo atualizada por essa comunidade.

No dia da visita ao Vale do Mulembá, obtivemos o consentimento do tirador de barro para filmar e fotografar os movimentos. A todo o momento, o tirador de barro nos desafiava falando da nossa fragilidade em estar em meio ao mato, pisando ou colocando a mão no barro. Um desafio que percebemos foi o rompimento do discurso rumo à efetivação no agir, no embate e na troca com aquela pessoa. Foi uma manhã de muito aprendizado. Meu encontro com o barro aconteceu (Figura 6).

---

<sup>12</sup> Forma com que a comunidade chama o Vale do Mulembá.



**Figura 8 – Vale do Mulembá**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

Mas o plano de pesquisa se mostra diferente, e a pigmentação refrata nosso caminho de forma abrupta ao compreendermos o sentido do *hodos-metá*.

No retorno ao galpão, fomos surpreendidas por uma matéria realizada pela TV sobre uma denúncia anônima de furto de barro por pessoas de outros municípios, um dos assuntos que permeou a entrevista no dia anterior. Isso nos deixou assustadas com o burburinho gerado entre as Paneleiras e o medo demonstrado pela irmã do tirador de barro, que temia uma represália ao irmão pela entrevista veiculada nos principais meios de comunicação (THOMPSON, 2011) do Estado e pela suspeita de que nós tínhamos acionado a reportagem. Em meio tal notícia, a presidente se mostrou insatisfeita por termos visitado o Vale do Mulembá sem a sua autorização. Percebemos aí um distúrbio da pigmentação, e tudo que parecia tão claro se desfez. A noção de poder assumiu então o plano da pesquisa. Como acentuam Passos, Kastrup e Escóssia (2010, p. 10):

A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de ‘o mesmo’ não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser o centro de organização do rizoma. Entretanto o rizoma não tem centro.

Após duas semanas sem visitar o galpão, em virtude do receio e preocupações, encontramos um ambiente mais tranquilo, contudo nos faltava algo muito importante para a continuidade da pesquisa: a aprovação da presidente da APG. Apesar da abertura dada pelas Paneleiras, esbarramos no poder instituído de uma liderança. Esperávamos uma liberação que nunca

teríamos de fato. Embora usufruíssemos de boa receptividade por parte das Paneleiras, o contexto e o momento não eram favoráveis. A APG passava pelo processo de disputa para a sucessão da presidência.

Nesse ínterim, mantivemos diálogos com algumas Paneleiras e presenciamos a movimentação no galpão. Havia encomendas de várias partes do Brasil e do mundo, além de encomendas de peças específicas pelos restaurantes para competições tipo a da maior torta capixaba. Vários turistas e compradores barganhavam preços, e algumas pessoas que compravam as panelas com o intuito de revender em outros espaços.

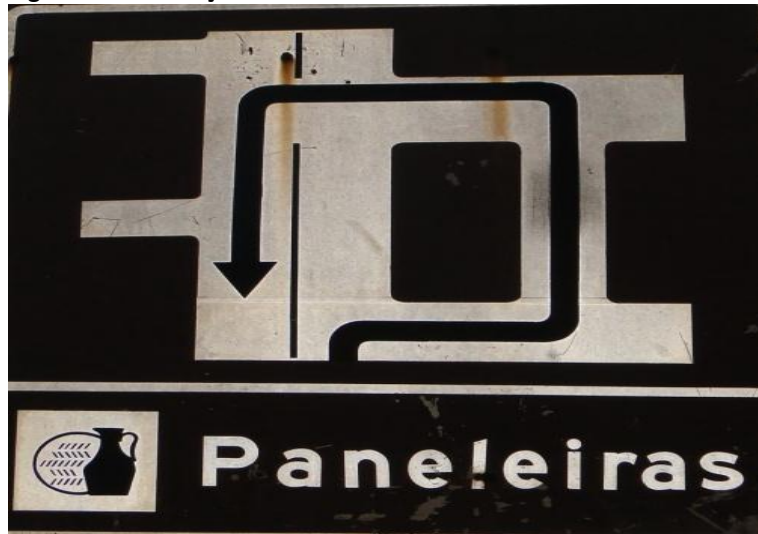
Nossa insistência por uma resposta nos levou quatro vezes ao galpão até entendermos que era melhor reformular nossa estratégia. Essa situação vivenciada entre abril e maio de 2011 não nos deixava confortáveis, principalmente ao ouvirmos de vários membros da comunidade que não deveríamos concluir a pesquisa sem realizar as entrevistas gravadas.

## 2.5 ESCAPAR OU RETORNAR?

De Jardim da Penha até Goiabeiras, meu percurso diário era realizado pela Avenida Fernando Ferrari, a única placa que identificava as Paneleiras ficava do outro lado da avenida e indicava o retorno a ser feito para se chegar ao bairro das Paneleiras de Goiabeiras.

Muitas vezes, ficava retida no trânsito perto da placa, devido às obras de duplicação da avenida. A ausência de uma resposta quanto à permissão para pesquisar levava-me a refletir sobre como retornar ao galpão, e a imagem da placa de trânsito despertou-me para outras possibilidades. A Figura 9 ilustra o que quero dizer:

**Figura 9 – Sinalização de trânsito**



Fonte: Fotografia produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

Tivemos a ideia de procurar uma participante do Nipeea que também atuava na Secretaria de Meio Ambiente (Semmam) e descobrimos que a autora de um livro que havia pesquisado nas coleções especiais da Biblioteca da Ufes trabalhava na Semmam. Ela era o contato entre a Prefeitura e a Associação das Paneleiras. A socióloga nos recebeu de uma forma muito acolhedora e nos contou da relação que mantinha com essa comunidade. O encontro aconteceu em maio. Graças a esse contato, conseguimos uma entrevista com uma das candidatas à futura presidente da Associação das Paneleiras, eleição realizada no início de junho.

Dando prosseguimento à pesquisa, estive na casa dela juntamente com a socióloga e lá encontrei outras Paneleiras. Foi cerca de duas horas de conversa. Lá conheci netos, primos e irmãs dessa comunidade e aprendi com suas narrativas. A partir daí, fui orientada a esperar a Junta de Transição assumir a Associação para que eu pudesse retornar ao galpão e realizar as entrevistas, já que o processo de eleição estava acontecendo. Entretanto me lembrei de que a presidente havia dito para começar com os galpões “fundos de quintal”. Esse “fundo de quintal” é conhecido como galpão familiar e, assim, pude conhecer o território das “Paneleiras Cegas”, onde retornei por dez vezes, e o outro galpão familiar onde realizamos entrevistas mais rápidas. Essas Paneleiras se intitulam “residentes”. Daí em diante, muita coisa aconteceu. Mesmo pesquisando os galpões familiares (foram dois territórios que renderam narrativas riquíssimas) não desisti de pesquisar no galpão da Associação e essa

negativa me fez percorrer outras pistas, levando-me a lugares antes impensados, conduzindo a mudança e a constituição de objetivos.

Vale ressaltar que, enquanto a pesquisa acontecia, a sinalização turística estava sendo implantada na cidade de Vitória. Um dos pontos turísticos apontados pelo projeto era o das Paneleiras, e várias placas passaram a fazer parte do contexto da cidade, na localização do “lugar” das Paneleiras.

## 2.6 PERCORRENDO PISTAS DE UMA AGENDA DE ENCONTROS

A negativa inicial da permissão para pesquisar no galpão e no CMEI JS (este último em função da greve) me conduziu a novos caminhos. Senti necessidade de conhecer outras escolas, de ver a realidade do bairro e de saber um pouco mais dos lugares que formavam aquele território. O tempo ainda estava a meu favor, e isso me abria novos horizontes no percurso.

Pode-se situar o macrocontexto como a dinâmica de transformação do problema geral da pesquisa e os microcontextos como autodefinição de microproblemas ao longo das consecutivas visitas ao campo. A atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (KASTRUP, 2010, p. 38).

Ainda na primeira visita ao galpão, tomei conhecimento de que algumas Paneleiras trabalhavam em escolas da região. Essa poderia ser uma forma de acesso aos saberes da escola de um jeito que eu não havia pensado antes. Visitei, assim, sete escolas que atendiam aos alunos da região. Conversei com gente da comunidade de Goiabeiras e de suas adjacências, além de visitar dois galpões familiares, na tentativa de encontrar pistas. Contarei a seguir um pouco dessa trajetória que não fazia parte do plano inicial da pesquisa e acabou se tornando responsável por uma virada em minhas proposições. Numa cartografia:

[...] pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficiente de sorte e de perigo. É o que chamamos de esquizoanálise, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires. Parece que é ao mesmo tempo muito próximo e muito diferente dos problemas da história (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 47).

O mapa a seguir mostra os bairros que compõem a antiga região de Goiabeiras Velha, indicando os pontos que percorri. Os bairros onde estão localizados as EMEFS e CMEIS são Goiabeiras, Antonio Honório e Maria Ortiz. O rastreo continuava.

**Figura 10 – Imagem via satélite da região de Goiabeiras Velha (Vitória/ES).**



Fonte: IMAGEM... (2010). Legenda: **A** – CMEI JS; **B** – Galpão provisório; **C** – Escola Estadual; **D** – EMEF AB; **E** – EMEF JK; **F** – CMEI DC; **G** – EMEF MM; **H** – Galpão familiar; **I** – Galpão da Associação.

A primeira escola que visitei foi a Escola Estadual localizada em Goiabeiras, onde trabalhava uma Paneleira que eu havia entrevistado. Ela trabalhava do turno vespertino como auxiliar de serviços gerais (ASG), e no programa “Escola Aberta”. Tentei encontrá-la por duas vezes, mas, em função de alguns problemas familiares pelos quais passava, a entrevista não aconteceu.

Tive a oportunidade de conversar com a professora de Artes daquela escola. Ela realizava um projeto sobre Patrimônio Imaterial e as Paneleiras de Goiabeiras com as turmas do 2º ano. Participei de uma visita dos alunos ao galpão provisório, munidos de questionários. De lá fomos visitar a construção do novo galpão. Na conversa com os alunos, alguns falavam da importância de estar ali, de “ver a cultura”, enquanto outros nem sabiam sequer o nome da professora e estavam ali apenas para curtidão. Um desses alunos que era parente de Paneleiras demonstrava um conhecimento a respeito daquele saber e espaço. Apesar de

estudarem o assunto e a escola estar do lado do galpão provisório, percebi que muitos conheciam superficialmente o processo e as questões socioambientais daquela comunidade.

Passadas três semanas, retornei à escola para acompanhar uma aula e entregar um CD com fotos tiradas durante a visita ao galpão provisório. Infelizmente, mesmo com a presença da Paneleira no turno vespertino, a professora não conversou com ela, e aquele projeto não foi compartilhado com alguém que tinha propriedade e legitimidade no assunto. O fato de trabalharem em turnos diferentes foi um obstáculo crucial. A professora planejava um concurso de cartazes que teria como prêmio uma panela de barro e, para tanto, ela iria solicitar o apoio da Paneleira na cessão da panela.

Fiquei intrigada com o fato de a escola não poder participar da oficina do barro. Essa oficina dura duas horas e custa três reais por aluno de escola pública. A cobrança é feita por conta do valor que é pago pela extração do barro. Uma “bola” de barro de 20kg custa dois reais. Por falta de recurso, a escola preferiu realizar simplesmente a pesquisa usando questionário.

Essa foi a primeira escola em que pude acompanhar uma atividade que estava conectada com a comunidade. Entendi que seria uma pista para perceber como a escola falava desse saber na sua proposta curricular tendo uma Paneleira trabalhando como ASG.

Decidi, então, visitar outras escolas dos bairros onde eu pudesse encontrar outras Paneleiras, ou mesmo seus filhos e netos. Embora me desviasse do trajeto original, essa mudança de percurso provocaria uma reviravolta em minha pesquisa. Minha tática era procurar a pedagoga, falar da minha intenção com a pesquisa e saber se existiam Paneleiras, filhos ou netos no quadro da escola e, assim, descobrir novas pistas de algum trabalho ou projeto que tivesse relação direta com aquele saber.

A segunda escola visitada fica no bairro vizinho, Antonio Honório, e atende ao ensino fundamental, a EMEF AB. Foi lá que conheci os trabalhos realizados por um professor de Geografia, abordando a questão socioambiental do bairro e o envolvimento deste com o manguezal. Tive a oportunidade de acompanhar uma visita dos alunos do 8º ano ao galpão e à Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Vitória (Ascamare). Nessa ocasião, aprendi um pouco mais sobre o processo de reciclagem e percebi pontos da história do



bairro sendo costurados. Quem trabalhava como cozinheira da escola era a esposa do presidente da Associação de Catadores de Caranguejos.

Esta é a imagem que está pintada no *hall* de entrada da EMEF AB:

**Figura 11 – Pintura das Paneleiras no *hall* da EMEF**



Fonte: Desconhecida.

Retornei ao CMEI JS e consegui conversar com as pedagogas. O movimento de greve havia acabado, mas houve um pedido para que eu aguardasse enquanto as rotinas voltassem ao normal. Depois do tempo, consegui marcar uma reunião com as professoras e pedagogas para falar da pesquisa. Como havia escolhido esse CMEI de antemão, iniciei o acompanhando dos processos junto às turmas do primeiro ano e as pedagogas desse espaço.

Todas essas articulações ocorriam enquanto aguardava o desfecho das entrevistas no galpão. Em junho, mesmo acompanhando as escolas, conversei com a Panelreira responsável pela Junta que ocuparia transitoriamente a presidência da Associação. Diante da autorização dela, realizei as entrevistas no galpão nos dias 16 e 17-06-11. Não fiz todas as perguntas a cada uma delas, até porque a ideia era a de um bate-papo. Algumas vezes, as conversas eram interrompidas por compradores, turistas ou pessoas que chegavam para conversar. Além das Paneleiras do galpão, conversei com Paneleiras de dois galpões familiares. Suas narrativas estão indicadas no corpo do texto como Panelreira de galpão familiar.

Abaixo, algumas das perguntas que foram realizadas de forma aberta e outras direcionadas na comunidade, entre as conversas:

- a) Você poderia contar um pouco da história das Paneleiras?
- b) Seus filhos estudam ou estudaram nas escolas da região? Fale um pouco sobre isso.
- c) Há quanto tempo vocês decidiram receber as crianças para as oficinas? Como elas acontecem?
- d) Existem membros dessa comunidade que trabalham em escolas e na “tradição”? Por quê?
- e) Você acredita que a escola consegue entender a riqueza da cultura da região?
- f) A escolaridade das Paneleiras influencia em permanecer ou não fazendo panelas?
- g) Você quer seu filho(a) fazendo panelas?
- h) A escola pode ser um elo entre o saberes praticados aqui e lá. Como você vê isso?
- i) Você acha que as escolas sabem das dificuldades existentes e poderiam contribuir de alguma forma?
- j) E quanto ao bairro, tem panela de barro, congo, benzedeiros, boi estrela? Você participa?
- k) Você acha que a prática de fazer panela é sustentável?

Mesmo depois de acompanhar os processos no galpão familiar e das entrevistas no galpão, senti que era possível fazer uma ligação com as narrativas e a composição com o CMEI JS. Parecia que faltava algo no CMEI e no galpão. Decidi continuar as andanças pelas escolas, pois ainda não havia experimentado o toque com intensidade máxima na pesquisa.

Na terceira escola visitada, a EMEF JK, em conversa com as pedagogas, descobri que lá também trabalhava uma Paneleira e que os projetos realizados tinham conexão com as Paneleiras. Entrevistei uma professora de Geografia dessa escola. Tomei conhecimento de que, em 2007, foi produzido um vídeo com depoimentos de antigos moradores do bairro de Maria Ortiz, mas não pude ter acesso a ele. A escola não possuía os arquivos, somente os questionários realizados pelos alunos e pela professora. Entrevistando o ex-diretor dessa escola sobre a relação da cultura local com a escola, fui apresentada à Paneleira que trabalha na escola há nove anos como ASG. Na conversa com essa Paneleira, descobri que seu primo era tirador de casca e trabalhava em outro espaço escola, o CMEI DC, que fica no bairro vizinho, chamado Antonio Honório.

Visitei ainda outra escola da região, a EMEF MM, localizada também em Maria Ortiz. A princípio, conversei com a pedagoga que validou a pista acerca da dificuldade das escolas públicas em pagar pelas oficinas ofertadas no galpão das Paneleiras. Mais uma vez, fiquei intrigada com essa questão. Em meu entendimento, seria por meio das oficinas que se completaria o elo entre o saber e a escola.

Por todas as escolas que passei, entrevistei pessoas que desenvolviam algum tipo de trabalho relacionado com as Paneleiras de Goiabeiras. Tais entrevistas foram gravadas e transcritas. Elas são apresentadas ao longo do texto numa composição de histórias contadas pelos diversos personagens nos seus múltiplos agenciamentos. Busquei cartografar como esses saberes eram negociados na escola. Afinal, como nos escreve Manoel de Barros: “Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas” (2009, p. 69).

No dia 4 de julho, entrevistei o primo da Paneleira no CMEI DC. A princípio, não estava no escopo da pesquisa, mas percebi o toque e a potência de um trabalho com um casqueiro, que atuava nesse CMEI como ASG. Encontrei-me com colegas de Educação Física e Arte que estavam à frente de um projeto intitulado “Nós, afros”. A relação com a cultura, o projeto e o casqueiro/auxiliar de serviços gerais/congueiro era muito diferente da que havia imaginado. Mesmo depois de acompanhar processos no galpão e no CMEI JS, fui obrigada a pousar e focar minha atenção no CMEI DC.

Pode ser que o toque leve um tempo para acontecer e tenha diferentes intensidades, pois existem vários caminhos e imprevisibilidades. No pouso da atenção, há um acréscimo de intensidade, podendo reconfigurar todo o território observado (KASTRUP, 2010). E foi o que aconteceu. Acompanhei processos em dois pousos. O primeiro pouso foi no galpão provisório e no CMEI JS. E o segundo pouso, no CMEI DC. Essa mudança e o desejo foi aprisionado no primeiro pouso, como nos indicam Deleuze e Guattari (1995, p. 23):

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue a árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas.

A pesquisa cartográfica contém voos e pousos que diferem em relação à velocidade. Eles conferem ritmo ao pensamento. A atenção ao selecionar, dentre os múltiplos sentidos e

pensamentos que se passam, torna-se um desafio possível quando se deixa tocar: “[...] o pouso não pode ser entendido como uma parada do movimento e sim como uma parada no movimento” (KASTRUP, 2010, p. 34).

Naquele momento, decidi restringir a pesquisa apenas aos CMEIS JS e DC, focando minha atenção na Educação Infantil. Alternei em dois dias para o CMEI JS e três dias para o CMEI DC, mas o que aconteceu depois foi uma troca natural, pois fui impulsionada a cartografar os movimentos do segundo pouso.

Essa escolha se deu num dia em que havia marcado uma conversa com as professoras do 1º ano do CMEI JS. O projeto possuía consonância com a cultura e as Paneleiras. Elas estavam preenchendo suas pautas, quando uma delas expressou que estavam ali para executar os trabalhos. Fiquei sem ação, foi como um balde de água fria. Refleti, então, numa passagem em que Deleuze (2007) fala da confusão entre poder e potência, e como o primeiro pode separar as pessoas. Além disso, separa-as do que elas podem fazer, já que o poder é um obstáculo na efetuação de potências. Deleuze complementa afirmando que todo poder é triste. Ainda que se alegre por possuí-lo, quem o detém possui uma alegria triste (DELEUZE, 2007).

Nos meses que se seguiram, intensifiquei minhas visitas ao CMEI DC. Com menos frequência, retornava ao galpão provisório para comprar alguma peça e manter o contato.

No final de novembro, a comunidade recebeu o novo galpão construído no local original, ao lado do manguezal. Estive presente na cerimônia de inauguração, quando se apresentou a banda de congo “Panela de Barro”. Em alguns relatos, ouvi que o galpão havia ficado muito moderno para o ofício delas, o que se consubstanciou em uma reportagem publicada no *site* do Século Diário (ALVES, 2011).

A Figura 12 dá a ideia de como ficou o novo galpão da Associação das Paneleiras de Goiabeiras.

**Figura 12 – Galpão das Paneleiras de Goiabeiras**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

Na primeira parte, relatei a trajetória do percurso e para onde as pistas e os pousos me conduziram. Na sequência busco compor a ideia da sustentabilidade atrelada à comunidade e para onde as pistas e os pousos me conduziram.

### 3 O DISPOSITIVO DA SUSTENTABILIDADE

Neste pequeno recorte da pesquisa, articular o sentido da cultura, numa tentativa de conexão à sustentabilidade, é um exercício de atualização e mudanças ao qual me arrisco, em que a defesa de uma formação da cultura da sustentabilidade, já se modula e tende a se modificar até o final deste texto.

Cartografar os processos da pesquisa, de março de 2011 a janeiro de 2012, fez-me refletir sobre os usos dos conceitos de cultura e sustentabilidade. Ao revisitar os argumentos da escrita, percebi uso ambíguo do conceito de sustentabilidade. Significados diferentes também são atribuídos a outros conceitos, como cultura, democracia, cidadania etc., dependendo do contexto e visão dos autores. E isso não seria diferente com a sustentabilidade. Por mais que minhas intenções não fossem as mesmas de grande parte das indústrias que se utilizam do *greenwashing*,<sup>13</sup> fui percebendo que a ideia de sustentabilidade que possuía e a que se constituía eram contraditórias:

As possibilidades de criação podem ser muito diferentes segundo o modo de expressão considerado, nem por isso deixam de comunicar entre si, na medida em que, **todas juntas devem opor-se à instauração de um espaço cultural de mercado e de conformidade, isto é, de produção para o mercado** (DELEUZE, 2007, p. 164, grifo nosso).

Muito do que se tem discutido hoje acerca da sustentabilidade enfrenta alguma contradição, e a apropriação desse conceito atende à lógica do mercado. A sustentabilidade também enfrenta um jogo de valores. Atenho-me a conceitos em que tento estabelecer conexões rizomáticas<sup>14</sup> com o tema estudado. Será que, ao lutar por condições de vida dignas a todos os seres humanos e espécies, estamos impondo uma cultura de ordem da sustentabilidade? Nossas ideias, nossa linguagem, nossos ideais, que significados produzem?

Um campo semântico é como um campo de sentido constituído por uma gama de palavras que acabam adquirindo um nível de significado, de afinidade e de reciprocidade (TRISTÃO,

<sup>13</sup> Uma artimanha de esverdeamento de uma marca, uma lavagem esmeralda passando uma imagem ecologicamente responsável que não condiz com a realidade.

<sup>14</sup> O primeiro e segundo princípios do rizoma são a conectividade e de heterogeneidade, em que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, sendo diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto e uma ordem.

2004). A autora argumenta que a definição de algo é uma decisão científica, o que um entende por uma coisa pode ser compreendido por outra pessoa com outro sentido. Pode-se pensar num esvaziamento do termo sustentabilidade e conseqüente da concepção, fazendo com que um grande projeto de mudança da sociedade possa ser enquadrado em atitudes pontuais, e projetos ambientais distintos da sustentabilidade sejam vistos como uma mudança de paradigma.

Mas até que ponto uma palavra, sustentabilidade, ou até mesmo a linguagem funcionam como informação? Sustentabilidade como palavra de ordem,<sup>15</sup> ou como desafio de formação de rizoma?

### 3.1 O TEMPO E A RELAÇÃO SOCIEDADE, CIÊNCIA E NATUREZA

Vive, dizes, no presente;  
 Vive só no presente.  
 Mas eu não quero o presente, quero a realidade;  
 Quero as cousas que existem, não o tempo que as mede?  
 O que é o presente?  
 É uma cousa relativa ao passado e ao futuro.  
 É uma cousa que existe em virtude de outras cousas existirem.  
 Eu quero só a realidade, as cousas sem presente [...]  
 (ALBERTO CAIEIRO)

O intuito aqui não é estabelecer uma linearidade do tempo e sua relação com a sociedade e natureza, até pela incipiência do tempo, mas recuperar alguns poucos fragmentos que possam sustentar a crítica ao paradigma da ciência moderna. Esta, por sua vez, é responsável por naturalizar, dominar e dicotomizar as noções de cultura, sociedade e natureza, das quais somos herdeiros. Foi da ciência moderna que a educação se apropriou. A dominação da ciência moderna tem íntima relação com a própria história do homem na busca de sua independência.

---

<sup>15</sup> “Existe uma espécie de instantaneidade na emissão, na percepção e na transmissão das palavras de ordem; uma grande variabilidade, e uma potência de esquecimento que faz com que nos sintamos inocentes diante das palavras de ordem que seguimos, e depois abandonamos, para acolher outras em seu lugar” (DELEUZE, 2007, p. 24).

Para muitos, as posições defendidas a favor de um progresso que gera custos são necessárias para o atendimento dos desejos. Não me refiro à hipótese de o homem voltar a habitar cavernas, ou abrir mão de suas conquistas. Hoje podemos usufruir de energia elétrica, água encanada, medicamentos, *internet* e automóveis motorizados. Quando pensamos em sustentabilidade, devemos nos ater a prerrogativas capazes de ser inserir no cotidiano das grandes cidades, onde vive mais de 1/3 da população mundial. Não concebemos a sustentabilidade de forma transcendental, mas totalmente atrelada à imanência de nossas vidas.

Os dualismos fazem parte dos processos que acompanham a história da Terra e de seus habitantes. A visão dicotômica é uma herança de épocas proscritas que continuam a reverberar até hoje. A dissociação cultura/natureza, sociedade/meio ambiente, teoria/prática, conhecimento/vida são algumas criadas e inventadas por um paradigma que domina a ciência moderna. A própria ideia de natureza toma sentidos radicalmente opostos segundo as épocas e os homens, revelando a fala acerca de uma “[...] natureza, imaginada como bel e harmonioso artefato divino, destinado a suprir todas as necessidades e carências humanas” (CHAUÍ, 2005, p. 41).

Os ideais humanistas e as tradições antropocêntricas determinaram nossa cultura, nosso modo de falar, as instituições intelectuais, a própria ideia de educação, a sensibilidade e até mesmo nossa espiritualidade, mas estes se tornaram tão distorcidos diante da influência exercida pelo homem sobre todos os sistemas vivos, que cabe a todos nós questionarmos o que vem acontecendo à humanidade. Recorro ao poeta Barros (2009, p. 13): “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá/ mas não pode medir seus encantos/ A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: *divinare*”.

Se o progresso foi um marco para todas as construções até o momento e se mostrou essencial para as conquistas da humanidade, também provocou grandes mazelas. As temporalidades, aliadas à dinâmica da evolução dos conceitos e atitudes do ser humano estão imbricadas. Depositamos no tempo nossos anseios e nossas utopias. A partir da nossa experiência com o passado, projetamos-nos para o futuro com expectativas de mudanças. E



quanto as promessas de emancipação, consciência e progresso, elas se concretizaram ou se esgotaram?

É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobre demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento [...]. (p. 213) Não há estado democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana. A vergonha é não termos nenhum meio seguro para preservar, e principalmente para alçar devires, inclusive em nós mesmos [...] Já não dispomos da imagem de uma proletário a quem bastaria tomar consciência (DELEUZE, 2007, p. 224).

Na Antiguidade, o foco era o passado; na Modernidade, o futuro. O presente passa a ser o ponto de convergência da contemporaneidade fazendo com que o futuro deixe de habitar o topo do tempo. Assistimos a uma revalorização do presente e, com isso, novas formas de individualismo se instauram, com tamanho desencanto em relação ao hedonismo consumista, além da insegurança e da incerteza já instauradas. Todavia o presente se consubstancia como devir e não como uma representação linear de tempo. E, nessa relação imbricada com tempo, o sentido de vida de uma sociedade estabelece conexões do homem com a natureza e com o próprio conhecimento.

Existe uma pluralidade de tempos, mas estes foram recalçados ou proscritos em face aos riscos que implicavam. A história do tempo seria atravessada pela insubordinação do tempo que desequilibra e cria uma nova conduta do tempo. Ao lado do tempo cosmológico, referido ao movimento dos astros e a eternidade, o grego Plotino descobre e encobre que o acúmulo do dinheiro traz a ameaça desordenada do futuro que coloca harmonia da pólis e do futuro do tempo em risco, antes mesmo da Modernidade. O tempo passa a dominar o homem e a aparelhar o mundo, bem como as sociedades (PELBART, 2009). O que não dizer das metas estipuladas com tempos finitos pelos inúmeros protocolos e planos de economia, educação, saúde e meio ambiente que vêm sendo sistematicamente refeitos, na constatação do não alcance destas. Ou as estatísticas<sup>16</sup> do fim de muitas espécies animais, vegetais e minerais, tendo seus ciclos de vida encurtados ou prolongados, dependendo do interesse do

---

<sup>16</sup> Cerca de 70% dos recifes de coral estão ameaçados ou destruídos no mundo inteiro. Dos cerca de 5.000 mamíferos, 79 já estão extintos e 188 deles estão em perigo crítico. Cerca de 13% das plantas já estão ameaçadas.

homem. Ou alguém ainda desconfia que o ser humano não interfira no planeta Terra onde nossa maneira de viver pode encurtar a duração da nossa própria espécie?<sup>17</sup>

Os ideais de progresso naturalizaram o trancafiar dos cidadãos metropolitanos em que prédios ocupam muito espaço da vida urbana moderna. São construções verticais altamente consumidoras de água tratada, energia e gás. Funcionam como um brutal mecanismo gerador de resíduos. O consumo entra como parte de um sistema que condiciona as pessoas a permanecer nesse ciclo sem o questionamento acerca dos bens preciosos da humanidade que chegam para dar continuidade à frenética vida imposta pela rotina das cidades.

O ser humano perpetua sua condição moderna em frente à natureza, na dominação das espécies, impondo sua força pensante sobre elas. De acordo com Deleuze (1997), o homem não para de aprisionar a vida, de matar a vida. Existe uma clausura, idealizada por muitos e repelida por poucos. Deleuze (2007) cita as sociedades disciplinares dos séculos XVII e XIX atingindo seu apogeu no começo do século XX, com a organização do projeto ideal dos meios de confinamentos, a saber:

[...] concentrar, distribuir no espaço; ordenar o tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado a grande conversão de uma sociedade a outra (DELEUZE, 2007, p. 219).

As grandes corporações industriais, as mídias, monopolizaram o poder e discursam com intensidade na formação dos desejos da humanidade. Romper com esse discurso não seria uma maneira de se colocar à margem de tudo que acontece? Até que ponto o medo não faz com que instituições construam metanarrativas<sup>18</sup> comuns a todos. Deleuze (2007, p. 28) fala do medo de se desfazer das amarras:

---

<sup>17</sup> O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) é uma das principais referências em produção de estudos sobre a mudança do clima. Periodicamente, especialistas do mundo inteiro produzem os relatórios, estudos técnicos e materiais de apoio com análises sobre o contexto atual das mudanças climáticas e projeções futuras.

<sup>18</sup> A perspectiva moderna procura elaborar teorias e explicações com o sentido de reunir num único sistema a compreensão total da estrutura do universo e do mundo social. São a expressão da vontade de domínio e controle da modernidade (VEIGA-NETO, 2006).

Tememos o tempo todo, perder [...]. Os valores, as morais, as pátrias, as religiões e as certezas privadas que nossa vaidade e autocomplacência generosamente nos outorgam, são diferentes moradas que o mundo arranja para aqueles que pensam, desta forma, manter-se de pé e em repouso entre as coisas estáveis; eles nada sabem desse imenso desarranjo no qual eles próprios se vão[...] (DELEUZE, 2007, p. 28).

As mudanças vêm acontecendo de forma efêmera. De sociedades primitivas à soberania. De sociedades disciplinares às de controle. Nada tão determinado ou linear, cada uma compoendo a outra em sua transição. O capitalismo modeliza comportamentos, memórias, relações etc., produzindo subjetividades que desocupam o lugar de domínio da natureza humana do sujeito na tradição filosófica e dão lugar a uma subjetividade de natureza industrial, ou seja, “[...] a noção de sujeito é substituída por agenciamento coletivo de enunciação onde toda a produção de sentido não está centrada em agentes individuais” (CARVALHO, 2009, p. 57).

É fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las. As antigas sociedades de soberania utilizavam máquinas simples [...]. As sociedades disciplinares recentes tinham por equipamentos máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo [...] (DELEUZE, 2007, p. 223).

Segundo Deleuze (2007, p. 220), “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”. Quais seriam essas armas citadas por Deleuze? Para os que apostam numa vida digna e com respeito a todos os seres do planeta, pode-se pensar que, entre as brechas do cimento, o nascimento de uma flor poderia ser uma aberração. Uma nova arma poderia ser contida de todo modo, mas germinaria em todo lugar de forma rizomática, subvertendo a ordem. Dentro das sociedades de controle, a ideia de sociedades sustentáveis se forja e se move por vários lados, não se deixando aprisionar ou servir de mote a uma nova faceta mercadológica, repetindo, assim, a lógica da sociedade de controle.

Existem processos desvinculados, “[...] de signos heterogêneos que estão em escala extrapessoal (mídia, ecologia, economia) e em escala infra-humana (afeto, desejo, imagens). A subjetivação incide em um descentramento que se faz e perfaz nos processos de produção social e material” (CARVALHO, 2009, p. 57).

O lucro do capitalismo é a produção de poder subjetivo e seu consumo circula em diferentes proporções nos mais diversos conjuntos sociais. Sendo assim, os processos de singularização transformam-se em individualidades em série, assim como numa indústria, retirando os modos de vida e dando lugar a padrões universalizantes de modelização. Como argumenta Carvalho (2009, p. 58): “Há uma tendência crescente em igualar o trabalho, a cultura e a informação e, para isso, há um dismantelamento de tradições milenares, identidades culturais e toda criatividade que perpassa o âmbito do singular”.

A formação de sociedades sustentáveis não só reivindica a diminuição das linhas que separam o excesso de consumo e a privação, podendo definir uma fronteira entre o “viver no espaço ambiental” e o consumo, ultrapassando a capacidade de suporte da natureza. Sua ênfase está na justiça ambiental, na inclusão social e na democracia. Não implica reduzir de forma significativa o padrão de qualidade de vida, mas adequar os “recursos” de diversas maneiras para satisfazer as demandas e as prioridades sociais, pessoais e culturais. Os protagonistas são as comunidades participativas em diálogos abertos como movimentos sociais e de cidadania (MEIRA; SATO, 2005).

A aposta das sociedades sustentáveis é a afirmação da vida como diferença em potencial, pois é na diferença que está à riqueza da vida.

A partir de algumas discussões acerca do tema, no que concerne à apropriação dos conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, vamos perceber a existência de um “[...] campo de disputa sobre diferentes concepções de sociedade” (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2010, p. 8).

### 3.2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS

Um dos pilares da sociedade industrial é a crença na ideia de desenvolvimento que carrega em si a possibilidade de progresso e crescimento infinito. Esse desenvolvimento precisava ser alcançado pelas nações subdesenvolvidas como um caminho natural de evolução para extirpação da pobreza e atraso da nação. Esse ideal de progresso custava muitos endividamentos econômicos, desvalorização e marginalização de práticas culturais e saberes

populares, além da exploração frenética dos recursos naturais (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2010).

Para muitos, a ideia de desenvolvimento sustentável representa apenas a continuidade do cinismo imposto pela ordem das sociedades disciplinares e pelas sociedades de controle. O Estado, e não só ele, possui sua própria segmentaridade, impondo e exercendo sobre os segmentos que mantém ou permite subsistir (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Muitos dos ideais de liberdade, igualdade e solidariedade se tornaram metanarrativas. Aliadas à crise ambiental percebida por grande parte da população mundial, várias iniciativas foram propostas para a superação desse modelo de desenvolvimento. A “tal da dimensão ambiental”, antes esquecida nesse modelo, vem agora colocar em xeque as perspectivas hegemônicas. O ecodesenvolvimento, apresentado em 1973, buscava a superação dos polos desse debate, fundados em duas correntes:

Uma corrente dizia que havia tempo de sobra para que pudéssemos nos ocupar do meio ambiente com pressuposto de que a humanidade teria nas inovações técnicas um motivo para evolução do progresso rumo à evolução. A segunda anunciava a catástrofe para o dia seguinte e para a contenção do apocalipse era necessário conter o crescimento demográfico, econômico e o consumo de bens materiais (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2010, p. 25).

Sua definição era a de um processo criativo de transformação do meio, aliada a técnicas prudentes, que impediam o desperdício dos recursos, para a satisfação da sociedade. O ecodesenvolvimento acabou por se desdobrar em ideias como a de um desenvolvimento durável, encampada pelo conceito de desenvolvimento sustentável.

A ideia de progresso aliada à degradação ambiental é amplamente enunciada pelos discursos governamentais, mesmo com todas as tentativas de se repensar os moldes do desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi cunhado pela primeira vez nos anos 80 e apresentado um documento intitulado *Our common future (Nosso futuro comum)*. Tinha como premissa um desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração atual sem comprometer as futuras gerações, fazendo uso razoável dos “recursos” e preservando os *habitats* (lugar onde vive um organismo ou o conjunto das características ecológicas do habitat) e as espécies. Esse conceito ambíguo foi amplamente divulgado, adquirindo grande

visibilidade. Recebeu duras críticas, por carregar em si uma intencionalidade de se tornar um modismo incorporado pelas elites. Todavia, ele nasce da crítica ao desenvolvimento e inicia uma resistência ao modelo centrado na economia e predatório da cultura e da natureza, uma vez que as críticas sociais e ecológicas já repercutiam mundialmente (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2010). Apropriado no campo discursivo e utilizado de forma indiscriminada, firmou-se como premissa de políticas de governo que continuavam com um modelo moderno de desenvolvimento. A lógica econômica continua como referência principal e a natureza passa a ser um bem contabilizado de produção e comercialização.

A partir das discussões para a preparação da Conferência Mundial de Desenvolvimento e Meio Ambiente – Rio 92 –, alguns avanços acontecem, como a percepção de os problemas não serem exclusivamente ambientais ou sociais, pois mantinham um relacionamento intrínseco, surgindo assim uma nova denominação, a abordagem socioambiental, criando um campo de diálogo entre movimentos sociais e ecológicos.

Na Conferência Rio 92, o Fórum Global das Organizações Não Governamentais integra ao seu campo discursivo o conceito de sociedades sustentáveis e baseia-se no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS). Enquanto o modelo de desenvolvimento sustentável se traduz nas escolas por meio da Agenda 21, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global ainda apresenta pouca visibilidade entre as/os professoras/es. Isso pode levar a uma não percepção da sustentabilidade pela sociedade como prática do cotidiano em suas vidas, ou a uma percepção difusa e abstrata do conceito.

Várias publicações dos principais teóricos da Educação Ambiental ampliaram o debate de desenvolvimento sustentável e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. O meu interesse neste breve pouso é elaborar um mapa, onde a relação da pesquisa com a Educação Ambiental, atrelada à ideia de escolas com práticas de sustentabilidade, possa se consubstanciar num entendimento de alguns dilemas enfrentados atualmente no que tange aos conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.

A década (2005-2014), da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)”, é mais um dos vários planos e protocolos com metas a serem cumpridas em data finita, instituídos por

organizações internacionais, neste caso, a Unesco. De acordo com Meira e Sato (2010), permanece o discurso em que o meio ambiente é reduzido a preocupações com a natureza e se restringe à compreensão no contexto atual. Os autores ainda realizam duras críticas acerca da modificação efetuada pelo Unesco e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que alteram seu Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), trocando a Educação Ambiental pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a comparam como se fosse:

[...] a última moda *fashion* das grandes mazelas políticas internacionais. Convidamos a entrar nesta ciranda e até uma lista online foi recentemente criada pela *International Union for Conservation of Nature* (IUCN), no intuito de debater as diretrizes de ação para a EDS. Aceitamos entrar na lista até para conhecer os argumentos e combatê-los, mas o medo que a miséria humana, imposta do hemisfério norte para o geograficamente imposto sul é visível, constituindo-se de um debate que escamoteia um quadro político das lutas sociais ambientalistas, que retira nossa identidade, sufoca nossas vozes e inibe nossa emancipação (MEIRA; SATO, 2005, p. 23).

Essas críticas se fundamentam na controversa definição do que seja um desenvolvimento sustentável, apregoada pelos próprios relatores da Comissão Mundial de Desenvolvimento e Meio Ambiente (CMDMA), responsáveis pelo Relatório Brutland, como cita Sato (2008, p. 58): “As diferentes perspectivas podem soar como incomunicáveis, e necessitaremos de muita tolerância e compreensão para que o desenvolvimento seja incorporado às diferentes culturas, regiões e religiões”. E mesmo que o conceito tenha uma face ambiental e social, a ênfase permanece nos modelos de desenvolvimento nos quais grande parte da população continua segregada a condições de vida insustentáveis.

Pesquisas internacionais, como a de Henderson e Tilbury (2004), relatam, por sua vez, um aceno positivo para essa mudança, já que, para eles, as abordagens tradicionais da Educação Ambiental viam os estudantes como indivíduos que necessitavam de experiências positivas dentro do meio ambiente e na aprendizagem de valores para apreciá-lo e protegê-lo. Ao mesmo tempo, pesquisas e a literatura educacional dizem que a conscientização, o despertar e a experiência na natureza não são suficientes em si mesmos para levar a um futuro mais sustentável. Uma das interpretações da Educação Ambiental, para esses autores, era a de que esta deveria ver a escola não só como campos de treinamento de gestão ambiental, mas mostrá-la como um local de boas práticas de Educação Ambiental para a comunidade.

Devido a essas interpretações juntamente com as conferências internacionais, documentos e tratados, como o Encontro de Cúpula no Rio (Eco 92) e a Agenda 21, além do Encontro de Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo,<sup>19</sup> fizeram com que se reorientasse o papel da educação na agenda da sustentabilidade. Essa mudança posta chamou a atenção para a questão dominante de uma abordagem de educação “sobre” o meio ambiente ao invés de refletir a necessidade de educar “para” a sustentabilidade. Entendendo, nessa última denominação, um envolvimento na reflexão crítica das pessoas em seus estilos de vida e ações atuais, são capazes de tomar decisões informadas e mudanças para um mundo mais sustentável.

O mais interessante é saber que, apesar de todo este movimento, o TEASS está se espalhando de forma rápida atingindo setores da sociedade civil numa luta constante que trava resistência em frente às injustiças colocadas. Falamos de uma característica marcante da Educação Ambiental, que é o seu enfoque político, como assinala Tristão (2009, p. 76): “O que diferencia, entretanto, a educação ambiental é seu enfoque político, que sempre foi essencial à formulação de estratégias pedagógicas em função de uma intervenção para responder á problemática ambiental”.

Com base no TEASS, pensar em sociedades sustentáveis deriva em abolir os programas de desenvolvimento e as reformas econômicas que mantêm o modelo atual de crescimento, com efeitos danosos ao ambiente e à diversidade de espécies. O TEASS aponta para a formação de sociedades justas e equilibradas e requer a responsabilidade individual e coletiva nos diversos níveis. Mas como pensar na sustentabilidade?

O pesquisador Héctor Leis (2010) traz o termo “civilização de rebanho”,<sup>20</sup> supostamente feita por e para indivíduos subumanos. As críticas a esses valores ocidentais apresentavam convergência com muitas críticas do ambientalismo décadas mais tarde. Esse autor defende a ideia de um novo individualismo que valorize mais a diferença, em contraposição ao

---

<sup>19</sup> World Summit on Sustainable Development (WSSD) in Johannesburg na África do Sul, também conhecida como Rio+10 ou Cúpula da Terra II, porque teve como ponto principal discutir os avanços alcançados pela Agenda 21 e outros acordos da Cúpula de 1992. Dessa Cúpula de 2002, surgiram, então, dois documentos, a Declaração de Joanesburgo e o Plano de Implementação. A Declaração de Joanesburgo reafirma os compromissos firmados entre os países que participaram da reunião no Rio de Janeiro, a ECO92.

<sup>20</sup> Cunhado pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche.



individualismo moderno, e também a igualdade, numa ajuda decisiva para pensar o *ethos*<sup>21</sup> do ambientalismo, a diferença.

Neste momento, tento desenvolver um paralelo entre os conceitos de molar e molecular, respectivamente, e os conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Não como termos distantes um do outro, e sim como pressuposto ao outro.

As linhas que compõem os indivíduos ou grupos produzem e formulam enunciações coletivas advindas de instituições, como família, igreja, consumo, profissão etc. Essas linhas de segmentaridade dura são atribuídas ao conceito instituído pelos governantes maiores: o de desenvolvimento sustentável. Um modelo de desenvolvimento que tem por trás mecanismos molares e processos maquínicos, como a Organização Mundial do Comércio, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, estabelece linhas de pobreza apoiadas no lucro e as linhas moleculares, mais flexíveis, atravessam as sociedades como fluxos e devires com o ritmo diferenciado das linhas molares: a sustentabilidade. Estabeleço uma relação com a ideia de Deleuze e Guattari (1995):

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra (DELEUZE; GUATTARI, 1995, v. 3, p. 90).

O atravessamento dessas linhas é constante. Molar e molecular são pressupostos um ao outro. As relações desses conceitos apresentam diferenças perceptíveis, mas a convivência deles se mantém, ora quando um recua, ora quando outro ataca. E a resistência se perpetua. Táticas, como o “Pacto de Ação Ecológica para a América Latina” (PAEAL), que propõe uma economia solidária de mercado regulado, por meio de políticas de suficiência e mudanças na cultura de consumo, fazem parte da luta política do conceito sociedades sustentáveis. A todo momento, eles buscam se firmar. No desenvolvimento sustentável, a ênfase dada à economia, à sociedade e ao ambiente e, nas sociedades sustentáveis, à justiça ambiental, à

---

<sup>21</sup>“O conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2010, p. 12).

inclusão social e à democracia são os destaques. Os dois conceitos estão pressupostos e diferentes estratégias fazem parte de suas afirmações.

Os indivíduos, grupos e sociedades, ao atuarem no campo do desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis, constituem-se em um coletivo de forças na superação de dicotomias tal como indivíduo versus sociedade. Só há poder, se existe resistência. O plano de formas seria a organização da realidade do instituído, como as leis, por exemplo, mas este se compõe, a plano de forças, o instituinte. Deleuze e Guattari (1995) não falam de sustentabilidade, mas contribuem com o pensamento de que:

[...] há ao mesmo tempo toda uma segmentação burocrática, uma flexibilidade e uma comunicação entre repartições, uma perversão de burocracia, uma inventividade ou criatividade permanentes que se exercem inclusive contra os regulamentos administrativos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, v. 3, p. 91).

Pode-se pensar que o desenvolvimento sustentável leve vantagem pelo domínio de mecanismos, como a mídia, agências internacionais e Estados, funcionando como uma macropolítica, mas a sustentabilidade, por sua vez, capilariza-se em movimentos de resistência em grupos, comunidades, listas de discussão, organizações de sociedade civil, verdadeiras redes que promovem a micropolítica. E novamente desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis se entrecruzam, num emaranhado de palavras e campos semânticos que desafiam a gramática. Vários são os entendimentos e conceitos do que é sustentabilidade. Muitos repetem o conceito de desenvolvimento sustentável, quando se fala de sustentabilidade. A impressão é que esse conceito se mostra muito abstrato e distante para grande parte da população, conectando-o ao aquecimento global, medição de carbono etc.; conceitos muito complexos que provocam uma confusão no entendimento da sustentabilidade no qual as pessoas entendem que a responsabilidade está nas mãos dos governantes mundiais, aqueles que assinam ou não os tratados, documentos e declarações, para a mudança efetiva de uma nova perspectiva de mundo. Qual seria o conceito de sustentabilidade capaz de traduzir os desejos e anseios de uma aposta na vida?

Para Tristão (2010), a sustentabilidade teria como proposta a garantia de processos de desenvolvimentos locais, contextuais e globais simultaneamente, superando a lógica da exclusão, eliminando desigualdades entre culturas e suprimindo a pobreza material e espiritual. As barreiras existem para conduzir as sociedades em direção ao paradigma da

sustentabilidade na Educação Ambiental, mas, para combatê-las, todas as esferas das sociedades teriam que trabalhar de forma cooperativa e solidária, não como um processo individual, mas por um conjunto de reivindicações coletivas e de responsabilidades (TRISTÃO, 2010, p. 168). O coletivo de forças aqui funcionando como superação da dicotomia indivíduo/sociedade.

Esse é um dos conceitos de sustentabilidade. Um único conceito poderia aprisionar os movimentos da vida da aposta ético-política embutida nesse processo. A partir da constatação de enunciações diversas e distintas da sustentabilidade, pude trilhar, não por um novo caminho, mas inventando uma forma de caminhar.

### 3.3 SUSTENTABILIDADE COMO AGENCIAMENTO COLETIVO

Eu gosto dos que têm fome  
dos que morrem de vontade  
dos que secam de desejo  
dos que ardem  
(ADRIANA CALCANHOTO)

Chamo a atenção para a articulação que estarei fazendo a partir deste momento. O conceito de agenciamento coletivo (DELEUZE, 2007) não fala de sustentabilidade. Essa é uma articulação a qual me proponho.

O adjetivo sustentável vem do latim *sustentare* que carrega significados vários, como o de sustentar, suportar, defender, apoiar, cuidar, manter, impedir a ruína, conservar entre outros. Esse adjetivo, como vimos, faz parte de um campo semântico que leva a várias apropriações dando aberturas a diferentes interpretações. A cada dia, mais ações são criadas no sentido de padronizar comportamentos, em relação ao consumo, à vida, à violência ou à mídia. O tema sustentabilidade é exposto em anúncios publicitários diversos. São abordagens como: “Deixe seu carro na garagem”, “Use transporte coletivo”, “Não utilize copo descartável”, “Não aceite sacolas descartáveis”, “Consuma só o necessário”, “Não compre produtos em que utilizem pele dos animais”, “Recicle”, “Prefira produtos orgânicos”, “Não compre produtos de empresas que destroem o planeta”. Não pretendo tecer críticas a

essas ações, mais provocar alguns questionamentos: é possível ser sustentável o tempo todo? A responsabilidade pelas mudanças está somente nas mãos dos governantes?

O que se entende então por sustentabilidade? Temos a impressão de que tudo agora é sustentável. O esgotamento da capacidade de renovação ambiental, a diminuição do consumo, a construção sustentável, a reciclagem do lixo passou a ter o foco da sustentabilidade. Há várias listas na *internet* com dicas de uma vida sustentável. Vídeos que explicam inúmeras maneiras de ser e consumir de forma sustentável. Reclamações sobre a “onda verde que assola” o País e que não o deixa progredir. Praias impróprias para banho, cidades turísticas que não conseguem recolher seu lixo, consumo excessivo de energia por causa do ar-condicionado, o desmatamento da Amazônia, palestras, congressos, feiras, fóruns com temas de sustentabilidades em sua programação.

Vida sustentável pode ter inúmeros significados. Manuais, mandamentos e cartilhas, estilo de vida alternativo, tudo isso pode fazer com que a humanidade seja mais sustentável. Mas, então, por que isso não acontece? Em consulta realizada no *site* do buscador *Google*, em 21 de agosto de 2011, encontrei, aproximadamente, 15.900 mil ocorrências sobre o termo sustentabilidade, disponíveis em *blogs*, revistas, artigos, cursos superiores e de formação, propagandas eleitorais, programas corporativos, ONGs, que lutam em defesa dos animais, dos humanos, da biodiversidade e do Planeta Terra. Também em vídeos, músicas, poemas, produções escolares, alimentação, consumo.

Boff (2011) considera implicações, verdades e engodos que se escondem na palavra. Para ele, a sustentabilidade, como substantivo, exige uma mudança na relação com a natureza, com a vida e com a Terra. Os fluxos da sustentabilidade se agenciam a outros, dando início a novos fluxos que podem ou não se solidificar, estagnando o movimento. Nunca se falou tanto em sustentabilidade. A mídia empenha-se para as vendas, aquecer a economia, usando rótulos sustentáveis. O ideal de felicidade, por meio da publicidade, implica enfrentamento de um interesse poderoso, como reservas de água potável, venda de armas, formulação de guerras. Ou mesmo a morte de animais para a produção de casacos de pele. Esses são exemplos de um consumo estimulado, que multiplica a pobreza e estanca a vida.

Prendemo-nos a utopias que nos movimentam freneticamente. Tentamos arrebanhar aliados para a nossa luta. Quando encontramos identidade em algo, somos categorizados

como vegano, vegetariano, ecochato, sustentável, ambientalista, ecofashion, ecológico, verde, ecofriendly, ecocético e outros adjetivos mais. Como um prefixo “eco” pode ditar uma verdade? Como a cor, a verde, pode predeterminar um estilo? Estaríamos criando uma cultura de escultura com moldes e modelos a serem seguidos rigorosamente? Cultivar um estilo de vida diferente significaria impor aos outros nossos próprios desejos? Barchi (2008) questiona a criação de uma vanguarda que inventa um novo paradigma educacional hegemônico, aspirando a uma total mudança de relações, instituindo um padrão ecológico ainda mais autoritário e destruidor dos modos de vida.

Pouco antes da Conferência Eco 92, Diegues (1992) escreveu que o termo desenvolvimento sustentado é utilizado de forma repetitiva, sobretudo nos discursos governamentais e nos projetos de investimentos a serem pagos por instituições financeiras. Inundados pelas propagandas, por apelos televisivos e eleitoreiros, parece que estamos submersos num modismo de uma cultura da sustentabilidade. Conclamamos por ela, sabendo que esse termo, como muitos outros, serve a interesses políticos e comerciais que prometem um estilo que diverge de nossa crença. A sustentabilidade passa a se configurar como um advérbio de modo, em função das inúmeras maneiras de aplicações.

Já era esperado que o multifacetado capitalismo se apropriasse dessas invenções para retroalimentar-se. Na democracia brasileira, o poder influenciado pelas grandes corporações também controla a maioria dos meios de comunicação.

A discussão da usina de Belo Monte<sup>22</sup> é um exemplo do jogo que divide a opinião pública. O curioso é que, mesmo com o respaldo científico de temas, como o aquecimento global, consumo maior que a reposição, certos programas de TV ainda põem em dúvida a existência desses problemas relacionados com a vida no planeta Terra. E é assim que ativistas considerados ecochatos e ecocéticos bombardeiam a população com radicalismos, angariando adeptos, fazendo o jogo das grandes corporações e causando prejuízos para a sociedade e para o planeta. Até porque os adeptos à tecnologia e ao neon estão confortáveis entre várias correntes, tanto para pessoas preocupadas com as questões ambientais, quanto para aqueles que ainda estão resistentes às mudanças ou não se

---

<sup>22</sup> Construção de uma hidrelétrica que vem apontando vários riscos às comunidades indígenas e próximas à barragem. Mesmo com grande mobilização da sociedade brasileira as obras continuam.

inteiraram do tema. As disparidades entre desejos distintos transformam a luta pela sustentabilidade em um jargão desgastado e malvisto.

Como nos indica Floriani (2010, p. 101):

A 'sustentabilidade' tem se tornado uma espécie de *passé 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 comovem com a pobreza!

Em frente a esse quadro, movimentos no Oriente Médio, atrelados às redes sociais de tecnologia, destituem do poder ditaduras e conclamam a democracia. A onda de protestos na Europa, Grécia e Espanha já demonstra que alguém terá que pagar a conta pelas economias colapsadas diante de governos surdos e a democracias travestidas.

Mortes, sofrimento e violação dos direitos humanos fazem parte desse contexto. Os desejos manifestados mostram a vontade pulsante de viver. De todos os lados, surgem ideias, movimentos pacíficos de luta, de enfrentamento, de técnicas e tecnologias, como o Conselho Brasileiro de Construção Sustentável (CBCS), que podem tornar a mudança real. Essa rede tecida não é mais subalterna; ela também se trança nos mecanismos de poder, que são alvos de duras críticas. A sustentabilidade, como agenciamento coletivo, vem denotar toda a impulsividade, com uso de tecnologias limpas e também de luta pelas políticas públicas, pela aposta na autonomia, na diferença e na política.

Podemos constituir agenciamentos em uma rede, pois o “desejo é tessitura”. Desejamos uma sustentabilidade como agenciamento coletivo, criando repertórios, estilos, nas intensidades e nos movimentos, que nos potencializam a viver numa outra frequência, sem imposições e sim por desejo, como aponta Deleuze (1997) ao falar da relação de agenciamento e desejo:

[...] construir um agenciamento, construir uma região, é realmente agenciar. Há agenciamentos solitários, e há agenciamentos a dois. Então algo se passa, um raio, ou não, um riachinho [...] É do campo do desejo. Mas um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais.

Nós somos responsáveis pela vida. Essa é a aposta da sustentabilidade como agenciamento coletivo. A sustentabilidade é muitas vezes tratada como uma corrente fascista onde a vida está separada do real, algo assim transcendental. Mudanças de hábitos são necessárias quando, em pleno século XXI, a inovação é a palavra da vez. Mas o que precisamos vai muito além de mudança de hábitos, trata-se da ética vida, um *ethos* da sustentabilidade. Para Deleuze (2007, p. 168), um agenciamento coletivo de enunciação trata de um:

[...] enunciado, protagonizado, emitido por uma singularidade, a narrativa não remete a um sujeito. O sujeito é ele próprio um agenciamento de enunciação, isto é, ele se constitui num plano de consistência por agenciamento, ele só existe em face de certas engrenagens, de determinados agenciamentos. O agenciamento de enunciação é desde sempre coletivo, pois se dá num plano de fluxos heterogêneos e múltiplos que se cruzam incessantemente, possibilitando infinitas montagens. Sujeitos e objetos aqui são índices de agenciamentos, funções que proliferam sobre o plano.

A sustentabilidade é pensada como desejo coletivo e não como conceito hegemônico. Será possível abrigar tanta diferença em um só conceito? Os documentos oficiais estabelecem o desenvolvimento sustentável de uma forma que a escola replique os moldes de uma empresa com foco no desenvolvimento, fundamentos no discurso do FMI, do Banco Mundial e da Unesco. Mas uma das concepções de sustentabilidade é a aposta no desejo coletivo dos movimentos sociais, nos quais a linha de pobreza e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) cedam o lugar a uma linha de dignidade (SATO, 2008). A aposta do desenvolvimento sustentável também segue o desejo, mas funcionando na mesma lógica capitalística. A sustentabilidade, como desejo coletivo, enxerga os diferentes saberes e a Educação Ambiental como um processo político em movimento constante, em que a exclusão social e os impactos ambientais possam ser discutidos e decididos pela população. Afinal, o voto na democracia “[...] envolve o cidadão em um processo de regulação social molar, no qual seus atos possuem apenas efeitos quantitativos” (LEVY, 2007, p. 65).

A sustentabilidade, como agenciamento coletivo, intenciona diálogos abertos com comunidades participativas nas quais a possível transformação das técnicas dos mercados e do meio econômico pode levar as intensidades dos coletivos a deixar de lado seus modos de organização rígidos e molares, tecendo a capacidade de iniciativa e de cooperação ativa dos envolvidos (LEVY, 2007).

A sustentabilidade como agenciamento coletivo, poderia ser entendida como um crescimento na multiplicidade, modificando-se, no aumento das redes e conexões tecidas. Ela precisa de desejo, não de modelos preestabelecidos. Ela está no ar, nas revistas e propagandas, no comércio e na indústria. A informação está disponível, seja por meio da conscientização, da sensibilização ou da imposição. Todavia, ainda não foi possível reverter quadros de desmatamentos, de pobreza extrema, da qualidade da água, do consumismo exacerbado etc.

Herdeiros de um movimento contracultural, vislumbramos a dimensão ambiental atrelada à vida e afirmamos a presença desta nas mais diferentes áreas, por meio de redes de conhecimentos. A formação de uma cultura de sustentabilidade pode conter os desejos, evitar os afetos e os coletivos de forças. Pensar na sustentabilidade como agenciamento em seus diferentes *espaços-tempos*, em movimentos de territorialização e reterritorialização, pode gerar novos conhecimentos por pulsão de desejos.

A política de afetos entendida como uma sensibilidade às vibrações do presente, ou as variações intensivas produzidas nos encontros entre os corpos.

Outras definições de sustentabilidade são encontradas. O livro *Top 50 Sustainability Books*, publicado pela Universidade de Cambridge, traz em seu bojo um resumo das mensagens fundamentais contidas nos 50 livros considerados mais importantes sobre sustentabilidade nos últimos 50 anos. Todos os registros foram selecionados de acordo com uma pesquisa realizada com 3.000 líderes e ex-alunos do Programa de Sustentabilidade da Universidade de Cambridge. Existe um repertório imenso de definições do tema e muitos se assemelham ou se afastam ao desenvolvimento sustentável, além de enunciações diferentes sobre o mesmo estado de coisas, ou seja, a sustentabilidade. A lista dos livros está no ANEXO A.

A sustentabilidade se multiplica a cada discurso, a cada enunciado. E nessa multiplicação um dos conceitos se insinua estabelecendo uma relação entre sustentabilidade e agenciamento. Vejamos a ideia das quatro dimensões do agenciamento: estados de coisas, enunciações, territórios e movimentos de desterritorialização, em que o desejo corre (DELEUZE, 1997). O primeiro se remete a estados de coisas, ou seja, que cada um encontre estados de coisas que lhe convenha. Zourabichvili (2009, p. 20) cita: “Se está em presença de um



agenciamento todas as vezes que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondentes”.

Fala-se da sustentabilidade ambiental, sustentabilidade social, sustentabilidade econômica, geográfica, cultural, sustentabilidade socioambiental, espacial, ética e política. A forma com que cada área enuncia a sustentabilidade reverbera sua constituição e seu aspecto arbóreo ou rizomático, conforme recorte das enunciações que propõem a arquiteta Bissoli (2007) com base no economista Sachs (2010), todo agenciamento implica territórios (um lugar onde me sinta melhor), como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Enunciações da sustentabilidade**

Aspecto	Economia	Aspecto	Arquitetura
Social	Considerando-se os princípios intergeracionais e de igualdade	Social	Preconiza uma civilização com maior equidade na distribuição de renda e bens, reduzindo a distância entre as camadas sociais
Econômico	Considerando-se a equidade, gestão e uso sustentável dos recursos	Econômico	Preconiza que a eficiência econômica deva ser medida em termos macrossociais e não por meio de critérios microeconômicos de rentabilidade empresarial
Ambiental	Relação e sustentabilidade do ambiente	Ecológica	Obtida por meio da racionalização do aporte de recursos, com a limitação daqueles esgotáveis ou danosos ao meio ambiente; redução do volume de resíduos, por meio da conservação de energia e práticas de reciclagem, pesquisas em tecnologias ambientalmente mais adequadas e implementação de políticas de proteção ambiental
Territorial	Considerando-se os diversos territórios que compõem o município e/ou dos quais o município faça parte, com sua diversidade e como definidores de políticas de sustentabilidade local	Geográfica ou espacial	Propõe uma configuração rural-urbana mais equilibrada, com a redução de concentrações urbanas e das atividades econômicas, a proteção de ecossistemas frágeis, a criação de reservas para proteção da biodiversidade e a prática da agricultura e agrosilvicultura com técnicas regenerativas e em escalas menores
Cultural	Respeito às diferenças, valorização da história, da memória e das identidades locais, valorização do patrimônio cultural e de suas especificidades	Cultural	Valoriza as raízes endógenas, com soluções que contemplem as especificidades locais do ecossistema, com transformações sintonizadas com um contexto que permita a continuidade cultural. Essa é, no entender de muitos, a dimensão de mais difícil concretização
Político	Tem como base os princípios políticos de gestão participativa e democrática, possibilitando e fortalecendo os diversos espaços e canais de participação e decisão dos moradores, como os Conselhos Municipais	–	–

Fonte: Compilado de Bissoli (2007) e Sachs (2010).

A proposta de criação desse quadro não tem a intenção de aprisionar os sentidos, mas apontar visualmente as diferenças nos estilos. Existem muitos outros estilos de enunciação

das sustentabilidades (territórios) que visam à melhor qualidade de vida, que contemplam alimentos orgânicos, meios de transporte verdes, *design* ambiental, construções alternativas, moda sustentável e escolas onde a sustentabilidade seja o dispositivo.<sup>23</sup> Mas não é na composição de palavras e na utilização de ideias que se faz um estilo.

Na quarta dimensão do agenciamento, Deleuze (2007) aborda a desterritorialização, que é o modo como saímos do território e como as linhas se conectam a outras, constituindo outros territórios.

Afetos produzem desejo numa possível mudança de atitude, porque a inércia da ordem estabelecida é poderosa. Deleuze (2007, p. 26) acrescenta:

Acreditamos [...] que os interesses sempre se encontram e se dispõem onde o desejo lhes predetermina o lugar [...] não há revolução conforme aos interesses das classes oprimidas se o desejo mesmo não tiver tomado uma posição revolucionária mobilizando as próprias formações do inconsciente.

Para muitos, é possível descartar as advertências ecológicas. Outros escolhem viver sem esse desejo.

Cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais (família, judicial etc.) definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida (ZOURABICHVILI, 2009, p. 21).

Um agenciamento não se remete à produção de bens, mas a uma mistura de corpos,<sup>24</sup> suas atrações e repulsões que os afetam numa sociedade. Diz respeito às alianças, simpatias, alterações e expansões que afetam todos os tipos de corpos relacionados um com o outro. Como apontam Barros e Kastrup (2010, p. 57): “É uma relação de confucionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua”.

---

<sup>23</sup>“Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (KASTRUP; BARROS, 2010, p. 77).

<sup>24</sup> No sentido mais geral, existem corpos morais (as almas são corpos). Devemos, entretanto, distinguir as ações e as paixões que afetam esses corpos, e os atos, que são apenas seus atributos não corpóreos, ou que são expressos de um enunciado.

Representação e identidade dão lugar a processos de subjetivação. Deleuze (2007, p. 218) define subjetivação como:

[...] acontecimento ou cérebro, parece-me que é um pouco a mesma coisa. Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmos de superfície ou volume reduzidos; è o que você chama de pietás. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo.

O foco está na intensidade, pois há forças que não têm formas. Referimos-nos a uma dissolução do sujeito, pois entendemos que as identidades não estão estabilizadas. Por isso somos efeitos de processo de experiências, da forma para as forças e do “ser” para os processos. Identidade é tornar idêntico ou estabelecer a identidade, carregando consigo uma marca essencialista que não é potência na cartografia. Pretendemos ir além de oposições binárias. Não negamos as formas, mas nossa aposta é na mudança, pois ela é movimento.

### 3.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL HIPERCÍTICA<sup>25</sup>

O campo da Educação Ambiental vem se consolidando no Brasil e no mundo. Seus pesquisadores vêm contribuindo na ampliação de seus conhecimentos. A Educação Ambiental adentra o campo educacional, mas a interface dos campos ambientais e educativos é uma conquista da sociedade que vai além de um acessório às diversas formas de “educações”, constituindo-se como um “substantivo” político forte que redimensiona o campo educacional e ambiental (SATO, 2001).

Para Tristão (2009), a Educação Ambiental é uma dimensão essencial da educação, integrada a todas as disciplinas do currículo como um processo do desenvolvimento humano. Se for considerada um tema, como tantos outros, corremos o risco de reduzi-la.

---

<sup>25</sup> Fui desafiada durante os bons encontros de orientação à pesquisa a desenvolver a argumentação da Educação Ambiental Hiper crítica.

Atenho-me à hipercrítica. Esse termo, cunhado por Veiga-Neto (2006), salienta a crítica como atitude filosófica e cotidiana, entendendo a necessidade de uma constante reativação. O autor chama de hipercrítica uma atitude ou mesmo um *ethos* que manifesta como uma constante reflexão de suspeita radical a qualquer verdade instaurada ou propagada, sempre provisória e questionadora de si mesma. Para Veiga-Neto, até os hipercríticos estão sob suspeita. Tamanho radicalismo não nega a verdade, mas a problematiza constantemente, buscando compreender as produções dessas verdades, já que estas são intrínsecas às políticas instauradas, mantendo-se contrárias às metanarrativas da Modernidade (VEIGA-NETO, 2006).

A hipercrítica também nos ajuda a pensar a contemporaneidade nesta pesquisa. A escolha pela contemporaneidade no lugar de pós-modernidade está aliada ao que Veiga-Neto escreve acerca do prefixo pós, segundo o qual nos remete a algo ultrapassado ou superado. Deve-se também ao fato de entender que existe uma mudança de paradigma na ciência moderna, o que não quer dizer a negação dos conhecimentos alcançados, mas o entendimento de um rigor que desqualifica, caricaturiza, degrada e quantifica. Não me atenho a hipóteses tentando prová-las.

Nesse sentido, aliar o conhecimento das políticas é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição de alguns significados que podem auxiliar na desconstrução das verdades resultantes. Isso não quer dizer a ruína das verdades, mas “[...] a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade”. Veiga-Neto (1995) entende a importância da hipercrítica, no campo teórico e no campo prático, como pensar e experimentar novas disposições e novas práticas sociais, capazes de melhorar nossa condição de vida. Assim, está sempre na agenda dos hipercríticos uma preocupação não apenas em compreender o mundo, mas também em modificar o mundo. Veiga-Neto (2006, p. 3) salienta:

A hipercrítica implica reconhecer o caráter intrinsecamente discursivo e representacional dos sentidos que conferimos àquilo que consideramos ser os problemas do mundo e até mesmo a realidade do mundo. Por consequência, implica reconhecer (humildemente) não apenas a impossibilidade de existir uma perspectiva privilegiada — uma metaperspectiva, uma perspectiva das perspectivas — para descrever e compreender o que chamamos de realidade do mundo como, também, um abrandamento —ou até dissolução— de um dos pressupostos basilares do pensamento moderno, a saber, a distinção entre sujeito e objeto.

Nesse sentido, compor a hipercrítica à Educação Ambiental mostra-se como um terreno bastante fértil, ou seja, os questionamentos e as indagações contumazes da hipercrítica acerca das “aplicações” das teorizações educacionais podem ter versões múltiplas. Segundo Veiga-Neto (2005), não é o caso de partir de uma teoria prévia de interpretação do mundo “real”, mas, no máximo, e com liberdade, utilizar de estratégias tomadas de empréstimo de algum autor.

Algumas pesquisas propõem mudanças a Educação Ambiental, utilizando nomes como Educação para o consumo sustentável, Educação para sustentabilidade, entre outros. Existem diferenças marcantes e profundas no uso de algumas preposições, pois apresentam sentidos e correntes distintas, demarcando territórios. Stephen Sterling (2011) chama a atenção para os termos de uma Educação com foco na sustentabilidade, explicitando algumas divergências no uso das preposições. Ele traz em seu escopo algumas possibilidades, seus efeitos e pontos negativos.

A Educação **sobre** sustentabilidade tem um viés conteudista, podendo ser assimilada facilmente dentro do paradigma educacional existente. Essa resposta cômoda talvez possa ser exemplificada pela recém-revisão do currículo inglês nacional, que leva em conta alguns conceitos de sustentabilidade. Há uma suposição, entre os teóricos de currículo, de que nós sabemos claramente o que a sustentabilidade representa, que é incontestável, e isso pode ser codificado e transmitido. A sustentabilidade aqui pode ser contida e separada do currículo. Essa forma reforça a “[...] aprendizagem como a manutenção” do paradigma atual, porque o último é incontestável. Essa é uma resposta assimilada, o que equivale ao aprendizado de primeira ordem (STERLING, 2011).

Já a Educação **para** sustentabilidade tem seu foco no “aprender para mudar”, em que uma parcela da Educação Ambiental advoga. Abrange a questão conteudista também, mas vai além, pois inclui um viés de valores e de capacidades. Isso envolve algumas reformas do paradigma existente numa reflexão mais profunda acerca das ideias de sustentabilidade. O movimento verde de escolas e faculdades costuma fazer parte desse contexto. Existe como pressuposto e sabemos de antemão quais valores, conhecimentos e habilidades “são necessários” (STERLING, 2011).

E a Educação **como** sustentabilidade defendida por Sterling (2011), com aspecto transformador, epistêmico, uma resposta de aprendizagem ao paradigma educacional, que é, então, cada vez mais, capaz de facilitar as experiências transformadoras de aprendizagem. Essa posição inclui as duas primeiras respostas, mas enfatiza o processo e a qualidade da aprendizagem, que é vista como essencialmente criativa, reflexiva e participativa. O saber é considerado como relacional e provisório, e aprender é a exploração contínua por meio da prática. Há um senso de emergência e capacidade de trabalhar com a ambiguidade e a incerteza. Espaço e tempo são avaliados para permitir que a criatividade, imaginação e a aprendizagem cooperativa possam florescer.

Essas diferentes nomenclaturas não podem tirar uma das características mais marcantes da Educação Ambiental, sua constituição como um ato político.

Segundo Passos e Barros (2009, p. 51), o conceito de política está pressuposto a um sentido mais ampliado que inclui não só as práticas comuns ao Estado. Para isso, retomam a etimologia da palavra, *politikós*, o que se refere à polis, uma comunidade organizada, formada pelos cidadãos, a cidade. Um de seus aspectos seria a arte e a ciência de governar o Estado. “A política é a forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais.” Nesse sentido, reformar a política não seria pensar exclusivamente a partir de um centro de poder como o Estado ou determinada classe, os políticos, mas sim por microrrelações em arranjos locais.

A tendência crítica é uma das correntes que mais ecoa na Educação Ambiental e pode ser entendida como um processo que leva à emancipação. Mas será que a tão sonhada emancipação do sujeito (prática da liberdade) somente acontece pela razão ou pelo conhecimento? Não estou a dizer que a crítica não potencializou processos importantes desencadeando outras formas de ver o mundo. Ao mesmo tempo, a hipercrítica também não será nossa tábua de salvação. O que questiono é: será que a Educação Ambiental está se abrindo a processos, colocando em crítica toda sua produção e se deixando afetar por outras teorias?

A intenção não é criar mais uma corrente, ou uma representação em que práticas possam ser encaixadas numa determinada forma de ver, entender e fazer Educação Ambiental,

encerrando-a ou limitando-a numa gaveta. Muito menos a inauguração de algo que venha salvar a escola. A aposta é pensá-la na contemporaneidade, vislumbrando uma política molecular. Um ato de mudanças em que exista, de fato, um reconhecimento mais justo, aproveitando o ato humano, cada qualidade potencializando a criatividade, a iniciativa, a diversidade dos saberes num respeito às diversas formas da vida no planeta.

Afinal, a que a ciência deve realmente servir? E a vida, qual seria a sua tarefa? “A tarefa da vida é fazer com que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença” (DELEUZE, 2007, p. 8).

E a aposta da Educação Ambiental e da sustentabilidade não é justamente o rompimento de manuais e de uma consciência ecológica sinônima? Os sentidos e os afetos são diferentes a cada um. Como emocionar, afetar, engajar o outro na criação de estilos das sustentabilidades ou do desenvolvimento sustentável? Não estamos reproduzindo a mesma estratégia do capitalismo tentando uniformizar e minar a diferença? É na ruptura e na aposta da diferença que a ação política da Educação Ambiental tem sua potência aumentada pela transversalização dos diferentes conhecimentos.

Com ou sem preposições, territórios vêm sendo construídos e movimentados. Enquanto se movem, eles se conectam, “apesar” das diferenças e, justamente por conta delas, as paixões reverberam.

Estou pensando num mundo que está morrendo. Não existe um modelo de mundo a priori. Todos querem e almejam um mundo melhor, mas essa resposta difere e muito do que gostaríamos que fosse. Não se trata de esquecer tudo que foi construído, ou deixar de seguir aquilo em que se acredita, até porque eu também sonho com um mundo melhor, com ausência da fome, sem poluição, com vida abundante para animais e seres humanos, dignidade e compaixão pelo próximo, seja ele um animal, seja uma criança, seja uma planta, além de muitos outros desejos.

A hipercrítica não daria conta de resolver a complexidade instaurada no sistema formal, mesmo assumindo nossa limitação do entendimento do mundo procurando a todo tempo resolver a problemática. É esse o mundo em que vivemos e temos que descobrir não a saída,

mas, as melhores maneiras de nos movimentar nele (VEIGA NETO, 2006). Como assinala Sato (2011, p. 17):

Ter a coragem de mostrar as dificuldades da Educação Ambiental, ao invés de considerá-la como a única opção possível, é também circunscrevê-la em um caminho aberto relacionado com o caráter entrelaçado do ser humano com a natureza - caráter este imprevisível e dramático, porque se trata de um processo que emerge no intento da busca de caminhos.

Será que vale a pena não ocupar os diferentes *espaçostempos* criando seu próprio movimento? A aposta é o movimento contínuo e rizomático, como diz Deleuze (2007, p. 156, grifo nosso):

O que é preciso ver é que as interferências entre linhas não dependem da vigilância ou da reflexão mútua. Uma disciplina que se desse por missão seguir um movimento criador vindo de outro lugar abandonaria ela mesma todo papel criador. **O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento.** Se ninguém começa, ninguém se mexe!

A transversalidade é o movimento de abertura comunicacional, que desestabiliza os eixos dominantes de organização da comunicação nas instituições. As possibilidades de invenção e criação podem formar coletivos em prol de uma pigmentação colorida nas rotinas das escolas, fazendo circular alternativas na germinação, em que pese, uma escola sustentada pela relação das pessoas que a constroem diariamente.

A Educação Ambiental já carrega em si potência para a mudança. Como cita Druon (1975, p. 53): “Uma ideia que se instala em uma cabeça em breve se torna uma resolução. E uma resolução só nos deixa em paz quando a temos em prática”.

#### **3.4.1 Pra não dizer que não falei do verde**

A ideia da cartografia como pigmento, ou da pigmentação da metodologia, revelou-me alguns livros abordando o tema das cores. Pedrosa (1982) faz associação da escolha de determinada cor com a história e a representação de elementos diversos.

O interesse pelo significado das cores é compreender como uma ideia ou mesmo, uma luta política pode associar-se a uma cor. Essa combinação ganha concretude no sentido da força e do poder exercido na sociedade de forma a reprodução, submissão ou subversão.



Retomando a noção de território, de um campo marcado de “como deve” ser verde, poderíamos entender que, nos movimentos das cores, significados diversos produzem a multiplicidade. As pessoas se apropriam das ideias do verde de diversas maneiras, ocasionado encontros nas mais diferentes áreas. O verde poderia ser, a princípio, apenas a representação das florestas e plantas, mas estabelece conexões sócio-político-econômicas e se agencia às mais diferentes matizes de cores, inventando maneiras de reduzir a resistência na criação de boas ideias. O verde “verdeja”.<sup>26</sup> Não se busca uma padronização identitária. Atitudes, ações e convicções são movimentos contínuos, e as cores se complementam para além das suas significações.

Com o resgate da informação embutida no verde, percebemos que colorir algo significa muito mais que preencher espaços ou telas. “Ser verde” não é só uma escolha, mas uma posição marcada num tempo-espaço que acaba por delimitar campos de interesses múltiplos. Afinal, frases de engajamento, tipo “Seja verde” ou “Seja um cidadão verde”, estão por todo lado nos fazendo refletir. Existem os documentos e certificações como Selo verde,<sup>27</sup> Nota Verde,<sup>28</sup> Condomínio Verde,<sup>29</sup> Escola Verde ou até mesmo a faceta do capitalismo verde.

A cor verde pode ser facilmente mascarada, dependendo dos interesses envolvidos. Quem lida com as questões ambientais com maior proximidade sabe bem o que isso quer dizer. As apropriações são das mais variadas possíveis. O *greenwashing* é uma das estratégias que toma para si o verde com intenção essencialmente comercial, passando a imagem de uma empresa ecologicamente responsável, o que nem sempre corresponde à realidade dos fatos.

*Blogs de internet*, como o *Coletivo Verde* e *Diário Verde*, falam da sustentabilidade e costumam associar a cor ao próprio nome e divulgar reportagens, vídeos e *podcast* protagonizando o verde.

---

<sup>26</sup> “A árvore não é verde ela verdeja”, diz Deleuze (2000, p. 67). Afirmar que a árvore é verde significa fixar um padrão identitário para ela; ao contrário, quando utilizamos o verbo no infinitivo, conservamos o próprio movimento da árvore que designa seu estado momentâneo. Ela está verde, mas, em outro momento, ela vai amarelar, avermelhar.

<sup>27</sup> Reconhecimento que assegura ao investidor ou usuário a qualidade e a excelência nas atividades relacionadas com as responsabilidades ambientais, sociais, econômicas e políticas.

<sup>28</sup> Possibilita a classificação dos automóveis em relação aos seus níveis de emissão de poluentes.

<sup>29</sup> É uma iniciativa que visa a conscientizar cada um a fazer sua parte no dia a dia para preservar a natureza.

Existem verdades sobre o verde? Quando se pensa em verde, logo nos vem à mente significados como meio ambiente, ecologia, natureza e a própria noção de sustentabilidade. Segundo Guimarães (2000, p. 115), o verde ocupa posição central no espectro eletromagnético, e são equidistantes seus extremos:

É na percepção dos matizes predominantemente verdes que a retina encontra seu ponto de maior sensibilidade, tantos nos cones quanto nos bastonetes, e, também por esse motivo, o verde será a cor recebida de forma menos agressiva, com maior passividade. Assim, é a cor que trará maior tranquilidade ao nosso ânimo, um efeito popularmente difundido, mas que também se justifica pela sua codificação biofísica.

O verde é também associado a equilíbrio. Esse conteúdo é atribuído ao verde não só pela sua posição no espectro da luz branca, mas também por ser o resultado da mistura de duas cores simbolicamente opostas: amarelo e azul, ou a luz e a sombra. Como aponta Pedrosa (1982, p. 117), “[...] o verde é o ponto ideal de equilíbrio da mistura dessas duas cores diametralmente opostas e em tudo diferentes [...]. Tudo fica em repouso [...]. A passividade é a característica dominante do verde absoluto”. Passividade é uma das características combatidas pelos ativistas que tentam lutar, sobretudo, nas questões socioambientais.

Os antigos acreditavam que o ar era verde. Os artistas plásticos franceses Helen Evans e Heike Hanson, com pseudônimos de HeHe (2008), conseguiram curiosamente transformar a poluição de uma fábrica em uma nuvem verde, na cidade de Helsinki, na Finlândia, alertando para o problema da poluição e do consumo de energia.

**Figura 13 – Nuage vert**



Fonte: HeHe (2008).

Eles projetaram feixes de luz verde na fumaça que saía das chaminés de fábricas. A intenção dos artistas não era reforçar a crença dos antigos, mas associar o verde à fumaça tóxica e com isso deslocar as discussões sobre poluição e consumo de energia atribuídos à vida cotidiana.

O verde também representa a esperança. Segundo Rousseau, citado por Pedrosa(1982), o verde, cor da água, estava consagrado a Vênus e Afrodite, nascidas das águas. A deusa que é a personificação e o aspecto feminino da natureza. E tudo o que tinha relação com os deuses marítimos, até os animais que lhes eram sacrificados, levavam ornamentos verdes da cor do mar. As ninfas Nimphi e Limpha vestem-se de verde.

Cuidar das águas, nos dias atuais, é uma tarefa muito árdua (Figura 15).

**Figura 14 – Menino no rio da Índia**



Fonte: Blog (2012).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 80 países enfrentam problemas de abastecimento de água, e pelo menos um bilhão de pessoas não tem acesso a fontes de água de qualidade. Apenas 3% da água do planeta é própria para o consumo, o que não é suficiente para população mundial de sete bilhões no mundo, devendo alcançar 10 bilhões até o fim deste século.

A cor verde representa o começo da vida na terra, cor da vegetação, da abundância, da fartura, do crescimento, da fertilidade, da clorofila, da germinação. E a agricultura

representa essa metáfora de uma forma muito emblemática, pois, ao cuidar da terra, temos alimento para sobreviver. Mas o alimento também pode causar mortes. O pimentão verde é um dos muitos alimentos contaminados pelos agrotóxicos, segundo pesquisa realizada ao longo de 2010, pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). De acordo com o Sindicato Nacional para Produtos de Defesa Agrícola (Sindage), o Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo desde 2008. E isso não afeta somente as pessoas que consomem, mas os produtores e a rede de abastecimento de água das cidades. O brasileiro hoje, em média (os que não têm acesso aos orgânicos) consomem 5,2 litros de agrotóxico por ano. Mas a questão vai muito além da alimentação. A reforma agrária e a demarcação de terras vêm sendo motivo de constantes guerras e massacres desde o “des-cobrimento” do Brasil e do mundo. Esses conflitos já se intensificam pelos processos climáticos, desertificação e luta pela água.

A própria política também viu a possibilidade de territorializar as questões ambientais em partidos. Os Partidos Verdes, no Brasil e no mundo, surgem associados à ideia crescente do ambientalismo e se identificam como um partido ecológico. Na Alemanha, onde surgiu primeiro, ocorre no bojo e como crítica aos efeitos da Revolução Verde<sup>30</sup> na agricultura. De fato, o respeito ao meio ambiente se impôs e não há partido que não considere em seu programa esse elemento paradigmático do mundo moderno. Como a maioria dos partidos, os Partidos Verdes surgem nas áreas urbanas onde os ambientes estão mais degradados, e os maiores problemas de saneamento e de poluição se encontram. Existe um apelo de volta a uma relação respeitosa com a natureza representada pela mata, pelo mar e tudo o que eles contêm. É o único partido que tem a denominação identificada por uma cor.

Da arte também vem a quebra de paradigmas e o desenvolvimento de técnicas que provocam intensidades. O grafite de musgo é uma das apostas que funcionam como alternativa as tintas *spray*.

---

<sup>30</sup> Processo de intensificação da produção agrícola baseado na genética moderna, no uso de produtos agroquímicos e máquinas.

Figura 15 – Musgo como *spray*



Fonte: Anna Garforth (2011).

E do grafite com *sprays* convencionais vem o olhar a questão dos catadores dos resíduos (Figura 18) de uma sociedade pautada em valores consumistas.

Figura 16 – Grafite e catadores



Fonte: Thiago Mundano (2011).

Inúmeras inovações vêm da arquitetura e do *design*, com o aproveitamento de diversos materiais na construção, além de objetos, como o quadro da bicicleta desenvolvido no Brasil a partir de garrafas pets, embalagens de xampu e peças de geladeiras.

Figura 17 – Quadro de pet para bicicleta



Fonte: Coletivo Verde (2011).

Mas o verde também pode remeter ao símbolo contemporâneo da riqueza: o dólar. Roncon (2011) buscou medir o trabalho da natureza e os serviços ambientais<sup>31</sup> que ela presta e o quanto isso representa em valor monetário, mudando o paradigma de que manter floresta significa prejuízo. Um dos resultados encontrados é o valor de R\$ 150 mil por um hectare de Mata Atlântica com 75 anos de idade. Mas os valores aumentam, se incluímos as taxas dos serviços ambientais de R\$ 4.011,60/hectare/ano. Além do valor econômico, há que se considerar toda a gama de comunidades que sobrevivem dessas florestas, como ribeirinhos, indígenas, pescadores etc. e toda vida animal e vegetal.

Tomado como medida, o verde simboliza a razão, embora os olhos esverdeados de Minerva representassem o desatino – usado como brasão para os loucos. Estabeleço uma metáfora desse brasão com o ambientalismo. Esse movimento, embutido na herança contracultural, na qual a Educação Ambiental tem sua origem, foi marcado por atos ditos “inconsequentes”.

Programas e documentários mostram o cotidiano de pessoas ao redor do mundo com atitudes extremas, na tentativa de salvar vidas de animais, florestas e seres humanos. Esses “loucos” que se amarram a árvores, fazem greves de fome, entram em alto-mar em pequenos barcos à frente de harpões, lutam a favor dos direitos de inúmeras comunidades dependentes do ecossistema, pela vida de animais e espécies, muitas vezes, são presos, dada a sua condição de “insanidade”. Os barcos do Greenpeace poderiam estabelecer uma

<sup>31</sup> Ou ecossistêmicos, como proteção dos rios, regulação do clima, fornecimento de bens diretos para a indústria farmacêutica, de construção e cosméticos, ecoturismo, esportes, bens imateriais.

relação com a *Nau dos insensatos* (1490-1500) de Hieronymus Bosch, se não fosse uma única diferença. Na Antiguidade, esses barcos transportavam tipos sociais, considerados loucos, para terras distantes que não faziam ideia ou tinham controle da rota, bem diferente dos barcos do *Greenpeace*, com rotas e objetivos bem definidos: proteger a vida.

Figura 18 – Nau dos Insensatos



Fonte: Bosch (2011); Greenpeace (2011).

São inúmeros os trabalhos e pesquisas que colocam em discussão toda cena atual da sustentabilidade. Como pensar num modelo de sustentabilidade, se é na multiplicidade que conseguimos a invenção. A apropriação está sendo feita por vários segmentos da sociedade, ecoando de uma forma ou de outra, no bolso, no desejo, no sonho, na necessidade, na certeza de que tudo é transitório. Acontece em processos, acionando linhas, não só a cor verde, a marca identitária, mas aliado a todas as cores, pois cada pigmento vem trazer a diferença como potencial para a vida no planeta. Não será o único, nem mesmo o modelo, mas o conjunto das diferentes cores onde a aposta da sustentabilidade pode se desvelar e ascender a vontade de ver.

#### 4 A IDEIA DE ESCOLA SUSTENTÁVEL

Na ideia de pesquisar a escola sustentável, busquei mapear pesquisas sobre o tema. Utilizando a palavra-chave “escola sustentável”, no Portal Capes, não foi possível captar nenhum trabalho. Quando inseri a palavra-chave “sustentabilidade”, a pesquisa reduziu bastante o campo. O curioso é que os registros trazidos se referiam a teses e dissertações no tocante da sustentabilidade na arquitetura. Contudo, encontrei pesquisas que mantinham, de certa forma, relação com o que pretendi estudar.

A dissertação *Educação Ambiental: ação-reflexão-ação no cotidiano de uma escola pública*, de Chapani (2001), aborda a formação de professores e busca verificar se a escola pública colabora no desenvolvimento de atitudes coerentes com a construção de um “mundo socialmente mais justo e ecologicamente equilibrado” apontando os procedimentos pedagógicos que poderiam ser utilizados e que a escola deveria fomentar tendo em vista a sustentabilidade.

Já a dissertação intitulada *A educação e o ambiente escolar: entre o desenvolvimento da modernidade e a utopia realista do desenvolvimento sustentável*, de Silva (2003), discute a arquitetura escolar e os artefatos pedagógicos, a relação entre tempo, trabalho e sociabilidade na escola e aponta a implementação da sustentabilidade no ambiente escolar como utopia possível.

Outra pesquisa, *Escola Vila: pedagogia da sustentabilidade*, de Rocha (2007) teve como objetivo conhecer a forma como a Educação Ambiental é colocada em prática na Escola VILA, de Fortaleza, buscando compreender o seu significado como conteúdo transversal e as relações que as crianças e as demais pessoas da comunidade escolar estabelecem com o ambiente, por meio da observação de como atuam e se comportam no cotidiano.

A tese *Tecendo a sustentabilidade das escolas municipais de Ubatuba*, de Ferraz (2009), tinha o objetivo de discutir as potencialidades e os limites da utilização do ambiente escolar como objeto da Educação Ambiental. Valendo-se da ciência ambiental, a interface entre a Educação, a Ecologia e a Arquitetura foi propiciada por meio do estudo de caso sobre as escolas municipais de ensino fundamental básico de Ubatuba/SP.



Além das teses e dissertações, mapeei também alguns artigos, livros e *sites* sobre o tema. Minha intenção em pesquisar esse tema era conhecer e ampliar os estudos já realizados internacionalmente

O livro *Escola sustentável: ecoalfabetizando pelo ambiente*, de Legan (2007) orienta o aprendizado de crianças e descreve a permacultura<sup>32</sup> como premissa de uma escola sustentável, em seu passo a passo.

A autora também lançou, em 2009, outra publicação intitulada *Criando habitats<sup>33</sup> na escola sustentável*, que trata das ferramentas para se pensar num currículo em meio ambiente. Foi nele que encontrei uma pesquisa encomendada pelo Departamento de Meio Ambiente e Patrimônio do Governo Australiano, que trazia várias referências de escolas sustentáveis ou escolas com foco na sustentabilidade ao redor do mundo.

O artigo *Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades*, de Trajber e Sato (2010), trata da experiência inicial e continuada de um Processo Formativo<sup>34</sup> que aconteceu ao longo de 2010, em 180 escolas de ensino médio do Brasil, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a distância, e tem o envolvimento de três Universidades Federais. Foi no artigo de Trajber e Sato (2010) que tive acesso a uma referência da Inglaterra e descobri *sites* e textos acerca do tema das escolas sustentáveis.

O arquivo digital do livro de Trajber e Czapski (2010), intitulado *A educação integral em escolas sustentáveis*”, e o material referente ao Processo Formativo em Escolas Sustentáveis, desenvolvido pelas Universidades Federais de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Ouro Preto, foram instrumentos de consulta para o meu estudo.

Milhares de escolas ainda apresentam condições tão adversas para funcionar de forma adequada, contendo problemas estruturais, espaços e materiais, formação de professores/as ainda insuficiente, bem como baixa remuneração, planejamento muito inferior à carga horária, quantidade expressiva de alunos, além das dificuldades aliadas à

---

<sup>32</sup> Criada na década de 70 pelo australiano Bill Mollison, a permacultura pode ser compreendida como um sistema de *design* para a criação de ambientes produtivos, saudáveis e ecológicos com o sentido de habitar a terra sem destruir a vida. Também entendida, ao pé da letra, por cultura permanente (LEGAN, 2009).

<sup>33</sup> Um *habitat* é simplesmente um local onde seres humanos, animais e plantas podem conviver de forma sustentável.

<sup>34</sup> Esse processo se desencadeou a partir do Processo Formador em Educação Ambiental á distância.

prática pedagógica permeada de teorias, funcionando numa lógica mercadológica. Somam-se a isso as dificuldades internas de gestão com referência ao corpo docente e sua relação com a comunidade, os conflitos políticos ligados a municípios que insistem em manter gestores com indicação política, tornando o espaço que seria o primeiro a exercer a democracia a reverberar a lógica do sistema.

Mesmo com tanta adversidade, o ambiente escolar possibilita a troca de experiências e se constitui um espaço de vivência onde acontece a produção da potência e também dos desafios engendrados no cotidiano das relações. A Educação Ambiental pode se constituir numa rede onde cada medida adotada, em relação ao espaço escolar, ao currículo e à gestão da escola, pode considerar critérios de sustentabilidade, podendo funcionar como balizadores de todas as ações (SATO, 2010).

A ideia da sustentabilidade na escola pode vir a minimizar algumas das condições citadas. A partir de novas concepções de sociedade, é possível pensar a escola como um espaço de convivência onde se consubstanciem essas mudanças paradigmáticas. Para Trajber e Sato (2010, p. 71), pensar em escola é criar “[...] espaços educadores sustentáveis” que:

[...] têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (TRAJBER E SATO, 2010, p. 71).

Existem muitas definições sobre o que é sustentável. E também de como deve ser uma escola com práticas de sustentabilidade. A necessidade de pensamento numa perspectiva complexa pode ligar e solidarizar conhecimentos separados numa ética da dependência, em que possa haver a integração do local e o específico em sua totalidade. Pode ainda se materializar na educação, sob a compreensão de se viver a solidariedade em diferentes e variados aspectos, sem excluir a dependência que estabelece com o mundo exterior aos grupos, à sociedade e ao ecossistema. Para Morin (2004), um dos problemas estaria justamente no difícil caminho da articulação entre as ciências que carregam sua própria linguagem e conceitos que pouco se movimentam em diferentes áreas. Para ele, seria preciso flexibilizar a imensa máquina rígida da educação que carrega professores/as com hábitos e autonomia disciplinares arraigados.

Com a formação de redes, professores/as universitários/as, futuros professores/as e professores/as em serviço poderão criar situações de aprendizado conjunto, oportunizando uma articulação com outros contextos, de acordo com (TRISTÃO, 2004). Em seu cerne, a facilitação do tratamento da dimensão ambiental, no intuito de solucionar questões de ordem pedagógica, educacional, cultural e política vivenciadas nas práticas profissionais, buscaria minimizar a distância entre o conhecimento acadêmico e a vida profissional.

Os espaços educativos constituem-se em fenômenos sociais que manifestam as emoções, os pensamentos, os conceitos e os objetivos dos grupos sociais, num processo histórico e relacional, criando realidades que, nessa interação constante, recria o corpo da escola. E a sustentabilidade, como um agenciamento coletivo nesse espaço de convivência, poderia espalhar ideias, gostos, desejos de uma mudança inventiva.

#### 4.1 ABORDAGENS MÚLTIPLAS DAS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Pretendo, a seguir, contextualizar algumas ideias centrais que vêm sendo preconizadas em relação ao tema escolas sustentáveis em alguns países, como a Inglaterra, Austrália, China, País de Gales, Escócia, Nova Zelândia e África do Sul. Além desses, o contexto da *Green School*, na Indonésia, um modelo de escola sustentável isolado. Também serão apresentadas algumas iniciativas de políticas públicas no âmbito brasileiro.

A minha escolha retrata o interesse em entender um pouco mais de um panorama mundial acerca do tema das escolas sustentáveis, um dos objetivos iniciais com maior intensidade na pesquisa. Apresento um breve recorte dessas iniciativas, no sentido de entrar em suspensão e compor os processos que acompanhava nos CMEIS e na comunidade das Paneleiras de Goiabeiras.

As questões ambientais passaram de bandeira ativista para as principais reuniões de líderes mundiais. Todavia, não foram percebidas grandes mudanças na prática. Alguns países e governos apostam na educação como veículo de mudanças destinando verbas específicas para a pesquisa. Em nível mundial, discussões de uma política em longo prazo estão sendo feitas, no que tange a vários planos de governo, em especial ao Projeto Milênio das Nações

Unidas.<sup>35</sup> Uma das dez Forças-Tarefa é justamente sobre Sustentabilidade Ambiental, pela qual se pretende implementar intervenções específicas na gestão do meio ambiente, integrando as questões ambientais a todas as políticas setoriais. A Itália é o país que tem a missão de divulgar um documento sobre a Educação sustentável.

#### **4.1.1 Sustainable school (Inglaterra)**

Na Inglaterra, documentos estão disponíveis sobre o tema da sustentabilidade na escola nos *sites* oficiais. Em *Sustainable School: a brief introduction*, a meta é que, em 2020, todas as escolas estejam adaptadas à sustentabilidade. Esse documento considera três pontos essenciais. O primeiro é o compromisso para o cuidado de si com uma preocupação ética (por meio das culturas, das distâncias e das gerações) e para o ambiente local e global. As escolas já estão cuidando dos lugares, mas uma escola sustentável estende esse compromisso em novas áreas, preocupando-se com a energia e a água que consome, os resíduos que produz, a comida que serve, o tráfego que atrai e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem em sua comunidade e em outras partes do mundo. O segundo seria pensar numa abordagem integrada por meio da oferta de ensino e aprendizagem (currículo), nos seus valores e formas de trabalho (campus) e o envolvimento de seus parceiros locais (comunidade). E o terceiro seria a seleção de temas de sustentabilidade nos quais as escolas podem estabelecer ou desenvolver suas práticas de sustentabilidade inspiradas em uma série de prioridades nacionais em torno do desenvolvimento sustentável (UNITED KINGDOM, 2007). Esse documento traz algumas recomendações (Quadro 2) para uma escola se tornar sustentável.

---

<sup>35</sup> Este Projeto contém dez Forças-Tarefa que congregam 265 especialistas do mundo todo, incluindo parlamentares, pesquisadores e cientistas; formuladores de políticas públicas, representantes da sociedade civil, agências da ONU, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o setor privado, tendo o desafio de diagnóstico de impedimentos para o Projeto Milênio das Nações Unidas, para que as metas possam ser atingidas até 2015.

**Quadro 2 – Princípios de uma escola sustentável**

Comida e bebida	São modelos de fornecedores de comida e bebida saudável, local e sustentável, mostrando compromissos fortes com o meio ambiente, responsabilidade social e bem-estar animal na sua alimentação e fornecimento de bebidas, maximizando o uso de fornecedores locais
Água e energia	São modelos de eficiência energética, energia renovável e conservação da água, apresentando oportunidades, tais como eólica, solar e a energia da biomassa, isolamento térmico, coleta de água e reciclagem de águas cinzas para todos que usam a escola
Deslocamentos e tráfego	São modelos de transporte sustentável, em que os veículos são usados somente quando absolutamente necessário e com instalações para modos de transporte mais saudáveis, menos poluentes ou menos perigosos
Compra e pedidos	São modelos de minimização de resíduos, compras, bens e serviços que utilizam de alta ética e normas ambientais provenientes de fontes locais sempre que possível. Fazem com que o dinheiro possa render com os usos dos R (redução, reutilização, reparação e reciclagem) sempre que possível
Construções e terrenos	Sempre que possível projetar e gerenciar seus edifícios de maneira a demonstrar visivelmente o desenvolvimento sustentável para todos que usam a escola. Por meio de suas premissas, gostaríamos que os alunos estivessem mais próximos do ambiente natural, captando a imaginação em jogos ao ar livre, ajudando-os a aprender sobre um estilo de vida sustentável
Inclusão e participação	São modelos de inclusão social, incentivando os alunos a participar plenamente durante toda a vida escolar e o respeito pelos direitos humanos, a liberdade, as culturas e as expressões criativas
Bem-estar local	São modelos de cidadania corporativa dentro de suas áreas locais, enriquecendo sua missão educativa com atividades que melhoram o ambiente e a qualidade de vida das pessoas locais
Dimensão global	São modelos de cidadania global, enriquecendo sua missão educativa com atividades que melhorem a vida das pessoas que vivem em outras partes do mundo

Fonte: United Kingdom (2007).

#### 4.1.2 Abordagens Whole-school

A pesquisa de Henderson e Tilbury (2004), texto-base utilizado para este item traz diferentes escolas com abordagem *whole-school* para sustentabilidade como as *Enviroschools* na Nova Zelândia; *Green School Award*, na Suécia; *Green School Project* na China; *Foundation for Environmental Educational (FEE)*, *Eco-Schools* e *Environment and Schools Initiative (ENSI)* em outros países da Europa. O termo *whole-school* pode ser entendido por *escola completa*, ou *escola como organização*, ou como *escola integral*, pois as abordagens para a sustentabilidade incorporam todos os elementos da vida escolar como: escola de governança, abordagens pedagógicas, currículo, gestão de recursos e parcerias com a comunidade local.

O setor formal da educação vem sendo foco para mudanças em direção à sustentabilidade desde 1970 e 1980, em escolas que refletem esses novos papéis na sociedade no Reino

Unido, América do Norte e Europa, como exemplos. Esse foco vem sendo dirigido por documentos internacionais, oficiais e compromissos (pactos) como a Declaração de Tbilisi, Agenda 21, Agenda 21 Local e o Quadro de Ação de Dakar, defendidos para uma reforma ou reorientação educacional e possível reflexão de uma nova agenda da sustentabilidade.

A pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisa Australiano em Educação para a Sustentabilidade (Aries) para o Departamento de Meio Ambiente e Governo do Patrimônio da Austrália, está baseada em programas internacionais e nacionais que adotam abordagens *whole-school* para a sustentabilidade na escola, não dando conta de rever todos os programas que educam para a sustentabilidade e ainda de balizar o desenvolvimento da iniciativa de escolas sustentáveis na Austrália.

No APÊNDICE A, trago um quadro com características mais detalhadas de cada programa, que perpassam ano da implementação, foco da educação, financiamento, premiações, princípios, avaliações, certificações, entre outros aspectos.

#### 4.1.2.1 ENSI *Eco-schools*

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

Os programas piloto das escolas sustentáveis da Austrália estavam em seu primeiro ciclo e seriam avaliados, com resultados esperados até o final de 2004. A pesquisa mostra que, durante esse tempo, o interesse no programa, por parte dos outros Estados e territórios da Austrália, cresceu substancialmente estando a maioria deles envolvidos no projeto.

#### 4.1.2.2 *FEE Eco-school* (Europa, África, Ásia e América do Sul)

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

#### 4.1.2.3 *Green School* (China)

É uma iniciativa do Ministério da Educação da China (MOE) financiada pelo Estado. O Programa *Green School* ou Escola Verde da China começou em 1996 e é baseado no conceito internacional da ISO 14000. É influenciado pelas europeias *Eco-schools*. O Projeto *Green School* centra-se na construção de habilidades, conhecimento para a gestão ambiental na escola e benefícios ambientais. As escolas devem realizar uma série de etapas antes de se aplicar o *Green School Award*, que premia as escolas em um processo de desenvolvimento de estágios, começando no nível municipal, provincial e nacional.

#### 4.1.2.4 *Green School Award* (Suécia)

Este programa é apoiado por uma série de "critérios de adjudicação" para as escolas trabalharem para o desenvolvimento sustentável. A Agência Nacional Sueca para Educação fornece apoio às escolas em suas necessidades básicas. Os critérios de adjudicação do *Green School Award* visam a integrar todos os aspectos da vida escolar, incluindo gestão, atividades de ensino, saúde ocupacional e segurança, bem-estar físico e no ambiente físico. Os critérios foram desenvolvidos por um processo multidisciplinar e participativo, baseando-se nos currículos e programas nacionais.

#### 4.1.2.5 *Enviroschools* (Nova Zelândia)

O conceito foi desenvolvido em Waikato, na década de 1990 (com três escolas piloto) e, desde então, tem sido estendido para escolas de toda a Nova Zelândia. A *New Zealand Association for Environmental Educational* (NZAAEE) gerenciou o programa 2001-2003 até a criação da *Enviroschools Foundation*. Desde então, o papel da Fundação é prestar apoio e supervisionar a direção estratégica do programa nacional. Sob essa liderança, os coordenadores regionais do *Enviroschools* apoiam o programa, oferecendo duas opções para o envolvimento da escola: três anos de um programa facilitado, e/ou esquema de um prêmio para as escolas.

#### 4.1.3 *Green School* (Indonésia)

Acontece de forma isolada no centro-sul de Bali, Indonésia. A *Green School* é um “modelo” de escola sustentável. A criatividade humana, aliada ao saber local da construção com bambu, bem como o envolvimento com a comunidade respeitando a natureza vêm inovando os conceitos de sustentabilidade. Sua clientela basicamente se constitui de crianças e adolescentes de 25 países do mundo. Do jardim de infância até o ensino médio, os conteúdos perpassam construções sustentáveis, criação de hortas, reciclagem, jardinagem, pintura, música, aulas de campo, culinária, ioga, artes visuais, teatro, cerâmica, inglês, matemática e português, entre outros. Nos registros pesquisados, os alunos são incentivados a participar da cultura local e respeitar os costumes dos moradores.

## 4.2 TENTATIVA DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Existem iniciativas do governo brasileiro para o desenvolvimento de projetos de espaços sustentáveis em instituições educacionais. O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), que se estrutura em Grupos de Trabalho (GTs), vem discutindo as variáveis da conjuntura e a oportunidade de consolidação de um modelo de desenvolvimento socialmente inclusivo e ambientalmente sustentável em torno dos temas que considera



relevantes como “[...] a infraestrutura, a matriz energética, a política tributária e a educação”(CONSELHO, 2010, p. 3).

Essas discussões foram motivadas pela crise econômica de 2008.<sup>36</sup> Busca-se o repensar do papel do Estado em frente às demandas existentes de políticas sociais que possam sustentar a estabilidade social (CONSELHO, 2010).

O GT Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental, integrado ao Ministério da Educação e ao Meio Ambiente, inicia as discussões sobre a eficiência energética e outras políticas de meio ambiente, energia, Educação Ambiental, visando à integração desses temas à educação brasileira. Nesse sentido, realizou-se o Colóquio de Sustentabilidade, Eficiência Energética e Educação Ambiental: um desafio para as instituições de ensino e para a sociedade em 2009, na cidade de Brasília. Foram relatadas as experiências de construções ecologicamente sustentáveis em instituições de ensino brasileiras, entre outras. Na opinião dos conselheiros deste GT “[...] crianças e adolescentes têm grande capacidade de assimilação da importância do tema e de replicar o debate na sociedade” (CONSELHO, 2010, p. 32). No relatório, o Conselho (2010) propõe:

1. Criar espaços educacionais sustentáveis que abordem a interação humana, o uso racional dos recursos e o consumo sustentável, dentre outros aspectos;
2. Introduzir conteúdos programáticos e/ou disciplinas acadêmicas relativos à eficiência energética e construções sustentáveis nos currículos dos cursos de Engenharia e Arquitetura, assim como nos cursos superiores, técnicos e profissionalizantes em áreas correlatas;
3. Incorporar os princípios e conceitos de sustentabilidade, educação ambiental e de eficiência energética no processo de formação discente e docente em todos os níveis de ensino (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2010).

O relatório ainda sugere incorporar princípios e conceitos da sustentabilidade, da Educação Ambiental e de eficiência energética no processo de formação de alunos/as e professores/as em todos os níveis de ensino. Isso de certa forma, está refletido na Política Estadual de Educação Ambiental do Espírito Santo, de 2009, que dispõe, em seu art. 15º:

Art. 15. A dimensão ambiental e suas relações com o meio social e o natural devem estar inscritas de forma crítica nos currículos de formação dos profissionais de educação, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

---

<sup>36</sup> A crise econômica desequilibrou a maior economia do mundo, a dos Estados Unidos, falindo grandes instituições americanas.

Parágrafo único. Os profissionais da educação em atividade devem receber formação continuada em educação ambiental, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Estadual de educação ambiental.

A abordagem que levanto ao recorrer às discussões governamentais mostra o ideal de uma escola sustentável pautada no desenvolvimento sustentável. As premissas ainda não convergem entre as esferas do Poder Público e da comunidade, mas as discussões acerca da sustentabilidade já começaram.

Num cenário de mobilização mundial para redução da emissão de gases de efeito estufa e de mitigação dos efeitos do aquecimento global, a sustentabilidade pode preceder e presidir nossos estudos, análises e recomendações. Segundo o relatório, para o debate da implantação e disseminação de espaços educadores sustentáveis, é necessária a compreensão de que a priorização da eficiência energética, além da introdução de novas fontes limpas e renováveis exigem mudanças culturais profundas no seio da sociedade brasileira, bem como na concepção e formação dos profissionais que gerenciam e executam projetos nessa área. O relatório do CDES indica que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo. Dentre as recomendações, podemos citar:

20. Apoiar e incentivar ações de construção e reforma e a ampliação de edificações de instituições de ensino utilizando critérios sustentáveis e de eficiência energética, em todos os níveis de ensino e em todas as unidades da federação;

21. Apoiar a iniciativa do Ministério da Educação de oferecer a 10 mil escolas de ensino fundamental e outras 300 unidades de ensino médio, em 2010, por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), um conjunto de readequações ou reformas dos prédios escolares utilizando critérios de ecoeficiência energética e sustentabilidade;

[...]

43. Implementar ações de Certificação de Escolas Sustentáveis, com participação efetiva da comunidade escolar.

O Rio de Janeiro pode ser o primeiro Estado a possuir uma escola estadual com certificação de sustentabilidade. O Colégio Estadual Erich Walter, conhecido agora como Unidade de Ensino Catavento (o projeto aproveita as correntes de vento para promover a exaustão do ar quente, que sobe, deixando internamente uma agradável sensação térmica, por isso o nome) está em processo final de auditoria para receber o selo *Leed Schools* concedido

pelo *Green Building Council* (GBC)<sup>37</sup> no Brasil. O *Leadership in Energy and Environmental Design* (LEED) é um sistema de certificação e orientação ambiental de edificações criado pelo *U.S. Green Building Council*. É o selo de maior reconhecimento internacional e o mais utilizado em todo o mundo. Existem selos para diversas construções, como unidades de saúde, bairros, lojas de varejo, escolas entre outras. Este selo já faz parte da realidade de 118 escolas nos EUA, uma em Bali e uma na Noruega.

Entre as características para a certificação, estão os painéis solares gerando energia limpa, o sistema de reaproveitamento de água da chuva, o bicicletário e vagas para veículos de baixa emissão, área de armazenagem para resíduos recicláveis, pavimentação permeável, além de telhado verde, iluminação com lâmpadas LED, equipamentos de ar-condicionado eficientes, revestimento com baixos índices de compostos orgânicos voláteis e acessibilidade a alunos com necessidades especiais, com portas mais largas, pisos táteis, rampas com pouca inclinação e inscrições em braile. Além dessas características, a obra ainda aproveitou 100% de todo material que viraria entulho.

**Figura 19 – Telhado verde da Escola Catavento do Rio de Janeiro**



Fonte: Arktos (2011).

---

<sup>37</sup> O *Green Building Council* Brasil (GBC Brasil) é uma organização não governamental que visa a fomentar a indústria de construção sustentável no País. Para isso, tem uma parceria atuante junto ao governo e empresas; capacitação técnica de profissionais; e disseminação de práticas de processos de certificação de empreendimentos.

O Decreto nº 7.083 dispõe sobre o Programa Mais Educação<sup>38</sup> e traz em seu texto:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

[...]

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010).

Num cenário de mobilização mundial para redução da emissão de gases de efeito estufa e de mitigação dos efeitos do aquecimento global, a sustentabilidade deve preceder e presidir nossos estudos, análises e recomendações. Para o debate da implantação e disseminação de espaços educadores sustentáveis:

[...] é necessária a compreensão de que a priorização da eficiência energética, além da introdução de novas fontes limpas e renováveis exigem mudanças culturais profundas no seio da sociedade brasileira, bem como na concepção e formação dos profissionais que gerenciam e executam projetos nessa área (CONSELHO, 2010, p. 69).

A ação das políticas públicas tem sido tardia no que tange a vários assuntos de interesse da população e não seria diferente com a educação bem como a Educação Ambiental.

Muitas vezes, há o entendimento de que mudanças nas estruturas do espaço vão ocasionar a sustentabilidade na escola. Observo, pelo Relatório do CDES, que a proposta no Brasil de formulação de escolas sustentáveis pelas políticas públicas brasileiras ainda é embrionária, pautada numa racionalidade cognitiva instrumental. As discussões já representam um começo dessa caminhada, mas uma escola não se constrói apenas com paredes e tecnologia, e sim com ideias e afetos.

Em Vitória, já se adota alimentação orgânica advinda de pequenos agricultores do interior do Estado, e até mesmo pratos típicos da culinária capixaba, como a moqueca (SALLES, 2012). No entanto, quadros de escassez de recursos materiais e até mesmo de professore/as fazem parte de uma abrangência de realidades divergentes.

---

<sup>38</sup> O programa “Mais Educação” foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos, como meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica.

Matérias em revistas de educação de circulação nacional provocam a discussão do tema. Camargo (2008) cita os dez mandamentos para que uma escola seja “sustentável”: a coerência, a informação, a cultura, a paciência, o realismo, a democracia, o compromisso socioambiental, a criatividade, as metas e a transversalidade.

Existem diferentes maneiras de se pensar uma escola sustentável. A Revista Nova Escola (ANEXO B) traz um infográfico com características que mostram o que a escola deve ter e propor para que alunos, professores e funcionários vivam a sustentabilidade na prática (ESCOLA..., 2011). Não defendemos “modelos” de escolas com práticas de sustentabilidade, nem tampouco prescrições, mas as possibilidades de essa ideia reverberar nas cidades são plausíveis, acolhedoras e potentes.

A Educação Ambiental e a sustentabilidade na escola podem ser vistas como potência de ação na ideia de conceber a escola como *espaçotempo* de conhecimento e aposta da vida. Participamos quando algo se faz do qual somos causa adequada e dependemos do outro incondicionalmente. A formulação de um projeto de formação de professores/as e escolas, coordenado por três Universidades do Brasil, vem apostar na ideia da sustentabilidade da escola.

O mapeamento socioambiental da escola, a aposta na Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola, a Com-Vida,<sup>39</sup> num acordo de “com-vivência”, com o intuito de desenvolver uma cultura de paz, são alguns dos objetivos dessa formação a distância. Uma aposta é o envolvimento de toda a comunidade escolar no reconhecimento e na interpretação do espaço físico da escola com um cardápio de ecotécnicas,<sup>40</sup> capaz de reduzir a pegada ecológica<sup>41</sup> da escola, aproveitando os recursos incorporados aos saberes e histórias das populações locais, possibilitando descobertas científicas na vida cotidiana.

---

<sup>39</sup> Essa comissão tem a função de promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com foco nas questões socioambientais indicadas durante o processo de construção do PPP da escola. A Com-Vida tem como um de seus objetivos a criação de espaços que possibilitem o pleno exercício da cidadania, espaços para debates, para a tomada de decisões compartilhadas entre gestores(as), professores(as) e estudantes (SATO; OLIVEIRA, 2011).

<sup>40</sup> Conjunto de tecnologias ambientalmente sustentáveis, capazes de reduzir a pegada ecológica.

<sup>41</sup> A pegada ecológica de um país, de uma cidade ou de uma pessoa corresponde ao tamanho das áreas produtivas de terra e mar, necessárias para gerar produtos, bens e serviços que sustentam determinados estilos de vida. É uma forma de traduzir, em hectares (ha), a extensão de território que uma pessoa ou toda uma sociedade “utiliza”, em média, para se sustentar.

A ideia de um projeto em que a sustentabilidade seja o coração da escola vai além de um plano de trabalho, orçamento ou cronograma. É uma proposta pedagógica ampla, devendo ser discutida pelas escolas, decidindo como formular interesses à rede local.

Essa formação com caráter prático leva os participantes a experimentar e formular suas próprias ideias no contexto, articulando a gestão, consolidando o currículo e materializando o espaço construído. Algumas ecotécnicas que compõem as tecnologias ambientais: telhado verde, ventilação, economia de energia, fogão solar, biossistema integrado,<sup>42</sup> tratamento de resíduos sólidos e coleta seletiva, reutilização do óleo de cozinha, horta, sistema de captação de água, consumo verde, compras sustentáveis e produção de tintas com solos (PEREIRA, 2009).

---

<sup>42</sup> Sistema biológico multifuncional que realiza tratamento dos dejetos de forma simples, com baixo consumo de energia.

## 5 A IDEIA DE CULTURA

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim descobriu que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas  
(MANOEL DE BARROS)

Deleuze foi um filósofo que participou do movimento contracultural de maio de 68. Seu posicionamento em frente à cultura desloca algumas convicções estanques. A contracultura pode ser entendida como uma anticultura que surge como antídoto para a cultura tradicional. Não há contracultura sem uma cultura a ser contestada. A aposta contracultural de Deleuze (2007) tem a cultura como imagem e materialização de um pensamento, como um obstáculo em que tabus morais e culturais, costumes e padrões vigentes, enfim, demarcavam e aprisionavam territórios. Ele propõe novas maneiras de pensar, sentir e agir, quando depõe:

Desde o movimento de maio de 68, o poder, apoiado pelas pseudo-organizações de esquerda, tentou nos fazer crer que se tratava de jovens excessivamente mimados lutando contra a sociedade de consumo, enquanto os verdadeiros trabalhadores sabiam perfeitamente onde estavam seus verdadeiros interesses [...]. Nunca houve luta contra a sociedade de consumo, essa noção imbecil. Dizemos, ao contrário, que não há consumo suficiente, que o artifício não foi longe o bastante: nunca os interesses passarão para o lado da revolução se as linhas de desejo e máquina se transformem numa única e mesma coisa, desejo e artifício, a ponto de se voltarem contra os chamados dados naturais da sociedade capitalista. (Deleuze, 2007, p. 31).

Deleuze (1997) nega a ideia de que seja um homem pertencente à classe dos intelectuais: “Nesse sentido, odeio a cultura, não consigo suportá-la”. Essa fala se remete principalmente ao entendimento de uma cultura maior, que está espelhada em modelos, em ordens, que impõem condições e onde os intelectuais mantêm a posse de uma grande cultura e opinião sobre tudo. Pellejero (2008, p. 24) traz contribuições sobre a ideia de cultura na filosofia de Deleuze:

Por um lado, eleva-se ao ‘maior’: de um pensamento faz-se uma doutrina, de uma maneira de viver faz-se uma cultura, de um acontecimento faz-se a História. Pretende-se assim reconhecer e admirar, mas de facto normaliza-se [...]. Então, operação por operação, cirurgia por cirurgia, pode-se conceber o contrário: como ‘minorar’. [...] como impor um tratamento menor ou de minoração, para derivar os devires contra a História, as vidas contra a cultura, os pensamentos contra a doutrina, as graças e as desgraças contra o dogma.

Ou seja, a cultura pode se tornar um território obrigado de aspiração filosófica, com a pretensão de redefinir objetivos próprios. Essa afirmativa, porém, pode ser encarada em duas dimensões distintas: cultura como aprisionamento e como problematização e tentativa de criação. O mundo em que vivemos se baseia no crescimento quantitativo, como a economia, as finanças, o consumo e as técnicas do progresso inovador. Serres (2004, p. 48) diz que: “[...] nossa própria cultura parece equivocar-se com tudo isso numa crescente narcose que alimenta sua dependência”. O autor tece críticas aos padrões intoxicantes de falta de tempo, excesso de trabalho, consumo exacerbado etc. submetidos a cargas horárias obrigatórias e encantados com o crescimento. E completa: “Será que algum dia as jovens gerações obedecerão a tudo isso com tamanha submissão?” (SERRES, 2004, p. 49).

Deleuze retoma a ideia de cultura tendo o significado de seleção e adestramento como uma atividade genérica que fornece hábitos a serem obedecidos de tal maneira que não reajam. A cultura maior submete as pessoas a um “estado de coisas.” Poderíamos, assim, entender que a cultura impõe às Paneleiras uma maneira de viver e um modo de exercer seu ofício, como elas narram:

É que, antigamente, a gente queimava as panelas e não usava tinta, só que agora, agora é tradição, é cultura, é tombado, não pode mais mudar, não pode voltar a ser vermelha, só se o cliente chegar aqui e dizer: Exijo que essa panela seja vermelha, aí é gosto dele, né? (PANELEIRA ZC do galpão).

A cultura está imbricada indissolavelmente com as relações de poder, que definem o que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa uma desnaturalização da cultura, ou seja, falar que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significação é um artefato social subordinado a conflitos de poder. E Pellegrero (2008, p. 245) completa:

[...] a introjecção da actividade cultural nas suas próprias instituições dá lugar à constituição de uma relação de forças específicas (reacção) que usurpa a actividade genérica em benefício da formação de uma coletividade subordinada. E isto passa na história, ou, melhor, a história é em si mesma o processo pelo qual as forças reactivas se apoderam da cultura e a desviam em proveito próprio.

Veiga-Neto (2000) questiona como pensar em educar sabendo das diferenças culturais, com a prerrogativa (muito mais teórica, diria) da não existência de supremacias culturais, pois estamos diante de realidades multiculturais, interculturais etc. O autor questiona ainda



como decidir entre os diferentes conteúdos culturais sem saber qual o de maior relevância. Ou como se daria a organização dos grupos, falando de critérios e disponibilizando acesso justo e bem distribuído.

Alves e Garcia (2004) dizem existir uma seleção dos conteúdos pedagógicos que todos deverão aprender, levando-nos a entender que outros “[...] conhecimentos tiveram a sua entrada proibida na escola [...] pelo menos oficialmente” (2004, p. 86). De uma maneira geral, essa escolha do que deve ou não ser ensinado ou aprendido deveria passar por decisões e critérios que são exteriores àqueles que irão aprender, ou seja, por autoridades reconhecidas, como uma pedagoga do CMEI JFS argumenta:

É. Não pode ser uma coisa assim: eu quero ou eu não quero. É a identidade deste lugar, é a identidade desta escola. Então como não falar disso? A gente fala da identidade da criança, como não falar dessa identidade social e cultural agora! (PEDAGOGA)

As condições de vida de algumas Paineiras chamam a atenção. As poucas casas que pude visitar denotavam simplicidade ou precariedade. Uma das professoras do CMEI citou a cultura de fazer panelas e que perdura até hoje, mas não melhora a condição de vida dessas pessoas: “Muitos estão em condições iguais de quando eu vivia aqui”. (Professora regente do CMEI JS).

**Figura 20 – Galpão familiar**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

A cultura também funciona como mecanismo caricato, pois não supera o modelo da representação. Existem imagens configuradas a grupos e a comunidades que trabalham com elementos da natureza. Uma das Paneleiras narra o que costumam ouvir dos turistas:

‘Pensei que vocês fossem aquelas mulher bem velhinha, acabadinha’. E eles se espantam quando vê nós ali, trabalhando. É, minha filha também faz! Olha ela ali trabalhando. E vê a pessoa mais jovem, a pessoa mais nova... Acha que é só velhinha que trabalha, que os velhinho morreu e acabou a panela (PANELEIRA MC do galpão).

Essa noção caricata também entra em discussão, quando falamos dos ofícios e da sua valorização. O saber manual tem um preço. A representação e a uniformidade constroem imagens de modelos preestabelecidos da carreira profissional que terá mais ênfase. As Paneleiras de Goiabeiras têm sua imagem veiculada a vários prêmios conquistados<sup>43</sup> e pela importância do seu saber. Até que ponto essa imagem se traduz em condições de vida digna para aquela comunidade e para a sustentabilidade de seu ofício? Alguns/mas professores/as narram suas experiências quanto à relação da cultura e os alunos:

Algumas pessoas acham que a cultura é feia. Tem que ir se criando com as crianças. A cultura que o que os pais e os avôs fazem é muito bonita. A gente tenta mostrar pros meninos daqui que são filhos dos catadores de caranguejo, que a moqueca se faz, que são filhos de quem faz as panelas de barro, que são filhos dessa cultura, e que essa cultura é bonita. Não se tem que ter vergonha de fazer panela de barro. Você não tem que ter vergonha de ficar batendo a varinha, muito pelo contrário, isso é digno e muito difícil de fazer (EX-DIRETOR da EMEF JK).

[...] muitas vezes existe até uma vergonha de pertencer a este grupo, que é um grupo pequeno de pessoas, que estão sustentando uma atividade que não é só uma atividade econômica, mas que tem uma importância cultural muito grande também, mas, por às vezes, eles não sabem disso, eles não muitas vezes querem participar deste grupo. Nós fomos educados para vencer na vida, para ganhar dinheiro e essas pessoas não são pessoas que têm dinheiro, são consideradas pessoas pobres, são pessoas que trabalham e, se não trabalhar, um dia vai fazer falta no seu orçamento, mas pra gente ver se consegue até mudar essa maneira de se ver, né, porque não é só esse valor econômico que tem que mudar, o mundo um dia tem que mudar [...](PROFESSORA de Arte da Escola Estadual).

---

<sup>43</sup> Indicação geográfica. A certificação protege os produtos de eventuais falsificações, garantindo sua procedência e aumentando sua competitividade com registro no livro dos saberes do ofício das Paneleiras como patrimônio cultural do Brasil, em 20-12-2002.

Mas, se o saber chega pelo aluno, pelas oficinas ou por qualquer outro meio, afinal de contas, ele já está lá, e eu me perguntava: como as Paneleiras achavam que o saber precisava aparecer? Era interessante como alguns tinham a solução para o problema. Algumas delas entendiam que sua cultura teria a validade pela disciplina, pela força e obrigatoriedade no currículo. Assim argumenta uma delas:

[...] porque o colégio não pode está falando da panela, pedindo padeira para levar o barro e fazer juntar aquela turma ali para vê fazendo ou trazer os alunos até o galpão, eu acho que é falta de conscientização... Será que é preciso vir do MEC, lá da onde for escrito, que tem que passar isso assim e assim?... Se os diretores fazer uma planilha ali que tal dia vai visitar as padeiras, o coordenador, o supervisor e os pedagogos fazer... Os professor vão obedecer, né, porque o professor não vai fazer nada por conta dele, porque tem uma direção que tem que obedecer [...] (PANELEIRA BC do galpão)

Mesmo diante de algumas narrativas que denotam a cultura de forma não tão aparente na proposta curricular, as Paneleiras reconhecem a valorização do seu saber pelas escolas. Tanto elas, quanto os artesãos narram a necessidade de se intensificar esse trabalho:

Eu acho um incentivo muito bom dos professores, de uma certa forma tá incentivando a participar de uma tradição. Com isso, eles aprendem muito. Tá caminhando. O que falta é divulgação pela primeira vez, divulgação pela segunda, até... Desde a formação do aluno (PANELEIRA NP do galpão).

Desde o 'prezinho' mesmo começar a divulgar o projeto para que quando você perguntar para criança, ele poder falar: 'A padeira? Ah! Tem o barro lá de Goiabeiras e tudo é feito à mão'. Enquanto não tiver crianças pequenas falando sobre a arte, vai ter um falha, porque acredito que, quando se aprende desde pequenininho lá não se esquece, e se começasse a abordar desde agora, desde o pré e nunca se cansar de abordar. Estamos aqui de passagem, mas a história fica e temos que valorizar muito o hoje, o presente. Acho que conhece, mas pouco, porque, sempre que eles querem informação de panela, eles me perguntam, então eu não sei por que não pode ser sempre, mas quase todo ano eles me procuram para saber das panelas (ARTESÃO EC do galpão).

Foi a primeira vez que eu fui professora, mas, assim, em questão de interesse, eles têm interesse. Não sei se têm que mandar ou se é na época do folclore, aí eles têm que fazer o trabalho e já acha melhor das panelas, porque já é típico mesmo do Estado. De repente pode ser isso, têm vezes que eles chamam o congo aqui (PANELEIRA SC ASG).

Uma das perguntas da pesquisa aos/as professores/as era: que saberes são esses que a comunidade possui que se manifestam na escola? E como os/as professores/as lidam com esses saberes? Uma pedagoga narra sua experiência em frente à desmotivação do trabalho com a cultura no CMEI:

[...] como eu ouvi: ‘Ai, meus Deus, todo ano tem que trabalhar com panela de barro, todo o ano tem que trabalhar com o congo’. A sensação que eu tinha era que elas se sentiam engessadas, o que não era a proposta, a ideia é, se isso é tão forte aqui, é uma riqueza, é um Patrimônio da Humanidade, a Paneleira, eu não digo a panela, mas as Panelleiras. Nossa! Isso precisa ser cultivado, mas as pessoas que chegavam não tinham esse espírito de preservação, de registro dessa riqueza, de preservar essa riqueza, não tinham, o manguezal era só o manguezal, a panela de barro era só a panela de barro, podiam ser qualquer outra coisa. E hoje enfrentamos muito disso [...] (PEDAGOGA do CMEI JS).

Uma das narrativas mais recorrentes das Panelleiras era da valorização de um reconhecimento do que elas representavam para o Estado do Espírito Santo. Em muitas narrativas, o sentimento de uma não valorização era proeminente.

Eu acho que é a falta de reconhecimento pelos nossos governantes daqui, porque, se eles reconhecessem mais o nosso trabalho, que nós carregamos a cultura do Estado nas nossas costas, a cultura do Estado e do município em nossas costas, eles valorizava mais e apressava mais ali no serviço, no galpão[...] (PANELEIRA BC do galpão)

Fiz a mesma pergunta aos/às professores/as: qual o papel da escola em frente à cultura? A escola reconhece esse saber como um conhecimento que atravessa o cotidiano? Uma das professoras narra sua ideia:

A escola precisa reconhecer a importância de ampliar esta relação ela existe mas é superficial... É invisível, invisibilizada, a escola, como um todo, reconhecer a importância deste trabalho e se planejar para atender esta demanda que é uma necessidade de permitir que a escola se insira efetivamente neste contexto (PROFESSORA de Geografia da EMEF JK).

## 5.1 PANELEIRAS DE GOIABEIRAS: PRIMEIRO POUSO

O conceito de comunidade pode variar de sentido, dependendo do referencial que se admite e do contexto a que se aplica. A sua apropriação pelo discurso neoliberal permitiu o uso demagógico, pois designava um compromisso com o povo e a sua união ou até mesmo aos que defendem uma pureza étnica e cultural ou como utopia de enfrentamento ao processo de globalização (SAWAIA, 1996). Algumas concepções dos mais variados sentidos atribuídos ao termo comunidade se associam às ideias de laços sanguíneos ou pelo entendimento comum “natural”, além das tradições de um povo, tribo e ou família, ou grupo de pessoas,

num espaço geográfico delimitado, compartilhando interesses em comum, num consenso ou não.

Não ter comunidade significa não ter proteção e vivenciar a ausência da solidariedade, mas em contrapartida, atingir a comunidade pode adquirir o sentido de perda de liberdade, já que segurança e liberdade são valores desejados mas difícil de serem combinados (CARVALHO, 2009, p. 37).

As narrativas expressam um modo ético-político diante dos acontecimentos da vida. O território físico se compõe em meio a elas criando uma relação contínua entre os sujeitos políticos. Isto é, o que falam vem de uma fonte: de uma enunciação coletiva, em que não existe neutralidade, e a política não é das pessoas e sim da fala de um lugar. Em meio a esse movimento, impressões da vida, de uma forma de estar no mundo ou mesmo de uma aposta ético-política vão se reproduzindo e se formando na atividade da vida. Eu só existo por conta do outro. Goiabeiras, o bairro onde vive grande parte das Paneleiras:

[...] era conhecido como o bairro dos parentes, todo mundo é parente, era, né? [...] Era parente nem que fosse primo de terceiro, quarto grau, todo mundo é parente, mas agora não. Como cresceu! Tem faculdade, tem não sei o quê, então tem Petrobras, tem prédio construído, tem muita gente de fora, quebrou um pouco essa coisa da familiaridade. Aqui, dentro de Goiabeiras, a família é grande, falou Goiabeiras tão falando de Paneleiras. O bairro todo é das Paneleiras e os outros que não mexem com panela são da família das Paneleiras, quando não é filho, tem nora, genro, sempre tem os parentes envolvidos com as Paneleiras (PANELEIRA RC).

A APG foi criada em 25 de março de 1987 com o objetivo de representar os interesses das Paneleiras. Se, por um lado, a Associação teve uma grande representatividade conseguindo articular politicamente muitas conquistas, as Paneleiras residentes ou os galpões familiares ainda insistem em manter uma rotina nos quintais de suas casas. Esses galpões, distribuídos pelo bairro de Goiabeiras, são prova de como uma noção de comunidade tenta se reforçar em frente aos processos de globalização. Carvalho (2009, p. 89) cita que “[...] haveria um decréscimo do sentido de comunidade, correspondendo aos sentidos de ‘sociedade/associação’, uma diminuição da afetividade”.

Uma Paneleira do galpão familiar me emprestou alguns materiais que ela utiliza em suas oficinas. Dentre os quais, havia um CD com a música que acabou sendo parte do vídeo<sup>44</sup> apresentado no CMEI do primeiro pouso da pesquisa.

Nesse galpão familiar, pude ouvir histórias, ver o processo de fabricação e da queima, tirar fotos, rir e até mesmo “participar” da retirada das panelas da fogueira. No galpão, uma família contendo membros com deficiência visual modelava panelas na luta pela sobrevivência e pela tradição. A principal interlocutora atende aos compradores, vai até as escolas e organiza o que é necessário. Não que os outros membros com dificuldade visual não saiam de casa. Eles saem e pegam o ônibus pela “zuada” que ele faz, modelam as panelas pelo toque, retiram as panelas do fogo pelo vulto que enxergam. Foi o que vi nos dois galpões familiares que pude visitar. Diferentes casas em um só terreno e o sentido de comunidade nesses espaços. Assim argumenta Sawaia (1996, p. 49):

Os valores comunitários devem ser interiorizados como projeto individual para se transformar em ação. Devem ser pensados e sentidos como necessidade. A expressão tão cara à prática comunitária nos anos 70 – conscientização – deve ser ampliada para abarcar não só a ‘tomada de consciência’, como também a ‘tomada de inconsciência’ pois ninguém é motivado por interesses coletivos abstratos e não se pode exigir que o homem abandone a esfera pessoal da busca da felicidade, pois bem-estar coletivo e prazer individual não são dicotômicos e o consenso democrático não é conquistado necessariamente à custa do sacrifício pessoal.

Esse sentido de comunidade pode parecer esquecido, mas, diante das diferenças e das questões que unem as pessoas, essa noção se fortalece. Experimentei isso nas escolas e nas visitas às Panelleiras.

Muitos livros, fotos e objetos estão pulverizados pela comunidade, pelas casas em Goiabeiras. Em um dos galpões familiares que acompanhei, onde história, barro e panela se misturam ao quintal e à própria vida, com o som do rádio ligado, as narrativas de diferentes sujeitos vêm compor aquele território. Por lá encontrei livros e revistas que não vi em nenhum outro arquivo, até porque existem inúmeras referências à comunidade das Panelleiras de Goiabeiras. No ANEXO C, trago alguns registros das músicas que me foram apresentadas.

---

<sup>44</sup> Esse vídeo mostra as narrativas e imagens do primeiro pouso desta pesquisa. Na edição do vídeo, um pequeno recorte da música Panela de Barro de Coradine e Gerlin (2007).

Os galpões familiares são sinalizados com placas, como indica a imagem abaixo:

**Figura 21 – Placa de galpão familiar em Goiabeiras**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Alguns não têm interesse em ir para o galpão central, pois podem continuar com a tradição na família; outros dizem não ter espaço suficiente para todos. O novo galpão abriga 32 cabines. São pelo menos 120 Panelleiras cadastradas na Associação. Os galpões familiares são associados e pagam uma taxa mensal para manter a Associação. Elas reconhecem a necessidade do galpão, mas revelam que gostariam que houvesse mais propaganda para promover seus produtos e sua tradição. Narram o interesse das escolas em visitar o galpão:

Que eles procura mais o galpão. Tem escola que me leva, só que eu não fui porque o galpão tá aqui perto... Panelleira residente tá mais sabendo pelos jornais ou pela boca de alguém que é da Prefeitura e cochicha comigo, aí eu vou passando pras outras Panelleiras residentes. Mudou muito... (PANELEIRA SN do galpão familiar).

Soma-se a esse quadro a questão da queda das vendas, principalmente pelos galpões familiares, depois da implementação do torno<sup>45</sup> nos arredores de Vitória, as “panelas de enfeite” assim intituladas por elas.

<sup>45</sup> O torno é uma máquina em que as panelas são realizadas em série, não tendo ligação com a forma manual das Panelleiras de Goiabeiras. Além disso, são queimadas em forno e recebem uma tintura química que difere da “tradição” de Goiabeiras.

As Paneleiras dos galpões familiares falam da diminuição dos fregueses:

Porque diminui bastante as vendas. Quer dizer, o valor que a gente tinha antes, de parecer dois, três querendo panela e não sabia nem quem dar atenção de tanto freguês, diminui bastante. Antigamente a gente fazia panela e tinha dois três freguês disputando panela, tinha que separar um pouquinho para um e para outro e hoje já não temos isso (PANELEIRA SN ASG).

Com a entrega do novo galpão, elas esperam uma nova sinalização no bairro na esperança de divulgar com mais intensidade seus quintais de produção, já que agora o galpão vai contar com área para alimentação, oficinas e palestras. Chama a atenção a reclamação frequente do processo de individualização do ofício e um saudosismo de um passado recente quando a noção de comunidade se afirmava. Esse foi um ponto muito falado nas narrativas dos que fazem parte dessa comunidade:

Antigamente, Paneleira, um ajudava o outro, aí queima panela era sempre assim na semana, então eles falava com fulano, sicrano e vinha. Então a gente fazia canjica, café, bolo de aipim e deixava sempre uma vasilha de água e limonada para gente não tá desidratando... mas não gelada. Agora não, eles querem, parece, enfiar faca um no outro... Então não faz mais isso (PANELEIRA SN do galpão familiar).

Como argumenta Carvalho (2009, p. 38) quanto à noção de individualização:

A individualização parece ser pródiga e generosa para a elite, mas é assumida com toda a força pela população de modo geral..., visto ser o processo de individualização das referências uma das características da supermodernidade (AUGÉ, 1994). Entretanto, para os que não são membros da elite, [...] os processos de individualização, característicos da sociedade capitalista atual, representam: o abandono da solidariedade, o controle e compressão dos espaços-tempos e, conseqüentemente, o aumento da violência e a perda da segurança e da liberdade.

Falamos de uma comunidade que tem sua rotina regulada pela tradição. E, nessa perpetuação, encontra possibilidades de conseguir força e sobreviver em frente ao processo de globalização. Alguns laços sociais se rompem e se restabelecem mediante conflitos e lutas, ora com o Poder Público, ora na própria comunidade. Com as Paneleiras de Goiabeiras não é diferente, dada a sua representatividade do ofício em nível internacional, pelas relações que estabelecem com a mídia, pesquisadores e governo. Lévy (2007, p. 42) fala de uma desterritorialização que pode ocorrer:



A evolução da técnica, o progresso da ciência, as turbulências geopolíticas e os elementos aleatórios dos mercados dissolvem os ofícios, pulverizam as comunidades, obrigam as regiões a se transformar, as pessoas a se deslocar, mudar de lugar, de país, de costumes e de língua. A desterritorialização muitas vezes fabrica a exclusão ou rompe os laços sociais. Quase sempre confunde as identidades, pelo menos aquelas que se fundavam sobre pertencimentos ou raízes. Resultam um terrível desajuste, uma imensa necessidade de coletivo, de laço, de reconhecimento [...].

As políticas públicas<sup>46</sup> do Estado dizem respeito à manutenção dessas comunidades com financiamentos. A tradição existe, assim como existe uma história que me constitui, assim como uma história que constitui a comunidade das Paneleiras que é muito mais que somente as Paneleiras, uma grande rede de mulheres e homens que ocupa territórios e promove associações com a natureza mantendo uma relação de dependência mútua.

Em alguns aspectos, foram perceptíveis algumas nuances relacionadas com o que chamo de atualização da tradição das Paneleiras de Goiabeiras. Não penso numa tradução da tradição, mas naquilo que o próprio tempo impõe e até mesmo nas relações contemporâneas da sociedade. Esse termo de atualização é empregado por Bergson (2006). Não poderei me aprofundar muito, visto a solidez de sua obra. Conto com a ajuda de recortes do livro de Carvalho (2009, p. 65) que nos ajudam a pensar na atualização e ousar anexar à tradição:

Essa perspectiva de história não ignora a existência da chamada história positiva, ou seja, do passado em suas manifestações objetivas, como a tradição, os documentos, os monumentos, etc. Entretanto, considera que ela circula o presente como uma zona de intensidade ou platô, em dimensão virtual.

## 5.2 ATUALIZAÇÃO DA TRADIÇÃO

A maneira de fazer as panelas não mudou. Por essa razão, essa comunidade é reconhecida também internacionalmente, como aconteceu em 2010, com a obtenção do certificado de Melhores Práticas do Prêmio Internacional de Dubai para Melhores Práticas para Melhoria das Condições de Vida, distribuído pelo município de Dubai, dos Emirados Árabes Unidos e a Organização das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (UN-HABITAT). O ofício é o primeiro bem registrado como patrimônio imaterial e cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2000. Outro prêmio é o Top 100 de Artesanato,

---

<sup>46</sup> Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

em 2006, pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), além do título de Indicação Geográfica (IG) especificado na imagem abaixo:

Figura 22 – Título de Indicação Geográfica



Fonte: Sebrae (2011).

Essa chancela, concedida pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), garante a procedência dos produtos identificados, agregando valor, com o reconhecimento de que possui um diferencial do seu local de origem. Uma vez reconhecida, a IG só poderá ser utilizada pelos membros daquela localidade que produzem ou prestam o serviço de maneira homogênea, protegendo os produtos de falsificações. É a primeira IG para o artesanato concedida no Espírito Santo e a segunda no Brasil. As Paneleiras sabem dessa movimentação e certificação, como narram:

A cultura do Espírito Santo é a panela de barro, o artesanato capixaba é a panela de barro, porque cada Estado tem sua cultura e seu artesanato e a panela de barro é a que representa o nosso Estado, fora e tudo. Você vê que nós ganhamos o diploma lá em Dubai. Você vê, né? Vem muita gente de fora aqui, vem mesmo. Nós temos consciência, a gente sabe que nós somos Patrimônio Histórico. É uma coisa muito valorizada. E a gente bota isso sempre pra pessoa também (PANELEIRA BC do galpão).

Com todos esses prêmios e a responsabilidade de manter uma tradição, algumas afirmam: “Nós carregamos a cultura do Estado nas nossas costas”. A entrega no novo galpão foi motivo de preocupação para APG, no que tange à tecnologia da estrutura. A preocupação com a estrutura foi tamanha, que elas temiam pela perda do registro de bem imaterial

concedido pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional em 2002, ou seja, a obra poderia causar uma descaracterização da tradição. Isso não aconteceu. A separação imposta pela maneira tradicional e arbórea de se pensar o conhecimento não permite a tradição atrelada à modernidade ou à contemporaneidade, e isso está atravessado na história das Paneleiras.

Convém observarmos que o processo de atualização sempre implica uma temporalidade interna, variável segundo aquilo que se atualiza. Não somente cada tipo de produção social tem uma temporalidade global interna, mas suas partes organizadas têm ritmos particulares (BERGSON, 2006, p. 221).

Essa comunidade mantém uma relação íntima com a natureza de onde retira o barro, o tanino, que dá a coloração preta à panela de barro e com o espaço que ocupa na queima, bem como com os artefatos que utilizam advindos na natureza, a cuia de caeté, os seixos do rio, a muxinga. Elas fazem uma dobra com a natureza o tempo todo e inventam uma substância advinda da terra e do tronco da árvore, um instrumento considerado ícone de uma cultura capixaba.

**Figura 23 – Vassourinha de muxinga**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

A tradição tem mudança, tem atualização? Nada se altera na tradição? Uma comunidade, depois de tanto tempo sem o devido reconhecimento, agarra-se a força da tradição ou se agencia a ela, transformando-a?

Se a maneira de fazer panelas não mudou, a relação da comunidade com seu ofício sofreu algumas modificações, devido a fatores relacionados com o tempo, a contemporaneidade e

as imposições da globalização e do próprio desenvolvimento, assim como a relação com a natureza. Uma das primeiras nuances de modificação é a ida em grupo ao barreiro. Quando eram mais jovens, as Paneleiras iam até o barreiro. Algumas não deixaram de fazê-lo, como conta o tirador de barro: “Tem umas mulher doida lá que vêm.” Sua brincadeira demonstra a dificuldade que é retirar o barro de forma rudimentar no Vale do Mulembá, usando enxada, num trabalho braçal, sob sol e chuva. São retirados, em média, 46 mil quilos de barro por mês. Muitas mulheres já cansadas ou doentes dependem das bolas de barro e pagam por elas.

Acompanhei a retirada do barro e percebi o esforço de um trabalho solitário no suor e na pausa para responder às perguntas. “Isso aqui que eu estou fazendo, tá vendo como estou cansado, mas é bom (TIRADOR de barro).

O ofício das Paneleiras é sustentado primeiramente pela qualidade do barro extraído do barreiro. Deslocar-se até lá, rastelar o mato, a mão na enxada, cavando, retirando as impurezas, fazendo bolas de 20 quilos e carregando até um ponto mais próximo até onde o caminhão possa coletar não deve ser fácil. Se, antes, o transporte era feito de canoa até Goiabeiras, quando o barreiro margeava o mangue, hoje o caminhão da Prefeitura ou o alugado é quem leva e traz as bolas. Isso nos mostra uma atualização da tradição. O efeito do tempo nos corpos das pessoas, a facilidade do transporte que era feito de canoa, a venda do barro que outrora não ocorria, e até mesmo a queima de forma coletiva, segundo relembra uma Paneleira:

Paneleira era uma ajudando a outra a queimar panela, agora, hoje, nada disso existe. Pra você fazer panela, se não tiver dinheiro para poder queimar... não queima... suas panelas ficam todas lá, porque tudo tem que ser pago e antes não... a gente fazia fogueira. As Paneleiras trabalhavam em casa e, na hora de queimar juntava todo mundo numa casa só, fazia a fogueira aqui, na rua, e queimava as panelas, uma ajudando a outra (PANELEIRA BC do galpão).

Elas expressam saudade de um tempo que não mais existe, de um lugar modificado para atender às necessidades básicas de uma comunidade em desenvolvimento, porém o passado:

[...] só pode ser encontrado sob o presente, e é sempre assim que ele é reencontrado. A cada instante, o movimento já não é, mas isso porque, precisamente, ele não se compõe de instantes, porque os instantes são apenas as

suas paradas reais (realização) ou virtuais (atualização), seu produto e a sobra de seu produto (CARVALHO, 2009, p. 66).

Elas inventam uma maneira de moldar sua tradição sem alterar o que as move: a feitura da panela de barro, pelas relações, pela política e até mesmo pela rede de poder e de comércio instaurada. Encontramos Paneleiras que trabalham com carteira assinada em firmas de limpeza; outras trabalham em escolas; o casqueiro entrevistado vai ao mangue nos fins de semana, mas trabalha em uma escola de segunda a sexta. Uma Paneleira fala sobre a dupla jornada: “Precisam, porque a renda pra ajuntar a renda, às vezes elas tão no galpão numa época que não tem movimento, não tem encomenda, aí é necessário trabalhar em outro lugar pra fonte de renda e juntar as duas coisas”.

Alguns fazem faculdade, outros vão ao galpão para ajudar a alisar as panelas, outros moram fora do Brasil e assim por diante.

A terceirização e o pagamento do barro, do tanino, do alisamento e da queima é uma maneira muito peculiar de se ajudarem mutuamente. Por vezes provoca desconforto, já que os mais antigos sentem falta das relações em comunidade. A representação de um objeto de pesquisa, tal como apregoa a ciência moderna, não daria conta de sutilezas tão tênues e passaria a ser encarada como uma coleta de dados. Cartografar essas múltiplas linhas acionadas por essa comunidade é praticamente impossível, mas o acompanhar esses processos nos revela uma política inventiva nessa comunidade, como afirma Rolnik (2007, p. 23): “Espera-se do cartógrafo que mergulhe nas intensidades do presente para ‘dar língua para afetos que pedem passagem’”.

Existem ainda outras sutilezas captadas, como a daqueles que decoram suas panelas, os que criam esculturas, ou até mesmo pela demanda do comércio que modificam e adaptam seu saber esculpindo no barro peças tão pequenas. Há, por exemplo, as pimenteiras (panelas de barro bem pequenas), que costumam ser usadas para servir casquinhas de siri em restaurantes, e as famosas frigideiras em forma de peixe vendidas para restaurantes e turistas. O processo de criação é intenso, mesmo que a prática as condense, por terem de seguir a tradição, como narra uma paneleira:

Porque nós trabalhamos seguindo e respeitando a cultura dos índios, nós não modificamos nada... Nós podia pegar a panela e botá dentro do forno e ficar longe da fogueira, não, a gente queima ali com a cara dentro da fogueira, tudo pra não quebrar a tradição, senão desvaloriza (PANELEIRA RC do galpão).

As Panelleiras atualizam sua tradição sem alterar a maneira de fazer as panelas e com isso promovem o agenciamento, produzindo inúmeras variações sociais, econômicas, culturais e outras políticas de subjetivação que vão se instituindo em meio às transformações do presente. Sobre a decoração das panelas, uma Panelleira narra:

[...] não tem problema o desenho delas em cima da tampa ou na alça, o problema nosso aqui é não mudar o jeito de fazer a panela, tá? Não queimar em forno, não fazer em torno, não usar outros métodos. Assim, tem que ser os mesmos métodos que aprendemos com nossas bisavós (PANELEIRA BC do galpão).

Sobre a terceirização de algumas etapas na comunidade, outra Panelleira ressalta: “Pra você fazer panela, se você não tiver dinheiro para poder queimar, você não queima, suas panelas ficam todas lá, porque tudo tem que ser pago”.

A queima, intitulada pelas Panelleiras de “fogueira”, é uma das fases mais complexas da feitura das panelas. Numa temperatura de mais 600 graus, Panelleiras e artesãos ficam expostos ao calor extremo enquanto a panela atinge o ponto ideal para ser retirada e pigmentada pelo tanino. Acompanhamos duas queimas e percebemos a força de uma tradição de uma comunidade, como a questão da terceirização dos serviços por conta da saúde das Panelleiras mais antigas. A queima é realizada em céu aberto e conta com os ventos e o tempo bom.

**Figura 24 – Queima da panela de barro**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Se começar uma chuva, pode-se perder todo o trabalho de semanas. Outra Paneleira fala da grandeza do ofício:

Quando a gente fala que é Paneleira, as portas abrem pras Paneleiras, às vezes o pessoal sai até oferecendo as coisas para comprar, porque acha que Paneleira é rica, mas, se não trabalhar, não tem dinheiro, né? E mesmo porque a gente não tem patrão, e a renda que a gente ganha é ótima, só a pessoa saber administrar e aí é um a porta de emprego que se abre.

Essa fala ilustra que algumas famílias diversificaram o trabalho, tirando o barro e vendendo, cobrando a queima da panela e, com essa terceirização, conseguem uma renda um pouco melhor do que aquelas que apenas exercem ofício de fazer panelas.

‘[...] a atualização tem por regras a diferença ou a divergência, e a criação’ (p. 35). A atualização é, então, processo de diferenciação, cujo resultado não pode ser antecipado e que ocorre abrangendo fatores cognitivos e extracognitivos, dentre eles, o afeto e o coletivo, pois não existe o sujeito autocentrado, existindo agenciamentos coletivos em meio às multiplicidades (CARVALHO, 2009, p. 66).

As Paneleiras insistem em dizer que grande parte da comunidade capixaba sabe que a panela é feita conforme a tradição indígena, ou seja, feita à mão, queimada a céu aberto e que as pessoas conseguem distinguir a diferença de uma panela de torno de uma queimada em fornos. É possível conhecer todos os detalhes de uma das culturas de um Estado tão miscigenado como o do Espírito Santo? Os turistas conseguiriam distinguir? Bergson (2006, p. 266) explica a ideia do virtual:

O virtual, ao contrário, pertence à ideia, e não se assemelha ao atual, assim como o atual não se assemelha a ele. A ideia é uma imagem sem semelhança; o virtual não se atualiza por semelhança, mas por divergência e diferenciação. A diferenciação, ou atualização, é sempre criadora em relação ao que ela atualiza, ao passo que a realização é sempre reprodutora ou limitativa. A diferença entre virtual e atual já não é a do Mesmo enquanto situado uma vez na representação e outra vez fora da representação, mas é a do Outro enquanto aparece uma vez na ideia e outra vez, de modo totalmente diferente, no processo de atualização da ideia.

As Paneleiras desenvolvem seu ofício de acordo com a finitude ou não do barro, do tanino e do próprio desejo de perpetuação desse ofício, mantendo uma relação com o tempo que nos remete à ideia de geração. Questionadas sobre o futuro do ofício, uma delas faz a seguinte reflexão:

Quando eu vi a minha mãe fazendo eu dizia: 'Deus me livre! Não vou fazer panela!' Aí ela dizia assim: 'Você tem que estudar. Não faça, não.' E, depois, quando eu comecei a fazer panela, porque meu trabalho é esse e eu vou dar continuidade e gostei e minhas filhas viram e disse: 'Minhas filhas não vão fazer.' E elas diziam: 'Não vamos.' E aí fizeram. Todas três sabem fazer. E agora minha neta eu não sei, porque não vou responder por elas, mas, se botar o barro na mão delas, elas sabem fazer, porque pequenininha elas já sabiam fazer, agora eu vou lá saber o futuro delas? A gente não precisa ficar se acabando, pensando no futuro, não, porque nós vamos e outros vão ficar aí e vão cuidar, né? Nós vamos morrer, e quem ficar aí vai ter que se preocupar... Nós estamos se preocupando hoje, depois os mais novos vão ficando, vão ter que se preocupar também com o futuro, na preservação do barreiro, na preservação do manguezal, que tudo é importante (PANELEIRA MC do galpão).

Para comunidade das Paneleiras de Goiabeiras, a tradição é motivo de orgulho, ainda que o trabalho possa parecer árduo, como narra uma Paneleira: "Eu falo mesmo a verdade, é uma tradição que eu gosto de fazer, e a maioria das Paneleiras tem estudo, mas preferiram fazer a panela, ficar ali, manter a cultura, manter a tradição".

No galpão, é bem notável o movimento de pessoas. São turistas, compradores locais, gente da Associação de Artesanato que vem comprar pimenteiras para pintar e revender como souvenir. Além disso, há os que ligam para fazer encomendas e agendar oficinas.

Outra característica marcante é o compartilhar de saberes. O saber ali depende da troca com outro, pois é compreendido e incorporado. Esse saber poderia ser uma mercadoria, uma forma de poder e manipulação, mas se torna potência a partir do momento em que outros incorporam a tradição. Assim se manifestou uma Paneleira:



Porque tá vindo direto um monte de pessoa nova né, trabalhar com a gente, e é uma coisa que eles podem tá aprendendo e botando em prática pra depois, porque aqui não quer só dizer que é só filha de Paneleira ou filho de Paneleira, mas, se sabe fazer panela, tem seu direito também de tá fazendo parte da nossa Associação (PANELEIRA ZC do galpão).

A narrativa dessa Paneleira nos mostra que a atualização da tradição se dá, também, pelas relações, pelos agenciamentos que se compõem fazendo com que novos artesãos surjam não mais pela linhagem da família, mas pelas relações e laços constituídos na vida cotidiana. Como acentua Carvalho (2009, p. 88), “[...] assim os afectos estão relacionados com os contextos nos quais se desenvolvem e bastante afetados e produzidos pelos encontros entre indivíduos com laços comuns”.

Mulheres que casaram com filhos de Paneleiras e aprenderam o ofício, pessoas da comunidade que tinham interesse em aprender foram incorporados à Associação. Não existe uma opinião consensual sobre o assunto, mas algumas Paneleiras não acham essa incorporação tão benéfica, temendo uma mudança na qualidade e na forma da panela. Mas é esse modelo de incorporação que pode assegurar a continuidade da feitura das panelas, já que muitos dos filhos, filhas, netos e netas dessa comunidade passaram a exercer outro tipo de atividade profissional. Uma neta de Paneleira fala sobre a situação da seguinte forma:

Vai acabar nunca, não, porque é a geração. Depende muito, umas nem querem que os filhos nem chegue no galpão, outras não, mesmo estudando eles vão lá à tarde e ajudam e continuam fazendo panela e aprende o ofício. É o saber popular que deveria estar na escola, inserido até no currículo escolar. Na Bahia em outros Estados, existe o saber popular que tá ali, no currículo escolar (G, NETA de Paneleira).

Para Maturana (2004, p. 1), as mudanças culturais acontecem após mudanças que definem as redes de conversação em que se vive. E essas alterações culturais ocorrem por diversas razões, como mudanças das condições de vida, ou as próprias pessoas vão mudando o que fazem, ou situações experienciais que resultam numa reflexão de maneira a querer viver de outra forma. Mas ressalta que o viver e as culturas são conservadores. Às vezes uma mudança pode ser imperceptível “[...] no sentido de que uma pessoa não se dá conta porque as condições de vida vão mudando, ou mudam as condições de vida sem haver mudança cultural porque o emocionar segue sendo o mesmo”.

Refiro-me a Paneleiras, porém existem homens envolvidos no processo da feitura da panela na APG. Eles preferem serem chamados de artesãos, pois, segundo eles, “paneleiro” significa homossexual na língua falada em Portugal. Cerca de oitenta por cento das associadas são mulheres. As mulheres têm o comando da APG e com isso acabam reproduzindo a nossa lógica de domínio que elas sofrem na sociedade dominada pela força masculina. Existe uma divisão das tarefas, de modo que os homens fazem as mais pesadas, como a extração do barro e do tanino (embora algumas mulheres também desenvolvam essa tarefa, mas numa escala muito pequena).

As Paneleiras residentes também perseveraram, no intuito de preservar sua tradição. Elas abriram mão das cabines dentro do galpão para continuar vendendo suas panelas nos quintais de suas casas, mas agora, com a construção do novo galpão de estrutura diferenciada e promoção pela mídia, a situação muda de forma abrupta. Os turistas agora preferem visitar apenas o galpão. Com isso, os galpões familiares servem como informação da localização do galpão. A sinalização turística foi concluída, mas as placas não apontam a localização precisa do novo acesso, o que leva, muitas vezes, os turistas aos galpões familiares. Segundo as residentes, os turistas as enxergam como “clandestinas” e, por essa razão, elas ficam com suas panelas expostas, sem comprador, enquanto os artesãos no galpão não têm essa dificuldade. Segundo elas, há muito tempo existe um combinado entre a comunidade de que o galpão não funcionaria no domingo para que as residentes pudessem vender suas panelas, entretanto esse acordo ficou rompido com a abertura das portas do novo galpão também aos domingos.

Há uma prática de origem indígena que atravessa as gerações. Os indígenas faziam as panelas sem as “orelhas”, aquelas alças nas laterais da panela. As Paneleiras acrescentaram as alças, atualizando dessa forma a tradição de fazer a panela, melhorando seu aspecto funcional, ou seja, deram uma solução para o uso das panelas de barro em fogões e em mesas. Essas “orelhas” é que permitem as variações das panelas e marcam a identificação pessoal em cada uma, até mesmo na hora da queima, que é coletiva.

Um dos pontos que mais me chamou a atenção foi justamente a forma com que elas ensinam os saberes num processo de atualização, criando estratégias de ensino como os/as

professores/as. No galpão familiar, ouvi histórias de como ensinar o ofício a/os estudantes com os materiais disponíveis, como esta:

Usa a cabeça e a Matemática... Porque a Matemática é assim... Por exemplo, aqui [pega uma panela] eu já tenho o molde, então, a partir do momento que eu faço a panela, você sabe dividir, então calcula aqui e você usa aqui [aponta pra testa]. É só botar o montinho na palma da mão que ela vai sair a tampa, então Matemática... Aí eles faz, quando eles terminam, eles cola a tampa. É barro, aí eu vou e desmancho tudinho, eles fica tudo assim, aí eu vou lá pego o mesmo barro e divido, faço a panelinha e sai uma igual a essa e a tampinha ali de cabinho igual ali... 'Chato' e boto no jornal do lado, aí eles vão levar para casa e aí eu pego uma bolinha de gude e lisa que é mais fácil pra eles, aí eu pergunto: 'Tem bolinha de gude? Da casa de vocês faz churrasco?' Faz e, se não fizer... Vai lá no barzinho que tem churrasqueira e coloca ela [a panelinha] lá dentro, deixa sair vermelhinha... depois você pinta e bota como lembrança para vocês... quer dizer, vocês tocaram no barro... vocês fizeram... que vocês acharam? 'Ah eu quero mais e quero fazer uma grande... (PANELEIRA S do galpão familiar)

A ideia de articular atualização à tradição é um começo para se pensar na tradição e na contemporaneidade de maneira pressuposta. Era preciso falar da tradição, mas de uma maneira imbricada. Fica claro que existe a necessidade de se pensar essa relação, já que a comunidade traz em seu cerne a valorização do passado, em que símbolos e objetos permanecem, pois contêm e perpetuam as diversas experiências de gerações. Nada disso está descolado do presente, das formas e adequações necessárias a um *tempoespaço* diferente. Afinal, esses grupos renovam seus conhecimentos constantemente em função de novas experiências e afetos.

### 5.3 TERRITÓRIO: O MANGUEZAL

A todo o momento, no plano da pesquisa, estive imersa na realidade de três bairros da cidade de Vitória: Goiabeiras, Maria Ortiz e Antônio Honório. Minha intenção, era ao penetrar nas escolas, tentar descobrir alguma pista que pudesse revelar a história ou algum projeto em consonância com as Paneleiras. Mas o que chamava a atenção era como um ecossistema tão rico passava despercebido pela população em geral. Vitória possui aproximadamente 11 quilômetros quadrados de área de manguezal, um ecossistema estuarino, que se desenvolve no encontro das águas dos rios com o mar. Em levantamento socioeconômico realizado por uma professora de Geografia da EMEF JK, pode-se perceber a relação das pessoas com o mangue. Um desses dados levantou a importância do

ecossistema e a subsistência da população local, como se posicionou a professora: “Uma grande parcela dos alunos tinha envolvimento direto ou indireto com o mangue. Parentes, ou eles próprios trabalhavam na cata do caranguejo ou em qualquer atividade que era ligada ao mangue”.

Conhecia pouco aquele território. Minhas memórias sobre o ofício das Paneleiras estava muito tão desconectada da articulação política do município. Parecia um lugar jogado à própria sorte, numa rua sem saída, próximo a um ferro velho. A realidade do bairro era crianças descalças e casas simples que se entrecruzavam num dos cartões postais mais divulgados do Estado.

**Figura 25 – Sinalização da rua das Paneleiras**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

Voltei diversas vezes ao galpão e aos bairros com o intuito de perceber o plano da pesquisa. Iniciei minha visita em março de 2011 e continuei até janeiro de 2012. Percorri a pé e de carro ruas apertadas dos bairros que indicavam uma possível invasão. Deparei-me com vários membros daquela comunidade andando a pé. Vi animais abandonados e carroceiros, (Figura 28) cavalos e o transporte incessante de resíduos despejado próximo ao local de queima das painéis.

**Figura 26 – A presença de carroceiros**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

Uma professora da EMEF JK fala das impressões de se andar pelo bairro e não se dar conta do que está no entorno:

[...] e a gente trabalha com uma concepção que a gente chega, entra com o carro, estaciona, pega o ônibus, salta e nem olha pros lados do que tem na escola, porque eu já vivi isso, de descer e de passar e: Aquela padaria que tem do lado da escola? Qual padaria? Aquela onde você desce do ônibus. E a gente nem percebe. E vai um ano, dois anos e três anos, e a gente nem percebe, fazendo o mesmo trajeto e não percebe o que está no entorno da escola (PROFESSORA de Geografia da EMEF JK).

Em conversas com as professoras do CMEI JS, numa das visitas comuns ao mangue, em 2011, elas me contaram sobre as mudanças ocorridas nas casas de Goiabeiras. As pessoas diferentes que circulam por lá, das placas de venda de casas, o que me faz recordar da narrativa de uma professora e acerca dessa mudança:

O crescimento imobiliário que tem sido sufocante, não só pras Paneleiras, mas como para outras populações de pescadores que sobrevivem ou sobreviviam de suas culturas antigas de seus modos de pesca e artesanatos que tão sendo sufocados aí pelo crescimento imobiliário, por esse progresso maluco, que visa o crescimento econômico e não o desenvolvimento das pessoas (PROFESSORA de Arte da escola estadual).

Outras pistas indicavam a relação das escolas com o manguezal e a cultura local, assim como familiares que tiram o sustento diário de lá, por meio dos mexilhões, dos caranguejos, das ostras, da casca da árvore de onde se extrai o tanino, do peixe para fazer moqueca. Agora, para as crianças e aqueles que não conheciam esse lugar, era um grande espanto e uma grande alegria visitá-lo, como conta outra professora:

A gente foi recentemente ao mangue, junto com os meninos do projeto que está sendo desenvolvido na disciplina de Artes... E aí né, curiosamente, a gente notou, ou eu percebi uma coisa que ainda me surpreende uma coisa desse tipo... Mas nós levamos os meninos ao mangue e alguns meninos não conheciam o mangue, né? A gente tem uma característica de ter muitas crianças que não pertencem ao município de Vitória, né? Muitos alunos são do município da Serra, então além de ser... da criança se apropriar do que a família possui. Existem crianças que são de outra região e que, de fato, não conhecem e que nunca foram às Paneleiras, então é possível também isso... (PROFESSORA de Educação Física do CMEI JS)

Os alunos atendidos pelas EMEFS e CMEIS também moram em outros municípios e bairros onde a cultura de fazer panelas de barro não é um tema recorrente, o que nos faz entender que a compreensão de uma dada cultura não é tão perceptível. Às vezes pode ser apenas uma imposição. A pedagoga do CMEI JS conta:

Mas a escola cresceu e veio para cá, começou a atender crianças do Jabour, Maria Ortiz, Serra, muita gente da Serra, Jardim Camburi, Mata da Praia, e aí vem gente de todo lugar. Começaram a vir professores que não conheciam a história, ou não se interessavam pela história, não tinha essa paixão pela Educação Ambiental. O fato de existir Paneleira no bairro era só um fato e não uma riqueza forte da comunidade. Na visão dos novos sujeitos que entraram, as crianças já não tinham mais muita história para contar, porque vieram da Serra, não sabem nem o que é panela de barro (PEDAGOGA do CMEI JS).

Mesmo tendo recorrido a Arquivos Públicos, tentei compor o recorte da história do bairro pelas memórias e narrativas dos sujeitos na tentativa de encontrar outras pistas.

Há mais de 80 anos, o bairro de Goiabeiras teve sua ocupação como área de periferia urbana, sendo constituído de baixadas cobertas de manguezais. O ponto mais alto era o Morro Boa Vista. Em 1938, foi fundado o clube de futebol Três de Maio, representando também a cultura local, já que o torneio foi incorporado entre os clubes de futebol, desde princípios do século XX. A história do bairro começa muito antes, já que este pertencia ao município vizinho da Serra e se tornou uma área de litígio. Em 1942, acontece o desmembramento dessa região passando a ser domínio de Vitória. A partir da década de 1960, com o crescimento desordenado da cidade e a incorporação de terras rurais para a construção de conjuntos habitacionais pela Cooperativa Habitacional Brasileira (COHAB), a ocupação da área foi intensificada, atendendo à população de baixa renda. Goiabeiras teve sua origem apontada como local de despejo do lixo nas áreas de mangue, executado pelo próprio Poder Público. O lixo foi o principal catalisador de desmatamentos, invasões, lançamentos de esgoto e contaminação do manguezal, como narra a Paneleira:

Tinha casas que era na beira do mangue. Não tinha esgoto, tinha banheiro dentro do mangue, tinha uma pontezinha de madeira que levava até o banheiro. Aonde tem o galpão antigo, era mangue, era tudo mangue. Teve um aterro que, na época, era um lixão, parecia que e a gente não tava em Goiabeiras (PANELEIRA RC do galpão).

A implantação do Parque Industrial de Carapina, a partir da década de 1970, acentua o processo de ocupação irregular, também em decorrência dos chamados "lixões". Proprietários que se encontravam em dificuldades para manter os compromissos assumidos na compra de suas casas, nos conjuntos habitacionais, acabaram se fixando em barracos e palafitas sobre o mangue. Um casqueiro informou:

Era pinguela de fora a fora, daqui, começava ali no Ouro Preto até lá embaixo... Na EMEF, ali, era mangue tudo... Não tinha aquelas torres... A Prefeitura começou a tirar depois que eles foram fazendo aquelas torres e os fios de alta tensão não podia ter gente embaixo (CASQUEIRO).

Com a construção do Aeroporto Eurico Sales e as sucessivas ocupações irregulares, a região se expandiu. Escolas, postos de saúde, urbanização das ruas, coleta de esgoto e de lixo foram algumas das benfeitorias realizadas pelo órgão público. Além disso, soma-se o projeto executado parcialmente pela PMV, que urbaniza o contorno do manguezal de modo a conter a crescente ocupação em área de preservação ambiental. O manguezal é conhecido pelo nome de Estação Ecológica Municipal Ilha do Lameirão, ocupando uma área de 891,83 hectares.

**Figura 27 – Urbanização do mangue de Maria Ortiz**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

A região de Goiabeiras era dividida em Goiabeiras I, II e III. A primeira parte é chamada Goiabeiras Velha, é o núcleo inicial da ocupação. Na área conhecida como lixão de Goiabeiras, predominavam, em sua população, os catadores. Hoje, no outro lado da Avenida Fernando Ferrari, fica a Ascamare, associação que recicla boa parte do resíduo de Vitória.

Em função da ocupação irregular e da exposição de fios de alta tensão, por conta dos riscos de morte alertados pela imprensa, a PMV decide, na década de 80, implementar uma política de desocupação da área. O manguezal foi aterrado, e foram construídas 294 casas populares para atender aos moradores das palafitas. Essa área é hoje conhecida como Residencial Maria Ortiz. O ex-diretor narra esta passagem: “Aconteceu que a Escelsa colocou umas torres ali e disse que não pode ter nenhuma atividade debaixo dessas torres, só que botaram uma ciclovia e um lugar pra fazer caminhada embaixo da torre”.

**Figura 28 – Torre de energia elétrica sobre o calçadão para pedestres**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

A história desses bairros está atrelada ao território do manguezal, um ecossistema frágil que tem seu valor diminuído em frente a outros ecossistemas e vem sofrendo impactos ambientais como a ocupação desordenada, lançamento de esgoto e lixo, assoreamento, devastação da vegetação, poluição das águas, entre outros. Com os aterros frequentes dessa região para construção de uma infraestrutura para a população, o manguezal vem sofrendo consequências. Uma pedagoga do CMEI JS diz:

Aqui mesmo, quando eles estavam urbanizando, foi de 2003 até hoje, não me lembro exatamente a época que foi, eles começaram a aterrar alguma coisa aqui, a Prefeitura... Olha dava dó, a gente chegava de manhã, caranguejinhos andando



pela rua, filhotes, outros maiores enfiando onde dava. A gente achava caranguejo vivo aqui, eles fugindo do aterro e a gente fazia aula, passeio e aquele monte de caranguejinho morto, atropelado. Eles aterraram onde vai ser a nova entrada, foi um estrago (PEDAGOGA do CMEI JS).

A Estação Ecológica do Lameirão dessa região capixaba abriga basicamente três espécies de mangue: *Rhizophora mangle* (mangue vermelho), *Languncularia racemosa* (mangue branco) e *Avicenia schaueriana* (mangue preto ou siriuba). O casqueiro fala dos tipos de árvores do mangue:

Num lugar só aí o mangue preto nasce igual um pau de eucalipto: reto, e é a melhor madeira para fazer casa igual pau de eucalipto, ele é forte pra caramba, mas, quando fica podre, apodreceu, é igual pau de eucalipto mesmo... E o mangue amarelo, ao invés de ser vermelho, ele tem a casca também, você pode tirar nele também, mas ele é todo amarelo, é amarelo, tem tora desse tamanho [imagina abraçar uma árvore]. Tem de vários tipos e mangue vermelho é o mangue tipo... Ele fica amarelo, preto e mangue vermelho, a casca, aí, quando vai escurecendo, ele fica igual ao mangue preto, a casca dele, ele vai se soltando, vai ficando velho e ficando escuro, fica bonito. Aí, quando você vê aquele pau, você fala: 'Tô feito!' Aí você entra, onde tem um tem um monte... (CASQUEIRO).

Além das espécies vegetais, encontramos peixes, crustáceos, moluscos, répteis, aves e pequenos mamíferos.

#### 5.4 A SUSTENTABILIDADE E AS PANELEIRAS

São vários os elementos cartografados na manutenção da sustentabilidade dessa comunidade, no que tange ao processo de feitura da panela de barro, as relações na comunidade escolar e ao próprio território, como descrito no capítulo anterior. Vamos nos ater à ideia das várias sustentabilidades, entendendo-as como um agenciamento imerso na rede deste território.

Na preservação e conservação das fontes de matérias-primas, privilegia-se o manguezal, fonte do tanino, e o Parque Natural Municipal Vale do Mulembá-Conquista, fonte do barro, com perspectiva de esgotamento da jazida. O barreiro é a única fonte historicamente conhecida da matéria-prima.

Com a divulgação, pela mídia, e os prêmios recebidos, a velocidade da extração e a venda de panelas tende a aumentar para suprir a demanda do comércio. Alguns estudos foram feitos para saber se existia alguma outra jazida, mas a argila do Vale do Mulembá é única na região. Escavações foram realizadas para construir a estação de tratamento de esgoto que está sendo erguida numa área que pertencia ao Parque e hoje é da Companhia Espírito-Santense de Saneamento (Cesan). Esse projeto motivou a mobilização de artistas e intelectuais do Estado, em prol de embargá-la, pelo receio de haver vazamento de esgoto e consequente poluição do barro, o que paralisaria o ofício das Paneleiras, como conta o tirador de barro:

Vem geólogo, vem tudo aqui pesquisar, vem IPHAN, eles não sai daqui de dentro. O governo mandou esse pessoal vim fazer escavação, veio fazer um poço [mostra uma broca], cada lugar que furava aí, marcava com um pau e falava: 'Aqui você pode tirar... Aqui não pode', e marcava com uma estaca... 'Aqui dá dois metros... Aqui dá mais...'. Fizeram isso por causa da estação de lá. Ficaram com medo deles fazer aquilo e acabar o barro... mas tem muita coisa ainda...(TIRADOR de barro).

Outro elemento fundamental, retirado de forma artesanal pelo casqueiro, é o tanino, que é transportado de canoa até certo ponto do manguezal. É extraído de forma cautelosa para não matar a árvore, a *Rysophora mangle*. O casqueiro utiliza uma ferramenta chamada "porrete" para retirar a casca que, depois de macerada, é colocada em infusão com água na obtenção do tanino. O anelamento, ou seja, a retirada de mais de 50% da casca do tronco provoca a morte da árvore. Geralmente, as árvores são agrupadas. A morte de um elemento pode levar ao enfraquecimento das que estão ao seu lado. Isso possibilita o aparecimento de clareiras e contribui para o assoreamento em longo prazo dos canais, comprometendo a navegabilidade do canal da Passagem, que é formado pelo Rio Santa Maria de Vitória, principal aporte fluvial da região.

Como as Paneleiras dependem da preservação do ecossistema, a coleta da casca do mangue-vermelho, para extração do tanino, limita-se a uma parcela da casca. Isso permite a recomposição da espécie, fruto do programa de Educação Ambiental "Panela de Barro, uma tradição a ser mantida: estratégias para coleta sustentável da casca do mangue-vermelho", proposto e realizado pela Ufes em parceria com o Ibama, entre 1998 e 2000, como indicam as placas (Figura 31) fixadas no galpão provisório:

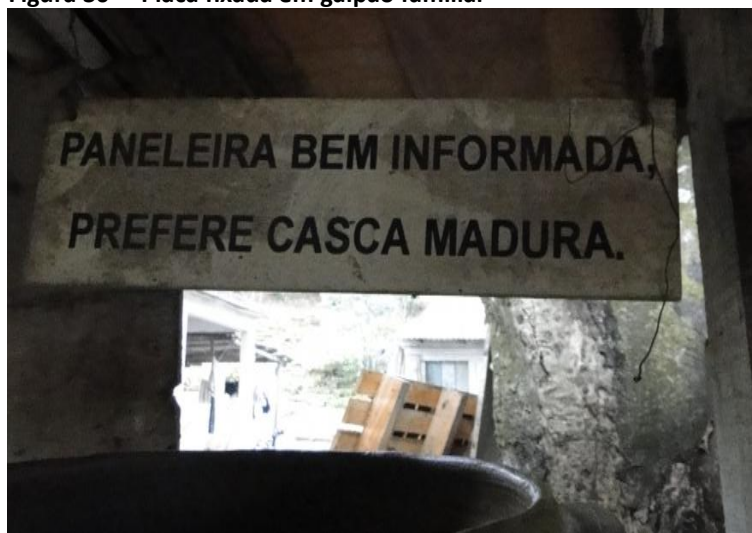
**Figura 29 – Placas fixadas no galpão**



Fonte: Produzida pela Autora durante a realização da pesquisa.

A casca madura é retirada, já que o teor do tanino é alto na árvore adulta. Há um trabalho de sensibilização das Paneleiras e dos casqueiros, para que se evitem o uso de casca verde, protegendo, assim, o manguezal e garantindo a extração continuada, como o ressalta a placa “Paneleira bem informada prefere casca madura”.

**Figura 30 – Placa fixada em galpão familiar**



Fonte: produzida pela Autora durante a pesquisa.

O processo de retirada do tanino ilustra bem a questão da sustentabilidade. Existe uma exploração, mas de forma adequada. A retirada da casca não afeta tanto o ecossistema, ou seja, ele recompõe, oferecendo a casca novamente depois de certo tempo. A sustentabilidade não é feita de atitudes radicais ou fundamentalistas. As práticas

sustentáveis estão em conformidade com a política de narratividade a qual a pessoa está conectada, mesmo que para uns ela pareça ser bem extrema, enquanto, para outros, é muito simples e corriqueira. Qual imagem grande parte da população tem recebido da sustentabilidade?

Estamos falando de uma adaptação, de uma conexão ao nosso ambiente físico, de uma dependência com a natureza a estilos de vida que possam pensar nos outros seres humanos, apostando na vida e não em seu detrimento para fartura de uns e miséria de muitos. A *Ryshophora mangle*, a árvore, dá conta de se recompor, quando cuidados são tomados, quando a ganância é controlada, e a árvore consegue ressurgir, entregando-se novamente à extração. Sem os cuidados necessários, morreria e levaria com ela vários indivíduos, causando um efeito em cascata de morte e trazendo inúmeros problemas. A árvore se apoia e se sustenta nas outras árvores e, na sua adequação ao novo “tronco descoberto”, ainda é capaz de dar alimento e continuar viva. Para isso, existe o conhecimento e o desejo. Sato (2011, p. 21) nos ensina que:

As comunidades detêm conhecimentos próprios, mas não utilizam a linguagem acadêmica para legitimar este saber. Há sabedoria que flui de uma relação que poderia envolver diversas formas de conhecimento, num entrelaçamento inseparável da biodiversidade com a cultura local.

Um ofício movimenta uma economia dentro um bairro. Isso gera trabalho e renda para várias famílias. As panelas são exportadas para vários Estados e países, além de movimentar a economia regional, com a venda dos pratos típicos feitos na panela de barro. As Paneleiras participam de feiras de artesanato por todo o Brasil, por terem seu ofício reconhecido como Patrimônio Imaterial.

As oficinas desempenham o importante papel de disseminar os saberes em diferentes níveis de ensino. Essa é uma das facetas da sustentabilidade cultural. Apesar de sua relevância, é notável a dificuldade das escolas em arcar com o custo das oficinas conforme confirmado por uma Paneleira: “Nós sabemos que é bom tá mostrando nosso trabalho, porque nós paramos o trabalho, já a escola municipal não têm condição de pagar, os pais, a escola não tem condição de pagar, aí não vem. Eu tenho certeza que é isso!” (PANELEIRA do galpão).

**Figura 31 – Depósito de lenha em galpão familiar**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

O uso da madeira é outro ponto importante. Antes era retirada do próprio manguezal. Hoje a associação mantém um convênio com algumas empresas que deixam suas madeiras para serem reaproveitadas, além de carroceiros e pessoas que precisam descartar a madeira, por conta de restos de construções ou mesmo eliminação de algum objeto. O próprio aproveitamento do tanino e do barro, no bojo da sustentabilidade, hoje sofre com a terceirização dos serviços, como a extração do barro, o alisamento das painelas e até mesmo a queima.

**Figura 32 – Aproveitamento do tanino**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Existe uma onda de reaproveitamento de toda a matéria-prima. O que nos dá indícios que a sustentabilidade também se move pelos interesses econômicos, além dos que já foram citados, por uma aposta ético-política. A sustentabilidade também é política e, nas narrativas dos sujeitos, encontramos pistas que denunciam a ação molar e molecular das atitudes políticas de controle:

[...] quando os governos abusam um pouco do povo, aí os movimentos sociais até se separam, parece que ficam meio viciados em ganhar alguma coisa e nós vimos ali, na Panela de Barro, foi isso, uma união que tinha tudo... se lá que tem uma entidade organizada que são as Paneleiras e a Prefeitura não cumpre com a sua responsabilidade com o galpão delas, elas são um entidade organizada, imagine nós aqui, no bairro, que somos uma associação e que é uma confusão (EX-DIRETOR da EMEF JK).

[...] eu percebia elas muito frágeis. A Prefeitura vai bancar a festa das Paneleiras, nós queremos, vamos pra Prefeitura, aí vinha o governo do Estado, vamos trabalhar e vão dar um carro, vamos pro Estado... eu penso que o que falta é alguém investir, o SEBRAE, não industrializando, mas falando da segurança, do traje, da gestão, porque dinheiro entra ali, agora como é administrado: Pois o que é ganhar tanto, pois, quanto é que é preciso pra poder me autossustentar, minha família? (PEDAGOGA do CMEI JS).

Aí vem esses vereador, enfiei na cabeça deles, na hora de pedir voto vocês vêm, na hora de pedir opinião vocês vêm, mas na hora de botar no papel, para poder botar na escola, bota um dia, tem o sábado, não tem escola aberta? [sobre ensinar a fazer panelas] (PANELEIRA do galpão familiar).

As práticas sustentáveis dessa comunidade ficam invisíveis e acabam não circulando pelas escolas. Deleuze (2007, p. 213) aponta o papel da política:

Falamos de política o tempo todo por entender que no capitalismo só uma coisa é universal, o mercado e este é uma fantástica fabricação de riqueza e miséria. Não há Estado democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana.

A escola pode auxiliar nesse processo vivendo práticas sustentáveis. Como a escola com práticas de sustentabilidade pode promover formas mais sustentáveis de relação com a comunidade e o ecossistema nas quais está inserida? Como as crianças podem perceber a sustentabilidade em espaços que insistem em aprisionamentos e insustentabilidade? Sozinha nada fará no que tange a mudanças pretendidas. O que ela pode, então? Acender faíscas de curiosidade, de um olhar diferenciado para o que está ao redor, afetar e promover encontros que sejam potentes para a vida de uma criança e também de um professor. É por isso que, a seguir, mostrarei alguns pontos cartografados dos estudos acerca da sustentabilidade da escola, não como um modelo, mas como outra ideia possível.

## 5.5 O CMEI DO PRIMEIRO POUSO

Quando as coisas desaparecem ninguém se dá conta,  
por uma razão simples, quando alguma coisa desaparece,  
ela não faz falta  
(GILLES DELEUZE)

Durante o primeiro pouso no CMEI JS inicialmente escolhido para a realização da pesquisa, encontrei vestígios recentes de um passado. Esse CMEI está localizado ao lado do galpão provisório das Paneleiras de Goiabeiras. Na entrada da escola, objetos acondicionados numa pequena cristaleira reaproveitada serviam de indícios para a cartografia. Eram pequenas panelas de barro e esculturas junto a caranguejos de tecido, réplicas do boi-estrela, casacas feitas com sucatas. Chapéus de “chef” confeccionados em oficinas de culinária onde as crianças participaram na preparação da moqueca capixaba.

Naquele bairro, ocorrem várias manifestações da cultura local, como a feitura das panelas de barro, o congo, as benzedeadas, o boi-estrela. Os membros da comunidade participam de várias manifestações. Segundo narrativa da Paneleira que trabalha na EMEF JK, “O bairro é tão rico em cultura” e está sendo desvelado por turistas, moradores e o próprio capixaba.

Um pequeno armário de vidro (Figura 35) guardava registros de momentos vividos pelos/as alunos/as e professores/as.

**Figura 33 – Pistas do trabalho com a cultura**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Vivia trancado, para que não fosse perdido ou encontrado por alguém. Também avistei instrumentos musicais em cima do armário. Eram tambores do congo. Trabalhos de crianças, afixados na parede, em molduras com pinturas do manguezal. Roupas e uniformes do antigo

coral empoeirados e esquecidos nas caixas decoradas misturavam-se a instrumentos musicais que davam vida ao congo. A cultura pode ser acionada no momento que se quiser?

Um dos pontos mais recorrentes durante as entrevistas, nas escolas, nos galpões familiares e no galpão provisório, era a relação que as escolas e a mídia, de forma geral, estabeleciam com o ofício das Paneleiras. Essa cultura é relacionada na época e no tempo de acioná-la, de se falar dela, de divulgá-la. E essa época apresenta relação com o mês em que se comemora o Dia do Folclore. As Paneleiras e uma professora narram o que pensam do assunto. Grifei propositadamente algumas palavras:

Eu já falei com o professor de marcar visita, mas ele disse que **não é época de fazer visita**. Isso é **mais no mês de agosto, no folclore** (G NETA de Paneleira).

**É na época do folclore, quando vai chegando de maio pra lá junho** ou vem aqui ou compra um argila ou convida alguém da Associação para participar lá, na escola. Eu sei que tem alguns livros que mostram a panela de barro, mas no livro de história, alguns alunos veem a panela de barro como história (PANELEIRA BC do galpão).

Porque é assim, eles só **se apresentam pra gente na época do folclore**, vai falar de Paneleira, vai falar sobre os índios, sobre banda de congo! (PANELEIRA CM do galpão familiar).

As escolas vêm, até mesmo a faculdade elas vêm e visitam bastante, só que elas visitam mais em época folclórica. Fora isso, eles visitam, vêm passear, ver como é, mas é mais bem moderado. Agora, **quando é a época de falar mesmo da cultura**, aí vem bastante. O pessoal fica doidinho com as escolas, hoje mesmo já teve umas duas aqui. Já começa em julho, por causa da festa junina também e as nossas panelas têm a ver com as festas juninas, porque tem comida que são feitas dentro dela, caldo verde, muitas coisas (PANELEIRA EC do galpão).

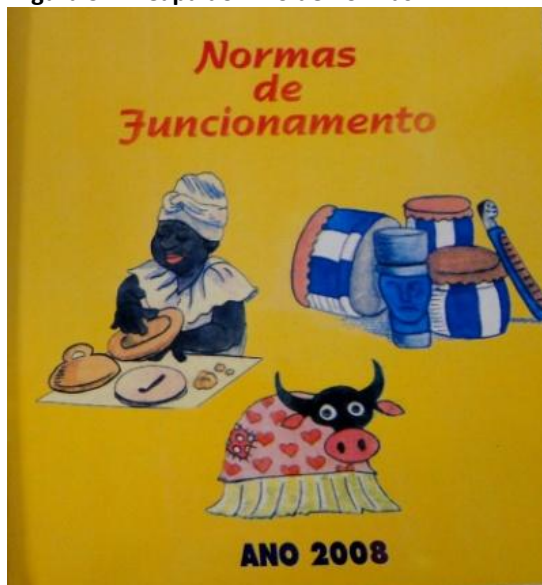
É quase uma compreensão caricata da cultura, é quase que fictícia, é alguma coisa que nos caracteriza, que nos confere identidade, a gente reconhece, mas aí, num momento como esse, a gente lança mão às vezes ou mais intensamente! (PROFESSORA de Educação Física do CMEI JS)

Essa concepção de que existia um tempo para acionar a cultura foi cartografada ao longo de todo o processo da pesquisa. Existe uma data, uma hora, um período de acioná-la? Se compreendermos que a vida, a escola, a cultura e a sustentabilidade são como “coisas” separadas, sim, isso é possível de se fazer. Mas nossa aposta é a rede de saberes e dos processos culturais em movimento contínuo. O que motivou a escolha desse CMEI foi sua proximidade com a comunidade das Paneleiras. Conforme nos disse um artesão, “[...] *pois está dentro do contexto cultural e familiar de Goiabeiras*”, além da relação da comunidade das Paneleiras com o congo. Encontrei ainda a cultura acionada em seu Projeto Político-



Pedagógico, no programa pedagógico e até mesmo na capa das normas. Estava tudo lá, mas parecia faltar algo.

Figura 34 – Capa do livro de normas



Fonte: Normas... (2008).

### 5.5.1 A melodia das Panelas pelas letras de música do CMEI

Será que a música não seria a grande criadora de afectos?  
 Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão?  
 É possível?  
 (GILLES DELEUZE)

A pedagoga conta do desejo, da vontade e do interesse na formação de um coral de crianças para que se pudesse trabalhar com essa relação da comunidade, em que o congo, a panela de barro e o boi-estrela poderiam estar inseridos no contexto. O professor, seja em que função estiver, pode ou não parar ou seguir em frente. Se ele deseja se movimentar, ele burla e cria artimanhas para a construção de suas ideias e realização dos desejos. E foi assim com uma das pedagogas desse CMEI:

Escrevi um projeto propondo à Prefeitura, a Seme para pagar a formação. Na época, não tinha professor de música, aí, as duas vezes que eu enviei o projeto, eu mandei numa pastinha dessa forma, e sumiu. Já estava achando que não íamos conseguir, aí na terceira vez eu levei o projeto e falei assim e escrevi um papel: 'Por favor, se o projeto sumir, por favor me devolva a pasta catálogo preta porque ela custou 8 reais. Assinado:...'. Já era a terceira pastinha que eu comprava e aí, por conta dessa brincadeira, chamou a atenção da gerente de Educação Infantil... E ela achou engraçado o bilhete malcriado, porque falava dos projetos que tinham sumido e que agora eu queria pelo menos a pasta de volta, aí todo mundo riu, eu fiquei vermelha e ela nos chamou pra conversar e marcou uma reunião e eu

defendi a ideia do projeto, e ela assinou de usar a verba do caixa escolar para pagar esse profissional, e eu já estava com os três. Era um sonho assim de ter um coralito e começamos a buscar parcerias para gente fazer um trabalho relacionado à música e que a gente pudesse, através desta e do coral, registrar esse movimento, essa preservação aqui do bairro, e nós conseguimos na época através da Prefeitura, com dinheiro da Prefeitura, ao invés do caixa escolar. A gente conseguiu uma formação em música e, nessa formação, todos tiveram a oportunidade de participar, porque a gente queria trazer para dentro da escola a questão do congo, em 2005 e aí nós começamos a cantar e, nessa formação, uma das ideias era contemplar os conteúdos de música, mas também um dos objetivos era a criação e, nessa criação, foi quando fizemos a música [...] (PEDAGOGA do CMEI JS).

Os desejos podem ser coletivos, e isso fez parte em determinado momento da história desse CMEI. Para isso, precisa haver encontros e afetos. Houve um acionamento por parte de outros que se interessaram e se aventuraram nesse desejo, como argumenta a pedagoga sobre a participação de uma professora “Aí teve uma outra professora que compôs junto aos alunos, na verdade, duas músicas”. Mas tudo tem um tempo, um movimento, depois que potencializa, que envolve, acaba e não dá pra ser repetido, não sem desejo.

A seguir, são apresentadas algumas letras usadas pelo “Coral Infantil” desenvolvido com as crianças do 1º ano que estavam em processo de alfabetização.

#### **PANELA DE BARRO**

(MÚSICA: ANNA CLÁUDIA PERIN VIDIGAL)

(LETRA: ALUNOS DO JARDIM I- VESPERTINO)

PROFESSORAS: MARIA DA PIEDADE SILVA E MAURINA BARBOSA COUTO

ARROZ, FEIJÃO, SIRI E CAMARÃO  
NA PANELA DE BARRO FICA MUITO  
BOM.

MUQUECA DE PEIXE  
CARANGUEJO E PIRÃO  
NA PANELA DE BARRO FICA MUITO  
BOM.

PÁ-PÁ-PÁ PANELA DE BARRO  
MA-MA-MA MAMÃE ME ENSINOU  
O QUE APRENDEU COM A MINHA VÓ  
TUDO COM TEMPERO E COM MUITO AMOR!

#### **PANELA E BARRO DE GOIABEIRAS**

(LETRA E MÚSICA: MARIA AUGUSTA VERONEZ RIBEIRO)

SAI DO LADO DE LÁ, Ê, Ô  
VEM PRA BANDA DE CÁ Ê, A,  
E FAZEMOS PANELA  
COM O BARRO TIRADO  
LÁ DO MULEMBÁ.

DESDE MIL E SEISCENTOS  
 COMEÇARAM A MOLDAR  
 ESSA NOSSA CULTURA QUE VAI PERPETUAR  
 É A IDENTIDADE DO NOSSO LUGAR  
 O POVO CAPIXABA VAI QUERER SEMPRE  
 CANTAR E DANÇAR Ê, Ô  
 MINHA GENTE QUERIDA  
 VEM COMIGO JANTAR  
 TEM MOQUECA DE PEIXE PRÁ SABOREAR  
 TEM TORTA DE MARISCO  
 E CARANGUEJADO  
 TEM A BANDA DE CONGO E MUITAS HISTÓRIAS  
 PRÁ CANTAR E TOCAR Ê, Ô

GOIABEIRAS É LINDA  
 NÃO DÁ NEM PRA FALAR  
 SE VOCÊ ME PERMITE  
 VOU LHE CONVIDAR  
 A PEGAR A CANOA  
 E REMAR PELO MANGUE  
 OLHANDO O VERDE  
 E AS GARÇAS VOANDO  
 É SÓ APRECIAR Ê, Ô

Pude presenciar as crianças cantando essas músicas. Mas aconteceu e não se sabe quando, o desejo coletivo ruiu e se desfez, mas o desejo de continuar com algo que tinha gerado tanta coisa boa persistia. Repetir não é tão fácil. Demorei para perceber que a potência daquele CMEI estava no passado, não mais se configurava na atualidade, mas agarrava-se à história para que a cultura local não desaparecesse da proposta curricular.

Outro aspecto relevante era a forma como a comunidade se relacionava com a escola. Histórias contadas pelas professoras, funcionários antigos e até mesmo pelas Paineiras que mostravam as crenças enraizadas na Educação Infantil, do cuidar, das “cuidadoras”, das tias e a representação do que é a educação nessa etapa. A história renova-se com o tempo e as novas lutas dessa etapa básica da educação se deparam com uma comunidade em processo, como narra a pedagoga:

Era chamada de casinha, conhecida como casulo, e as pessoas que trabalhavam lá, pelo fato de sentirem assim autoridades, isso também envaidecia, enchia de poder, de negociar com a família. As famílias estavam sempre muito presentes na escola, mas não tinham a criticidade também, não. Era tipo assim, a escola chegava na páscoa, isso eu falo, porque me contaram, então a escola dava um jeito de... entre os professores e diretor, de comprar ovos de páscoa pra todos os alunos, e o Dia da Criança era a mesma coisa, todas as crianças ganhavam um presentinho. Eram os professores que se juntavam e, no dia que isso foi rompido, o dia que romperam com isso, eu soube que as mães quiseram invadir a escola para dar uma surra na diretora. Elas ficaram odiando a escola, porque a escola não estava mais atendendo

às expectativas que era dar o ovo de páscoa, dar o presente de Dia das Crianças e o presente de Natal pra as crianças, então a questão do aprendizado era secundário... (PEDAGOGA do CMEI JS).

As conexões da narrativa acima esbarraram em um dos livros que pesquisei sobre as Paneleiras trazendo o seguinte registro:

É impossível falar na educação em Goiabeiras sem citar a pioneira nesse setor no bairro. Ela era mais que uma simples professora. Era mestra, orientadora, conselheira e religiosa. Promovia todas as festas. Muitos dos adultos que ainda vivem no bairro foram seus alunos. Era ela que todos os anos trazia até a vila o arcebispo de Vitória para crismar os meninos (MINGO JUNIOR, 2000, p. 9).

Mas a história atualiza-se e as relações também. A vida pedia passagem, mas as barreiras enclausuravam as mudanças. Em uma das minhas últimas conversas com uma das Paneleiras ela me conta da movimentação em fazer uma festinha de Natal para as crianças do bairro. Ela tentava obter patrocínio para a cama elástica, brinquedos e lanche junto a pessoas locais ligadas à política, já que a escola não se mobilizaria para isso.

Outro ponto eram as oficinas que vinham pigmentando as conversas desde o início, pois entendi que seria pelas oficinas que estaria fazendo a conexão da cultura das Paneleiras às escolas. O que mais chamou a minha atenção foi a questão do dinheiro para se mexer e ter contato com o barro. Naquele CMEI, os contatos eram frequentes com a comunidade. Os filhos e netos das Paneleiras estudaram ou continuam estudando em sua grande maioria ali. Essa proximidade fazia com que algumas Paneleiras fossem até a escola cobrando apenas o valor do barro e não de sua mão de obra. Muitas vezes, as pessoas responsáveis pela realização dos projetos, professoras ou pedagogas, pagavam do próprio bolso o barro para que pudessem realizar a oficina. Ouvi de uma das professoras:

É a primeira vez que eu ouço que tem que pagar... Eu conheço a maioria das Paneleiras, ou mães ou filhas que já foram ou não são mais, porque eu nasci aqui, então é isso que eu tô falando, não sei por que todo mundo tem que pagar tudo, pois eu consigo tudo de graça, pagar o congo, quantas vezes o mestre falou: ' Se quiser, vou lá e toco congo de graça lá pra vocês...' (PROFESSORA Regente do CMEI JS).

Esse foi um dos destaques, principalmente por conta das questões afetas à comunidade, à sobrevivência e ao pagamento das apresentações de congo, ou das oficinas de panela de barro. Alguns entendiam que deveriam continuar pelas relações que cada uma mantinha de

amizade, mas outros compreendiam de outra forma, como aponta a fala da pedagoga: “Pera lá, são coisas diferentes, uma coisa é o pai de um aluno meu vir aqui, ou sou topiqueiro, levo as crianças, outra coisa é a gente colocar isso como política...”.

Essa discussão gera uma polaridade, colocando as comunidades detentoras desse saber como prestadores de serviço ou se apresentam dependendo do grau da amizade. Essas polaridades deixam todos como reféns de ideologias e fazem com que alguns se tornem aproveitadores numa relação em que tudo era de graça, na camaradagem. Aqui o plano ético é acionado numa necessidade de construção coletiva, em que a cultura não é um depósito de informações ou as comunidades detentoras dela são vitimadas. A resistência é fundamental na constituição de políticas públicas que sustentem esse saber, visto as necessidades existentes de sobrevivência desses grupos minoritários. E as políticas públicas brasileiras estão ainda muito longe do reconhecimento das muitas comunidades existentes no Brasil, realizando suas performances sem qualquer ajuda de custo, mas mantendo a sua tradição.

O *saberfazer* do ofício das Paneleiras é compartilhado por meio das oficinas. Pago ou na amizade. Esse saber fazer circula e dialoga em várias escolas. E como essa comunidade enxerga a relação da criança e o barro? Uma Panelreira conta o que sente, ao receber as escolas:

Eu acho maravilhoso a escola tá entendendo, trazendo as crianças para botar a mão no barro, pois tem muitas crianças que têm nojo de botar a mão no barro. É uma satisfação imensa, eles sente assim. Sabe quando você ganha um presente? A primeira coisa que você deseja? Aquilo aí, eles vão na fila aí eu ensino a eles. Abre a mente deles a experiência com o barro. Para gente se torna um meio de sobrevivência, mas também uma terapia é bom terem esse contato com a natureza (PANELEIRA RC do galpão).

O Estado do Espírito Santo possui diferentes miscigenações, predominando italianos, alemães, poloneses, fazendo fronteiras e servindo de passagem para os Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. Será que os próprios capixabas conhecem essa cultura ou já ouviram falar desse saber? Não estaríamos aqui definindo uma “cultura capixaba”, criando identidades, ou territórios identitários? O que define um capixaba? As Paneleiras narram sua percepção: “Parece que a Associação ficou assim, acolhida só aqui dentro do bairro, só.

Quando a gente leva, vê e volta, no caso das Paineiras que não é só uma importância pro bairro, mas sim para o município, por conta do peso cultural que tem da história”.

Andei pelo CMEI entrevistando professoras, tirando fotos, gravando conversas. Em todo esse tempo, participei de aulas e conversei bastante. Por meio das conversas, percebi que muito do que era acionado tinha uma razão se ser. O que começou com um desejo virou uma alegria triste. Como aponta Lévy (2007, p. 26): “A questão da construção ou reconstrução do laço social é especialmente sensível ao momento em que os grupos humanos implodem, cancerizam-se, perdem seus pontos de referência e vêem suas identidades se desagregar”.

Encontrei pistas que indicavam a sustentabilidade na escola, como uma pequena horta, o plantio de árvores, o trabalho com a cultura, além do reaproveitamento de materiais e a coleta seletiva. Estava tudo lá, objetos, papéis, documentos, músicas e instrumentos, até mesmo o barro eu encontrei. As pistas estavam tão claras, que era somente prosseguir o caminho. Mas havia uma pequena questão: encontrei-me com a prescrição, mesmo que o desejo fosse para que tudo desse certo, esse era solitário.

A cartografia se revela quando nos inserimos e pensamos no real. Quando estabelecemos relações e criamos as articulações com o vivido, e este é imprevisível e inesperado até porque o que entendia por sustentabilidade foi sendo mudado na inserção do plano. O encantamento dava lugar a conversas, sutilezas, falas, críticas, silêncios, dureza, reclamações que diminuía a potência do encontro. Onde estavam o coletivo e a conexão com as diferenças? Num dia de conversa com as professoras, quando um tema da cultura local era abordado, a força da alegria triste me despotencializou. Uma das professoras falou: “Você sabe bem que aqui nós fazemos o que mandam a gente fazer”.

Foi quando decidi recuar, pois já havia tido a intensidade do toque pelo segundo pouso, dias antes dessa narrativa. Eu estava pronta para mudar os planos e seguir o encontro que tive. Apesar do estrangulamento da potência, continuei indo, com o receio de mudar radicalmente os anseios e o delinear da pesquisa. Mas arrisquei e me lancei no segundo pouso. Após um mês, foquei minha atenção ao CMEI DC. Não queria fazer ou estabelecer uma comparação entre os dois CMEIS. Aliás, não fiz. Espaços educativos são tão únicos que, ainda que fossem juntos, muro a muro, seriam diferentes e teriam potencialidades peculiares.

Senti necessidade de compilar as narrativas e transformar grande parte das entrevistas gravadas das Paneleiras em um pequeno vídeo caseiro, que pudesse mostrar às professoras daquele espaço a potência e o significado que aquele CMEI tinha para a comunidade. A forma com que pensavam a “crechinha”, o que sentiam acerca de suas músicas, dos desejos e das críticas com uma gravação das crianças cantando e imagens do que fora produzido numa época não tão distante ainda afetavam aquela comunidade. Foi um momento rápido, mas que, de alguma forma, despertou ideias e histórias, desejos e conhecimentos. Foi um dispositivo para se pensar a relação da escola, as representações da comunidade, assim como o rompimento de alguns paradigmas.

Exibi o vídeo no dia 22 de novembro.<sup>47</sup> Tivemos pouco tempo para a conversa, pois o horário destinado à formação coletiva é de apenas 30 minutos, ao final do turno matutino. Abordamos assuntos que se conectavam a outros e muitas dúvidas da escrita desta pesquisa começaram a se pigmentar, dando uma dimensão do que eu procurava. Nesse dia, gravei uma entrevista coletiva. Voltei mais tarde e deixei uma cópia do vídeo na escola, bem como o Termo de Compromisso assinado pelos pais que autorizaram o uso da imagem das crianças no vídeo.

Se, na visão das Paneleiras e até mesmo em algumas escolas, existe um tempo predeterminado para acionar a cultura, em outros espaços, fica clara essa falta de imbricação do tempo, mas das possibilidades ao encontro e ao desejo. Quando retornei ao CMEI JS para finalizar a pesquisa, agradei o cuidado e dei um *feedback* do texto àqueles que destinaram maior tempo à pesquisa.

---

<sup>47</sup> Contamos, durante essa exibição com a presença da professora Martha Tristão, orientadora desta pesquisa.

## 6 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUSTENTABILIDADE

O parangolé pamplona **você mesmo faz**  
 O parangolé pamplona **a gente mesmo faz**  
 Com um retângulo de pano de uma cor só  
 (ADRIANA CALCANHOTO)

O que é um parangolé? O poeta Haroldo de Campos tem uma definição de parangolé incluída na letra da música de Adriana Calcanhoto (OITICICA FILHO; COHN; VIEIRA, 2009) uma “asa delta para o êxtase”, mais que um conjunto de obras, um voo para a liberdade, em que existe participação espontânea e livre dos espectadores, e o diálogo com a incerteza e o indeterminado numa estrutura de tecido (precária), no sentido da não completude, construída pelo que participa, em que o resultado pode transcender ou até mesmo contradizer o que se intencionava.

Mas o que isso tem a ver com criança ou Educação Infantil? Acionar o invento de Helio Oiticica aqui é falar da relação da criança com a sustentabilidade. Conheci o trabalho desse artista pelo do CD Marítimo (1998) da cantora Adriana Calcanhoto. Estudei sobre parangolés, mas a ideia ficou adormecida na tentativa de levar essa experiência para a escola. Oiticica Filho (2009, p. 243) descreve a relação que acredito ser profunda com a Educação Ambiental e as crianças: a subversão, a autonomia, a experimentação, a inventividade e os afetos. Ele dá a sua definição para parangolé:

O meu programa ambiental a que chamo parangolé não pretende estabelecer uma nova moral ou coisa semelhante, mas derrubar todas as morais, pois que estas tendem a um conformismo estagnante, a estereotipar opiniões e criar conceitos não criativos [...]. Os parangolés são, então, programas destinados a abrir o comportamento individual em direção ao coletivo. Dessa forma, enriquecem a experiência da vida [...].

E a experiência com crianças acontece de uma forma coletiva. Assim como o parangolé, enriquece e aumenta a potência de vida de quem participa, vive ou respira esse ambiente impregnado de invenção, o da Educação Infantil. As crianças, à sua maneira, enxergam o mundo e dão vida ao presente cotidiano com seus olhos vivos. Observam o que fazemos e o que falamos. Não é pesado demais receberem a responsabilidade pelo futuro, já que nós somos os adultos? Ou, então, transferir a responsabilidade para aqueles que vão nascer, as futuras gerações? Já que queremos as mudanças, não está na hora de tomarmos a



responsabilidade por elas? A música de Adriana pode responder: “O parangolé pamplona você mesmo faz”.

A sustentabilidade parece não estar vinculada à cultura, ou às questões sociais e econômicas, quando pensamos na escola. Enxertamos o meio ambiente em projetos educacionais, já que é uma palavra da moda. E as crianças “precisam” aprender essa noção. O que ecoa com todo esse modismo? Como encaramos a sustentabilidade no cotidiano da Educação Infantil? Como incluímos, em nossos projetos e aulas, a cultura local, os ecossistemas aos quais pertencemos ou as condições das pessoas que vivem ao redor da escola?

Muito da prática pedagógica ainda está focada na legislação e eixos propostos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), bem como o documento “Um Outro Olhar”, específico da Educação Infantil do município de Vitória, indicando um guarda-chuva de temas e proposições que podem estabelecer conexão com a realidade da criança e o que se pretende trabalhar.

Na Educação Infantil, as possibilidades de compartilhar saberes ficam ainda atreladas ao domínio e às relações de poder entre pedagogos/as e professores/as. Mas existem muitas fugas possíveis num compartilhar de saberes quase impróprio e insolente.

No que tange à sustentabilidade, existem as ações pontuais ligadas ao calendário, passeatas, limpeza de terrenos, plantio de árvores, o que, na Educação Infantil, parece ainda se afirmar com muita força. Existem, contudo, outras formas captadas da entrada de certo tema na Educação Infantil, e, em grande parte, esse tema pode ser eleito pelo professor, pedagogo ou pela experiência da criança. Por não ser uma disciplina, a Educação Ambiental permeia a escola dentro dos moldes dos documentos oficiais. É sendo um tema transversal nos PCNs e um eixo de trabalho “Natureza e Sociedade” nos RCNEIs. Será possível pensar na transversalidade da sustentabilidade ou a compartimentalização teima em afastar as ideias e os afetos?

## 6.1 FALO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A maneira como as pessoas  
 Se referem a mim é ótima.  
 Alguns me chamavam de pintor,  
 outros de escultor. E,  
 pior ainda, me chamavam de  
 arquiteto. E chegou ao  
 máximo no programa do  
 Chacrinha onde ele me  
 Chamou de costureiro.  
 Ninguém acha uma definição...  
 (HELIO OITICICA)

A trajetória da pesquisa se revelou em explicações sobre o fato de uma professora de Educação Física pesquisar Educação Ambiental. A todo o momento, as redes de conversações de rizomas, de experimentação, atravessam as pesquisas, mas a compartimentalização insiste na realidade. Coaduno com o sentimento de Carlos Rodrigues Brandão, numa conversa<sup>48</sup> em que ele diz:

[...] Não sei se eu vou dizer uma coisa meio estrambótica, coisa de antropólogo, me perdoem. Volta e meia, quando converso com alunos meus da Pedagogia (hoje em dia eu não tenho mais, eu estou ligado à Geografia, imagine? A Faculdade de Geografia)... Não é todo mundo, mas alguns seguiram este conselho... Não faça Graduação, Mestrado em Pedagogia, tudo em educação... Você não vai aguentar... Você vai ler Bourdieu por 15 anos! Então faça... Dê uns saltos! Faça Graduação em Pedagogia, Mestrado em Antropologia e Doutorado em Pedagogia. Ou, então, o contrário, Mestrado em Pedagogia e Doutorado em Antropologia... Quase todo momento inovador de educação vem de um não educador que se mete na educação (informação verbal).

Oiticica Filho (2009) fala das patrulhas ideológicas. Eram formadas por pessoas cultas ditando ou enquadrando a produção artística, que é arte, música, literatura ou o que quer que fosse de aspecto “cultural”. Ou seja, as patrulhas se aproximam, a meu ver, dos detentores do conhecimento, da noção de pessoas cultas e a própria noção de cultura em Deleuze, abordada no capítulo anterior. Oiticica, citado por Oiticica Filho (2010, p. 255), diz: “Detesto a palavra patrulha, mesmo, não há como sair dessa, sempre tem um significado sectário. Eu acho que, no Brasil, os sectarismos são paupérrimos e é importantíssimo evitar isso”.

---

<sup>48</sup> A conversa realizada no Centro de Educação da Ufes aconteceu logo após a defesa de dissertação de uma aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, quando o autor foi convidado a bater um papo com estudantes de Pedagogia e interessados.

Trago, então, a noção de Morin (2000, p. 30) quando fala que a ideia tem burlado algumas lógicas:

Certas noções circulam e, geralmente, atravessam clandestinamente as fronteiras sem ser detectadas pelos 'guardas alfandegários'. Contrariamente à ideia, fortemente difundida, que uma noção só tem pertinência no campo de disciplinas onde nasceu, certas noções migratórias fecundam uma noção de campo onde se enraízam, às vezes ao preço de um contrassenso.

Antropólogos, filósofos e artistas entendem que o controle separa e rompe o complexo do mundo, e a fragmentação desune e fraciona os problemas. Os detentores das grandes decisões governamentais insistem em não ver momentaneamente as redes atreladas a todos os processos ligados à biodiversidade de ecossistemas e à vida de comunidades indígenas e ribeirinhas ou da complexidade de uma rede de ensino, mesmo que as redes de favores e de comércio se estabeleçam nas relações de exploração e aniquilamento nas quais a lei efetivamente é cumprida sem a consulta da população.

A dimensão da Educação Ambiental não foge ao enclausuramento. Dentre as diversas áreas de conhecimento, há a dificuldade de buscar diálogos, reconhecendo que não existe uma única área capaz de abarcá-la (SATO, 2011). Essa limitação provém de uma lógica aristotélica que fragmentou o conhecimento e apontou as especializações como forma de compreender o mundo, gerando a compartimentalização do saber e obedecendo a uma lógica positivista em que o universo e suas leis tinham explicações por meio das ciências naturais. Tristão (2010, p. 78) aponta:

Existe um reflexo de uma lógica binária de compreensão das interações entre a sociedade/meio ambiente, natureza/cultura. Essa lógica binária, que separa degradação social de degradação ambiental, é a mesma que fragmenta o currículo e, durante muito tempo, limitou a educação ambiental apenas a uma ou duas disciplinas, restringindo-a, em muitos casos, ao ensino de ciências ou de geografia.

Mesmo que haja um esforço atual num diálogo, as fronteiras do conhecimento ainda se mostram bem resistentes contra a contaminação de uma área, o que limita os estudos ambientais. Como articula Sato (2011, p. 25), "Com isso as redes de experiência não se entrecruzam impossibilitando manifestações da vida mais significativas".

Morin (2004, p. 67) aborda a fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios que isolam uma disciplina das outras, bem como seus problemas. Esse espírito

hiperdisciplinar sujeita-se, nesse caso, a se formar, como um espírito proprietário que impede toda a circulação estranha na sua parcela de saber.

A Educação Infantil carrega em si outra lógica? Esta fase inicial da entrada das crianças no sistema de educação, pautada na relação do cuidar e educar, tem um compromisso sério em não ter grades nos currículos. Em sua maioria com pessoas formadas em Pedagogia, subentende-se que, dessa forma, não teremos a compartimentalização do saber. Mas será que isso ecoa no cotidiano? Será que esses conhecimentos múltiplos contemplam a sustentabilidade na escola, estabelecendo relações transversais com o que as crianças aprendem ou ensinam?

Nos CMEIs de Vitória, as crianças são recebidas dos seis meses aos cinco anos de idade. A grande maioria dos/as professores/as tem formação superior e divide os *espaçostempos* com professores/as dinamizadores/as com formação superior em Artes Visuais, Educação Física, Artes Cênicas, Dança e Música. A carga horária é de 25 horas para professores/as “regentes” e dinamizadores/as e/ou 40 horas para dinamizadores/as. Toda unidade de ensino conta com pedagogos e seu número depende da tipologia (número de turmas) de cada uma. Existem ainda os assistentes de Educação Infantil que fazem a higienização das crianças, geralmente universitários (homens e mulheres). Além dos ASGs, as merendeiras, o gestor, estagiários contratados em parceria com a Ufes e Faculdade (geralmente de Pedagogia), além dos secretários escolares e vigias. Toda escola ainda conta com a formação de um Conselho de Escola (membros da escola e da comunidade). A rede municipal ainda oferece o Brincarte<sup>49</sup> e o tempo integral para crianças em risco social.

Essa rede de ensino já foi vencedora do prêmio Unicef de melhor Capital do Brasil para crianças até seis anos. Em 2003, foi considerada capital líder em Educação Infantil, pelo Censo Educacional/IBGE. Conta com 46 estabelecimentos de Educação Infantil, onde 17.964 mil crianças estão matriculadas para o ano de 2012.

A entrada dos/as professores/as de Educação Física, Artes, Música e Dança acontece num cenário de modificações do olhar a Educação Infantil. Um olhar não tão romantizado, mas o de atender a condições específicas de formação e condições dignas de trabalho aos

---

<sup>49</sup> Crianças entre quatro e seis anos estudam nos CMEIs em um turno e, no contraturno, são levadas por transporte gratuito aos Núcleos Brincartes, onde recebem atendimento pedagógico específico para cada idade.

professores/as dessa fase inicial da educação. Hoje, em Vitória, as professoras regentes dispõem de cinco momentos de planejamento de 50 minutos. Ainda existe a movimentação para que se aumente o tempo de planejamento, para o que especifica a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional de nº 11.738, de 16-7-2008, definindo 33% para o tempo dos planejamentos num período de 40 horas semanais. Essa ainda não é nossa realidade, mas as nossas condições são hoje, pelo menos na Educação Infantil, uma das melhores do Estado do Espírito Santo, no que tange à questão de planejamentos e tempos de formação para professores/as. Assim, falta muito do almejado pelos professores/as.

É possível esquecer esse corpo “insuportavelmente” presente? Invizibilizar o corpo é um mecanismo para continuarmos com as ideias dicotômicas, ou seja, aprende melhor quem está quieto, ou aprende melhor quem se movimenta menos. Como professora de Educação Física, “preciso silenciar o barulho” e a inquietação do corpo, pois esses comportamentos impedem a aprendizagem. Diferenciamos-nos ainda como disciplinas de adorno num currículo aprisionante. “Preciso” manter as crianças paradas, ou criar atividades nas quais elas estejam preferencialmente imóveis. O segredo para não acontecer acidentes é o controle. As crianças se lançam em desafios, alguns que não faríamos, por isso achamos que elas também não vão querer se atrever (estamos enganados). Concordo com Druon (1975, p. 81): “[...] as pessoas grandes têm ideias preestabelecidas e nunca imaginam que possa existir outra coisa além daquilo que já sabem”. Esses fechamentos e estrangulamentos podem acinzentar o colorido da escola, endurecer como o cimento, mesmo este já tendo sido flexível num momento. Afirma Maturana (2004, p. 3):

– Não traiam as crianças! Não prometa acolhê-los quando os vai desconsiderá-los. Não prometa que vai levá-los a brincar quando vai ordená-los que se sentem e fiquem quietos. Porque o que um professor faz, às vezes, sem dar-se conta, é claro, é freqüentemente trair as crianças em função do que ele quer que elas façam. Por um lado os acolhe, mas na realidade os distingue, então a criança vive isso como uma traição. Um menino que está chegando na escola infantil e o professor diz ‘venha aqui, você vai brincar com as outras crianças!’ e depois que o menino aceita isso ele diz ‘bom, agora fica sentadinho aqui!’. As crianças sabem exatamente quando alguém promete algo e não cumpre, e vivem isso como uma traição. Isso gera dor e produz sentimentos, por que é uma negação de nossa condição amorosa.

O cimento ocupa um espaço significativo na vida de cidadãos metropolitanos. Muitos alunos e até mesmo professores/as perderam a sensação de pisar o chão de terra. Passam a maior parte do dia com sapatos à prova de terra e de sujeira.

Qual criança de uma escola hoje não carrega em sua lembrança uma queda no cimento? Um arranhão, uma cicatriz, lembrança de alguma brincadeira de movimento. O cimento e o piso são símbolos de assepsia, progresso, de cobrir o que antes era sujo, que causava pó, juntava lama e sujeira, ou seja, o barro e a terra.

**Figura 35 – Pátio cimentado no CMEI**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Os pequenos espaços que foram pensados para as crianças brincarem atualmente carregam características de segurança, da não propagação de doenças e de uma higiene sem limites. Não é à toa que o pátio de areia é tão disputado pelas crianças. Infelizmente, algumas delas deixam de brincar e ter contato com a areia por recomendações familiares ou porque sentem aversão ao contato com ela, assim como retirar os sapatos. O poeta Fernando Pessoa, em seu homônimo Alberto Caieiro (2005, p. 131), escreve:

Criança desconhecida e suja brincando a minha porta/  
Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos/  
Acho-te graça por nunca te ter visto antes/  
E naturalmente se pudesse estar limpa eras outra criança/  
Nem aqui vinhas/Brinca na poeira, brinca/  
Aprecio a tua presença só com os olhos.

Brincar na poeira com tanta alergia, micoses, asma e bronquites. Na precaução de tantas doenças, nenhum gestor ou professor vai querer contribuir com isso. Nesse cenário, muitas caixas de areia tornaram-se verdadeiras fortalezas contra eventuais problemas de falta de higiene, de saúde, proliferação de roedores e insetos.

Chamo a atenção para os brinquedos de plástico que vêm substituir os balanços e escorregadores de madeira. As substâncias utilizadas na fabricação dos brinquedos de plástico, como o ftalato e o bisfenol, que foram banidos dos países da União Europeia, são causadoras de distúrbios hormonais, obesidade e foram encontrados trabalhos conclusivos sobre a ação tóxica dessas substâncias nos brinquedos (IQB, 2011). O brincar vem sendo remodelado pelo espaço, pelo consumo, pelo tempo e pela imagem da criança.

Nos CMEIs da pesquisa, encontrei crianças que estudavam no período integral, ou até mesmo nos dois espaços, crianças com cuidados extremos dos pais e outras que, mesmo doentes, permaneciam por lá. Crianças sem sapato para calçar, ou crianças que tomavam banho de maré (manguezal). *Criançaparangolé*, que se entrega à emergência do estado de invenção. Pedrosa (1982) entende que, pela experiência de cada um, dentro da ideia de que o mundo é global, não se deixar manipular pelas imagens e não se submeter a modelos preestabelecidos.

Existem definições claras do que pode e o do que não pode a criança. Como aponta Deleuze (2007. p. 13), “A linguagem não é vida, ela dá ordens; a vida não fala, ela escuta e aguarda”. Há crianças que aprendem muito mais do que é estabelecido pelos planos, programas e diretrizes, quando são envolvidas na própria aprendizagem e têm o professor como parceiro. Esse entende seus interesses, ensinando e aprendendo, sem demarcar o que deve ou não ser ensinado a determinado grupo de crianças, porque ainda não é hora, e acaba por demonstrar um entendimento ampliado do mundo em que vive, levando marcas para a sua vida. É como se dissessem: deem nossos parangolés, não nos amarrem neles!

Como professores/as da Educação Infantil, submetemos as crianças aos modelos preestabelecidos ou as estimulamos a inventarem novas formas de vivenciar o mundo? Entendo que a sustentabilidade pode ser um importante elemento agregador na vida das crianças e das escolas.

A questão do espaço físico destinado ao plantio de árvores no espaço interno e externo da escola também chama a atenção. O motivo de alegria para os que observam as flores se torna cansaço e revolta para aqueles que cuidam da limpeza. As árvores, no espaço interno (geralmente no pátio), também são motivo de preocupação. Quando existem, estão em pequeninos espaços, sufocadas pelo cimento à sua volta e são “revistadas” toda a semana

para que nenhum intruso esteja na pouca porção de terra. Entenda-se por intruso as formigas que, asfixiadas pelas camadas sobrepostas de asfalto e pelo cimento das construções, acabam encontrando saídas para superfície por meio das raízes das árvores. Formiga e criança, para muitos, é motivo de problema. Há ainda aqueles que visualizam a geração de mais espaços utilizáveis com a retirada das plantas, isto é, sem plantas, teremos mais espaço para brincar.

O mesmo se nota em pequenos jardins, vasos de plantas e espaços destinados ao plantio de algumas espécies. Com o tempo e sem o cuidado necessário, muitos desses jardins, desaparecem com a morte das plantas arrancadas, pisoteadas, ou mesmo sem o cuidado devido. Geralmente dão lugar a bancos cimentados para descanso, deixando a escola desprovida de espaços permeáveis. Os espaços verdes nas escolas normalmente estão renegados a lugares sombrios, com poucas plantas, aspecto de malcuidados, vasos quebrados, ou junto às caixas de gordura e de esgoto da escola, ou até mesmo próximos às caixas d'água ou nas áreas de escape, geralmente corredores pequenos, lugar para se guardar coisas, cercados, gradeados e trancados impedindo o contato com a criança.

**Figura 36 – Espaços verdes destinados à permeabilidade da água**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Há aqueles que consideram vasos de plantas nas escolas como espaços verdes. As plantas têm um valor apenas utilitário ou mesmo ínfimo nessa rotina, ou seja, são adequadas à composição daquele ambiente de forma estética, padronizada, apenas como enfeite, podendo ser removidas e descartadas a qualquer momento. E as árvores e plantas podem fazer parte do currículo vivido na comunidade escolar, de diversas formas, fazendo com que as crianças aprendam acerca do cuidar de uma forma prática. O emparedamento pode dar



espaço a salas de aula ao ar livre, onde o desejo e a aprendizagem podem estar entrelaçados.

Percebi crianças nesses lugares que vivem em apartamentos com todo o aparato de “segurança” e “saúde” e também as que estão expostas à violência, ao trabalho infantil ou utilizando a escola para suprir as necessidades básicas de sobrevivência. Como essas crianças mantêm contato com ambientes naturais? Encontramos uma separação natureza/sociedade/ambiente no cotidiano de forma tão natural que, para muitas delas, o conhecimento de animais e plantas está baseado em livros, vídeos e murais. O ambiente físico da escola está envolvido por um sistema social e intervenções humanas, onde os elementos naturais estão separados e destituídos de valor. Acompanhei a rotina de crianças de uma capital que moram ao lado do mangue, que tomam banho na maré, que possuem familiares trabalhando e sobrevivendo desse ecossistema. Essas crianças convivem com o lixo, animais de tração, queima das panelas em suas casas, outras chegam de transporte vindas de outros bairros ou cidades e outras vão de carona, nas garupas de bicicletas de seus familiares.

**Figura 37 – Bicletário no CMEI**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Neste CMEI DC, as bicicletas eram o meio de transporte predominante, inclusive no próprio bairro. A noção de sustentabilidade se mostrava presente naquela situação. Pessoas sem condição financeira para adquirir automóveis dependem das bicicletas para se

locomoverem. Pressupõe-se, então, que a sustentabilidade seja direcionada a um grupo específico.

Nas escolas por onde passei, percebi poucos bicicletários, num composto de bairros onde se utiliza muito esse meio de transporte. Nenhum específico às crianças. No CMEI JS, poucos são os profissionais que a utilizam, e não vi um lugar específico para guardá-las. No CMEI DC, o bicicletário fica do lado de fora da escola. O uso das bicicletas é articulado a uma série de fatores, como condições de mobilidade da cidade, segurança, o tempo corrido das rotinas acionando cada vez mais os automóveis, para quem os possui etc.

Na trajetória da pesquisa, percorri alguns espaços escolares. Chama a atenção a diferença das cores e do visual que compõem a Educação Infantil, do ensino fundamental ao médio. É como se a paleta de cores fosse desintegrada. Explico: no CMEI, cores, cartazes, móveis coloridos, brinquedos, poucas plantas, trabalhos colados a murais fazem do ambiente um lugar muito mais alegre, no que concerne ao colorido. Em EMEF, a cor vai se tornando quase única. Já se veem poucos murais, um sinal maior de depredação e poucos trabalhos expostos. A escola estadual visitada causou-me um grande choque. A monocromia, a escuridão e a ausência de murais, além de grades, muros e muitos cadeados para todos os lados. Não me admira uma das adolescentes entrevistadas, neta de Paneleira, me dizer: “Tempos bons os de CMEI”. Fico pensando se existe um choque das crianças de seis anos em adentrar em uma EMEF, devido ao corte etário, estratégia do governo que define que crianças nascidas até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula devem ir para o ensino fundamental (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009). Já encontrei algumas pedindo pra voltar ao CMEI.

O que é mais importante na escola? Dá pra fazer uma lista de preferências do que se “deve” aprender na escola, do que se “deve” ter ou fazer. As crianças sabem muito bem as respostas, basta perguntar. Manoel de Barros (2001) diria *Um grilo é mais importante que um navio/ (Isso do ponto de vista dos grilos)*. Quanto à escolha do que vai ser ensinado ou disponibilizado às crianças pertence a quem na Educação Infantil? Será que as rotinas submetidas às crianças dão conta do seu desejo de movimento ou invenção? Como é possível pensar em crianças perceptivas a uma não separação da natureza, cultura e

sociedade? Deleuze (1995), que não escreve acerca da educação, fala-nos do funcionamento da máquina do ensino:

A professora não se questiona quando interroga um aluno [...] Ela "ensigna", dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescem ao que ele nos ensina [...] A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenada semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação- é a palavra de ordem) (DELEUZE, 1995, v. 2, p. 13).

Numa sociedade impregnada de vida, caos, dor, alegrias etc., pensar em sustentabilidade, seja nas relações, seja mesmo dos ambientes, parece uma loucura. É uma aposta na diferença. É dar outro olhar para aquilo que parece tão óbvio. Como canta Caetano Veloso, em "Um Índio", "E aquilo que nesse momento se revelará aos povos/ Surpreenderá a todos, não por ser exótico/ Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto/Quando terá sido o óbvio". O que falta para enxergarmos o colapso?

## 6.2 O SEGUNDO POUSO

Este pouso só foi possível depois de circular por diversas escolas e da pista dada pela Paneleira que trabalhava na EMEF JK, como descrito no Capítulo 2 desta pesquisa. As colegas de Educação Física e Arte que estavam à frente de um projeto intitulado "Nós, Afros" em consonância com a cultura africana, abordaram, ao longo do projeto, o congo, a capoeira, o samba, as brincadeiras africanas e as apresentações que fizeram parte da rotina dessa escola. Foi lá que encontrei o casqueiro que mantinha uma relação com a cultura das Paneleiras e com o CMEI de uma forma diferente da cartografada no primeiro pouso.

### 6.2.1 O que é um casqueiro?

É um homem que coleta a casca do mangue-vermelho, espécie nativa do manguezal. Seu meio de transporte é a canoa. O casqueiro vai batendo na árvore com um porrete até a casca se soltar. Leva saco e lata para carregá-la, trazendo-a na canoa até Goiabeiras, onde vende para as Paneleiras.

Para quem não vive no Espírito Santo, Estado cruzado por mares, rios e montanhas, imbricado a diversas culturas, a palavra casqueiro pode indicar uma sonoridade diferente.

Mas o simples fato de ter nascido num lugar não faz com que uma pessoa conheça ou acione suas variadas culturas. Seria possível conhecer ou experimentar todos os afetos dos múltiplos modos de funcionamento das culturas e seus agenciamentos? A ideia de cultura citada neste trabalho presume que qualquer um pode ou não agenciar-se ao que vivenciei, mesmo não sendo capixaba. Minhas histórias e desejos foram afetados pelas intensidades vividas no CMEI DC, no encontro do barro, com a queima da panela e no encontro de forças junto aos saberes do casqueiro!

Na manhã da conversa, não havia o menor sinal de silêncio no CMEI. Quem habita o território da Educação Infantil sabe bem do que falo! Ali, na minha frente, um homem que, ao perceber a motivação para a entrevista sobre a tradição de fazer panelas e a de tirar a casca, como ele mesmo intitula seu ofício, preferiu marcar um horário em que houvesse menos barulho, o que aconteceu no pátio próximo, à hora da saída. O casqueiro também auxiliar de serviços gerais, congueiro, católico é um homem segmentarizado. Ele habita vários platôs e aciona seus personagens quando é a hora mais propícia. Na comunidade das Paneleiras, ele é um dos poucos homens responsáveis por retirar a casca da árvore (*Rysophora mangle*) do manguezal.

Esse personagem promove dobras com a natureza e para aqueles que só entendem o conhecimento pelos livros ou os que habitam em apartamentos cinzas de tantas cores, seus *saberesfazeres* nos confirmam o que Deleuze (1997) descreve, “A potência onde está? Nas pessoas...”

Compilei uma narrativa em que o casqueiro conta a sua relação com o manguezal, sua tradição e o CMEI:

Comecei a trabalhar no mangue quando tinha dez anos... Eu ia junto com meu irmão. Minha mãe me ensinou, meu pai... Meu irmão sempre me levava pra dentro do mangue e falava: ‘Fica quietinho aí, fica cuidando, fica vendo o que eu estou fazendo.’

[...] então a gente entra no mangue, e escolhe o mangue e eu vou lá pro estreito do siri. O estreito do siri é logo ali perto de Maria Ortiz... Quando a gente chega, a gente só pensa dentro do mangue, só reza, pede a Deus, pega a sua água, seu pão e sua farofinha e sai andando dentro do mangue... Você fica admirado, vê mangue pra tudo quanto é lado, mas muito bonito! Tem muita natureza dentro do mangue,

tem macaco, sauí, fica pulando. Então tem aquela natureza, se você pegar a árvore toda, mata o mangue, então só pega a metade e depois passa para outra árvore. Primeira coisa a gente vê a árvore do mangue! Aí você entra, onde tem um monte... Pego o balde, meu ferrinho que é o gancho, o saco eu deixo lá embaixo, pego o porrete, já penduro a lata lá em cima, na altura e escoro balde lá embaixo... A posição você não pode errar pra casca cair lá na lama... A casca do mangue não pode ser molhada. Se ela molhar, quando for bater na panela, ela fica toda manchada.

Quando você sobe com o balde na árvore, é a tradição, só venho arrancando a casca assim nas laterais de fora a fora até lá embaixo pra não matar ela, porque se eu matar ela ali, já era! Tem que ter habilidade para bater na casca da árvore do mangue, igual aquele porrete, que eu aprendi a tirar casca, ele tinha vinte anos. Era do meu pai, que meu pai foi passando de irmão para irmão, quebrou no dia da filmagem que eu fiz. Outra coisa, quando for usar a tinta, primeira coisa do mundo é: você tem que socar ela, soca ela.

Quando eu tava só com a tradição, era direto, de segunda a segunda eu ia para dentro do mangue, quando não ia pra dentro do mangue pra lanterna, pegar siriaçu, aí lumiava, saía de madrugada, pegava no outro dia de manhã cedo, descansava quando dava sete horas da manhã eu acordava e saía vendendo siri .

Eu tocava no congo da minha prima, então ela fez um convite. Aí foi a oportunidade que eu comecei a tocar o congo, conheci muitos lugares, a Chocolate Garoto. Quando eu comecei a tocar aquele congo ali eu tava com uns 25 anos... E agora eu tô com 42.

A minha função é auxiliar de limpeza, só que, quando precisa de alguma coisa assim, fazer um serviço, eu já trabalhei em marcenaria, consertar porta, armário, eu sempre faço. Eu tenho orgulho do que eu faço. E eu gosto muito de criança.

Eu sou um tipo assim, um professor, eu gosto de ensinar e de ser ensinado. Se eu não sei fazer aquilo ali, você pega uma criança: 'Oh! É assim, minha filha, vem cá aqui com titio que titio te ensina'. Bate [no tambor do congo]. Tipo assim, você, quando quer aprender um negócio, você tem que botar sua cara logo lá na reta.

Eu imito as pedagogas, eu imito a diretora, eu imito qualquer um. Dentro do refeitório, eu brinco com as cozinheiras e, quando eu num fico aqui que eu saio cedo, eles fica perguntando: 'Ué, você tava aonde, não veio não?' Elas sentem falta (CASQUEIRO).

Essa composição de fatos, histórias e narrativas nos mostra a dimensão de um personagem membro da comunidade, que se agencia em vários *espaçostempos*, num estilo próprio. Numa comunidade onde oitenta por cento dos membros são de mulheres, o casqueiro não tem direito a voto para a presidência da Associação. Ele também não tem direito ao benefício do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) pago para aqueles que sobrevivem do mangue, como os pescadores e catadores de caranguejo durante determinados períodos do ano. Se, na tradição, o casqueiro ajuda a manter o ofício da panela de barro, na escola, ele é responsável por sustentar uma rede de afetos e conhecimentos.

Existe uma política cultural posta, intitulada de cultura maior, na qual há uma lógica do que deve ou do que pode ser acionado, e isso perpassa pelos diferentes territórios, nas escolas, na Associação das Paneleiras ou em qualquer outro lugar. A lógica sexista imposta pelo homem branco ocidental ainda acompanha os processos de uma cultura maior. No caso das

Panelleiras, onde a maioria é representada pelas mulheres, a lógica se perpetua, ou seja, essa política é favorável a elas e segrega os sujeitos homens, impondo uma relação diferenciada com eles. As noções de sustentabilidade aqui se despigmentam, pois, como alguém pode sustentar uma rede sem usufruir de benefícios estendidos pela política? Diante disso tudo, ele continua promovendo e ampliando conexões. Segundo Lévy (2007, p. 75):

O ser autônomo tem a potência para escapar de seu passado, recusa-se a ser estreitamente determinado. Soberano, pode modificar a lei instituída ou atribuir-se outra [...]. Quando uma coletividade decide dar a si mesma leis ou formas de organização diferentes das que seguiram seus antepassados, ela escapa ao peso da tradição ou à influência de uma transcendência, tendo em vista os interesses presentes da comunidade ou porque ela se propõe novos objetivos.

O casqueiro faz isso de uma forma que entra em relação com a tradição, escapando das condições que o limitam. Ele amplia os repertórios fazendo conexões e agenciando-se com a escola, as crianças, as professoras, as próprias Panelleiras, a banda de congo etc. ainda que para isso talvez se mantenha vinculado à tradição. Suas imitações desmontam algumas vozes e até mesmo o poder de alguns mitos na Educação Infantil. E o seu agenciamento às professoras de Arte e Educação Física gerou invenção e produção de que não se dava conta no início. Com isso, era possível firmar momentos coletivos, quando cada um se expressava e aprendia conforme seu ritmo.

Esse aprendizado coletivo teve como ponto de partida o encontro da professora de Arte com a obra de Cândido Portinari *A menina sentada*, que a fez atentar-se para algo então imperceptível. É no encontro com a obra que gerou o dispositivo, ou seja, os desenhos feitos pelas crianças, que, ao copiar do quadro do artista, formam uma composição de cores utilizadas que funcionam como um borrão, tornando-se uma imagem nítida. A professora de Arte do CMEI DC, ao acionar esses afetos, gerou uma produção de conhecimento pela percepção. Como ela mesma narra:

[...] fiz uma retrospectiva e vi que, durante este tempo, quando eu dava uma figura humana ou quando eles pintavam, a cor do lápis era sempre a mesma, a cor da pele, que é o lápis que pinta a cor bege de pessoas claras, e até hoje, eles chamam este lápis de cor da pele. E eu assim: 'Poxa, o que eu estou fazendo, o que estou ensinando, o que as crianças estão tendo como referência como belo? Então comecei este ano a mostrar pra elas a questão da variedade, comecei a trazer obras para elas com figuras negras, com crianças representando brincadeiras africanas e comecei a mostrar para elas que existem outros tons de pele. Existe, sim, esse lápis que pinta a cor da pele de algumas pessoas, existem outros lápis que também são cor de pele de outras pessoas, então hoje elas já pintam, mas alguns

não gostam, continuam, mas eu trouxe essa questão para eles [...] (PROFESSORA de Arte do CMEI DC)

A professora fala de uma composição de cores que marca terrenos identitários, onde cada cor expressa uma etnia, ou um tom de pele. Chama a atenção o uso do lápis cor de pele não numa aceitação ou não de sua aparência, mas numa forma de naturalização da cor. A decisão de trabalhar as questões propostas por uma política da afrodescendência se configura de uma maneira diferente, não pela via do racismo, mas pela aposta de outra ideia. Isso fica claro, quando as professoras decidem chamar a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro) na escola e relatam a situação vivida e a intenção de realizar o projeto relacionado com a África. A professora de Educação Física narra essa experiência:

Aí, na reunião que a gente teve, a gente expôs mais ou menos o que a gente pretendia fazer e a gente só levou marretada. Foi muito desanimador! 'Vocês têm que estudar'. 'Não é por aí'. 'Não é isso que a gente quer'. 'O enfoque não é esse' 'Vocês tem que trabalhar tal coisa e tal coisa'. 'O foco que a gente quer é em cima do racismo'. 'Vocês trabalham o conceito, tal'. E aí assim nós estamos dentro de um CMEI... A gente pode até trabalhar o racismo, mas, antes de você trabalhar... pensar em coisas mais simples, que eles ainda não sabem, é a minha forma de trabalhar o racismo. Ia acabar fluindo para esse lado. Automaticamente, a gente ia trabalhar o racismo, mas não do preconceito (PROFESSORA de Educação Física do CMEI DC).

Apesar de certa frustração, algumas professoras decidem continuar, mas as que desanimaram com a proposta inicial estabeleceram uma conexão por outra via, a dos jogos e brincadeiras, pois não concordaram com as alegações de trabalhar com uma visão do racismo por uma via de marcação de territórios, regendo uma narrativa identitária. Isso foi notado no acompanhamento desse processo. É a junção de um coletivo de forças acionado pelo desejo. Afinal, como menciona Deleuze (2007, p. 156), "Se ninguém começa, ninguém se mexe".

Recorro aos versos de Barros (2006, p. 9) para a questão do desejo: "*Que a importância de uma coisa/ não se mede com fita métrica/ nem com balanças/ nem barômetros etc. /Que a importância de uma coisa/ há que ser medida/ pelo encantamento que a coisa produza em nós*".

A concretização da ideia precisava de autorização das pedagogas do CMEI. Se a Ceafro teve um posicionamento contundente no início, o mesmo ocorreu com a escola, que tentou, de

algum modo, estancar tal desejo, como narra a professora de Educação Física contando a reação das pedagogas do CMEI: “A própria escola tentou dar uma cortada”; “Mas vocês vão conseguir fazer durante o ano?”; “Vamos!”; “Ah capoeira... vamos fazer circo que é mais alegre e mais bonito?”;” “Sugeriram para gente!”.

Acionar questões ligadas à raça, à capoeira, ao negro e às expressões africanas poderia demonstrar a marcação de um território composto de negações, dúvidas, dívidas e subjugação “desnecessário” à criança, ou seja, era melhor que a representação da ideia da escola sobre o tema “Afro” não fosse acionada. O que importava era a alegria do circo, como se não se pudesse conectar a alegria às questões afetas à proposta. Mesmo com essa outra recusa, o projeto seguia em frente, sem a dimensão de como se repercutiria. Uma das professoras de Educação Física narra:

Mas continuei pesquisando. Como tenho contato com biblioteca de EMEF, eu sempre trago um livro para elas. Para a gente poder passar para as crianças, sempre vou trazendo as coisas e tal e assim eu falei: ‘Oh!’, porque como a gente tava saindo de um ponto, na verdade a gente não tinha um ponto de partida, que ninguém ajudou a gente, tipo assim, a gente nunca tinha trabalhado com o tema [...] (PROFESSORA de Educação Física do CMEI DC).

Falar dos processos de subjetivação quando se consideram as diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as coletividades se constituem como sujeitos parece sem coerência, mas os processos só são válidos quando acontecem e escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes, mesmo que, em continuidade, eles engendrem novos poderes ou integrem novos saberes. Agora, no momento preciso, eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde (DELEUZE, 2007).

E foi o que aconteceu no segundo pouso. Os saberes se agenciaram, a cultura passou a ser acionada de uma forma “menor”, não pelas Paneleiras, mas pelo casqueiro, pelo lápis cor da pele da professora de Arte, pelo congo, pelo samba, pela sustentabilidade. Pellegrero (2008, p. 245) nos ensina:

A cultura está aí, mas não para ser compreendida, nem recuperada, nem habitada, mas para fugir-lhe, para provocar-lhe fugas, para fazer passar algo que escape a todos os seus códigos: fluxos e elementos não codificáveis, linhas de fuga ativas revolucionárias, ‘linhas de descodificação absoluta que se opõem à cultura’.



A cultura atravessa brechas, não inserida ou colocada numa exposição, mas entrando por fendas, por fissuras, atravessando fronteiras. Não instituída, mas se tornando instituinte. Não vem do PPP, ou das formações da Secretaria de Educação ou dos documentos oficiais, mas escapa aos códigos, matrizes e fôrmas, na mudança e na aposta da vida. Pellejero (2008, p. 243) continua: “A cultura não desaparece de cena, mas muda de papel e, ainda que não se reduza a servir de pano de fundo, deixa certamente de ser o fio condutor da história”.

### 6.2.2 Cultura menor

Continuando a ideia de cultura do Capítulo 5, detenho-me nesta parte do texto à ideia de cultura menor (DELEUZE; GUATTARI, 1977), apoiada nos escritos de Deleuze (1997) “Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros”. Essa é a opção deleuziana na hora de avaliar a relação do pensamento com uma cultura dada, mas, a partir dessa ideia de que cada um produz e é produzido pelos desejos, minhas convicções se desmoronaram e pude efetivamente entender o encontro. Deleuze (1977) diz: “Não se têm encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro uma área de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro”.

A ideia de “menor” não está atribuída pejorativamente ao pequeno, ou ao ínfimo, mas à micropolítica, entendida como um estudo da analítica das relações do menor. E são elas que, no cotidiano das relações de sustentabilidade na escola, junto à Educação Ambiental, podem produzir a potência e o devir minoritário. Menor como subversão, como pensamento, como base das produções, pois, sem subversão, há pobreza na vida. O pensamento reencontra a cultura como o seu dispositivo. Para Deleuze (2007, p. 214):

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme como por exemplo o europeu médio adulto macho habitante das cidades [...]. Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer torna-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela souber criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender.

A experiência cartográfica de acompanhamentos de processos não representa estados de coisas, intervém na realidade mais do que a interpreta, monta dispositivos mais do que atribui a eles qualquer natureza, dissolve o ponto de vista dos observadores mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. Implica a aposta ético-política dita de um modo que expresse processos de mudança de si e do mundo.

Algumas áreas de conhecimento, como a própria Literatura e a Geografia, têm se apropriado da ideia do “menor”, criando com isso outros usos. Fica claro que as características revolucionárias de subversão e de ruptura com a ordem das coisas acompanham essas apropriações. Deleuze e Guattari (1977, p. 27-28) desenvolvem a ideia:

A literatura menor não é de uma língua menor, mas antes o que a minoria faz em uma língua maior. A literatura menor é totalmente individual seja imediatamente ligada à política. As três características da literatura menor são desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político e o agenciamento coletivo de enunciação. Vale dizer que o ‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida).

Alguns autores da Educação Ambiental, como Barchi (2009), também se apropriam do conceito de menor e tecem críticas à ideia de um aprisionamento realizado por uma educação:

Esse controle encontra uma de suas ferramentas na educação que se queira subjetivadora, autoritária, que se constitui em um processo de subjetivação, fazendo os indivíduos ser aquilo o que se espera deles, em um mundo cujo panorama já lhes é dado de antemão. Comportamentos adequados a uma ideia de ambiente que está sempre vinculada a uma ecologia maior [...] (BARCHI, 2009, p. 189-190).

Estamos repetindo o enquadramento e o sufocamento de uma cultura maior? Não estamos controlando, ditando e impondo regras e comportamentos adequados à sociedade, quando pensamos em uma cultura da sustentabilidade? Estamos falando das regras, dos modelos e das ações necessárias a uma vida mais sustentável?

Certamente as minorias são estados que podem ser definidos objetivamente, estados de língua, de etnia, de sexo, com suas territorialidades de gueto; mas devem ser consideradas também como germes, cristais de devir, que só valem enquanto detonadores de momentos incontroláveis e de desterritorializações da média ou da maioria [...] Há uma figura universal da consciência minoritária, como devir de todo mundo, e é esse devir que é criação. **Não é adquirindo a maioria que**

se o alcança. O devir minoritário como figura universal da consciência é denominado autonomia (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 53, grifo nosso).

É essa autonomia que sustentamos na educação e na sustentabilidade. O “menor”, nesta pesquisa, esteve associado ao personagem do casqueiro, ao congo, à chita, ao samba e a tudo que não se controla. Mesmo em um CMEI todo cimentado, a rede que percorria aqueles *espaçostempos* crescia e impulsionava o novo, mesmo que de forma subterrânea e revolucionária, às vezes sufocada pela capa fina do cimento que recobria aquele chão, mas encontrando e cavando por brechas e fissuras onde a germinação pudesse acontecer e realizar outra conexão, mas é possível se quebrar fronteiras, ou mesmo penetrá-las por seus poros, não estando dentro nem fora, mas entre, na dobra. Essa possibilidade do encontro se faz presente na Educação Infantil. Ao tentar encontrar brechas nesse solo impermeável e ao pensar em novas formas de perceber a escola e algumas ações que podem potencializá-la, retomo os versos do poeta Carlos Felipe Moisés: “Eu chovo, eu vicejo, eu me planto, / E um dia eu vou brotar por entre as pedras / Frias, mais puro, transformado em verde”, despertando-me para a possibilidade de vislumbrar um ambiente escolar interligado à noção de sustentabilidade.

Quando chegava a esse CMEI DC, ainda do lado de fora, ouvia as crianças cantando. Havia os ensaios, os pagodes, o congo, as músicas. A escola estava sempre com um barulho, uma zoadinha de casaca e de batuque, de confecção, num frenesi sem fim... Nesse CMEI, as crianças também compunham essa rede, mas existia algo mais.

**Figura 38 – Batuque do congo em galões reaproveitados**



Fonte: Produzido pela Autora durante a pesquisa.

Estagiários/as e professores/as são acionados para costurar, liberar e segurar turmas para os ensaios, utilizando os horários dos próprios planejamentos para atuar junto às crianças na produção de casacas. Professoras e mães são acionadas para a costura das roupas, para as apresentações, ou no envolvimento das redes que compõem junto à família. Afinal, não é possível fazer todo trabalho na escola. Além disso, percebe-se uma curiosidade, por parte das professoras, em entender a rede municipal em que trabalham, bem como os projetos institucionalizados pela Seme, quando uma das professoras descobre instrumentos musicais em outro estabelecimento que trabalha e daí aciona outras linhas, conseguindo um estagiário de Música para ajudá-las na composição. É incansável a vida de professores/as que desejam manter o desejo de um coletivo de forças que reverbera toda essa alegria dos afetos. E as professoras traçavam linhas nesse emaranhado, produzindo uma rede de sentidos que afeta a escola como um todo. Assim, como uma onda que movimenta, Educação Física e Arte se compõem nesse plano e geram potência.

Trabalhando com crianças, os/as professores/as acionam elementos diversos na composição dos corpos e no aproveitamento de sucatas na invenção de brinquedos e artigos como uma das possibilidades do novo.

**Figura 39 – Etapas da construção de casacas**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

O projeto que começa com brincadeiras da África se desdobra e se multifaceta, desvinculando-se dos moldes das políticas segregadoras e até mesmo limitantes da tão falada diversidade e envolve a escola. Particpei, como ouvinte, de um dos momentos de formação e descobri que praticamente todas as professoras de sala do CMEI estavam acionando o que acontecia do lado de fora das salas de aula em seus trabalhos.

As professoras de Arte e Educação Física burlam o sistema, burlam o circo, contornam as dificuldades iniciais e são chamadas a apresentar o trabalho no *Festival Ecos do Pátio*.<sup>50</sup> Logo depois, mostraram trabalho na Ufes finalizando com uma apresentação no Teatro Carmélia, intitulada *Estatueta Professora Olga Maria Borges*,<sup>51</sup> onde receberam uma homenagem pelo trabalho. Nada disso foi planejado. Os caminhos foram sendo tecidos conforme os afetos produzidos e até mesmo o Ceafro que, a princípio, não apoiou, foi até a escola para participar de uma reunião para conhecer toda a potência que já estava a reverberar, homenageando o CMEI.

**Figura 40 – Estatueta Professora Olga Maria Borges na entrada do CMEI**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

A manutenção da tradição das pedagogas como criadoras ou organizadoras de ideias se desfaz e os agenciamentos produzidos criam modos de funcionamento singulares e se

<sup>50</sup> O II Festival de *Música Ecos do Pátio* integra um conjunto de ações que vêm sendo desenvolvidas nas escolas municipais de Vitória desde 2006, objetivando diretamente a inclusão do ensino musical na grade curricular da rede municipal de ensino.

<sup>51</sup> Uma vez por ano, a Ceafro entrega a *Estatueta Professora Olga Maria Borges*, com o intuito de homenagear educadores e unidades de ensino que desenvolvem alguma atividade considerada relevante para a promoção dos afro-brasileiros. A estatueta lembra uma mulher negra guerreira e expressa a dignidade das pessoas que simbolizam a resistência da cultura negra ao redor do planeta.

desvinculam dos moldes habituais da cultura, do racismo, promovendo a sustentabilidade no encontro.

Acompanhei as apresentações das crianças e, apesar de arredia à ideia no início, percebi que o processo envolve mais que as apresentações finais. São elas que alimentam a rede. Mesmo em minutos instantâneos, às vezes deixam de contar todo contexto por trás do teatro e do belo. O processo é o caos, a confusão, os problemas, o cotidiano, as dificuldades e as alegrias. Mas, nas apresentações públicas, em teatros com muita gente, percebi uma alegria, uma autonomia, um certo orgulho e imaginava as marcas que as crianças levariam da homenagem que recebiam. Com suas fantasias, alegrias e alegorias, algumas ficavam nervosas. Outras, já mais acostumadas, mostravam uma produção inventada em que a participação e o envolvimento se consubstanciavam em elogios, melhoras no comportamento, visibilidade para as disciplinas de Arte e Educação Física no CMEI. A aposta do trabalho subvertia a lógica costumeira. O bom encontro gera potência, não produz desertos:

Em um coletivo inteligente, a comunidade assume como objetivo a negociação permanente da ordem estabelecida, de sua linguagem, do papel de cada um, o discernimento e a definição de seus objetos, a reinterpretação de sua memória. Nada é fixo, o que não significa que se trate de desordem ou de absoluto relativismo, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real segundo um grande número de critérios constantemente reavaliados e contextualizados (LÉVY, 2007, p. 30).

A procura pelo tecido das roupas das crianças para as apresentações também acionou outras memórias, a da chita. Esse pano é considerado ordinário, por conta de uma tradição que marca o castigo, a festa, a simplicidade, a malícia, o trabalho e a própria alegria em suas cores vibrantes e nas misturas e combinações de cores sem controle. Vestiam escravos, camponeses, tropicalistas e outros personagens, além de servir como pano para forrar mesas de casa de pau a pique, ou de cortinas e capas de colchão, sobretudo sendo utilizados como roupa por pessoas de baixo poder aquisitivo ou da roça. Ficou por muito tempo esquecida, mas, nos dias de hoje, a chita tornou-se requintada e emprestou suas estampas para *designers* famosos representando o Brasil no exterior, mas há aqueles que continuam reverberando sua “menorização”, ou seja, sua herança de subversão. Esse foi o tecido que embalou as apresentações de congo, outra manifestação da cultura menor e também foi

usado para cobrir os envelopes e álbuns entregues às Paneleiras, ao casqueiro, ao artesão e ao tirador de barro ao final da pesquisa.

O congo e o samba também foram tecidos nessa rede, com músicas do cotidiano das crianças, como *Sambalelê*, *Alface já nasceu* e *Madalena*. Essas foram algumas das músicas cantadas e dançadas pelas crianças. O congo, para Lins (2009, apresentação), “[...] é a alegria [...] é conviver através da linguagem musical e da dança, com um patrimônio do planeta, que se manifesta unicamente no Espírito Santo”. O samba é uma linguagem musical transgressora como a própria origem da capoeira e sua prática. Tudo se compôs ao *parangolé*, todas “pormenorizadas” por uma cultura “maior”, mas que subverte, cria outros modos de se pensar e sentir e afeta as produções naquela escola.

O casqueiro agenciou-se a esses processos, cortando galões de água mineral para se construir tambores para o congo, ensinando as crianças a tocar a casaca e pulando corda com elas. Suas intensidades não se limitam ao mangue, mas se estendem, por atuações educativas, numa multiplicidade de forças. Suas tradições e conhecimentos são atualizados e se compõem num estilo em que ele atua na formação das crianças, já que ali a posição ocupada por ele vai muito além de um auxiliar de serviços gerais.

**Figura 41 – O casqueiro e suas intensidades**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Ele sabe o seu papel e reconhece o seu valor na instituição, encontrando brechas no currículo e no cotidiano que se traduzem em novas descobertas para as crianças. Ele habita, circula, trabalha e brinca. A composição de aula acontece ao mesmo tempo em que a batida do tambor ou os movimentos da capoeira vão causando afetos, imprimindo marcas e se tornando conhecimento. Barros e Zamboni (2010, p. 11) argumentam:

Os estilos são as singularidades que se produzem e compõem nas multiplicidades de mundos da vida no trabalho e pelo trabalho. **São as pontas de criação na atividade.** Essas singularidades são os movimentos de invenção no trabalho, sempre transversais, intercessoras, afirmando o plano coletivo. As singularidades permeiam os diversos gêneros, constituindo-os. Como criação, podemos afirmar que é a própria vida em movimento no trabalho. Essa criação se dá sempre em meios que os conflitos engendram a serem percorridos e desmanchados, reconstruídos, repetidos e diferenciados.

Esse movimento ocorre com a produção das outras professoras, colegas de trabalho, das Paneleiras, entre outros. Como aponta Deleuze (2007, p. 167), “Pois certamente não é compondo palavras, combinando frases, utilizando ideias que se faz um estilo. É preciso abrir as palavras, rachar as coisas, para que liberem vetores que são os da terra”.

O objetivo da pesquisa não era conversar com as crianças. Faltavam-me subsídios para tal. Acompanhei processos junto a elas, aulas de Educação Física e de Arte e apresentações, conversei com algumas de forma despretensiosa, apenas pelo prazer de conversar. O reconhecimento delas na minha chegada à escola chamava a atenção. Era sempre questionada sobre a filmagem, o funcionamento do Mp3. Pediam-me para filmá-las e fotografá-las, faziam poses e sorriam. Depois de um tempo, eu tinha o privilégio de receber calorosos abraços, sorrisos e acenos. *Crianças parangolés, inventivas criaturas*, constituem a razão de ser da Educação Infantil.

### **6.2.3 Cafofo: espaço-tempo de potência**

Cafofo é uma palavra de origem banta, que significa quarto, recanto privado, lugar reservado com coisas velhas e usadas. Presenciei uma exposição no CMEI que ficava no pátio coberto. Eram paredes recobertas de TNT, formando um grande mural de cores da África e registros do cotidiano da prática pedagógica.

Esse painel não me dava à menor pista do que era. Entrei e saí do CMEI três vezes em conversa com as professoras, pedagogas e com o casqueiro sem me dar conta de que o cafofo de que tanto falavam estava justamente atrás daquelas fotos! Até então percebi alguns materiais de Educação Física num cantinho do pátio coberto. Naquele dia cheguei à escola na quarta-feira, dia de planejamento das professoras. Era o momento coletivo quando elas se encontravam. A abertura daquela porta me pareceu como uma mágica.



Como uma criança, fiquei boquiaberta! Como era possível ter uma porta ali?! E que baita bagunça havia lá dentro! Um bagunça de criação! Criar é resistir. E, por vezes, a dinâmica das relações na escola precisa do processo de criação para que não se abafe e sufoque a vida, para sobreviver no cotidiano do CMEI. Assim a professora de Educação Física narra uma das intensidades desse agenciamento coletivo: “Até porque é assim, uma pensa, tive uma ideia, trouxe um livro, trouxe aqui e outro. Porque você desanima, vamos agitar sim. [palmas] Aí se anima. Opa! Vamos lá”.

**Figura 42 – Exposição dos trabalhos**



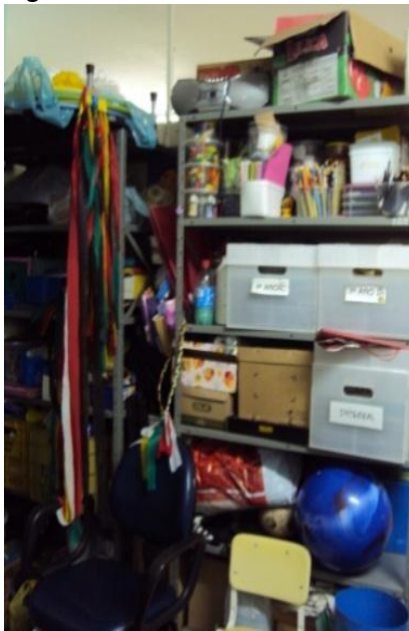
Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Objetos de todos os tipos, pensados e inimagináveis, armários velhos e uma mesa com um monte de coisas, em meio a bolas, bambolês, caixas, tintas, pincéis, lápis, instrumentos, folhas, latas, tubos de papelão etc. Potes de coisas de diferentes tamanhos dividiam espaços nas prateleiras entupidas. Dei-me conta de que estava, na verdade, dentro de um ateliê, mas não nos moldes em que tudo tem seu lugar e organização. Um ateliê, ou melhor, o cafofo, de onde saíam risos, ideias, projetos, lanches, conversas ao celular, mosquitos, animais de estimação, choros etc. Ou seja, pura potência! Aquele pequeno quadrado de 3x3, que servia ao planejamento de cinco professoras de Arte e de Educação Física, poderia ser, para muitos que veem linearmente, uma “zona”, mas, para elas, era uma conquista, e só quem tinha passado por lá sabia o que significava cada pincel, cada bola, corda ou reciclável!

Esse lugar congrega uma qualidade de tempo e espaço singulares e é um dispositivo para as pesquisas e os planejamentos das professoras, além de ser um convite ao território

infindável da arte. Essas ações nos transportam para outros territórios dos sentidos, da percepção e do conhecimento.

**Figura 43 – Cafofo**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Aquele espaço de conquista criou um importante elo entre aquelas professoras. Depois de algum tempo, chegou um novo armário e o cafofo passou por uma grande organização e limpeza. Em breve, voltaria a ser como era! A professora de Educação Física narra: “Não durou uma semana”. Às quartas-feiras, dia do planejamento, era possível encontrá-las por lá. Eu entrava, sentava onde era possível, já que cada uma tinha um lugar definido, e acompanhava a discussão das aulas, dos vídeos que seriam utilizados com as crianças, a chita que seria utilizada para a apresentação, a campanha à direção de uma das professoras de Educação Física, o entra e sai de pedagogas ou de outros colegas do CMEI que vinham até a porta perguntar sobre algum detalhe ou contar alguma fofoca.

Olhando aquele espaço, vi que, mesmo em condições que não são as melhores, as professoras criavam um movimento no CMEI. Não estou dizendo que elas não precisem de espaços adequados para planejar ou até mesmo para acondicionar seus materiais, o que digo é que, apesar de toda lógica imposta ao professor para que não faça parte daquele contexto, ainda assim, ele se apropria, se territorializa e reterritorializa, dividindo espaços, compartilhando materiais e ideias para voltar sempre à escola produzindo riqueza no

cotidiano escolar, sem tanto aprisionamento, vigilância, descaso, obrigações, punições! Existe vida pulsando na escola e nos encontros. Isso daria uma bela moqueca!

### 6.3 PARA ALÉM DE UM MODELO DE ESCOLA SUSTENTÁVEL

Repetir, repetir – até ficar diferente  
Repetir é um dom do estilo  
(MANOEL DE BARROS)

A ideia de modelos a serem seguidos é uma constante, seja na educação, seja em outras áreas de conhecimento. Pensar que um modelo fechado e arborificado pode vender uma imagem de uma escola de qualidade ou mesmo de uma escola ideal pode ser percebido nos textos internacionais ou em artigos de revista de circulação nacional. É como se o simples passo a passo seguido à risca pudesse transformar e imprimir padrões de qualidade ou de escolas referências para toda uma rede ou todo um país.

A ideia de uma escola sustentável se modifica para uma escola com práticas de sustentabilidade, até porque essas práticas vêm acontecendo de alguma maneira nesses *espaçostempos*. Mas, então, como pensar numa escola com práticas de sustentabilidade?

Esse processo necessita ser mapeado por aqueles que compõem esse território. A escola pode potencializar e ecoar a sustentabilidade para diferentes órgãos privados e públicos. Da mesma forma, as casas dos alunos e a própria comunidade podem contagiar a escola. Não é possível delinear uma visão específica de um modelo de escola dessa maneira.

Algumas características observadas durante a pesquisa dão uma visão de uma escola sustentável, assim intitulada pelos vários autores pesquisados. Acerca da minha concepção de sustentabilidade na escola, posso destacar alguns aspectos inventados, inventivos e produzidos nos movimentos intensivos da pesquisa. A ideia aqui não é a de uma prescrição ou instruções que devam ser seguidas, o que é muito difícil para aqueles que se viram dentro de modelos ideais de escola e educação. A ideia da sustentabilidade, como forma idealizada, exige um investimento vultoso por parte do governo. Com toda negociação acerca do Plano Nacional para o Magistério, em que a maioria dos Estados e municípios não

consegue sequer chegar ao piso instituído, questiono-me sobre os investimentos às infraestruturas desses espaços.

Acompanhar os processos em escolas da cidade de Vitória me fez perceber que as práticas sustentáveis vêm ocorrendo de maneira pulverizada, mas como potência na formação dos movimentos de agenciamentos coletivos ou mesmo não ocupam um papel principal como muitos desejam que aconteça.

A gestão escolar compartilhada é um ponto em que a sustentabilidade pode vir a ser o coração do planejamento, com a tomada de decisões participativas entre os atores da comunidade escolar. Mas será que estamos prontos para abrir nossas portas realmente? A comunidade está pronta para ter a liberdade da democracia dentro da escola? Mesmo que tudo esteja imbricado e não desvinculado, ainda definimos bem o papel da família nas escolas. As crianças conhecem os líderes dos seus bairros ou sabem da dupla (tripla) profissão de funcionários da limpeza ou da cozinha, que podem desempenhar papéis cruciais na comunidade? Como elas percebem os catadores de resíduos secos, os garis e as outras profissões do bairro em que vivem? As crianças sabem que dentro dos uniformes existentes, estão além de mulheres e homens, Paneleiras, casqueiros, catadores? Reconhecem esse saber e valorizam sua história de vida?

A participação de todos os envolvidos no processo é uma das promessas da democracia. Isso acaba sendo desejo de grande parte da escola, desde a compra dos alimentos até a limpeza e a conservação da escola, passando pelos serviços gerais e pela secretaria, do planejamento do professor até as atividades em consonância com a realidade das crianças. Os desejos são múltiplos. A possibilidade maior é que, em meio ao caos, possamos articular com aqueles com quem compomos um desejo. Talvez assim possa se iniciar um agenciamento coletivo, com sonhos, desejos e afetos. Uma horta começa assim, e a que vi no bairro de Goiabeiras poderia servir de dispositivo para a manutenção de pequenas hortas nas escolas do bairro com fornecimento de mudas e até mesmo com o ensinamento das técnicas agrícolas as crianças.

O tal “esverdeamento” do ambiente físico da escola, como o plantio de árvores, jardins e as próprias hortas aproveitando os espaços ociosos, é uma questão que pode vir a ter um envolvimento com as crianças e até mesmo dos funcionários, às vezes esquecidos por nós,

os ASGs, ou os vigias. Essas pessoas podem dar continuidade ao pontapé inicial, pois manter uma horta, ou uma planta qualquer que seja exige cuidado e tempo, o que muitas vezes falta ao professor, como nos aponta Tristão (2010, p. 159):

A questão ecológica pode ser um fator mobilizador da solidariedade planetária, cria uma simbiose entre local/global pelo seu poder de partilhar com diferentes sujeitos, coletivos e contextos, ações com princípios éticos e humanistas numa perspectiva que transcende fronteiras.

Na única pequena horta encontrada por entre as escolas pesquisadas, a do CMEI JS, a funcionária mais antiga era a responsável pela produção de algumas frutas e plantas medicinais.

**Figura 44 – Pequena horta no CMEI**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

O “esverdeamento” acaba se desdobrando num grande “colorimento”, acionando os saberes e as práticas invisíveis por entre os uniformes e as funções em uma escola. As crianças podem ter sua visão ampliada da natureza, quando em contato com elementos naturais e não somente pelas imagens e representações.

A extrapolação dos muros da escola, juntamente com a parceria com as famílias, comunidades e outros interessados é um assunto delicado. Por onde pesquisei, empresas privadas barganham com a escola a venda de livros em troca de apresentações teatrais ou de outros artefatos. Infelizmente, a restrição orçamentária das escolas e das famílias acaba por estrangular o desejo de crianças que querem adquirir os livros e não podem, assim como as apresentações teatrais por vezes não dão conta de atender às expectativas das crianças.

Uma das reclamações das professoras que mais reverbera é a extenuante rotina que precisam cumprir na escolarizada Educação Infantil. As escolas não têm condição de estabelecer parcerias com as Secretarias Municipais para que se oportunize o compartilhar de saberes e a formação de grupos de teatro locais, abrangendo os/as próprios/as professores/as? No CMEI DC, percebi uma movimentação em que quem tivesse interesse participava nos teatros em consonância com alguma festividade.

**Figura 45 – Apresentação teatral dos funcionários do CMEI**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Talvez falte a liberdade para sair da rotina sufocante de 50 minutos intercalados por 20 de recreio! As Paneleiras de Goiabeiras, assim como as escolas, funcionam com uma gestão compartilhada? Percebi pontos estanques e encontros que acontecem ao acaso.

O currículo reflete as ideias do que entendemos por/com/na/entre as crianças, a natureza, o direito à vida, solidariedade, cooperação, morte, tristeza, liberdade, ou continua reverberando projetos moldados que deixam os corpos fixos e fáceis de serem controlados? O espaço remodelado é um ponto que reflete com grande intensidade na proposta curricular. Qualquer obra ou adequação de um espaço pensando na sustentabilidade ou mesmo alguma mudança de hábito, como o apagar das luzes, ou a troca das lâmpadas, um sistema de captação de água com calhas, ou mesmo a exploração de terra para formulação de tintas, é um deleite com as crianças. Ainda mais nos bairros da pesquisa que apresentam ainda morros, mangues, terras (Figura 51) e a própria circulação de ventos, pois a sua constituição ainda é, em sua maioria, de casas.

**Figura 46 – Cores da terra**

Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

A formação de professores/as e de todos os que trabalham na escola, além da gestão de programa de parcerias com as próprias Secretarias Municipais ou do Estado, é uma fala recorrente na pesquisa. Existem vários saberes nas intensidades e variações do coletivo da comunidade e da escola que podem contribuir e muito com o trabalho pedagógico, não com projetos prontos, mas na conexão dos saberes atendendo à escola como ela necessita e não como uma executora de ideias. E aí a questão de como realizar jardins, painéis solares alternativos, ajuda às cooperativas da região e estruturação de outras associações, como seria o caso das pessoas que sobrevivem dos animais de tração, bem como parcerias com rede de voluntários para o tratamento dos vários animais de rua, além das produções culturais locais que poderiam ser potencializadas.

A sala de aula fora dos limites escolares caracteriza condições de saída e até mesmo a quebra de paradigmas de que as crianças precisam estar na escola sempre bem “guardadas”. Conhecer o entorno e a cultura local é também uma das maneiras de alargar o posicionamento da criança em relação ao mundo, de saber dos seus conhecimentos e da comunidade, acerca do meio ambiente local, do lixo nas calçadas, da ausência e da presença de árvores, postos de coleta de material reciclado, até mesmo com as crianças e adultos que passam pelas cidades catando restos em coletores de lixo que lhe dão sensações diferentes numa caminhada até a escola, num dia quente de verão.

A redução da pegada ecológica da escola é um assunto abordado nas práticas de sustentabilidade dos estabelecimentos onde observamos o consumo de água, energia, papel

etc., além da produção de lixo e resíduos. Vivemos uma sucessão de *tempoespaços*, e nossas marcas ficam em todo percurso. Solicitamos, com essa pegada ecológica, a diminuição do consumo, pois pode levar a um entendimento mais satisfatório de que todos são responsáveis pelas melhorias e pela economia da escola. Ainda mais num sistema público de educação em que as queixas de avolumam diante da morosidade do Estado em atenuar questões fundamentais. Somente ter o lugar da coleta seletiva não significa um efetivo andamento da ideia. No CMEI DC, os coletores ficam separados da área comum das crianças.

**Figura 47 – Posto de coleta seletiva**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

A escola não é apenas o centro de aprendizagem, mas uma organização de aprendizagem em si, única, e como tal, proporciona a nós, professores/as, constante revisão de todas as verdades, questionamentos, imposição das políticas públicas e nosso acesso à democracia, já que preparamos crianças no presente para a vida. Então, por que tudo tem que funcionar igual em cada escola? Em cada comunidade, existem riquezas escondidas, que chegam até as escolas pelos alunos, mas esbarram numa proposta curricular pensada e aprovada para cada eixo de trabalho e idade da criança.

Pesquisa e prática são constantes no envolvimento com a equipe pedagógica (em nosso caso, as pedagogas, as únicas que podem sentar em particular com as\os professoras\es) de acolher, pesquisar e compartilhar a prática pedagógica, ao invés de vir com ideias prontas e



acabadas, como a repetição de projetos ano após ano. As crianças são curiosas e observadoras. Então, por que não ensinar as práticas de pesquisa a elas?

Os inúmeros erros inventados a cada dia podem ressoar de maneira prescritiva no ambiente público. Repensar, recusar, reduzir, reutilizar, reparar, reciclar e reintegrar. Os/as professores/as necessitam de material de qualidade para as práticas e experiências, mas, apesar de toda dificuldade orçamentária, as escolas também sofrem com o desperdício de inúmeros materiais. São muitas as iniciativas que podem ocorrer na tentativa da diminuição do consumo na escola. Nos CMEIS pesquisados, deparei-me com muitos brinquedos quebrados. Será que a criação de um hospital de brinquedos em uma rede municipal poderia gerar potência para agenciamentos coletivos entre crianças e professores/as ou funcionários da escola? Como afirma Camargo (2008, p. 39):

As escolas ainda não se deram conta do papel estratégico que desempenham na construção de um mundo sustentável, com desafios como o do aquecimento global e o esgotamento dos recursos naturais, isso não tardará a acontecer na opinião de educadores e consultores. Esta será, certamente, uma das próximas fronteiras do desenvolvimento pedagógico. E a sua escola está preparada para isso?

Essa citação mostra o entendimento de uma concepção de escola sustentável e até mesmo o papel que a escola “precisa desempenhar”. Pensar numa escola com práticas de sustentabilidade pode refletir na complexidade da escola. Se pensarmos na gestão, na proposta curricular e no espaço, já teríamos um leque de diferentes questões a serem trabalhadas na escola onde a sustentabilidade se conecta numa rede de territórios, fazendo com que o movimento seja constante. As possibilidades de invenção e criação poderiam se agenciar em prol de uma pigmentação colorida nas rotinas preto e branco das escolas. Não que o preto e o branco não sejam coloridos, eles também compõem esse território e fazem circular alternativas na germinação de sementes, em que pese uma escola sustentada pela relação das pessoas que a tecem diariamente. A instrução se consegue, o conhecimento se dissipa, mas e os afetos, como provocá-los?

Todos os humanos são confrontados pelos mesmos problemas vitais e mortais. E a escola não é o único, mas faz parte de mais um dos elementos dessa imensa rede, que carrega em si múltiplos sentidos e que pode potencializar a vida da humanidade, tendo a sustentabilidade em seu cerne.

## 7 CONSIDERAÇÕES

Não preciso do fim para chegar  
(MANOEL DE BARROS)

Nas pesquisas em que existem hipóteses para serem provadas, talvez as considerações chamadas de finais sejam mais fáceis de escrever. Provo ou não a minha questão, hipótese válida ou refutada. Mas, na cartografia, não existem verdades a serem provadas ou refutadas, até porque as verdades são tecidas e podem nem mesmo existir. Não considero finais, também, porque não se chega a um fim. O texto fica. As palavras gravam, mas os afetos continuam.

Descubro, na condição de pesquisadora, voltando à escola, não como professora (pelo menos não atuando como tal naquele momento), que o cuidado a ser direcionado a qualquer um que esteja nesse *espaçotempo* é potência para reflexão, mudança e persistência nesse sistema escolar cheio de contradições tão repetidas e malfadadas. Enquanto escrevo, a dois dias de voltar à escola, depois de dois anos de licença para este estudo, encontro amigos e colegas e com eles converso. Eles me advertem pela volta, tristes e contritos por mim, pelo meu retorno, como se parecesse um castigo. Mas também encontro outros que dizem estar felizes, inventando formas de viver nesse turbilhão que é a escola, escapando das redes de poder que tanto enfraquecem nossos espaços, experimentando encontros com as crianças e nas parcerias com professoras/es e outros que ainda se emocionam com a potência de uma aula. Fico perplexa ao ver como a criatividade e a experimentação ainda conseguem desmascarar até as mais tristes faces. A alegria é parte disso tudo e dispositivo para o trabalho com as crianças.

Lembrando-me dos meses dedicados à pesquisa e de algumas noites que passei produzindo álbuns e envelopes para a comunidade das Paneleiras, percebo como as noites de produção fazem parte da rotina de um professor. Desta vez não produzi brinquedos, nem planejei aulas, apenas me debrucei em livros que dão suporte à cola bastão nas fotos, presas ao papel rugoso, lembrando as memórias de quase um ano imersa num plano de pesquisa.

Não posso devolver o que aprendi ali, ou mesmo nas escolas por onde passei. Poderia herdar uma dívida eterna. Então, aciono em mim a professora de Educação Infantil para

presenteá-los com minhas memórias e, claro, acalantar minhas emoções com esta dívida. Minhas palavras não darão conta de dizer ao leitor o que vivi neste plano intensivo dos encontros menos potentes e da força de um encontro com as intensividades dos agenciamentos coletivos.

Volto às Paneleiras para apresentar o vídeo e entregar o envelope com uma foto. Em cada envelope, uma flor de chita colada na lembrança de um tecido “menor” que subverte a lógica da moda, como a panela de barro, instrumento de história em que os “pobres comiam”, hoje ícone de uma cultura que insiste em se validar ou em ser lembrada.

Nos álbuns e nas fotos entregues a alguns membros da comunidade, lembrei-me do encontro com o barro e da beleza de um barreiro, que assim como inúmeras áreas protegidas, sofrem com o descaso do Poder Público. Em outro encontro, a lembrança das músicas e das histórias inventadas, além da força de um personagem comum que, ao ser convidado a ler o texto, se espreita dando a entender que, mesmo com todos os saberes produzidos nos agenciamentos, a habilidade da leitura pode estar ausente.

**Figura 48 – Envelopes e álbuns**



Fonte: Produzida pela Autora durante a pesquisa.

Ao deixar o galpão, enquanto argumentava sobre o amadorismo do vídeo, ouvi a seguinte fala: “Os profissionais vêm aqui, fazem os vídeos e não voltam, pelo menos você veio e mostrou”. Diante desse depoimento, considero o cuidado com a pesquisa e todos os envolvidos mister para se pensar a cartografia. Fico pensando que muitos de nós na escola precisamos desse reconhecimento. Esse é um dos pontos que nos adoce. Criatividade pulsante, estagnada pela tristeza do controle e do poder.

Às professoras o texto foi minha devolutiva, assim como todas as fotos em arquivo digital dos eventos que cobri, além das narrativas transcritas e impressas, que algum dia podem ser lidas, fazendo-as refletir sobre os inúmeros momentos em que o trabalho é alegre, potente e reverbera.

A sustentabilidade não é só uma aposta minha. Ela está sendo tecida já há muito tempo tal qual uma rede que ora vem arrumando brechas como uma flor no cimento, suave e única, ora crescente, tal qual a lascívia da hera, planta que se infiltra através de suas raízes adventícias (originam do caule e não da base), crescendo rentes às estruturas cimentadas das escolas. O crescimento virá impávido, apaixonante, tranquilo e infalível,<sup>52</sup> pelas brechas, gretas e fissuras, e não terá controle, por mais que tentem conter e podar. As raízes se infiltrarão nos muros, rompendo suas bases e entrando por todos os caminhos. Com sua força, poderá até mesmo estourar o que estanca, mas seu desejo é estar envolta, tecida, agarrada ao cimento, pois ela necessita dele para se fixar, crescer e se movimentar. O muro parece a contenção, mas é justamente o dispositivo para o seu crescimento. Aposto na sustentabilidade como agenciamento coletivo na escola. Acredito nessa instituição, mesmo que todas as estatísticas digam o contrário.

Falamos de mudança. Todo mundo quer a mudança, mas quem quer mudar?

Nesta cartografia, tive encontros com intensividades de saberes de benzedeiros, paneleiras, professoras, gente simples e comovente que me remeteu à minha própria história. Lembranças de uma bisa que benzia, de uma avó analfabeta que sabia crescer qualquer pé de planta, de minha mãe ativista me imprimindo marcas e olhares quanto às questões socioambientais. Segundo Barros (2006, p. 14): “[...] quem se aproxima das origens se renova”.

Muitas das fotografias não aparecem no texto, pois a máquina utilizada eram os meus olhos. Essas imagens estão no meu arquivo pessoal, transformando boa parte do que pensava e do que acreditava. A cartografia abre permissão para afetos que impulsionam nossa inventividade. Continuo a inventar. E a cada invenção conheço mais um pouquinho de mim mesma. Cada um aprende de uma maneira, e eu descobri que aprendo melhor no ver, no

---

<sup>52</sup> As palavras nos remetem à música *Um Índio*, de Caetano Veloso.

ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Deve ser por isso que, quando as crianças dizem “Posso ver?”, instantaneamente tocam o objeto.

A sustentabilidade é um ponto a ser pensado já que pode afetar, criar resistências, tornar a vida mais alegre e farta para a comunidade escolar. Os textos e as experiências do Brasil e do exterior indicam muitos caminhos a serem percorridos, mas cada um à sua maneira, sem uma imposição de ordem estabelecida, mas de uma necessidade de se cuidar da casa maior, nosso planeta. Aciono Barros (2007, p. 29): “Pois que inventar aumenta o mundo”.

Incorporo a mim mais uma das segmentaridades, a de pesquisadora, pois experimentadora já sou. Não vou atrás de utopias, nem devaneios ou mesmo esperanças. Sigo em frente entendendo que o presente somos nós que fazemos. Como sinaliza Barros (2009, p. 71): “Do lugar onde estou já fui embora!”.

## 8 REFERÊNCIAS

- 1 AGUIAR, Monica Castoldi. C. ; BORLINI, M. C. . Estudos de caracterização de argilas do Vale do Mulembá visando contribuir para a sustentabilidade da confecção de painéis de barro do Espírito Santo. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2009.
- 2 ALVARENGA, Luciana. **Do sururu à panela de barro: a realidade de heranças milenares.** 2002. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2002.
- 3 ALVES, Henrique. **Moderna tradição.** 2011. Disponível em: <[http://www.seculodiario.com.br/exibir\\_not.asp?id=28612](http://www.seculodiario.com.br/exibir_not.asp?id=28612)>. Acesso em: 5 out. 2011.
- 4 ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 150 p.
- 5 BARCHI, Rodrigo. Contribuições “inversas”, “perversas” e menores às educações ambientais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008.
- 6 BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer.** Rio de Janeiro: Salamandra, 2001. 98 p.
- 7 \_\_\_\_\_. **Memórias inventadas: a segunda infância.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- 8 \_\_\_\_\_. **Retrato do artista quando coisa.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 81 p.
- 9 \_\_\_\_\_. **O livro das ignoranças.** 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009a. 104 p.
- 10 \_\_\_\_\_. **O guardador de águas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009b. 71 p.
- 11 \_\_\_\_\_. **Livro sobre nada.** 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009c. 85 p.
- 12 \_\_\_\_\_. **Menino do mato.** São Paulo: Leya, 2010. 95 p.
- 13 BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- 14 BISSOLI, Márcia. **Recomendações para a sustentabilidade da habitação de interesse social: uma abordagem ao Conjunto Residencial Barreiros, Vitória (ES), 2007.** 233 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

- 15 BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: adjetivo ou substantivo? Disponível em: <<http://mercadoetico.terra.com.br/arquivo/sustentabilidade-adjetivo-ou-substantivo/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.
- 16 BOSCH, Hieronymus. **La nef des fous**. Copyright 2011. Disponível em: <<http://www.louvre.fr/moteur-de-rechercheuvres?searchart+bosh&s+date&dir>>. Acesso em: 5 jun. 2011.
- 17 BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20072010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- 18 BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- 19 CAMARGO, Paulo. Os dez mandamentos de uma escola sustentável. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 12, n. 46, p. 34-35, maio/jul. 2008.
- 20 CAMILETTI, Giovana Gava; VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **Modernidade e tradição esculpidas no barro**: uma reflexão da Associação Paneleiras de Goiabeiras. Vitória (ES), 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- 21 CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Petrópolis: Dpet Alii, 2009. p. 121-136. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).
- 22 CHAPANI, Daisi Teresinha. **Educação ambiental**: ação-reflexão-ação no cotidiano de uma escola pública. 2001. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.
- 23 CHAUI, Marilena de Souza. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo, SP: Moderna, 2005. 104 p.
- 24 COLNAGO, Attilio; BRANDÃO, Joyce. **Tintas**: materiais de arte. Vitória: [s.n.], 2003. 112 p.
- 25 CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (Brasil). **Relatório de Atividades**. 2009. Brasília, 2010.
- 26 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136)>

- [84%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](#)>. Acesso em: 9 jun. 2011.
- 27 CORADINI, Marcia; GERLIN, Meri. **Pássaro de fogo**: lendas, contos e cantos. Vitória: GSA, 2007. 36 p.
- 28 CZAPSKI, Silvia; TRAJBER, Rachel. **A educação ambiental em escolas sustentáveis**: macrocampo meio ambiente: mais educação. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- 29 DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007. 226 p.
- 30 \_\_\_\_\_. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002. 135 p.
- 31 \_\_\_\_\_. **Nietzsche e a filosofia**. 2. ed. Porto: Rés, 2001. 294 p.
- 32 \_\_\_\_\_. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Montparnasse, 1997.
- 33 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Série Logoteca). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51262900/Deleuze-e-Guattari-Kafka-Por-Uma-Literatura-Menor>>. Acesso em: 5 jun. 2011.
- 34 \_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. 5 v.
- 35 DIAS, Carla da Costa; LIMA. **A tradição nossa é essa, é fazer panela preta**: produção material, identidade e transformações sociais entre artesãs de Goiabeiras - Vitória do Espírito Santo. 1999. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Escola de Belas-Artes, Rio de Janeiro, 1999.
- 36 DIDONET, Vital. Educação infantil para uma sociedade sustentável. **Pátio**: Educação Infantil, Porto Alegre, ano 6, n. 18, p. 10-13, nov. 2008/fev 2009.
- 37 DIEGUES, Antonio Carlos. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis. **Cadernos FUNDAP**, v. 6, p. 22-30, 1992.
- 38 ESCOLA sustentável. 12 dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/swf/animacoes/exibi-animacao.shtml?escola-verde-02.swf>>. Acesso em: dez. 2011.
- 39 ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 9.265, de 16 de julho de 2009. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. **Diário Oficial [dos Poderes do Estado]**, Vitória (ES), 16 jul. 2009.



- 40 FERRAZ, Maria Luiza Camargo Pinto. **Tecendo a sustentabilidade das escolas municipais de Ubatuba**. 2009. 356 f. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- 41 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, Mara Lúcia (Org.). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010. p. 87-103.
- 42 GALLO, Sílvio. **Transversalidade e meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 2001 (Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente).
- 43 GARFORTH, Anna [Grafite de Musgo]. 2011. Disponível em: <<http://crosshatchling.co.uk/>>. Acesso em: 6 out. 2011.
- 44 GREENPEACE. [Barco do Greenpeace]. 2011. Disponível em: <<http://www.greenpeace.org.br/oceanos/antartica/>>. Acesso em: 7 jun. 2011.
- 45 GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2002. 143 p.
- 46 HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, Jose Vicente de. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**; Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- 47 HENDERSON, Kate; TILBURY, Daniella. **Whole-school approaches to sustainability: an International Review of Sustainable School Programs**. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage. Australian Government, 2004.
- 48 [IMAGEM via satélite da região de Goiabeiras Velha (Vitória/ES)]. In: GOOGLE EARTH. 2010. Disponível em: <<http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/index.html>>. Acesso em: 8 mar. 2010.
- 49 INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Ofício das Paneleiras de Goiabeiras**. Brasília (DF): IPHAN, 2006. 70 p.
- 50 KANISKY, Ana Lucia. **Uma proposta etnomatemática: o caso das paneleiras capixabas**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

- 51 KASTRUP, Virginia. 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 subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.
- 52 KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos – funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.
- 53 LEGAN, Lucia. **A escola sustentável: eco-alfabetização pelo ambiente**. São Paulo: Imprensa Oficial; Pirenópolis: IPEC, 2007. 172 p.
- 54 \_\_\_\_\_. **Criando habitats na escola sustentável**. São Paulo: Imprensa Oficial; Pirenópolis: IPEC, 2009. 89 p.
- 55 LEIS, Héctor Ricardo. Bases teóricas para a sustentabilidade do século XXI. In: GUERRA, Antonio Fernando; FIGUEIREDO, Maria Lúcia (Org). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Editora da Univale, 2010. p. 17-48.
- 56 LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 212 p.
- 57 LINS, Jaceguay. **O congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo**. Vitória, ES: [s.n.], 2009. 115 p.
- 58 MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 98 p.
- 59 MATURANA, Humberto. Humberto Maturana. **Revista Humanitates**, Brasília, v. 1, n. 2, 14 nov. 2004. Entrevista concedida a Mércia Helena Sacramento e Adriano Vieira.
- 60 MEIRA, Pablo; SATO, Michele. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, p.17-31, 2005.
- 61 [Menino no rio] 2012. Disponível em:<<http://www.mostinterestingfacts.com/wp-content/uploads/2010/12/10-new-delhi.jpg>> Acesso em: 10 out. de 2011.
- 62 MINGO JUNIOR, Nilo de. **Goiabeiras**. Vitória (ES): Secretaria Municipal de Cultura, 2000. 38p.
- 63 MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128 p.

- 64 MUNDANO, Thiago. [Grafite e catadores], 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/03/projeto-artistico-vai-customizar-carrocas-de-catadores-de-lixo-em-sp.html>>. Acesso em: 12 out. de 2011.
- 65 OITICICA FILHO, César, **Hélio Oiticica**: encontros. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2009. 272 p.
- 66 PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010. p. 150-171.
- 67 PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010. 207 p.
- 68 PEDROSA, Israel. **Da cor a cor inexistente**. 3. ed. [Brasília]: Ed. Universidade de Brasília; Rio de Janeiro: L. Christiano Editorial, 1982. 219 p.
- 69 PELBART, Peter Pál. **Tempo e loucura**. Campinas: CPFL cultura, 2009. Vídeo. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/2009/10/16/integra-tempo-e-loucura-peter-pal-pelbart/>>. Acesso em: 5 jun. 2011.
- 70 PELLEJERO, Eduardo Anibal. A ideia de cultura na filosofia de Gilles Deleuze. **Diacrítica**, Braga, v. 12, p. 241-252, 2008.
- 71 PEREIRA, Dulce Maria. Módulo 3: **Mundo, comunidade e ecotécnicas para a sustentabilidade**. In: TRAJBER, Rachel (Ed.). (Org.). Processo formativo escolas sustentáveis e com-vida. Brasília: MEC, 2010. v. 1, p. 41-56.
- 72 ROCHA, Ilka Maria Zoza. **Escola vila**: pedagogia da sustentabilidade. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.
- 73 RONCON, Thiago Junqueira. **Valoração ecológica de áreas de preservação permanente**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2011.
- 74 SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 95 p.
- 75 SALLES, Marcos. **Alunos contam com alimentação de qualidade**. 16 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=cardapiosbalancead>>. Acesso em: 6 mar. 2012.

- 76 SATO, Michèle. Debatendo os desafios da educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande (RS), v.5/6, 2000-2001.
- 77 SATO, Michèle. Em busca de sociedades sustentáveis. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 12, p. 55-59, maio/jul. 2008.
- 78 SATO, Michèle; OLIVEIRA, Herman. Módulo 1: Eu, engajamento. In: TRAJBER, Rachel (Ed.). (Org.). **Processo formativo escolas sustentáveis e com-vida**. Brasília: MEC, 2010. v. 1, p. 17-27.
- 79 SAWAIA, Bader Burihan. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 35-53.
- 80 SCOTTO, Maria Gabriela; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GUIMARAES, Leandro Belinaso. **Desenvolvimento sustentável**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1.
- 81 SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 141 p.
- 82 SILVA, Carlos Alberto Pereira. **A educação e o ambiente escolar: entre o desenvolvimento da modernidade e a utopia realista do desenvolvimento sustentável**. 2002. 123 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- 83 SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução de Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 238 p.
- 84 STERLING, Stephen. **Sustainable education: reversioning learning and change**, Foxhale: Green Books Ltd, 2011.
- 85 THOMPSON, Priscilla. **Furto de barro ameaça o trabalho das paneleiras**. 2011. Disponível em: <[http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2011/03/noticias/a\\_gazeta/dia\\_a\\_dia/807213-furto-de-barro-ameaca-o-trabalho-das-paneleiras.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/03/noticias/a_gazeta/dia_a_dia/807213-furto-de-barro-ameaca-o-trabalho-das-paneleiras.html)>. Acesso em: 26 de mar. 2011.
- 86 TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, v. especial, p.70-78, set. 2010. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2010.
- 87 TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

- 88 TRISTÃO, Martha. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização. In: GUERRA, Antonio Fernando (Org.). **Sustentabilidades em diálogo**. Itajai, SC: Ed. Univali, 2010. v. 1, p. 157-172.
- 89 \_\_\_\_\_. Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. **Processo formador em educação ambiental: mudanças ambientais globais**. Pernambuco: UFRPE, 2009. v. 2, p. 65-115.
- 90 UNITED KINGDON. **Sustainable schools: are we building schools for the future?** London: Education and Skills Committee, House of Commons, 2007.
- 91 VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.
- 92 \_\_\_\_\_. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.
- 93 \_\_\_\_\_. Michel Foucault e os estudos culturais In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.
- 94 \_\_\_\_\_. **Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas**. Educação on-line, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 13-38, 2006.
- 95 VITÓRIA (ES). Prefeitura. **Decreto nº 11.505, de 26 de dezembro de 2002**. Cria o Parque Natural Municipal do Vale do Mulembá-Conquista e dá outras providências. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2002/D11505.PDF>>. Acesso em: 6 maio 2011.
- 96 VITÓRIA (ES). Prefeitura. **Parques naturais municipais de Vitória**. Abr. 2011. Mapa. Disponível em: [http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/Dados/Parques\\_Naturais.pdf](http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/Dados/Parques_Naturais.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2011.
- 97 ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Gêneros e estilos na atividade, multiplicidades e singularidades na subjetividade. In: CONGRESSO TECNOLOGIAS DE GESTÃO E SUBJETIVIDADES, 1., 2010, Vitória. **Anais Congresso Tecnologias de Gestão e Subjetividades**. Vitória: Ufes, 2010.
- 98 ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004 (Conexões 24).

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUADRO DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

	<i>Enviroschools</i> , Nova Zelândia	<i>Green School Project</i> , China	<i>Green School Award</i> , Suécia	<i>FEE Eco-schools</i> , Inglaterra, País de Gales e Escócia	<i>FEE Eco-schools</i> , África do Sul	<i>FEE Eco-Schools</i> Europa	<i>ENSI Eco-schools</i>
<b>Ano da implementação</b>	2002 em nível nacional	1996	1998	1995	2003	1994	1986
<b>Foco da educação</b>	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio	Ensino médio, fundamental, educação infantil e escolas especiais	Educação infantil, escolas obrigatórias e não obrigatórias	Educação infantil, ensino fundamental e médio, e escolas de cuidados especiais	Educação infantil, ensino fundamental e médio.	Educação infantil, ensino fundamental e médio	Escolas, alunos, professores, formadores de professores e administradores
<b>Financiamento e administração</b>	Financiado por fundos governamentais filantrópicos. Parceiros regionais financiam a implantação localmente	<i>State Environmental Protection Administration of China</i> (SEPA) gerencia fundos de fora do departamento, além de fundos de empresas do governo e do exterior	Financiada e gerenciada pela Agência Nacional Sueca para Educação (desenvolvida em parceria pela Agência de Proteção Ambiental Sueca)	Eco-schools no Reino Unido ocorrem por conta das campanhas ambientais. Uma entidade filantrópica nacional compromissada em criar e manter a alta qualidade dos ambientes locais. Filiais espalhadas no Reino Unido ( <i>Keep Britain Tidy, Keep Wales Tidy Campaign, Tidy Northern Ireland e Keep Scotland</i> )	Administrado por <i>Wildlife and Environment Society of South Africa</i> (WESSA) e em parceria com o Departamento de Educação da África do Sul. Financiamento provém de uma empresa de embalagem chamada Nampak	Administrado pela Coordenação Internacional da FEE e por organizações não governamentais (ONGs) em cada país	Rede Internacional de Educação Ambiental com base governamental sobre a tutela de outra instituição: <i>CERI da OECD's</i> . Autofinanciado por países representantes de 25 Estados membros representados por profissionais da educação apontados pelo seu governo

				<i>Beautiful.</i> Este programa recebe patrocínio do fundo <i>SITA UK Environmental Trust.</i>			
<b>Estrutura de funcionamento influências internacionais, políticas nacionais, estratégias: conexões com a proposta curricular</b>	Trabalha em consonância com o currículo (1993) e está intimamente relacionado com as atividades de desenvolvimento profissional e conteúdo oriundos das Diretrizes para Educação Ambiental do Ministério da Educação de 1999 que inclui temas-chave como: 1-conscientização e sensibilidade, 2-conhecimento e entendimento, 3-attitudes e valores em relação ao meio ambiente 4-habilidades e participação nos assuntos ambientais	O Programa de <i>Green Schools</i> começou em 1996 com esforços internacionais baseados no conceito de ISO 14000 e <i>nas Eco-Schools</i> europeias. Alinhado com o Programa para Educação e Ação Ambiental	A Agência Nacional de Educação definiu os critérios para as escolas para receber o prêmio sob a ordenança do Governo sueco. Trabalha com os princípios fundamentais de <i>School Act</i> (Lei de Escola) vinculados diretamente ao plano de ação descrito na Declaração do Milênio, assinada em 2002, na Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo. O critério de adjudicação é baseado no currículo sueco e no programa nacional. Fortes	Com base na ISO 14001 o processo incentiva os alunos a se envolverem com as questões ambientais e de desenvolvimento sustentável, fornecendo um sistema estruturado para a gestão ambiental das escolas.	Está vinculado diretamente com o Plano de Ação definido pela Declaração do Milênio, assinada na Cúpula Mundial de 2002 sobre o Desenvolvimento Sustentável. O programa foi projetado para incentivar toda escola ao aprendizado <i>whole school</i> e ação para um ambiente saudável. Vínculos muito fortes com o currículo alinhados com os Parâmetros Curriculares Nacionais revisados (RNCS)	Baseado num Sistema de Gestão Ambiental como a ISO 14001 ou o <i>EC's Eco-Management and Audit System (EMAS)</i> . A metodologia do programa foi concedida para ser o núcleo do processo do <i>Eco-School</i> , mas a estrutura é flexível o suficiente para ser adotada em qualquer país, e em qualquer nível de sucesso ambiental da escola. Conexão com o trabalho curricular é só um dos sete passos como parte do processo. As escolas são	As áreas principais para o desenvolvimento e pesquisa a fim de conectar atividades e promover diálogo: formação de professores, desenvolvimento <i>Eco-School</i> , critérios de qualidade, qualidades dinâmicas (autonomia e responsabilidade individual)



			ligações com currículo de escolas não obrigatórias de educação infantil são evidentes			incentivadas a integrar a Educação Ambiental em todas as áreas	
<b>Certificação</b>	As duas formas para participar dependem do nível de suporte requerido. Programa facilitado ou programa prêmio. Ambas as correntes podem inscrever-se para bronze, prata ou prêmio verde/ouro	Diferentes níveis de prêmio-municipal, estadual ou nacional, os quais podem ser inscritos pelas escolas, relatórios/ inscrições e prêmios são aceitos pela SEPA e MOE	O prêmio Escola Verde é conquistado na forma de um diploma e é válido por três anos	As escolas podem candidatar-se a três níveis de premiação: bronze, prata e bandeira verde. A premiação bronze e prata é avaliada pela própria escola, e a premiação bandeira verde ( <i>Green Flag</i> ) é avaliada por voluntários treinados. O prêmio é reavaliado e renovado a cada dois anos. Incentivos-dinheiro e aplicações, reconhecimento e publicidade estão ligados ao currículo e à comunidade	As Ecoescolas escolhem pelo menos três projetos e registram seu progresso em um portfólio a cada ano. Os portfólios são avaliados e as escolas bem sucedidas serão premiadas com a bandeira Eco-escola. As escolas podem manter essa bandeira e a posição por um ano. Após esse período, outro portfólio é submetido e avaliado	Cada programa da escola é avaliado. As escolas bem-sucedidas são premiadas com a bandeira verde de Ecoescolas	N/A

<b>Implementação do programa e suporte</b>	Estrutura clara, processo de facilitação e um extensivo kit de materiais de apoio. As atividades de desenvolvimento profissional são para os professores e facilitadores da escola ambiental	O site supre os materiais de apoio ao programa e os recursos, além das "Diretrizes da Escola Verde"	Equipe da agência de suporte a escrita de relatórios com base nas necessidades e websites da agência disponíveis	Possui redes de contatos com a maioria das autoridades locais, e tenta associar os recursos existentes para projetos específicos. Visitas à escola e/ou pequenos subsídios podem ser disponibilizados. Website também tem informação adicional, links para as matérias do currículo e uma sala de bate-papo	Kits de recursos e materiais e website da FEE	Website FEE Ecoescolas; <i>Econews</i> ) boletim informativo com questões e estudos de caso de diferentes linguagens, atividades e materiais para escolas, seminários regionais e conferências internacionais	Conferências internacionais, workshops temáticos, intercâmbios de professores e profissionais
<b>Avaliação do programa</b>	Sim (publicado em 2002) via questionários e workshops de reflexão de área	Não	Sim (1999-2001) não publicado. A Agência Nacional conduziu via evidência oral obtida dos relatórios dos critérios do prêmio da escola	Não	Não	Evidência limitada/ Irlanda- relatório de pesquisa	Pesquisas como "critérios de qualidade para o desenvolvimento da ecoescola" permitem que os países revisem sua prática
<b>Realizações</b>	Esverdeamento dos terrenos das escolas, minimização do desperdício de	O número de escolas verdes de diferentes níveis premiadas já somava 15.000	52 escolas receberam o prêmio das 218 registradas. A avaliação notou	No final de julho de 2002, 268 escolas estavam registradas no programa da	A primeira rodada do prêmio Bandeira Verde nas escolas focalizou os dias especiais do	Havia em 2003, mais de 11.000 escolas de 27 países participando.	N/A

	energia e água. Os resultados educacionais incluem as bases usadas para a educação. A integração da Educação Ambiental dentro da ciência, linguagem e estudos sociais, tecnologia e temas de bem estar. Os estudantes são também envolvidos no planejamento, na definição de critérios e avaliação	até o final de 2003. Em certa medida, o programa de escolas verdes da China está popularizado e torna-se uma efetiva estratégia para construir a idéia de sustentabilidade entre a geração jovem e desenvolvimento da gestão ambiental no <i>campus</i> e na China	realizações nas mudanças para o ensino mais participativo e abordagens de aprendizagem e integração do currículo	Escócia. Ao final de julho deste ano, o dígito era de 909. Isso representa 28% de todas as escolas na Escócia	meio ambiente, um jardim indígena no centro e um programa de reciclagem	Conscientização ambiental, um ambiente escolar melhorado, envolvimento da comunidade local, empoderamento do aluno, poupança financeira e contatos internacionais	
<b>Abordagem da <i>whole school</i></b>	Participantes: professores, equipe de gestão, estudantes, <i>Board Of Trust Tees</i> , representantes dos países e parcerias comunitárias. Princípios organizacionais: gestão escolar democrática e participativa, práticas	Vínculos sólidos com o currículo. As <i>Greens Schools</i> necessitam adotar práticas de gestão ambientalmente amigáveis, melhorar o meio ambiente nos <i>campi</i> , cultivar uma cultura que proteça	Critérios para premiação da <i>Green School</i> 1-Objetivos gerais (gestão escolar, auditoria de impactos e desenvolvimento de programa de ações, premiações anuais e suporte). 2-Atividades (treinamento em competências da equipe,	Iniciativa <i>whole school</i> que encoraja consciência ambiental e ações para guiar a gestão escolar. Deve envolver os alunos e tomada de decisões e ações	Programas de <i>Eco-school</i> estão sendo desenvolvidos na África do Sul como programas de melhoria escolar que pretendem alcançar gestão ambiental sustentável. As áreas foco são currículo, ação e comunidade	Apoiar a estrutura internacional do FEE é um dos princípios da Agenda 21, incluindo a necessidade de consciência ambiental e melhoria nas habilidades dos estudantes para participação ativa e tomada	Envolve toda a equipe gestora da escola e os especialistas em educação na pesquisa (pesquisa-ação) e no desenvolvimento escolar. Promove intercâmbio internacional, compreensão e cooperação internacional

	operacionais, práticas de conservação sustentável, design ecológico e participativo nos arredores da escola. Currículo dinâmico integrando o informal de todas as áreas da vida escolar ao formal	ambiental entre os professores, alunos, pais e especialistas, fortalecer a cooperação da comunidade-escola e ampliar a consciência ambiental geral	cooperação e integração das atividades e interação da comunidade local) 3-Segurança e saúde ocupacional e bem-estar físico e responsabilidade) 4- Ambiente físico (produtos e materiais; comida, resíduos, água, energia, ar, meio ambiente local, transporte e construções)			de decisões	
<b>Foco essencial e princípios</b>	Abordagens de parcerias sólidas por meio da construção de relações para apoiar e melhorar iniciativas de Educação Ambiental existentes. São cinco princípios: 1-sustentabilidade 2-Educação Ambiental 3-respeito pela diversidade de cultura e povos 4-participação estudantil em todos os níveis e	Princípios: basear-se em fatos políticos sociais chineses e encorajar as escolas a fazer uso dos seus recursos educacionais – tanto dentro, quanto fora das escolas – em favor do meio ambiente, além de integrar a Educação Ambiental no currículo escolar	A proposta é encorajar e apoiar o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento sustentável. Forte ênfase em princípios democráticos para que os estudantes sejam capazes de influenciar, tomar a responsabilidade para si e participar. O critério de premiação avalia a vida escolar (ensino e escola	Baseados no ISO 14. 001 com ênfase na minimização de lixo e resíduos, embora as escolas também possam focar em transporte, vida saudável, economia de água e energia ou ambiente escolar/ biodiversidade. Até oito programas de desenvolvimento profissional continuado	O programa é desenvolvido para encorajar o aprendizado <i>whole-school</i> com foco principal em ação baseada no currículo para um meio ambiente saudável. Áreas foco podem ser escolhidas dentre os seguintes temas: calendário escolar, informação ambiental e conhecimento comunitário, campo de trabalho	Baseado nos princípios da Agenda 21. Três temas principais; resíduos, água e energia mas as escolas podem participar de questões locais relacionadas com a Agenda 21. Mais tarde as escolas podem focar em outros aspectos ambientais e questões do desenvolvimento sustentável, desde transporte	Objetiva desenvolver, testar e publicar métodos de ensino e aprendizagem que definem boas práticas de Educação Ambiental, estabelecendo parcerias escolares internacionais e também conduzir estudos comparativos em áreas como “critérios de qualidade para o

	perspectivas Maori 5-conhecimento enriquecendo o processo de aprendizado		como local de trabalho), considerações éticas, estética, culturais e de saúde		da escola, gestão de recursos, saúde e segurança, projetos de ação e competições, clubes, aventuras e atividades culturais	e biodiversidade a saúde e cidadania	desenvolvimento da <i>Eco School</i> "
<b>Etapas e conteúdos</b>	São quatro etapas de ciclos de aprendizagem ativa: 1-base (grupo ambiental, política escolar e parcerias comunitárias) 2-visão (mapa de visão do whole school) 3-aprendizado em sala de aula e ações (que foca 5 temas em ciclos de ação) 4-reflexão (documentar e compartilhar histórias, avaliar o progresso anualmente e estabelecer novas metas)	1-estabelecer um comitê <i>Green school</i> (responsável por planos de ação e validações) 2-gestão ambiental de recursos 3-integrar Educação Ambiental no currículo 4-professores participam de estágios de Educação Ambiental 5-participação <i>whole school</i> em atividades de proteção ambiental 6-considerar escolas no estilo de vida 7-esverdear o <i>campus</i> 8-estabelecer um	Etapas do programa para conquistar premiação: 1-Apoio <i>whole school</i> (o corpo de estudantes e professores (utilizando critérios) das atividades e situações correntes (auditoria) 3-Desenvolvimento de programa de ação 4-Implementação das ações 5-Relatar a documentação para candidatura do prêmio e desenvolvimento de novas áreas de ação 6-Receber o diploma e uso do	Os sete elementos do programa <i>Eco-school</i> : 1-Estabelecer um eco comitê formado por alunos, equipe, governantes e pais. 2-Emprender avaliação ambiental 3-Implementar plano de ação 4-Ligação com o currículo 5-Monitorar e avaliar 6-Envolver maior parte da comunidade 7-Produzir um <i>ECO- CODE</i> ou declaração da missão	1-Estabelecer um grupo de trabalho 2-Auditar os aspectos do ambiente escolar e identificar oportunidades de aprendizado 3-Escolher pelo menos três áreas foco 4-Esboçar uma política ambiental 5-Desenvolver e implementar planos de aula com atividades que se relacionam com a política da escola e gestão sustentável nas áreas de aprendizado 6-Tomada de ações envolvendo toda escola e grande parte da comunidade	Processos de 7 etapas: 1-EcoComitê 2-Avaliação ambiental 3-Plano de ação 4-Monitorar e avaliar 5-Ligações curriculares 6-Ligações com a comunidade 7- <i>ECO-CODE</i>	1-Cria redes de aprendizado 2-Estudos de pesquisa-ação 3-Publicações 4-Conferências 5-Seminários temáticos

		ecoclube para assegurar a participação estudantil na gestão ambiental	logo		7-Desenvolver um portfólio, avaliar o progresso e estabelecer objetivos futuros		
<b>Métodos para monitorar e relatar</b>	Documentação de progresso e compartilhamento de histórias é primordial para o programas das <i>Enviro Schools</i> . As escolas avaliam o progresso anualmente por meio da visão e estabelecem prioridades para o próximo ano	A escola avalia o próprio trabalho e relata aos experts da <i>Green School</i> . Comitê Greens e Ecoclubes podem monitorar o progresso durante o projeto	As escolas têm que se reportar à Agência Nacional por meio de ações endereçadas e conquistas efetuadas que vão ao encontro do critério da avaliação. Esse relatório deve incluir ações planejadas para os anos seguintes	Parte das escolas trabalham para monitorar e avaliar seus planos de ação. Progresso em determinadas áreas, planos de aula e planos de melhoria escolar são arquivados em um portfólio, que deve ser completado todo ano para mostrar evidências do trabalho em curso e e manter a bandeira e o status da <i>Eco school</i>	Um portfólio é apresentado para conquistar o status de <i>Eco-school</i> . Isso traça ações futuras e consequentemente assegura que as escolas reflitam e avaliem suas práticas	Monitoramento e avaliação são elementos necessários como parte das sete etapas para assegurar que os planos de ação estão sendo trabalhados	Pesquisa e oportunidades Internacionais são fornecidas para troca de dados e experiências dos países-membro além do acesso a pesquisa em Educação Ambiental e Educação para Sustentabilidade

**ANEXOS**

## ANEXO A – Os 50 mais importantes livros de sustentabilidade

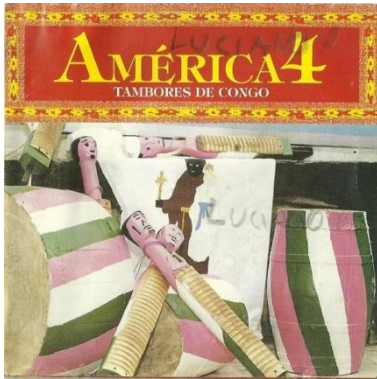
1. Banker to the Poor: Micro-Lending and the battle Against World Poverty – Muhammad Yunus, 1999
2. Biomimicry: Innovation Inspired by Nature – Janine Benyus, 2003
3. Blueprint for a Green Economy – David Pearce, Anil Markandya e Edward B. Barbier, 1989
4. Business as Unusual: My Entrepreneurial Journey, Profits and Principles – Anita Roddick, 2005
5. Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business – John Elkington, 1999
6. Capitalism as if the World Matters – Jonathon Porritt, 2005
7. Capitalism at the Crossroads: Aligning Business, Earth, and Humanity – Stuart Hart, 2005
8. Changing Course. Schmidheiny e WBCSD, 1992
9. The Chaos Point: The World at the Crossroads – Ervin Laszlo, 2006
10. The Civil Corporation: The New Economy of Corporate Citizenship – Simon Zadek, 2001
11. Collapse: How Societies Choose to Fail or Survive – Jared Diamond, 2005
12. The Corporation: The Pathological Pursuit of Profit and Power – Joel Bakan, 2005
13. Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things – William McDonough e Michael Braungart, 2002
14. The Dream of Earth – Thomas Berry, 1990
15. Development as Freedom – Amartya Sen, 2000
16. The Ecology of Commerce: A Declaration of Sustainability – Paul Hawken, 1994
17. The Economics of Climate Change: The Stern Review – Nicholas Stern, 2007
18. The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time – Jeffrey Sachs, 2005.
19. Factor Four: Doubling Wealth, Halving Resources Use-A Report to the Club of Rome – Ernst Von Weizsäcker, Amory B. Lovins e L. Hunter Lovins, 1998.
20. False Dawn: The Delusions of Global Capitalism – John Gray, 2002
21. Fast Food Nation: The Dark Side on the All-American Meal – Eric Schlosser, 2005
22. A Fate Worse than Debt: The World Financial Crisis and the Poor – Susan George, 1990
23. For The Common Good: Redirecting the Economy toward Community, the Environment and a Sustainable Future – Herman Daly e John Cobb, 1989
24. Fortune at the Bottom of the Pyramid: Eradicating Poverty through Profits – C.K. Prahalad, 2004
25. Gaia: A New Look at Life on Earth – James Lovelock, 1979.
26. Globalization and its Discontents – Joseph Stiglitz, 2002
27. Heat: How to Stop the Planet from Burning – George Monbiot, 2006
28. Human-Scale Development: Conception, Application and Further Reflections – Manfred Max-Neef, 1991
29. The Hungry Spirit: Beyond Capitalism – Charles Handy, 1999
30. The Limits to Growth – Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows e Jorgen Randers, 1972
31. Maverick: The Success Story Behind the World's Most Unusual Workplace – Ricardo Semler, 1993
32. The Mystery of Capital: Why Capitalism Triumphs in the West and Fails Everywhere Else –De Soto, 2000
33. Natural Capitalism: Creating the Next Industrial Revolution – Hawken, Lovins and L. Hunter Lovins, 2000
34. No Logo: No Space, No Choice, No Jobs – Naomi Klein, 2002
35. Open Society: Reforming Global Capitalism – George Soros, 2000
36. Operating Manual for Spaceship Earth – Buckminster Fuller, 1969
37. Our Common Future – The World Commission on Environment and Development, 1987
38. The Population Bomb – Paul Ehrlich, 1968
39. Presence: An Explanation of Profound Change in People, Organizations and Society – Peter Senge, C. Otto Scharmer, Joseph Jaworski e Betty Sue Flowers, 2005
40. The River Runs Black: The Environmental Challenge to China's Future – Elizabeth C. Economy, 2004
41. Sand County Almanac – Aldo Leopold, 1949
42. Silent Spring – Rachel Carson, 1962
43. An Inconvenient Truth – Al Gore, 2006
44. The Skeptical Environmentalist – Bjorn Lomborg, 2001
45. Small is Beautiful: Economics as if People Mattered – E.F. Schumacher, 1973
46. Staying Alive: Women, Ecology and Development – Vandana Shiva, 1989
47. The Turning Point: Science Society and the Rising Culture – Fritjof Capra, 1984
48. Unsafe At Any Speed: The Designed-in Dangers of the American Automobile – Ralph Nader, 1965
49. When Corporations Rule the World – David Korten, 2001
50. When the Rivers Run Dry: What Happens When Our Water Runs Out? – Fred Pearce, 2006



**ANEXO B – INFOGRÁFICO ESCOLA SUSTENTÁVEL DA REVISTA NOVA ESCOLA**

Da construção às atitudes simples e cotidianas, o infográfico mostra tudo que a escola deve ter e propor para que alunos, professores e funcionários vivam a sustentabilidade na prática. Navegue pelos pontos e descubra ações eficientes para ajudar o meio ambiente.

## ANEXO C – COMPILAÇÃO DE LETRAS DE MÚSICAS SOBRE AS PANELEIRAS



### Festa das Paneleras

(Tobi Gil e Cesar Rebechi)

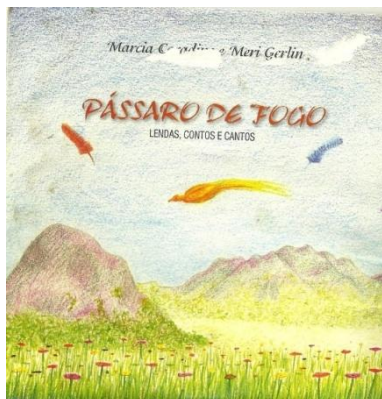
Está chegando julho  
 A Festa das Paneleras  
 De Goiabeiras, de  
 Goiabeiras  
 A banda Amores da  
 Lua  
 Balança o congo em  
 Goiabeiras  
 Batuca o tambor, agitando o povo  
 Na Festa das Paneleras  
 Elas fazem com o barro obras de arte  
 Que queimam depois na fogueira  
 Pra fazer uma boa moqueca  
 Só nas panelas de Goiabeiras



### Barro Panela

(Beto Lemos)

No chão da minha terra com muita ciência  
 Com amor e competência se faz coisa de valor  
 O barro modelado aqui vira panela  
 Na mão da Paneleira que o barro modelou  
 Forró das Paneleras  
 No chão da minha terra com muita ciência  
 Com amor e competência se faz coisa de valor  
 O barro modelado aqui vira panela  
 Na mão da Paneleira que o barro modelou  
 Se o pirão levar farinha  
 Panela leva o calor  
 Moqueca só capixaba  
 Já dizia meu avô  
 Meu Brasil come peixada  
 Moqueca tem outro sabor  
**Repete Refrão**  
 Ai meu chão barro panela  
 Por do sol meu céu Bandeira  
 E proteja a minha terra  
 Rogo a Penha Padroeira  
 Vou dançando um pé- de- serra  
 Na Festa das Paneleras



### **Panela de barro**

(Marcia Coradini)

Curumim lá no terreiro  
 Faz bolinhas com barro grudento  
 Pra caçar passarinho  
 Curumim arteiro  
 Joga a bolinha no fogo  
 Peixe assando no braseiro  
 Da brincadeira com barro  
 Índia fez panela boa  
 Moqueca de peixe  
 Todo mundo quer  
 Alisa panela com o coité  
 Panela de barro  
 Comida melhor  
 Tempero gostoso é o da minha avó  
 Moqueca de peixe  
 Capixaba é  
 Alisa panela com o coité  
 Panela de barro  
 Comida melhor  
 Tempero gostoso é o da minha avó