





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

**PATRÍCIA RAQUEL BARONI**

**SUSTENTABILIDADES *PRATICADAS* PENSADAS:  
LAMPEJOS DE PIRILAMPOS DAS ESCOLAS DE DIFÍCILÍMO  
ACESSO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ**

VITÓRIA  
2016

**PATRÍCIA RAQUEL BARONI**

**SUSTENTABILIDADES *PRATICADAS* PENSADAS:  
LAMPEJOS DE PIRILAMPOS DAS ESCOLAS DE  
DIFÍCILÍMO ACESSO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ**

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

Orientadora: Profa. Dra. Martha Tristão

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

B266s Baroni, Patrícia Raquel, 1977-  
Sustentabilidades praticadaspensadas : lampejos de  
pirilampos das escolas de difícilimo acesso de Duque de  
Caxias/RJ / Patrícia Raquel Baroni. – 2016.  
237 f. : il.

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

1. Cultura. 2. Ecologia política. 3. Educação ambiental. 4.  
Educação rural. 5. Meio ambiente. 6. Sustentabilidade. I. Tristão,  
Martha, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro  
de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

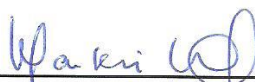
## PATRÍCIA RAQUEL BARONI

### SUSTENTABILIDADES PRATICADAS PENSADAS: LAMPEJOS DE PIRILAMPOS DAS ESCOLAS DE DIFICÍLIMO ACESSO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ

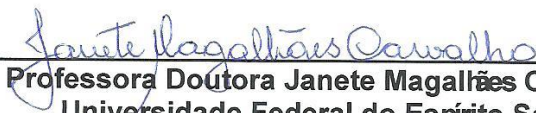
Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutora em  
Educação.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Martha Tristão  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Carlos Eduardo Ferrão  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Angela Maria Caulty Santos da Silva  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória



Professora Doutora Irês Barbosa de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## AGRADECIMENTOS

*Escrever nem uma coisa  
Nem outra -  
A fim de dizer todas -  
Ou, pelo menos, nenhuma.*

*Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar -  
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes*  
Manoel de Barros

E assim inicio minha tese com a humilde pretensão de desexplicar para garantir sobrevivências de vaga-lumes. Sim, somos todos vaga-lumes. Cada vez mais. Nossos brilhos são intermitentes, nossa dança é errática, submetemo-nos às grandes luzes.

Mas resistimos. Reexistimos.

E a beleza está aí: nas sobrevivências.

Minha gratidão aos muitos pirilampos que sobrevivem cotidianamente nos muitos e variados espaços de convivência.

Inicialmente, agradeço aos meus pais que não estarão fisicamente presentes na ocasião de minha defesa, mas estão presentes em todas as redes que tecem minha história de vida. Que orgulho poder dizer que me tornarei doutora em Educação e que, mesmo com o título acadêmico, não terei nem uma pequena fatia de toda a sabedoria que meu pai e minha mãe, ambos com ensino fundamental incompleto, tiveram. Que meu filho possa ter a educação que recebi.

Minha gratidão infindável ao meu *maridoamigoparceiro* Gustavo que sempre teve a tranquilidade e o equilíbrio que por tantas vezes me faltaram ao longo do curso. Nos momentos mais difíceis, que não foram raros, ele esteve ao meu lado sempre me fazendo acreditar que chegaria ao fim desta árdua, porém gratificante etapa. Sou grata por cada gesto carinhoso, cada sorriso, e ansiosa por estar ao seu lado, com nosso filho pelo resto de minha vida. Obrigada, amor!

Muito obrigada aos professores do PPGE, pelos ensinamentos e discussões proporcionados. Sobretudo, muito obrigada, à minha orientadora Martha Tristão pela confiança em minha produção e por me apresentar ao campo da Educação Ambiental.

Aos amigos do NIPEEA pelos ouvidos atentos às minhas narrativas e pelas contribuições à minha formação. Minha gratidão à amiga Márcia por compartilhar comigo tantas angústias, frustrações, mas também muito mais conquistas e afetos. Que loucura, amiga! Conseguimos!

Aos *amigosirmãos* que foram o maior presente que o Espírito Santo poderia me dar: Andréia, Soler e Gilfredo, muito grata pelo tão necessário cultivo da distração nos momentos em que mais precisei.

À professora e amiga Inês Barbosa de Oliveira, por quem minha admiração é tão grande e provém de tanto tempo, que expressá-la somente em palavras seria uma ação injusta e incoerente com os sentimentos que tenho por ela.

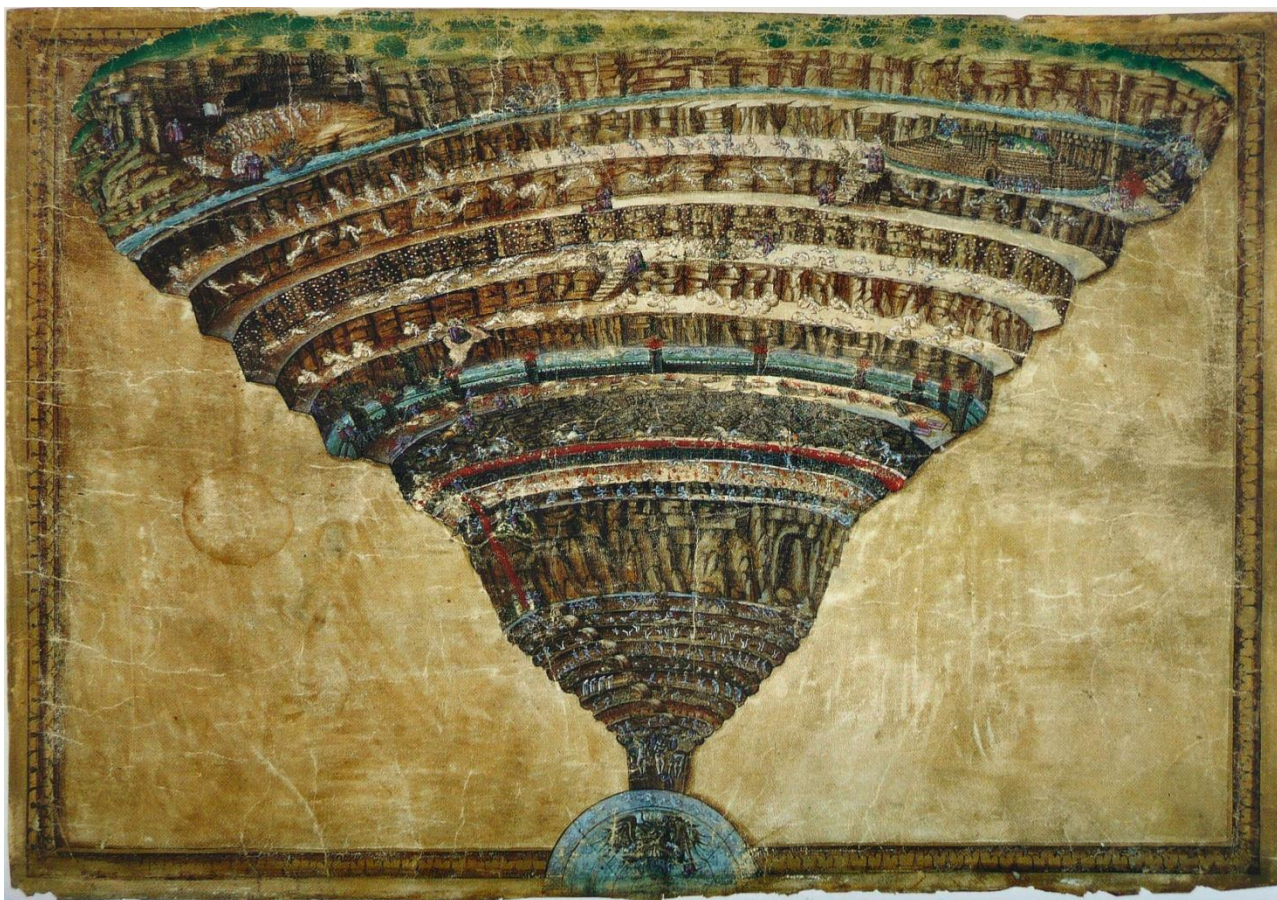
Aos professores Carlos Eduardo Ferraço, Janete Magalhães Carvalho e Ângela Maria Caulty por aceitarem compor esta banca, presenteando-me com sua avaliação. E por serem brilhantes!

Às amigas Deise, Pascale, Cacau, Fabíola, Alê, Lulli, Gláucia, Regina, Graça, Denise e Denize pelo companheirismo sem fim.

Aos amigos da Escola Municipal Santo Isidro e Santa Rita, por compreenderem minhas ausências e por me confiarem suas experiências que tanto contribuíram na composição deste trabalho.

À Michelle Pessanha e à Monica Rosa, em especial, que em tão pouco tempo de amizade, acreditaram em minhas palavras, vestiram a camisa de minha pesquisa, leram meus textos e me acompanharam nas visitas. “Nossa” tese está pronta!

Às escolas de difícil acesso por terem me mostrado que o acesso a elas é muito fácil quando se trata de comprometimento profissional. Agradeço também pelo apoio, pela receptividade e por abraçarem minha pesquisa.



(BOTICCELLI, O inferno de Dante)

*Tal o campônio vê, que ao monte ascende,  
Na estação em que o sol a tudo aclara  
E mais na terra seu calor desprende  
- quando chega o mosquito, e a mosca  
para –  
Pirilamos a flux pela baixada,  
Luzindo sobre as vinhas e a seara  
- assim, por chamas tais iluminada,  
Jazia a nossos pés a vala oitava,  
Mal a vista a tivemos devassada*

Dante Alighieri



## RESUMO

O objetivo desta tese é cartografar as lutas pela sobrevivência enquanto modos de (re)existência nas escolas-pirilampo tecidas como subversões em um modelo que as subalterniza, considerando a complexidade das relações cotidianas, os processos de invisibilização que atuam em tais relações e as redes de solidariedade que emergem dessas práticas, buscando, a partir do campo da Educação Ambiental, destacar sua potência ecopolítica. A partir da proposição de vaga-lumes que resistem aos holofotes das grandes cidades, apresento sobrevivências produzidas cotidianamente por unidades escolares que convivem com o assombro do fechamento em razão do baixo quantitativo de alunos, da distância dos centros urbanos e do “alto” custo de manutenção para a prefeitura. Tais escolas localizam-se em áreas nomeadas pela administração municipal de Duque de Caxias/RJ como sendo de *difícil* acesso. Ao longo da tese, procurei elencar as associações de humanos e não-humanos na constituição do mundo comum como um modo de (re)existência para as escolas-pirilampo. O viés metodológico que permitiu a identificação dessas sobrevivências foi a emissão de cinco lampejos produzidos a partir do *pesquisar com culturasnaturezas*. As narrativas *praticadaspensadasproduzidas* no campo de pesquisa são apresentadas tendo como fio condutor a proposição de brilhos menores que se enredam para a tessitura das reflexões conclusivas. Como conclusões, apresento a possibilidade de conhecer as sobrevivências dos pirilampos partindo de um modo também pirilampo de pesquisar e a proposição de que quando seguimos o brilho intermitente dos vaga-lumes e conhecemos modos outros de ser e estar no mundo e, assim sendo, também nos tornamos *lucioles*. Tal voo conjunto com o campo de pesquisa nos conduz à tão necessária ecopolítica. O bom encontro com saberes outros, tecidos por praticantes vaga-lumes que resistem diariamente aos holofotes de quem se aprisiona na produção de conhecimento socialmente valorizado, compõe as sustentabilidades *praticadaspensadas* numa ecologia de saberes. São essas sustentabilidades que vêm garantindo que as unidades escolares de difícil acesso permaneçam com seus lampejos vivos.

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to map the struggles for survival while ways of (re) existence in firefly-schools woven as subversions in a model that subalternizes them, considering the complexity of everyday relationships, the invisibilization processes that act in such relationships and the solidarity networks that emerge from these practices seeking,, from the field of Environmental Education, to highlight their ecopolitical power. From the firefly proposition, that these units resist the spotlight of the big cities, I present survivals produced daily by school units that live with the threat of closure due to the low amounts of students, distance to urban centers and high maintenance costs for the city. These schools are located in areas named by the Duque de Caxias/RJ municipal administration as being of very difficult access. Throughout the thesis, I attempted to list the human and non-human associations in the constitution of the common world as a (re)existence way for firefly-schools. The methodological bias that allowed the identification of these survivals was the issue of five flashes produced from searching with natureculture. Practicedthought Narratives in the research field are presented having as guide the proposition of smaller sparkles that are entwined in the weaving of conclusive reflections. As conclusions, I present the possibility of knowing the survivals of fireflies starting from an also firefly way of research and the proposition that, when we follow the intermittent glow of fireflies and get to know ways other of being in the world and, therefore, we also are become luccioles. Such joint flight with the research field leads to much needed ecopolitics. The good meeting with other knowledge, created by practicing fireflies who daily resist the spotlight of those who imprison themselves in socially valued knowledge production, make up the practicedthought sustainabilities in knowledge ecology. It is these sustainabilities that have ensured that school units of very difficult access maintain their living flashes.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse est d'inventorier les luttes pour la survivance en tant que mode de (re)existence dans les écoles-lucioles, luttes construites comme des subversions au sein d'un système qui les infériorise, en tenant compte de la complexité des rapports quotidiens, des processus de dissimulation qui régissent de tels rapports, ainsi que les réseaux de solidarités qui émergent de ces pratiques, en cherchant, à partir du champ de l'Éducation à l'environnement, à mettre en exergue leur force écopolitique. À partir de la proposition des lucioles qui résistent aux projecteurs des grandes villes, je présente des survivances produites quotidiennement par ces unités scolaires qui vivent dans la crainte de leur fermeture en raison du faible nombre d'élèves, de la distance des centres urbains et du coût d'entretien 'élevé' pour la mairie. Ces écoles sont situées dans des zones cataloguées par l'administration municipale de Duque de Caxias/Rio de Janeiro comme de *très difficile accès*. Tout au long de cette étude, j'ai cherché à répertorier les associations d'humains et de non-humains dans la constitution du monde commun en tant que mode de (re)existence pour les écoles-lucioles. Le biais méthodologique ayant permis la reconnaissance de ces survivances a été l'émission de cinq scintillements produits à partir du *chercher avec des culturesnatures*. Les récits *pratiqués pensés produits* dans le champ de l'étude sont présentés en suivant le fil de plus petits éclats qui s'entrecroisent pour former la texture des réflexions conclusives. Pour conclure, je propose la possibilité de connaître les survivances des lucioles à partir d'un mode de recherche lui aussi lampyre et suggère que lorsque nous suivons l'éclat intermittent des lucioles et que nous connaissons d'autres modes d'être et de vivre dans le monde, on devient nous aussi lucioles. Un tel vol conjoint avec le champ de l'étude nous mène à la si nécessaire écopolitique. La belle rencontre avec des savoirs autres, tissés par des pratiquants lucioles qui résistent quotidiennement aux projecteurs de qui s'emprisonne dans la production d'une connaissance soumise aux valeurs sociales, compose ces soutenabilités *pratiquées pensées* dans une écologie de savoirs. Ce sont ces soutenabilités qui garantissent que les unités scolaires de très difficile accès conservent vivants les scintillements.

## LISTA DE FIGURAS

1. Estrada do Rio Paty.....	18
2. Portão de sítio na Estrada do Rio Paty.....	18
3. Lateral da Escola Municipal Presidente Vargas .....	67
4. Grupo de Estudos na Escola Municipal Presidente Vargas .....	71
5. Michelle Pessanha com alunos na entrada da Escola Municipal Presidente Vargas .....	82
6. Estrada do Rio Paty após a chuva .....	84
7. Entrada da Escola Municipal Presidente Vargas através da grade .....	94
8. Praticantes no Grupo de Estudos na Escola Municipal Presidente Vargas.....	97
9. Boiada na Estrada do Rio Paty .....	98
10. Imagens da Escola Municipal Santa Rita .....	99
11. Imagens da Escola Municipal Santo Izidro.....	102
12. Imagens da Escola Municipal Presidente Vargas.....	105
13. Imagens da Escola Municipal Bairro-Tabuleiro .....	109
14. Imagens da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos.....	113
15. Imagens da Escola Municipal Presidente Costa e Silva.....	117
16. Imagens da Escola Municipal Coração de Jesus .....	120
17. Imagens da Escola Municipal Raul de Oliveira .....	124
18. Imagens da Escola Municipal Leni Fernandes .....	127
19. Imagens da Escola Municipal Barão do Amapá .....	130
20. Imagens da Escola Municipal Brasil-Itália .....	134
21. Imagens das estradas de Xerém.....	138
22. Caramujo africano azul.....	139
23. Animais de Xerém .....	140
24. Cartaz de uma sala de aula da Escola Municipal Presidente Vargas .....	141
25. Capa do livro Reforma Agrária em Duque de Caxias 1952 a 1992 .....	143
26. Michelle Pessanha participando do II ENERA.....	148
27. Mãe agradecendo pelo trabalho da escola Presidente Vargas .....	149
28. Aluno na horta da Escola Municipal Presidente Vargas .....	150
29. Programação do Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo .....	152
30. Café da manhã no Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo .....	153

31. Bons encontros no Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo .....	154
32. Decoração do Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo .....	155
33. Murais do Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo .....	156
34. Decoração do Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo .....	157
35. Apresentação de Rita no Grupo de Estudos .....	158
36. Apresentação de Michelle no Grupo de Estudos .....	159
37. Apresentação de Marilza no Grupo de Estudos .....	160
38. Almoço no Grupo de Estudos Integrado das Escolas do Campo .....	161
39. Salas lotadas no Grupo de Estudos .....	162
40. Roteiro do Encontro com as Escolas do Campo – SME .....	165
41. Declaração de comparecimento ao Encontro – SME .....	167
42. Convite para o Terceiro Grupo de Estudos da Escola Municipal Presidente Vargas .....	169
43. Dinâmica de abertura do Grupo de estudos da Escola Municipal Presidente Vargas .....	171
44. Roda de conversas do Grupo de Estudos da Escola Municipal Presidente Vargas .....	173
45. Sítio na Estrada do Rio Paty .....	174
46. Alunos da Escola Municipal Presidente Vargas .....	190
47. Grupo de Estudos na Escola Municipal Presidente Vargas .....	197
48. Sapo próximo à horta da Escola Municipal Presidente Vargas .....	201
49. Alunos da Escola Municipal Presidente Vargas .....	206

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Município de Duque de Caxias por distritos .....	28
Mapa 2: Localização aproximada das escolas de difícil acesso do Município de Duque de Caxias .....	29
Mapa 3: Município de Duque de Caxias segundo Chico Silva .....	145
Mapa 4: Divisão distrital e bairros de Duque de Caxias .....	146
Mapa 5: Equipamentos urbanos do quarto distrito do município de Duque de Caxias com gestão municipal .....	147

## LISTA DE SIGLAS

CEB (Conselho de Educação Básica)

CEP (Código de Endereçamento Postal)

CIEP (Centro Integrado de Educação Pública)

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

CNE (Conselho Nacional de Educação)

CONTAG (Confederação dos Trabalhadores da Agricultura)

CPT (Comissão Pastoral da Terra)

ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária)

GPEA (Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte)

GP (Grupo de Pesquisa)

GPT (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MAB (Movimento dos Atingidos pelas Barragens)

MEC (Ministério da Educação)

MMC (Movimento de Mulheres Camponesas)

MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores)

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

NAF (Núcleo Agrícola Fluminense)

NIPEEA (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental)

PMDC (Prefeitura Municipal de Duque de Caxias)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação/UFES)

PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária)

RBA (Rede Brasil Atual)

RESAB (Rede de Educação do semi-Árido Brasileiro)

SEPE-Caxias (Sindicato dos Profissionais de Educação de Duque de Caxias)

SME (Secretaria Municipal de Educação)

UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)

UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

UFES (Universidade Federal do Espírito Santo)

UFF (Universidade Federal Fluminense)

UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso)

UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)

UnB (Universidade de Brasília)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura)

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)



## Sumário

<b>INTRODUÇÃO: ALGUMAS NOTAS SOBRE AS PEQUENAS LUZES</b> .....	19
O QUE SÃO AS PEQUENAS LUZES?.....	19
AS SOBREVIVÊNCIAS.....	23
<b>1. POR QUE BUSCAR OS LAMPEJOS DOS VAGA-LUMES?</b> .....	38
1.1. UM BOM ENCONTRO COM OS VAGA-LUMES.....	38
1.2. UMA ECOLOGIA DE SABERES .....	45
1.3. LUTAS PELA SOBREVIVÊNCIA.....	49
1.4. SOBREVIVÊNCIAS A PARTIR DE SUSTENTABILIDADES <i>PRATICADASPENSADAS</i> .....	66
<b>2. A DANÇA SEDUTORA DOS VAGA-LUMES</b> .....	73
2.1. O PORQUÊ DO BRILHO .....	73
2.2. A DANÇA PARA SEDUZIR .....	78
2.3. POR UMA POLÍTICA DA NATUREZA .....	87
<b>3. PESQUISAR COM <i>CULTURASNATUREZAS</i> NOS BONS ENCONTROS COM OS PIRILAMPOS</b> .....	96
3.1. <i>PRATICANDOPENSANDO</i> O PRIMEIRO LAMPEJO .....	96
3.2. <i>PRATICANDOPENSANDO</i> O SEGUNDO LAMPEJO .....	137
3.3. <i>PRATICANDOPENSANDO</i> O TERCEIRO LAMPEJO.....	151
3.4. <i>PRATICANDOPENSANDO</i> O QUARTO LAMPEJO .....	164
3.5. <i>PRATICANDOPENSANDO</i> O QUINTO LAMPEJO .....	169
<b>4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL PIRILAMPO</b> .....	176
4.1. AS MUITAS EDUCAÇÃOES AMBIENTAIS .....	177
4.2. PROFANAÇÃO NOS USOS: MODOS PIRILAMPOS DE PESQUISAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	182
4.3. PESQUISAR COM <i>CULTURASNATUREZAS</i> .....	191
4.3.1. Lampejo 1: pesquisar fora da caverna.....	193

4.3.2.	Lampejo 2: Convocação da assembleia dos seres capazes de falar .....	195
4.3.3.	Lampejo 3: A tessitura das proposições .....	198
4.3.4.	Lampejo 4: Explorar o mundo comum .....	200
4.3.5.	Lampejo 5: Por uma nova constituição .....	202
	<b>CONCLUSÕES: QUE FAZER? ECOLOGIA POLÍTICA!</b> .....	204
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	207
	ANEXO I: Lei Municipal Nº 1329 de 15 de julho de 1997 .....	214
	ANEXO II: Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação .....	215
	ANEXO III: Linhas de pesquisa, Eixos temáticos e Projetos de Pesquisa registrados nos textos dos Grupos de Pesquisa do GT 22 - ANPED .....	234
	ANEXO IV: O preconceito contra a roça.....	237



## INTRODUÇÃO: ALGUMAS NOTAS SOBRE AS PEQUENAS LUZES

### O QUE SÃO AS PEQUENAS LUZES?

O poema *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, é composto por um canto introdutório e por três partes: Inferno, Purgatório e Paraíso. Cada parte é integrada por trinta e três cantos, de pouco mais do que uma centena de versos cada um. Na narrativa consta que, sob a crosta terrestre, mais precisamente debaixo de Jerusalém, abriu-se uma profunda fenda no formato de cone que chegou até ao centro da Terra. A abertura dessa depressão foi provocada pelo anjo rebelde Lúcifer que estava cravado no fundo do abismo. Nessa depressão, que se abismou em nove círculos concêntricos, estava situado o Inferno. Os condenados se encontravam disseminados nesses círculos de acordo com a gravidade de seus pecados.

É para a oitava vala do Inferno de Dante, tal como consta no vigésimo sexto canto, que chamo a atenção neste texto. Esse lugar de condenação dos conselheiros pérfidos é descrito como um espaço infestado de pequenas chamas errantes que parecem vaga-lumes, tal qual aqueles que costumamos encontrar nas noites de calor no campo. Nela, os pirilampos vagam fracamente, trêmulos, e seriam considerados uma glória miserável dos condenados que jamais teriam acesso à claridade e aos bens celestiais do Paraíso. Se constituem, portanto, apenas como o lampejo fraco e dolorido dos pecados que se arrastam sob uma acusação e castigo infinitos.

É a partir de um olhar cuidadoso para essas pequenas luzes que pretendo tecer esta tese. Entretanto, ao passo em que Dante discorre sobre a grande luz do Paraíso como um lugar de redenção e sobre as pequenas luzes dos vaga-lumes como um castigo eterno aos condenados, penso nas possibilidades de, assim como Didi-Huberman (2011) propõe no livro *A sobrevivência dos vaga-lumes*, imaginar uma inversão completa das relações entre a grande luz e as pequenas luzes. Tal como cita o autor:

É um tempo em que os “conselheiros pérfidos” estão em plena glória luminosa, enquanto os resistentes de todos os tipos, ativos ou “passivos” se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais. O universo dantesco, dessa forma, inverteu-se: é o inferno que, a partir de então é exposto com seus políticos desonestos, superexpostos, gloriosos. Quanto aos *lucioles*, eles tentam escapar como podem à ameaça, à condenação que a partir de então atinge sua existência. (p.17)

Assim sendo, defino objetivo geral desta pesquisa: cartografar as lutas pela sobrevivência enquanto modos de (re)existência nas escolas-pirilampo tecidas como subversões em um modelo que as subalterniza, considerando a complexidade das relações cotidianas, os processos de invisibilização que atuam sobre elas e as redes de solidariedades que emergem dessas práticas, buscando a partir do campo da Educação Ambiental destacar a potência ecopolítica delas.

Como objetivos específicos da pesquisa, temos:

1. Cartografar as redes de solidariedade que são tecidas entre as escolas-pirilampo potencializadoras de uma Educação Ambiental também pirilampo;
2. Complexificar as produções narrativas que potencializam a Educação Ambiental enquanto práticas de ecologia política;
3. Mapear os pactos de aprendizagens e de resistências nas produções narrativas dos sujeitos praticantes;
4. Problematizar lampejos de algumas escolas-pirilampo, de alguns praticantes que nelas atuam, seus *saberes-fazer*s cotidianos, suas relações com o pluriverso ressaltando as especificidades locais das comunidades de Xerém;
5. Tecer lampejos para um modo pirilampo de pesquisar a partir de pressupostos que considerem a associação de humanos e não-humanos para uma nova constituição do mundo comum.

Cartografar, nessa tese, é uma opção metodológica que permite enveredar pela dança dos vaga-lumes. Sobre isso, Tristão (2013) afirma:

No paradigma dominante da ciência moderna, os fatos precisam ser medidos ou pesados. Mas as relações sociais e humanas com o meio ambiente e uma perspectiva socioecológica da educação e do desenvolvimento não podem ser medidas nem pesadas, podem ser mapeadas ou cartografadas. Então,

assumimos uma mudança, quando se trata da pesquisa em Educação Ambiental, em vez de medir, cartografar e narrar. A intenção é contribuir para um campo de pesquisa que vá além de um método e de uma metodologia de dimensões discursivas/políticas/filosóficas que orientam a investigação. (p.852).

Para atingir tais objetivos, e principalmente o objetivo geral, penso seja importante discorrer sobre o que entendo por cartografia. Não realizei a análise de uma representação da superfície. Utilizei a cartografia no sentido metafórico do termo. Acredito na possibilidade de cartografar movimentos, *espaçotempos*, ideias ou como Rolnik (2011) sinaliza, paisagens psicossociais. Para tal, busquei não estabelecer as etapas ou procedimentos da cartografia, na medida em que não existe receita para localizar o imprevisível, o invisível, a astúcia. É possível, entretanto, afirmar enquanto *pesquisadorcartógrafa* que estive lá, nas escolas, não apenas presente, mas sendo parte delas. Rolnik explica que:

A prática de um cartógrafo diz respeito fundamentalmente, às estratégias da formação do desejo no campo social. E pouco importa que setores da vida social ele toma como objeto. O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência...até os fantasmas, inconscientes e os quadros clínicos de indivíduos, grupos e massas, institucionalizados ou não. (2011, p. 35)

A proposta é, portanto, apresentar lampejos de vaga-lumes, singelos, porém potentes, brilhos que se mostram em redes de solidariedade, na tessitura de soluções alternativas, em movimentos de resistência, nas *maneiras ecológicas de ser, fazer e pesquisar* (ALVES, 2011).

Trato, pois, de “escolas-pirilampo” e de “modos pirilampos de pesquisar”.

As escolas-pirilampo estão em todos os sistemas de ensino. Considerando o conjunto de unidades escolares, há “escolas-paraíso”, há “escolas-pirilampo”, entre tantas outras. Algumas unidades escolares estão próximas aos centros urbanos, têm grande estrutura física e grande quantitativo de alunos, são convidadas a participar de todos os projetos das secretarias de educação, são monitoradas a todo instante pelas equipes de supervisão, são cobradas quanto à criação de blogs, páginas em redes sociais para a exposição do trabalho desenvolvido, enfim, são escolas que

têm sobre elas a grande luz do paraíso. Outras, porém, são distantes dos grandes centros, têm poucas salas de aula, poucos alunos, não costumam ser convidadas para os eventos e projetos da secretaria de educação, estão em locais onde não há sinal de internet ou mesmo linha analógica de telefone, são as últimas a receberem uniformes, livros, material escolar, merenda. São essas as escolas-pirilampo.

Buscar o brilho dos pirilampos quando as grandes luzes permanecem acesas não é uma tarefa simples. Trata-se de subverter ou desviar nosso olhar daquilo que ofusca. Mais que isso, trata-se de tornar *crível* quando grande parte dos fios que tecem as nossas redes cotidianas mantêm como *regime de verdade* (FOULCALT, 2007) a claridade do “Paraíso”. Deste modo, penso que só se torna possível conhecer o brilho das escolas-pirilampo através de um modo também pirilampo de pesquisar.

A questão dos vaga-lumes é política e histórica. Apesar da estética inocente que se inscreve no discurso acerca de uma metáfora que nos remete a uma dança graciosa de insetos com emissão luminosa, o que se põe em jogo é o desaparecimento desses pirilampos. Pretendo instigar a reflexão acerca de barbárie bélica e clarões de beleza. Poluição e estilhaços de esperança. Perda de voz política e experiência interior. Conservadorismos acachapantes e sobrevivências em lascas. O brilho mínimo, vivo, intermitente e reservado dos pirilampos perturba a alta voltagem festiva dos refletores na sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997).

Não basta, portanto, a mera descrição do não à iluminação espetacular sobre as “escolas-paraíso” e sobre os modos de tecer pesquisa em Educação Ambiental, na busca do reconhecimento e de desinvisibilização (SANTOS, 2006) de sustentabilidades *praticadaspensadas* na sociedade do consumo exacerbado, do urbano associado ao desenvolvimento como único caminho possível, da destruição das simplicidades sociais distantes desses padrões que vêm aniquilando populações e culturas que *praticampensam* outros valores. Ao reconhecer uma comunidade de pirilampos, pretendo, pois, sustentar a “re-existência” desses e de suas práticas sociais, em espaços de movimentos contraideológicos que vêm assegurando a sobrevivência desses vaga-lumes. *O saber-vaga-lume é, às vezes, um não-saber, e é sempre saber clandestino, intempestivo e hieroglífico. Enriquece-se com realidades constantemente submetidas à censura e à tortura* (SANTIAGO, 2011).

Para tal, convido a uma reflexão acerca do que nomeio como sobrevivências nessa tese.

## AS SOBREVIVÊNCIAS

Quando me proponho a cartografar a potência específica das *culturasnaturezas* populares que se inscrevem nos *espaçostempos* das escolas-pirilampo e dos modos pirilampos de pesquisar, reconheço neles uma verdadeira capacidade de resistência histórica, logo política, em suas vocações antropológicas para a sobrevivência. Entretanto, o descontentamento produzido pelos muitos contramovimentos que ofuscam o brilho dos vaga-lumes faz emergir teorizações sobre seu desaparecimento.

Pier Paolo Pasolini, ao narrar o desagrado e a inconformação com a situação política de seu tempo e de seu país, teorizou o “desaparecimento dos vaga-lumes”. Essa teorização nos provoca a reflexão que leva a pensar que, em algum momento, um conjunto de ações oficiais também fará as escolas-pirilampos desaparecerem. Ao utilizar essa imagem *poéticoecológica*, Pasolini não minimizou a crueldade do fenômeno identificado por ele. Buscou, porém, ressaltar o processo político em questão.

No início dos anos de 1960, devido à poluição da atmosfera e, sobretudo, do campo, por causa da poluição da água (rios azuis e canais límpidos), os vaga-lumes começaram a desaparecer. Foi um fenômeno fulminante e fulgurante. Após alguns anos, não havia mais vaga-lumes. Hoje é essa a lembrança um tanto pungente do passado. (Pasolini, 1975. p. 405)

Penso, porém, na diferença entre o desígnio de uma máquina totalitária e a atribuição tão imediata a ela de uma vitória permanente; na diferença entre aquilo que tal máquina pretende nos fazer ver, acreditar, e as possibilidades de afinar o olhar para buscar os lampejos dos vaga-lumes.

Ao passo que tantos profetizam o desaparecimento dos pirilampos, a intermitência do brilho nos leva de volta aos vaga-lumes, certamente: luz pulsante, passageira, frágil. O que transborda é o fato de que eles “desapareceram” simplesmente do campo de visão do espectador que renuncia a segui-los. Eles



desaparecem, pois o espectador se instala no “seu” lugar que não é mais o melhor lugar para vê-los. *É necessário abrir os olhos na noite, se deslocar sem descanso, voltar a procurar os vaga-lumes.* (Didi-Huberman, 2011, p.49)

É importante saber que, *apesar de tudo*, os vaga-lumes formaram em outros lugares suas belas comunidades luminosas. Nesse sentido, Didi-Huberman tece sua reflexão acerca das sobrevivências. Elas se relacionam ao *apesar de tudo*.

Devemos, portanto, - em recuo do reino e da glória, na brecha aberta entre o passado e o futuro - nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças *apesar de tudo*, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em descrever o não da luz que nos ofusca. (Didi-Huberman, 2011, p. 154).

Nesse sentido, afirmo que pesquiso escolas para ver vaga-lumes. Para ver o espaço intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável, das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*.

A reflexão acerca das sobrevivências pode trazer o risco para a pesquisa de limitar o termo a um conjunto de especulações que as consideram como aquilo que subsiste após uma perda. Contudo, os sentidos para as sobrevivências narradas nesta tese transbordam tal conjunto. Trato de novos modos de existir, de *reexistências*.

Didi-huberman, filósofo e historiador da arte, ao pesquisar as imagens de Aby Warburg registra que para apreender a sensibilidade das imagens é preciso ter como fio condutor um conceito tão fundamental quanto mal-interpretado: as *sobrevivências*. De acordo com o autor,

ficamos diante de imagem como diante de um tempo complexo. Nessa perspectiva, a obra de arte não se deixa resolver tão facilmente pela história, apresenta-se antes como um "ponto de encontro dinâmico" de historicidades heterogêneas e sobredeterminações: relações com as múltiplas dimensões da vida, com os modos de agir, pensar ou crer, sem os quais toda imagem perderia "seu próprio sangue". Haveria assim uma dinâmica interna das imagens, um tempo que lhes é próprio: denso, porque formado de sobreposições e misturas entre instâncias históricas particulares. A sobrevivência, do alemão *Nachleben*, é o nome deste tempo. (Didi-Huberman, p. 41, 2013).

A perspectiva estanque que assombra as escolas-pirilampo e que vislumbra seu desaparecimento, certamente não permite a contemplação dos lampejos apresentados pelas historicidades heterogêneas que as constituem. Essas escolas são, portanto, sobreviventes em seus modos ecológicos de ser e de agir.

Para Latour (2012), sobrevivências se relacionam diretamente a *modos de existência*. Alguns grupos, de acordo com o autor, se constituíram com outras maneiras de tecer políticas, relações e existências. Entretanto, vivem sob o assombro de uma política ocidental impregnada de um fundamentalismo que se traduz em todos os países por valores indiscutíveis.

Estamos sob constrangimento ecológico – isto é, sob o constrangimento desse personagem chamado Gaia. Todos se encontram sob o constrangimento da questão da sobrevivência com todos esses coletivos que têm versões completamente diferentes da natureza, dos seres do mundo, dos modos de relações. Todos os coletivos se encontram diante de uma situação que é nova: a tensão da Terra, desse globo que irrompe em todos os coletivos, incluindo os tradicionais. (LATOURE, 2012, p. 506).

Do mesmo modo, os pirilampos que pesquiso apresentam cotidianamente suas sobrevivências. São recusas, negociações, bons encontros, releituras, vivências próprias, movimentos e resistências, sustentabilidades *praticadaspensadas* cotidianamente. A invisibilidade a que os pirilampos acabam sendo relegados provém de um fundamentalismo das instâncias que possuem mais árbitros.

Em oposição ao fundamentalismo da política com seus jogos de interesses e de poderes, Latour propõe um *composicionismo*. É precisamente com a ideia e o trabalho de composição que o autor pretende superar as dicotomias modernas intransitivas e cada vez mais esgotadas.

Composição, para o autor, é uma expressão que substitui a definição clássica da política: o mundo comum não é estabelecido imediatamente, mas deve ser colecionado pouco a pouco para consolidar um trabalho diplomático, o que é comum às diferentes proposições, que insistem na dinâmica do coletivo, à procura da boa articulação, do bom cosmo. (Latour, 2004).

Destaco o termo *diplomacia* como uma sobrevivência. Se constitui enquanto um meio que permite sair da situação de guerra ao mesmo tempo em que procura a

experiência do coletivo sobre o mundo comum, por modificação de suas exigências essenciais. Neste sentido, entendo os pirilampos dessa pesquisa (sejam eles as escolas, os praticantes ou os modos de tecer pesquisa) como *diplomatas*. Os diplomatas se apresentam quando a capacidade do conflito é exaurida. As experiências dos pirilampos evidenciam que estamos em guerra com relação à composição, aos seres do mundo, às cosmologias. Não se trata de um conflito de fato, mas de naturalizações. A questão é que a diplomacia só existe porque há guerra.

Nas dinâmicas cotidianas dos pirilampos não há árbitros. Só há diplomacia onde não existem árbitros. E assim, os diplomatas vão defendendo seus modos de existências, suas sobrevivências, mergulhados na exaustão dos conflitos de composição de mundos.

E com a utopia do *pluriverso*, termo tecido por James (1996) e aprofundado por Latour (2001), para questionar a ideia de universo, as sobrevivências dos vagalumes se enredam, provocam negociações dentro de uma perspectiva de composição progressiva do mundo comum. Pluriverso são as *naturezas*, ou seja, a natureza entendida não mais como uma unidade, mas como pluralidade. Segundo Latour, ao compreender a realidade das *naturezas* e não mais da unidade da natureza, nos inscrevemos num processo que considera a multiplicidade de todos os atores, humanos e não humanos, que habitam o pluriverso.

Tecidas estas proposições iniciais acerca das sobrevivências que desejo cartografar nesta pesquisa, penso que seja o momento de elencar as dinâmicas que trarão os brilhos das danças dos pirilampos que *reexistem*.

Quem são as escolas-pirilampo? Que sustentabilidades *praticadaspensadas* são essas? Que modos pirilampos de pesquisar são esses?

Esta pesquisa se desenvolve no município de Duque de Caxias, pertencente à Baixada Fluminense, área metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A rede municipal de ensino de Duque de Caxias é composta até a presente data<sup>1</sup> por 174 escolas distribuídas pelos quatro distritos da cidade: Duque de Caxias (primeiro distrito), Campos Elíseos (segundo distrito), Imbariê (terceiro distrito) e Xerém (quarto distrito).

---

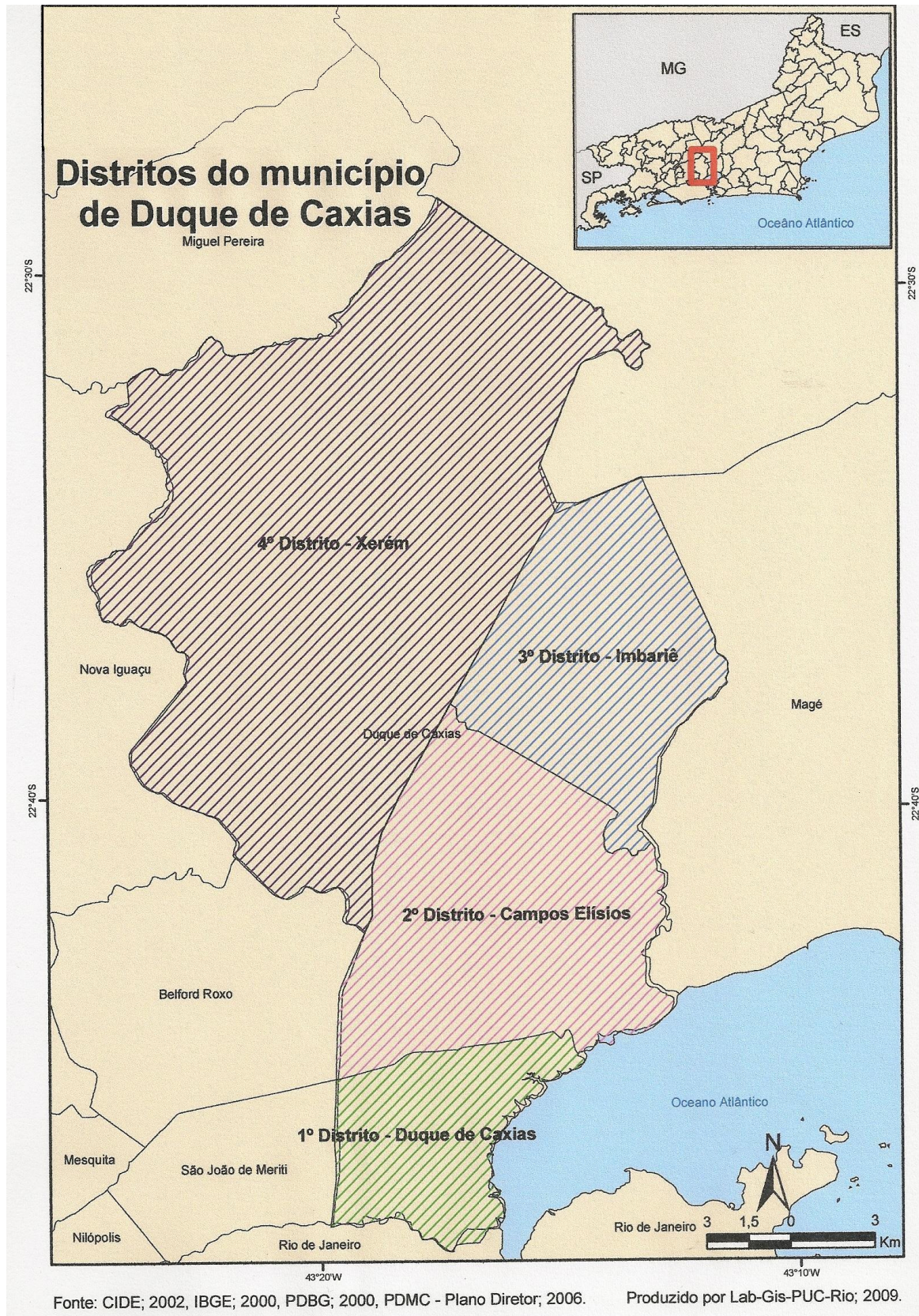
<sup>1</sup> Texto concluído em janeiro de 2016.

Em geral, quando se fala sobre essa cidade, é de costume remeter-se às imagens do primeiro distrito. Neste, há grande comércio, universidades, museus, shoppings, trânsito intenso, enfim, todos aqueles elementos que costumam caracterizar as grandes cidades. Contudo, na medida em que seguimos rumo aos outros distritos, é possível perceber que aquilo que caracteriza a urbanidade do município vai desaparecendo, até que se chega ao distrito de Xerém, onde as ruralidades, enquanto paisagens ambientais, marcam os modos de vida de seus moradores. Entretanto, o modo de vida urbano, apresentado pelo portal da prefeitura como sinônimo de progresso e de desenvolvimento através de incontáveis iniciativas é difundido como um objetivo a ser alcançado em todo o município, ao passo em que *o rural, visto como mero resíduo, está destinado ao rápido desaparecimento.* (VEIGA, 2003, p.24).

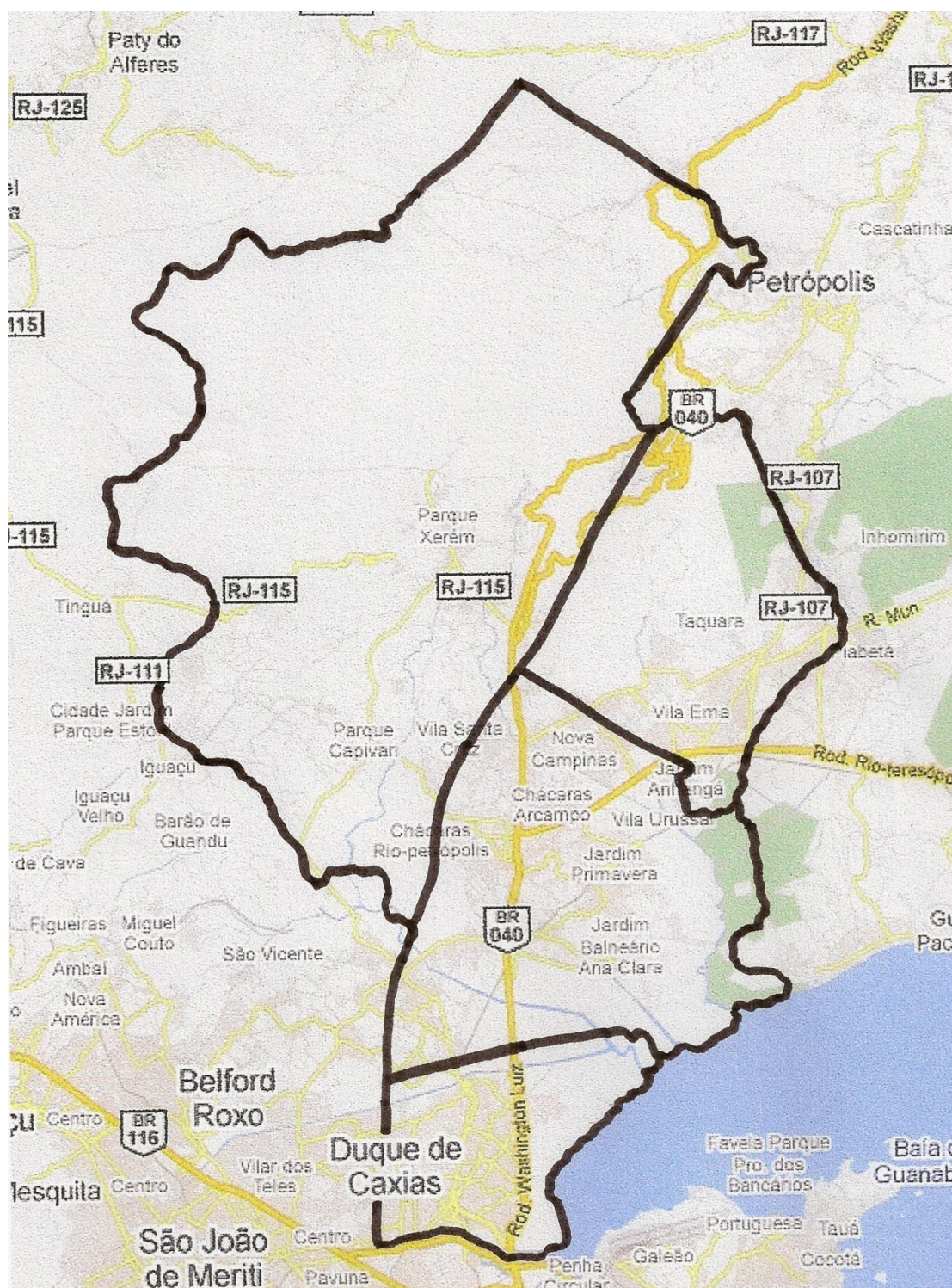
As escolas que nomeei como *pirilampas* se encontram no distrito de Xerém e receberam, por força da Lei Municipal nº 1369 de 15 de julho de 1997 (anexo I), a caracterização como “escolas de difícil acesso”. São onze unidades escolares, localizadas no interior ou nos acessos à Reserva Federal Biológica de Tinguá, que, com exceção da gratificação recebida pelos docentes, são submetidas às mesmas regulações que as demais escolas do município.

Contudo, em relação às demais escolas de Duque de Caxias, essas unidades escolares brilham como vaga-lumes num dia de muita luz. Ofuscadas porque distantes do centro urbano, pequenas em tamanho e quantitativo de alunos atendidos, diferentes pelos modos como tecem seus cotidianos nas proximidades ou no interior de zonas de interesse ambiental, as escolas de difícil acesso vêm resistindo aos holofotes projetados sobre elas que definem com o ideário de escola as grandes unidades escolares da parte urbana da cidade.

É inegável o significado das escolas para os moradores das comunidades onde as unidades escolares de difícil acesso se instalam. As microcomunidades, que podemos caracterizar como social e ambientalmente vulneráveis, encontram nessas escolas o único canal de diálogo com a administração municipal. Para tais comunidades, “a escola” é o local da reivindicação das mais diferentes demandas, da crítica ou da gratidão aos governos, das organizações comunitárias e das redes ecológicas de solidariedade com outras microcomunidades.



Mapa 1: Município de Duque de Caxias por distritos  
(Fonte: PMDC – Plano Diretor, 2006)



- 1- Escola Municipal Presidente Costa e Silva
- 2- Escola Municipal Brasil-Itália
- 3- Escola Municipal Santo Izidro
- 4- Escola Municipal Tabuleiro
- 5- Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos
- 6- Escola Municipal Coração de Jesus
- 7- Escola Municipal Santa Rita
- 8- Escola Municipal Leni Fernandes do Nascimento
- 9- Escola Municipal Professor Raul de Oliveira
- 10- Escola Municipal Barão do Amapá
- 11- Escola Municipal Presidente Vargas

Mapa 2: Localização aproximada das escolas de difícil acesso do Município de Duque de Caxias  
 (Fonte: < [www.google.com.br/maps/](http://www.google.com.br/maps/) grifos pessoais)

Para Diegues (2001), comunidades tradicionais têm como característica a estreita dependência do meio natural, de seus ciclos e de seus recursos fundamentais para a manutenção de seus modos de vida. Assim, é possível notar uma forte ligação com o meio ambiente, além de uma série de *saberes-fazeres* próprios que são passados de geração em geração nessas comunidades.

Sendo assim, uma das intenções desta tese é apresentar como, *apesar de tudo*, as escolas-pirilampo sobrevivem. Pretendo identificar nos modos de fazer educação dessas escolas, resistências, lutas cotidianas, redes ecológicas de solidariedade, enfim, caminhos que vão se definindo ao longo da pesquisa, que legitimam a sobrevivência dos *lucioles*. Tais escolas procuram, em seus processos educativos, legitimar formas alternativas de uso sustentável dos bens naturais como opções aos processos homogeneizadores da cultura em tempos de globalização da economia. Como salienta Tristão (2014, p.474), *é prioritário saber em que medida escolas/comunidades no contexto da globalização criam emergências e resistências favoráveis ao intercâmbio, às trocas e ao compartilhamento com saberes populares de práticas sustentáveis*. As maneiras para viabilizar tal contribuição, são imprevisíveis porque, como nos ensina o poeta Antônio Machado, *se faz caminho a andar* e, ao longo da pesquisa, penso que práticas outras vão emergindo e volta e meia, exacerbam e desencaminham as lógicas (Certeau, 1994).

O que emerge para tornar possível esta tese é a reflexão sobre os modos diferenciados de pesquisar. Identificar os lampejos da vida cotidiana exige atenção a tudo o que nela acontece (e também ao que não acontece). Exige também a percepção de que tal tarefa é atravessada por estruturas hegemônicas de observação, metodologias de pesquisa, esquemas de classificação que vêm nos confortando como grandes holofotes, enquadrando nossos modos de ser, de ver e de acreditar.

O uso que faço da metáfora das grandes luzes e dos *lucioles* se aplica de maneira potente nas experiências que tenho vivenciado no campo da Educação Ambiental. Contudo, se faz necessário salientar que a Educação Ambiental de que falo também se legitima como um vaga-lume frente a tantos outros modos de se tecer a Educação Ambiental.

Mesmo se tratando de um campo vasto de tendências, é possível afirmar que alguns caminhos trilhados em Educação Ambiental acabam muitas vezes sendo compreendidos por seus defensores como de validade inquestionável. Outros caminhos, contudo, ganham características de trilhas alternativas pois diferem das estradas oficiais e são invisibilizadas nos meios acadêmicos.

Tal como apresento algumas escolas da rede municipal de Duque de Caxias como escolas-pirilampo em razão do brilho que possuem apesar do ofuscamento de suas práticas, pretendo tecer diálogos acerca da ideia de modos pirilampos de pesquisar em Educação Ambiental.

Subvertendo o que vem se constituindo como regime de verdade nesse campo, uma Educação Ambiental pirilampo traz em seus pilares a concepção *culturasnaturezas*, numa unicidade inequívoca de dois termos que tradicionalmente são citados separados e no singular e, em alguns casos, até como termos em oposição.

Entretanto, ao unir os termos, pluralizá-los e me aventurar nesse neologismo, busco avançar naquilo que faz brilhar na Educação Ambiental pirilampo: afirmo a indissociabilidade de culturas e naturezas.

Sobre isso, Tristão (2014) afirma:

A natureza e a cultura perdem o sentido de recursos para serem possibilidades potencializadas ou potencializadoras de ser/estar/habitar este planeta, ressaltando as qualidades locais, regionais e nacionais como geradoras da biodiversidade, das diferenças culturais e da justiça socioecológica.

Ultrapassar as barreiras que fazem estabelecer a lógica de oposição entre cultura e natureza nos proporciona conhecer tantas outras educações ambientais invisíveis, afinal, como salienta Morin (2005), *a cultura é o ecossistema das nossas ideias de natureza*. É possível enumerar diversos trabalhos que tenham como objetivo geral fazer emergir *educações ambientais profanas*<sup>2</sup>. São propostas

---

<sup>2</sup> Assim como Jorge Larrosa (2013) nos contempla com a ideia de pedagogia profana, que se traduz como *indisciplinada, insegura e imprópria porque pretende situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante* (p. 7), procuro caracterizar as educações ambientais de que trato também como profanas, pois fogem do controle que as regras do discurso instituído exercem sobre o que é permitido e o que não é permitido no campo.



*distanciadas de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, e inclusive, de qualquer pretensão de verdade, e que nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido* (LARROSA, 2013, p. 7).

Com isso, me comprometo nesta tese a propor alguns passos para a tessitura de um modo pirilampo de pesquisar. Não tenho a pretensão de negar a potência de outras metodologias de pesquisa em Educação Ambiental, ou mesmo de afirmar as minhas considerações como regime de verdade para o campo. Desejo somente elencar algumas provocações aos holofotes, às grandes luzes. Apenas configurar alguns lampejos no pluriverso.

Em 2012, defendi a dissertação com título *Um desfile de invisibilidades: táticas de praticantes de escolas de difícil acesso* que teve como propósito identificar práticas emancipatórias locais nas unidades escolares que nesta tese nomeio como pirilampo. Na ocasião, tive a possibilidade de conhecer, dialogar e “beber em todas as fontes” que me foram oportunizadas nas onze escolas pesquisadas.

Neste momento, a proposta se modifica e proporciona um mergulho mais profundo e rico. Não mais me dirijo às escolas como pesquisadora em busca de experiências locais. Agora, acompanho movimentos que asseguram as sobrevivências desses *espaçotempos*.

Neste sentido, os movimentos cartografados me conduziram à Escola Municipal Presidente Vargas, que é a escola da Rede Municipal de Duque de Caxias com menos alunos matriculados. A escola se situa na Estrada do Rio Paty, 5003, Bairro Fazenda São Lourenço. Ao longo do ano de 2015, a escola funcionou com apenas vinte e seis alunos e lutando pela sobrevivência durante todos os dias letivos.

Chegar à Escola Municipal Presidente Vargas não é uma tarefa fácil. A Estrada do Rio Paty, de terra batida, em dias de chuva, só permite a travessia daqueles que possuem veículos com tração nas quatro rodas. Praticantes dos cotidianos dessa unidade escolar, aventureiros, sonhadores, assumem o risco, muitas vezes, de enveredar por essa estrada em dias de travessia não indicada. Todos têm muitas histórias para contar, no mínimo surpreendentes, acerca dos caminhos para chegar à escola.

O termo *praticante* atravessa e se enreda nesta tese para nomear os sujeitos das práticas comuns, das artes de fazer. Certeau (1982) dispõe acerca de “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada nas generalizações. Assim, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais se dá através de ‘usos e táticas dos praticantes’, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (OLIVEIRA, 2003).

Didi-Huberman (2010) afirma que *não há como escolher entre o que vemos e o que nos olha: há apenas que se inquietar com o entre* (p.77).

Conhecer as sobrevivências das escolas-pirilampo, identificar e elencar as sustentabilidades *praticadaspensadas*, problematizar os modos de tecer pesquisa em Educação Ambiental possibilitam tal inquietação.

No primeiro capítulo, que nomeio como *Por que buscar os lampejos dos vaga-lumes?*, apresento as inquietações que me conduziram a seguir o voo dos *lucioles*. São narrativas de experiências pessoais, proposições e diálogos com autores que se articulam na justificativa desta pesquisa. Inicialmente, narro um pouco da trajetória que me proporcionou o *bom encontro* com os vaga-lumes, tanto na rede municipal de Duque de Caxias quanto no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental (NIPEEA). Em seguida, proponho uma articulação entre as vivências apresentadas e a dinâmica da *ecologia de saberes* (Santos, 2006), que se funda na pluralidade de conhecimentos heterogêneos, suas interações sustentáveis e astuciosas sem, contudo, comprometer a autonomia de tais saberes. Destaco também as *lutas pela sobrevivência*, narrando a trajetória do movimento nacional pela Educação do Campo e como as escolas-pirilampo percebem nesse movimento uma astúcia de sobrevivência. Nesse momento, começamos a tecer algumas considerações acerca do termo *sustentabilidades praticadaspensadas*, reconhecendo-as como modos de existência e inscrevendo-as como saberes vaga-lume, como um não-saber, porque heterogêneo e local.

No capítulo dois, intitulado *A dança sedutora dos vaga-lumes*, pretendo apresentar alguns brilhos desta pesquisa a partir da ponderação simples sobre o porquê da emissão luminosa desses insetos. O que impulsiona a bioluminescência dos pirilampos é o fato de chamar a atenção de seu parceiro ou parceira. O macho emite sua luz informando à fêmea que está se aproximando e a fêmea faz a emissão pousada em determinado local para avisar onde está. Vaga-lumes emitem luzes para seduzir. O fazem através de sua comunidade clandestina, por meio de sinais intermitentes e de sua essencial liberdade de movimento, sua faculdade de fazer aparecer o desejo como o indestrutível por excelência. Os objetivos desta pesquisa relacionam-se ao *apesar de tudo*, afinal, *apesar de tudo*, os vaga-lumes dançam. Os vaga-lumes não se iluminam para iluminar um mundo que gostariam de “ver melhor”. É uma dança de afetos formando comunidades. Nesse sentido, apresentarei alguns diálogos convidando para essa tessitura a produção de Bruno Latour com a intenção de promover essa dança de sedução.

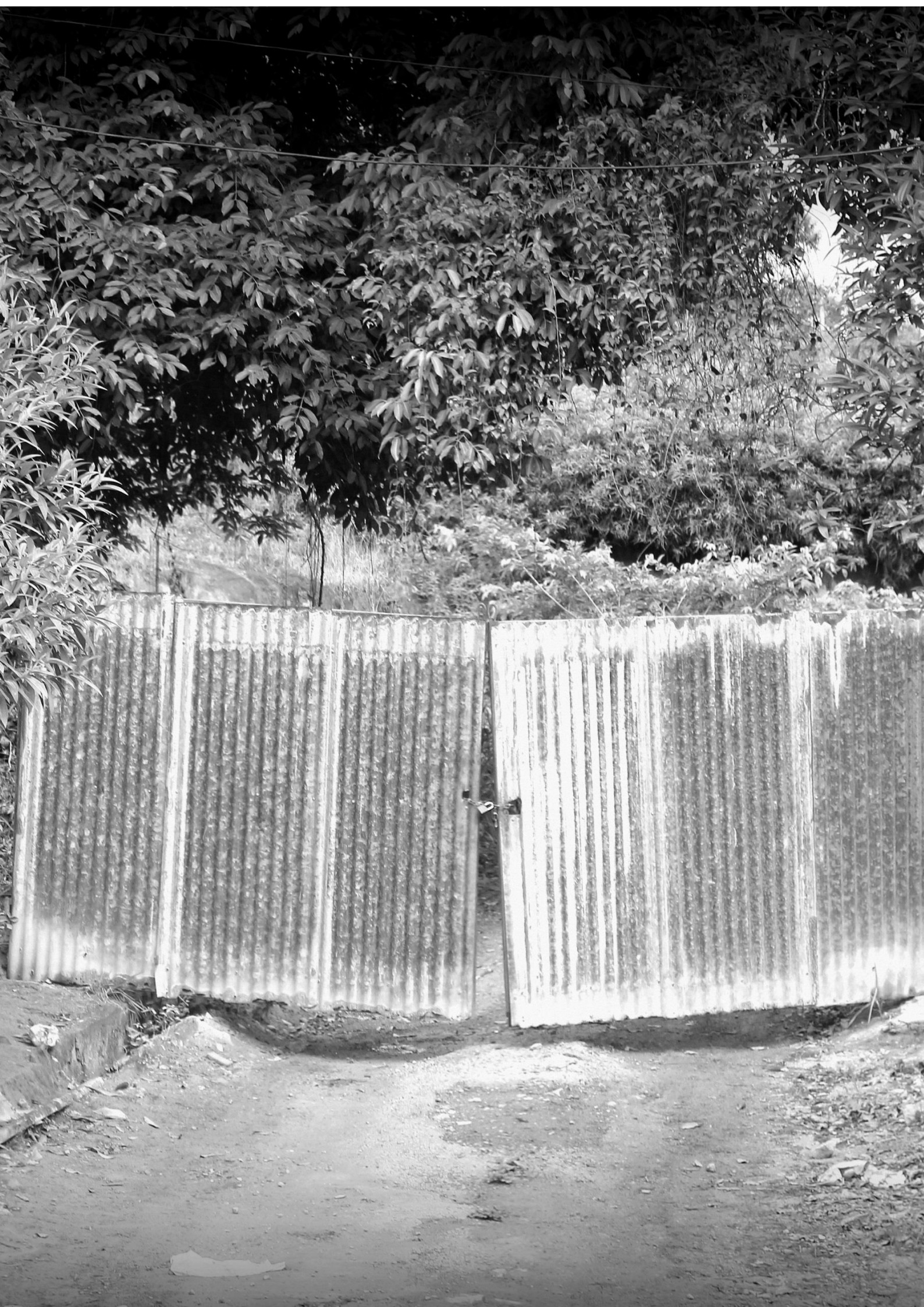
No capítulo três, *Pesquisar com culturas naturezas nos bons encontros com os pirilampos*, as sobrevivências das escolas e de seus praticantes, enredados pelo modo também pirilampo de pesquisar, iniciam sua dança de luminescência. As sobrevivências, nesta pesquisa compreendidas como modos de existência, específicas, porque inscritas nas relações e nos afetos das narrativas desse *espaçotempo*, são elencadas nesse capítulo, ainda que limitadas aos possíveis que a pesquisa permitiu. Tais sobrevivências são as sustentabilidades *praticadas pensadas* que asseguram o exercício da ecologia política nas relações desse coletivo. Partindo de cinco lampejos tecidos ao longo da pesquisa, o viés metodológico foi sendo produzido ao mesmo tempo em que os modos de sobrevivência transbordavam o campo da pesquisa.

Em seguida, no capítulo quatro, *Uma Educação Ambiental pirilampo*, a composição de lampejos para arquitetar um modo pirilampo de pesquisar atravessa a discussão acerca dos *usos* (Certeau, 1994) no campo da Educação Ambiental e, conseqüentemente, alguns caminhos possíveis para tecer as pesquisas campo. Conversamos sobre muitas educações ambientais, seus *usos* e a *profanação* destes usos (Larrosa, 2013). Com esse repertório foi possível enunciar os lampejos intermitentes que desenham a dança dos vaga-lumes, sendo esses pequenos brilhos as pistas para a metodologia que utilizo nesta pesquisa. *Pesquisar com*

*culturasnaturezas* se apresenta como um pequeno fio de um paradigma de subversão na Educação Ambiental. Neste sentido, o conceito de social e de sociedade se ampliam, saem do ideário que pressupõe a fragmentação entre o mundo dos humanos e o mundo dos não-humanos) para ganhar uma perspectiva de *associações entre sujeitos e objetos*, tal como cita Latour (2004).

Finalmente, as conclusões da pesquisa são apresentadas no sentido de admirar a trajetória dos *lucioles* moribundos e sua singeleza no *apesar de tudo*. Contudo, é importante destacar que o moribundo não está inteiramente no agonizante, no sem-voz. *Moribundos, todos nós o somos, a cada instante, somente por afrontar a condição temporal, a extrema fragilidade de nossos “lampejos” de vida* (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.139).

Iniciemos, pois, nosso voo errante.



*Círculo Vicioso*  
*(Machado de Assis)*

*Bailando no ar, gemia inquieto vaga-lume:  
- Quem me dera que fosse aquela loura estrela,  
que arde no eterno azul, como uma eterna vela!*

*Mas a estrela, fitando a lua, com ciúme:*

*- Pudesse eu copiar o transparente lume,  
que, da grega coluna à gótica janela,  
contemplou, suspirosa, a fronte amada e bela!*

*Mas a lua, fitando o sol, com azedume:*

*- Mísera! Tivesse eu aquela enorme, aquela  
claridade imortal, que toda a luz resume!*

*Mas o sol, inclinando a rutila capela:*

*- Pesa-me esta brilhante auréola de nume...  
Enfara-me esta azul e desmedida umbela...  
Porque não nasci eu um simples vaga-lume?*

## 1. POR QUE BUSCAR OS LAMPEJOS DOS VAGA-LUMES?

### 1.1. UM BOM ENCONTRO COM OS VAGA-LUMES

Apesar de ter iniciado formalmente o curso de doutorado em março de 2012, posso afirmar que esta pesquisa teve início em março de 1999 quando assumi uma matrícula de professora na rede municipal de Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Exercer esse ofício, para o qual me acreditava plenamente preparada em função da Licenciatura Plena em Pedagogia e em uma unidade escolar denominada pela administração municipal como de “difícilimo acesso” foi, sem sombra de dúvida, um acontecimento, tal qual Deleuze (2009) explica:

Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. (p. 177)

Trabalhar em uma escola que me apresentava a cada instante suas especificidades, sobretudo ambientais, em relação ao que eu havia construído como regime de normalidade para uma instituição educativa me possibilitou para além da ampliação do conceito de escola, um compromisso ecopolítico com o coletivo dessas unidades escolares.

Ao longo dos anos e das muitas relações estabelecidas nesses *espaçostempos*, trabalhei em outras escolas também de difícilimo acesso e aprendi o que Santos (2007) nomeou como *virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade: participação e solidariedade* (p.75).

O princípio da comunidade consiste na *obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e associações* (p. 50). É uma representação aberta, incompleta e inacabada de nosso tempo e, por isso, mais negligenciada, marginalizada e esquecida. Esse princípio vem resistindo à cooptação do utopismo automático da ciência e por isso, há de se destacar suas potencialidades

epistemológicas e ambientais no sentido de restabelecer as energias emancipatórias (e sobreviventes) necessárias para a superação da insolência regulatória.

Em minha trajetória como professora das escolas-pirilampo da rede municipal de Duque de Caxias, tive a oportunidade de vivenciar tanto a força da participação, quanto a força da solidariedade nas incontáveis redes tecidas nos cotidianos.

O desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, bem como a busca de ampliação de sua institucionalidade, assumem, nesse sentido, importância capital na tessitura da emancipação social. As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva, pela importância que possuem na formação das subjetividades daqueles que delas participam, aparecem, portanto, como fundamentais nessa compreensão. (OLIVEIRA, 2012, p. 12)

Sobretudo, posso enunciar essas práticas enquanto potencializadoras de uma solidariedade ambiental, pois pressupõem, na órbita da ecologia política, a composição progressiva do mundo comum (LATOURETTE, 2004). São, portanto, proposições para uma cosmopolítica em que a associação de humanos e não-humanos se estabelece nas lógicas específicas dos *espaçotempos* aqui pesquisados.

Nesse sentido, as caronas de uma escola para a outra quando a lama se impõe e dificulta o acesso às unidades pirilampo, as boiadas que barulham o entorno das salas de aula e estabelecem as pausas ao dia letivo, os sacos de aipim compartilhados entre praticantes de comunidades diferentes são alguns dos exemplos de saberes solidários das *culturasnaturezas* que habitam o pluriverso.

A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (SANTOS, 2007, p.81)

Vale ressaltar que a polissemia que se instala no termo solidariedade pode conduzir a uma compreensão equivocada daquilo que pretendo enunciar nesta tese. A banalização da ideia de solidariedade, muito presente nos documentos das agências representativas do Estado, modelo de grande luz, pode produzir a trivialização do conceito. Sobre isso, Santos afirma que



o objetivo não é resolver as contradições, mas antes dispersá-las, mantendo-as em níveis toleráveis e funcionais perante as exigências da acumulação capitalista no momento histórico e na conjuntura de dados. Para tal é necessário controlar os problemas e as tensões sociais em que essas contradições se manifestam, o que se obtém através de mecanismos de dispersão (1984, p.61).

Os mecanismos de dispersão podem ser observados de maneira regular na prática discursiva do Estado um mecanismo de trivialização ou mesmo de neutralização. Sobre essa ressemantização de sentidos, Tristão salienta que

a solidariedade está longe de ser um campo de sentido unificado. Parafraseando Assmann, há um espraiamento de campos semânticos parcialmente desconexos, e até contrapostos. Minha tentativa é a de analisar sua inserção na narrativa da Educação Ambiental como uma forma de valorização do saber emancipação. A Educação Ambiental, mesmo querendo dizer o contrário, reproduz uma linguagem linear e homogênea como padrão de boa conduta ecológica, de uma arte de fazer para o bem comum, em nome da solidariedade, de uma “pregação” que se aproxima de uma educação dogmática e tradicional para além de um mero sentido comum. Ora, sabemos que não se pode fixar um método seguro nem uma via direta para buscar a verdade sobre si mesmo, para se chegar ao “ser sendo si mesmo no mundo”. Em vez da conscientização dentro de uma abordagem comportamentalista da educação, a Educação Ambiental precisa pensar em promover a autoconsciência para uma *reflexão* de um saber solidário. (2005, p.256)

É exatamente o *saber-solidariedade* que une os vaga-lumes. É possível afirmar inclusive, para melhor localizar a solidariedade de que trato nesta tese, que o *saber-solidariedade* é um *saber-vaga-lume*. Como não me lembrar da gratidão da mãe de uma aluna que, feliz por perceber a filha leitora, resolveu “engordar uma galinha” para presentear a professora, moradora do centro da cidade, com aquilo que, segundo a mãe, de melhor tinha para oferecer. São pequenos fragmentos de reciprocidade, presentes apenas nas microrrelações que se elencam como saberes vaga-lumes e que se expressam nas narrativas de docentes que preferem atravessar diariamente mais de cem quilômetros para chegar em seus locais de trabalho do que atuar em uma unidade escolar menos distante. Podemos perceber esse compromisso ecológico na narrativa da professora Viviane:

Não saio dessa escola. Aqui os tempos são outros. As pessoas se respeitam. Não troco essa escola por nenhuma outra dessas grandes por aí. Aqui eu sou valorizada. Os pais e os alunos me respeitam. Eu tenho a obrigação de fazer o meu melhor para essas pessoas que sabem valorizar o meu trabalho.

Foram narrativas como essa que produziram em mim o movimento que congrega cumplicidade ecopolítica e encantamento pela singeleza na promoção de uma justiça epistemológica que dispõe na mesma mesa saberes múltiplos, historicizados, cosmopolitas. A dissertação de mestrado defendida em 2012 se configurou para mim como a afirmação desse movimento e para as unidades escolares, como um documento de referência para que se reconhecesse a pluralidade epistemológica do mundo problematizando o regime de verdade que valida os saberes formais, excluindo aqueles produzidos nas escolas.

Você é a professora que escreveu sobre as escolas de difícil acesso? Você é a minha referência! Estou elaborando minha monografia do curso de Pedagogia e até então não havia pensado na possibilidade de usar as narrativas das professoras das escolas do campo daqui de Caxias. A gente chega na universidade achando que o que se faz nessas escolas não é conhecimento ou é algo inferior. (Professora Taciana)

O encantamento pelas práticas cotidianas dessas unidades escolares tão específicas desse território que é o distrito de Xerém, camufladas entre as matas da Reserva Federal Biológica de Tinguá e potencializadas pelas falas de seus praticantes durante a elaboração da dissertação, se constituíram no desejo de continuar a investigação e enveredar por outras práticas sobreviventes dessas escolas. E assim, iniciei o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação da professora Martha Tristão, que coordena o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA).

Percebi então o bom encontro entre os saberes vaga-lumes e a Educação Ambiental.

O bom encontro foi proporcionado pelo aumento da potência de ser e de agir com esses coletivos. Ingressar nesse núcleo de pesquisa, atravessado por afetos alegres, me possibilitou o contato com ontologias outras, tão vaga-lumes quanto os saberes produzidos nas escolas pesquisadas<sup>3</sup>. A indissociabilidade presente no

---

<sup>3</sup> Esses muitos e bons encontros conduziram os vaga-lumes dessa pesquisa pela travessia de oceanos. Em 2013, o trabalho de minha autoria intitulado *L'art de faire aux écoles d'accès très difficiles: présentation des différentes possibilités* foi apresentado no 7WEEC – 7th World Environmental Education Congress, realizado em

termo *culturasnaturezas*, tão debatida nos muitos encontros desse núcleo de pesquisa, se emaranhou aos fios que constituem os *saberesfazeres* do dia-a-dia dos praticantes que atuam nas escolas-pirilampo. E foi assim que pude compreender que as sobrevivências desses vaga-lumes, são, acima de tudo, ambientais.

Essa “arte do encontro”, envolvendo a passagem do regime afetivo passivo a um ativo, tem como base a combinação de nossos encontros e/ou da composição dos corpos e, sendo assim, somente ao experienciamos uma compreensão do funcionamento das redes interativas nas quais nossas relações se tecem e das quais dependem, atualizaremos nossa potência de agir. (CARVALHO, LOURENÇO, 2011, p. 111)

Sobretudo, o contato com educações ambientais outras, subversivas, profanas e potentes, negociadas e dialogadas pelos praticantes do NIPEEA através das narrativas ambientais se traduziu num acolhimento epistemológico, que sem dúvida, aumentou minha potência de ser e de agir.

Deste modo, a partir desse bom encontro, foi se produzindo uma inquietação acerca de um viés ecometodológico que permitisse conhecer as dinâmicas das escolas-pirilampo e, especialmente, de conhecer seus modos de (re)existência, suas sobrevivências.

No caso desta pesquisa, as narrativas ambientais se instalaram como suporte para a identificação tanto das astúcias quanto das maneiras de produzir a inexistência desses *espaçostempos* e de seus praticantes. Ao pensar em vaga-lumes, sabemos que a poluição nas águas no campo faz com que morram, a poluição do ar da cidade também. Temos a consciência de que a iluminação artificial é perturbadora para a vida dos *lucioles*, tal como a de muitos outros seres noturnos.

*Apesar de tudo*, é primordial supor que os pirilampos acabaram por construir em outros lugares as suas belas comunidades luminosas onde podem promover em “brilho menor”.

“Brilho menor” não se refere a uma escala ou a uma dimensão, nem a uma hierarquia. Corresponde, nesta pesquisa, ao que Deleuze e Guattari (2014) nomeiam como “literatura menor” ao mergulharem nos escritos de Kafka. Trata-se de um agenciamento, de uma prática. De acordo com os autores, *uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior* (p. 35).

Na caracterização de uma literatura menor, Deleuze e Guattari elencam alguns elementos fundamentais: um forte coeficiente de desterritorialização, a natureza política e o fato de que tudo adquire um valor coletivo.

As escolas-pirilampo são, portanto, produtoras de um brilho menor; que não é, em verdade, um brilho inferior, mas um brilho que exige a renúncia de sua busca nos lugares mais prováveis. Tal renúncia é plenamente política e necessariamente coletiva. Como Didi-Huberman (2011, p. 55) salienta, *a dança viva dos vaga-lumes se efetua justamente no meio das trevas*.

Entendo as narrativas ambientais também como um brilho menor. Tristão (2013b) explica que a *história da ideia de natureza foi construída em cima de muitas interpretações narrativas*. Ao longo do tempo, fomos constituindo um modelo utilitarista para as relações com a natureza o que pode contribuir para que compreendamos muitos problemas ambientais da atualidade. Contudo, percebemos que inúmeras pesquisas em Educação Ambiental dependem do rigor das medições para assegurar o pertencimento ao regime de verdade. A narrativa ambiental enquanto fonte ecometodológica se estabelece como uma ousadia no campo científico. Além de invocar a necessidade da abordagem qualitativa à da pesquisa, o uso de tal fonte problematiza as bases dos modelos hegemônicos de pesquisa. Sendo assim, as narrativas ambientais tem se instalado nas margens e reivindicando o seu universo de validade. Por esta razão, são de um brilho menor.

Compreendo narrativa, tal qual Certeau (1994), como a *arte do dizer*. A narrativa ambiental não é descrição. Ela reelabora o contexto mediante os efeitos que produz; *ela transborda a ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber*. Para Tristão (2013),

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

Através da tessitura de saberes com as educações ambientais outras, com seus modos profanos de fazer pesquisa e de despertar para uma compreensão autopoietica (MATURANA & VARELA, 1980) das relações, penso ser possível reconhecer nos mínimos vaga-lumes uma resistência. Tristão (2014) afirma:

As práticas sociais cotidianas não são frutos de metanarrativas, mas de fragmentos e particularismos, e daí, talvez, seja possível identificar algumas táticas usadas, desqualificadas pelo universalismo iluminista para sustentar a cultura popular. Na sociedade contemporânea, parece ainda vigorar a máxima cartesiana, com todas as suas implicações antiecológicas. É nesse sentido que a tessitura de saberes, escolas, bairros e comunidades é vital no movimento educativo ambiental.

Todas essas questões que abrangem desde a minha trajetória pessoal, o compromisso ecopolítico com as escolas-pirilampo, o acolhimento epistemológico presente nos bons encontros com as educações ambientais outras, até a produção das narrativas ambientais enquanto fonte ecometodológica, me levaram a optar por buscar os lampejos singelos dos vaga-lumes. Foram esses elementos que permitiram que a dança de brilhos intermitentes fosse elencada como tão potente quanto qualquer outro saber. Portanto, isso significa pensar esse debate tendo como referência as práticas pirilampo que se traduzem como ações que amplificam o campo de possíveis das dinâmicas democráticas, apoiadas na concepção de que *a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um* (MATURANA, 2002, p.75). Passemos, neste momento, a uma discussão da noção de ecologia de saberes, tão necessária para a ecopolítica tecida nos modos de (re)existência dos pirilampos.

## 1.2. UMA ECOLOGIA DE SABERES

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz.

(Ferreira Gullar)

A *ecologia de saberes*, noção desenvolvida por Santos (2005, 2006, 2007, 2008, 2010) trata do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo. Essa diversidade, também cultural e ontológica, se traduz em uma multiplicidade de concepções de ser e estar no pluriverso. Abrange múltiplos modos de existência e, portanto, as sobrevivências.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seu impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2006, p.154)

Elencar uma ecologia de saberes enquanto uma ecologia praticada sugere a fragilização do cânone que reconhecia a ecologia como congregação de saberes científicos. Latour (2004), analisando os modos como a sociedade constituiu o termo ecologia, contribui para este debate ao afirmar que

A natureza torna-se reconhecível por intermédio das ciências; ela é formada através das redes de instrumentos; ela se define pela interpretação das profissões, de disciplinas, de protocolos; ela é distribuída em base de dados; ela é argumentada por intermédio das sociedades de sábios. A ecologia como seu nome indica, não tem acesso diretamente à natureza, tal qual ela é; é uma *logia*, como todas as disciplinas científicas. (p. 14-15)

A ecologia de saberes é uma noção que pretende compor o diálogo entre vários saberes que podem ser úteis para o avanço das lutas sociais e reconhecidos

como tais pelos que nelas atuam. É uma proposta profana e, como tal, exige alguns cuidados.

Inicialmente, a ecologia de saberes não se realiza nos gabinetes. Ela se concretiza nas instâncias de diálogo longo e plural, de modo a permitir que muitas vozes e seus saberes surjam, e que, sobretudo, as vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem. É necessário, portanto, que o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir. Trata-se de um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa a reforçar os diálogos na composição do mundo comum.

Além disso, a ecologia de saberes é um processo que não tem e não deve ter líderes apesar da possibilidade de se constituir facilitadores da discussão. É uma construção democrática de conhecimento, em que os processos não se distinguem dos conteúdos. Demanda tempo. Afinal, democratizar o conhecimento não se faz com data marcada. Corre-se o risco, entretanto, de que os praticantes dos meios acadêmicos, engajados em suas pesquisas e em razão do árduo investimento em suas carreiras com o objetivo de produzir uma ciência solidária com as lutas sociais não sejam capazes de lidar com a abdicação do direito que a hierarquia lhes concede de mostrar suas verdades e seus modos de “colaboração” nas instâncias de produção da ecologia de saberes, afirmando uma “ajuda” em seus próprios termos.

É necessário ressaltar que, no campo da Educação Ambiental, esse risco vem se instalando nas práticas de muitos grupos produzindo um conhecimento de caráter prescritivo para o campo e, como consequência, fazendo com que a Educação Ambiental seja entendida em muitos *espaçostempos* escolares como algo que se pratica nas escolas como projeto, cimentado numa instância do poder instituído que tem como atribuição “pensar o pedagógico” de uma rede de ensino e que regulamenta o “fazer pedagógico” das instituições.

De minha parte, enquanto *praticantepensante* do meio acadêmico, não compactuo com estas proposições, porque acredito que sou, como todos nós, uma rede de sujeitos na qual a subjetividade da condição de pesquisadora não inferioriza e nem me afasta daquelas da condição de professora do ensino fundamental, de

formadora de professores e de militante da ecopolítica como dos coletivos das escolas-pirilampo.

Em termos gerais, todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas. (SANTOS, 2008, p. 107)

A ecologia de saberes é um “mutirão”, constrói-se coletivamente. Saber escutar profundamente é um dos seus princípios básicos. E ainda, tão importante quanto saber escutar, é não ocultar as divergências que existem entre os diferentes sujeitos, movimentos e organizações. Isto, porque a ecologia de saberes não é uma ferramenta epistemológica ou política de diálogo entre opressores e oprimidos, mas uma estratégia para criar força coletiva na luta contra a opressão com base em conversas entre parceiros de diálogo.

E ainda sobre a ecologia de saberes, a emergência de um desafio: como se colocar frente ao conhecimento científico? No mundo, e nas relações que vivemos nesse mundo, sabemos da hegemonia do saber científico. Mesmo sendo apresentado como homogêneo, esse saber é dotado internamente de gigantesca diversidade. Quem dialoga na ecologia de saberes precisa conhecer e explorar essa diversidade a seu favor, tecendo as redes com os saberes-pirilampo, considerados subalternizados.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que aquilo que se esquece. A utopia do interconhecimento consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia da prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes. (SANTOS, 2010, p. 56)



Em setembro de 2015, meu número de telefone foi adicionado a um grupo de Whatsapp de nome *Educação do Campo/Duque de Caxias* pela orientadora pedagógica de uma escola-pirilampo. A surpresa se deu quando percebi a diversidade que compunha as subjetividades dos cinquenta e três participantes do grupo e a rotatividade entre os membros. Professores da rede municipal de Duque de Caxias, pais de alunos, integrantes do Sindicato dos Profissionais de Educação de Duque de Caxias (SEPE-Caxias), militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), professores de universidades, militantes do movimento negro, militantes do movimento feminista, praticantes da secretaria de educação, estudantes de Pedagogia, e muitos outros (seria impossível elencar todas as subjetividades), compunham o repertório daquele grupo que tinha como propósito a discussão acerca da implementação da modalidade Educação do Campo no município de Duque de Caxias.

Boa noite, Companheiros e companheiras!

Gostaria de ressaltar que esse grupo tem por objetivo discutir a Educação do Campo a fim de pensarmos uma construção coletiva de proposta para essa modalidade de ensino para o município de Duque de Caxias. Algumas pessoas foram adicionadas pois entendemos que o diálogo entre diferentes sujeitos é importante para esse momento. Temos muito a construir! (Michelle Pessanha, Administradora do grupo)

E os diálogos foram sendo tecidos, ora com sugestões de eventos acadêmicos, ora com a convocação para manifestações, ora com trocas de experiências de escolas, ora com vídeos de denúncia dos muitos racismos contemporâneos, ora com poesias, debates foram instaurados com algumas concordâncias e muitas discordâncias e, enfim, assim se configurou um grupo forte, nascido da necessidade de sobrevivência das escolas-pirilampo.

Tecendo uma ecologia de saberes, o que a academia discute através de um texto publicado por uma professora universitária encontra uma problematização fundamentada nos saberes populares de uma mãe de aluno de uma comunidade de difícil acesso e se enreda no discurso repleto de afetos de uma professora candomecista da educação básica que vem sofrendo discriminação religiosa. É desse modo que os saberes vêm se enredando sem hegemonia de conhecimentos de qualquer ordem fortalecendo o que Santos (2006) nomeia como *justiça cognitiva*.

Enquanto as linhas abissais continuarem a ser traçadas, a luta por uma justiça cognitiva não terá êxito caso se apoie apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Além do fato de que tal distribuição é impossível nas condições do capitalismo e do colonialismo, o conhecimento científico tem limites intrínsecos quanto ao tipo de intervenção que promove no mundo real. Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. (...) Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real — não como representação do real — é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva é mensurada pelo tipo de intervenção no mundo que ela proporciona, auxilia ou impede. Como a avaliação dessa intervenção sempre combina o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política. (SANTOS, 2010, p. 57-58)

É convivendo com a ecologia de saberes nessa dinâmica que percebo a necessidade de problematizar a criação de um grupo de Whatsapp pela orientadora pedagógica Michelle Pessanha que conectou diversas subjetividades para fomentar um debate acerca da implementação da modalidade Educação do Campo no município de Duque de Caxias. No item a seguir, apresentarei o bom encontro entre o movimento nacional pela educação do Campo e o movimento das escolas-pirilampo na luta por essa implementação.

### **1.3. LUTAS PELA SOBREVIVÊNCIA**

Como foi mencionado na primeira parte desta tese, as onze escolas-pirilampo são escolas nomeadas pela administração municipal como sendo de “difícil acesso”. Estão instaladas em microcomunidades, possuem poucos alunos e os modos de vida de seus praticantes são dotados de muitas ruralidades.

A administração municipal difunde o discurso de que o funcionamento de uma escola como essa não é de custo baixo, se tomamos por base o custo das unidades urbanas. Pagar o funcionalismo que atua nessas unidades, entregar material, merenda escolar, realizar a supervisão, custear a estrutura de água, gás, energia elétrica onera bastante e chama a atenção periodicamente da secretaria de

administração sempre que a receita municipal é mais curta. Essa afirmação, contudo, não pretende isentar a gestão do município de suas obrigações com a oferta de educação fundamental para todos, garantia essa que é dever constitucional. Apenas, pretendo instigar a problematização em torno de um repertório de “argumentos” que é cotidianamente ouvido pelos praticantes que atuam nas escolas-pirilampo. A cada mudança de gestão, o fantasma do fechamento das escolas assombra comunidades inteiras.

Nós trabalhamos com o campo. Somos responsáveis por comunidades inteiras. Eles trabalham com números. Não conseguem entender a lógica daqui. Se a escola fecha, a comunidade acaba. Toda vez que muda o governo é isso. (Ana Paula, diretora da Escola Municipal Santo Izidro)

E as escolas-pirilampo, que precisariam ter seu funcionamento pensado dentro das especificidades que possuem, acabam sendo lançadas às mesmas condições que as demais unidades escolares municipais. Esse fato acabou por ameaçar a existência dos vaga-lumes e a beleza de sua solidariedade ambiental. Escolas que antes, mesmo com a distância geográfica se enlaçavam enquanto parceiras na tessitura da resolução de problemas, passaram a se digladiar por alunos nas microcomunidades e, as famílias dessas microcomunidades, em consequência do abandono da instância governamental promovido nas escolas desses *espaçostempos*, iniciaram o abandono das comunidades de difícil acesso.

Eu preciso sair desse lugar. Tenho que levar meus filhos para um lugar melhor porque aqui eles não vão ser nada. Essa escola já foi muito boa, mas está abandonada. Nada chega aqui. Não tem material, não tem livro, não tem uniforme. Eu já estou vendo essa escola fechando e eu tenho que pensar no futuro dos meus meninos. (Flaviane, mãe de alunos de uma escola pirilampo)



EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO RURAL

## Em 2014, oito escolas do campo fecharam por dia no Brasil

Ao todo, 4.084 instituições de ensino rurais encerraram as atividades no último ano, prejudicando pelo menos 83 mil alunos. Estado que mais fechou escolas foi a Bahia (872)

por Sarah Fernandes, da RBA publicado 27/06/2015 12:25

ODAIR LEAL / FOLHAPRESS



## NOS ÚLTIMOS 15 ANOS, 37 MIL UNIDADES EDUCACIONAIS NO CAMPO FECHARAM SUAS PORTAS

**São Paulo** – Ao todo, 4.084 escolas do campo foram fechadas em 2014 no Brasil, o que totaliza oito instituições de ensino das zonas rurais que deixaram de funcionar por dia, em todo o país, de acordo um levantamento feito pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Pelo menos 83 mil alunos foram prejudicados.

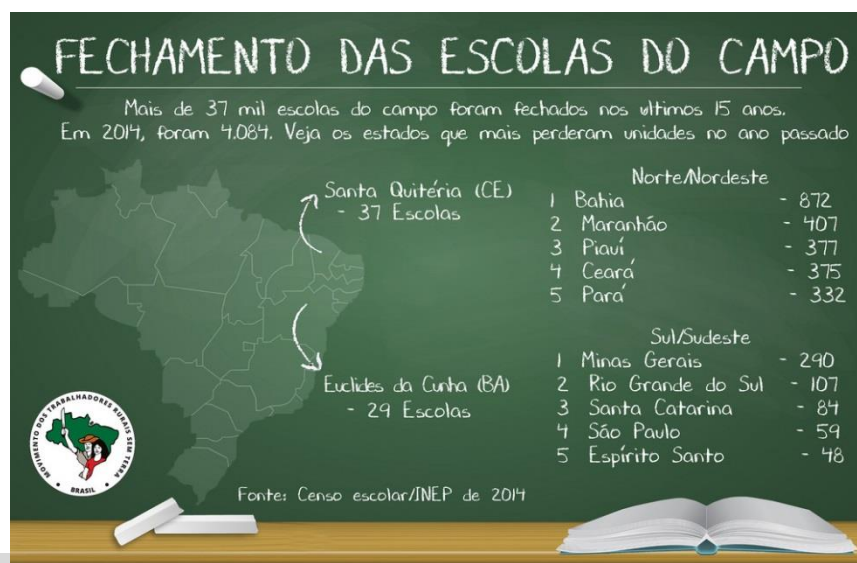
A região Nordeste lidera o ranking: só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia, seguida pelo Maranhão (407) e pelo Piauí (377). “Esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo”, afirmou a professora da Universidade de Brasília (UnB), Clarice Santos, em entrevista ao portal do MST. “Se por um lado existe um esforço do governo federal em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas.”

Para o responsável pelo setor de educação do MST, Erivan Hilário, o fechamento destas escolas representa um atentado a um direito social. “O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio”, disse, em matéria do site do movimento. “O agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola”.

Nos últimos 15 anos, o país soma 37 mil unidades educacionais no meio rural cujas portas foram fechadas para os alunos. “O fechamento das escolas do campo contribui para o êxodo rural, além de consolidar o papel do agronegócio nessas regiões com a priorização dos lucros”, ressaltou Hilário.

A falta de investimento das prefeituras locais é um dos principais fatores apontados pelos especialistas como motivo para o fechamento das escolas. As prefeituras, por sua vez, alegam que o número de alunos matriculados não é o suficiente para manter novas unidades educacionais.

Outro problema é a precariedade das instituições de ensino. Das 70.816 escolas rurais registradas no MEC em 2013 (uma década antes eram 103.328), muitas não possuem infraestrutura adequada, biblioteca, internet ou laboratório de ciências. O material didático também não é elaborado tendo em vista a realidade do campo, para se aproximar dos alunos.



Essa questão não é local. O fechamento diário de escolas no Brasil vem se tornando notícia recorrente, mas ainda chama pouco a atenção de quem se instala nas regiões onde os holofotes dimensionam que o grande problema da educação é a superlotação das salas de aula. Não afirmo com isso que a superlotação das salas deixe de ser um grande problema, mas preciso destacar que o esvaziamento dos espaços escolares, sobretudo em regiões com pequenas comunidades, onde os canais de reivindicações são inaudíveis, também se configura como uma negação ao direito constitucional à educação.

No município de Duque de Caxias, o quadro que congregava insegurança e indignação começou a produzir em alguns praticantes um engajamento pelo não-fechamento das escolas de áreas rurais. A percepção de que o voo solitário faria com que todos os vaga-lumes desaparecessem começou a mobilizar praticantes de algumas instituições escolares nas *lutas pela sobrevivência*.

A busca por canais para expressão das sobrevivências dessas escolas-pirilampo encontra ressonância no pensamento de Honneth (2009) ao tratar da *luta pelo reconhecimento*. De acordo com o pensamento do autor, há sentimentos de pertencimentos compartilhados que unem aqueles que não foram reconhecidos, o que ajuda a compreender também o saber solidário enquanto sobrevivência entre as escolas e comunidades de difícil acesso. As motivações para a participação ou identidade com lutas e questões sociais advêm dessa memória de experiências de desrespeito ou de privação de direitos. Essas questões têm um papel educativo na sociedade: elas apontam os espaços em que não há respeito pelo outro e os problemas que daí decorrem. Ao lutar pelo seu reconhecimento, os praticantes estão trabalhando com os conflitos existentes. *Deste modo, pode-se afirmar que alguns movimentos sociais surgem destas relações de conflito e são parte da luta por reconhecimento* (Gohn, 2009b). De acordo com Honneth (2009):

o engajamento nas ações políticas possui para os envolvidos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma autorrelação nova e positiva. A razão desta motivação secundária da luta está ligada à própria estrutura da experiência de desrespeito (...) se um semelhante estado de inibição da ação é superado agora praticamente pelo engajamento na resistência comum, abre-se assim para o indivíduo uma forma de manifestação com base na qual ele pode convencer-se indiretamente do valor moral ou social de si próprio: no reconhecimento antecipado de uma comunidade de comunicação futura para as

capacidades que ele revela atualmente, ele encontra respeito social como a pessoa a quem continua sendo negado todo o reconhecimento sob as condições externas.(p. 259)

Nesse sentido, alguns praticantes das escolas-pirilampo começam a se inscrever como pertencentes a esta luta pela sobrevivência e encontram parceiros possíveis no movimento nacional pelas escolas do campo.

Certamente, inscrever-se como praticante dessa dinâmica amplifica os ecos que relacionam a Educação Ambiental e a Educação do Campo. Se a educação é um direito garantido por lei e essencial para o desenvolvimento, podemos inferir que tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo firmam valores que contribuirão para a formação da sociedade com repercussões social e ambiental rumo à constituição do mundo comum.

Sendo assim, é possível afirmar que a Educação Ambiental e a Educação do Campo se fazem presentes nas associações do pluriverso, com seres humanos e não-humanos, como sobrevivências de praticantes, de objetos, de contextos, de sentidos, unidas de modo inequívoco. A fragmentação desses campos se inscreve numa pauta da modernidade que prioriza as especializações e que nega o *complexus*, o tecido junto.

Diante do exposto, é perceptível que a Educação Ambiental traz, em sua essência, preocupações comuns à Educação do Campo. Aliás, fragmentaram tanto a Educação que estamos numa fase de juntar o que está disjunto. Em princípio, a Educação do Campo busca a formação dos sujeitos do/no campo, despertando-lhes condições de permanência e de criticidade local vinculadas ao global e de reconhecimento da cultura camponesa. Em suas bandeiras, destacam-se o repúdio à agricultura industrial, à degradação ambiental, social e cultural, primando pela agricultura familiar sustentável e pelo acesso à Terra – Reforma Agrária. (FERREIRA, 2010, p. 46)

Pensar a sustentabilidade no meio rural só se torna viável a partir da compreensão acerca da questão fundiária, do tipo de agricultura praticada, da qualidade dos produtos produzidos, entre outros tantos temas recorrentes. Uma política de Educação do Campo se ancora na concepção de que a cidade não é superior ao campo, e, partindo dessa premissa, novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade ambiental entre campo e cidade se elaboram, seja

nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento.

Portanto, a Educação do Campo compreende que os humanos e não humanos possuem historicidade e tempos próprios, criam sobrevivências, sonham e se associam. Assim, cada um e cada coletivo se formam na relação de pertencimento ao pluriverso. Sem dúvida, essa é uma perspectiva de compreensão possível a partir de uma Educação Ambiental do Campo.

Portanto, no momento em que alguns praticantes encontram no movimento nacional em defesa da Educação do Campo um modo de (re)existência ambiental, passo a ter a necessidade de compreender a historicidade deste movimento para encontrar ressonâncias com as sustentabilidades *praticadas* e *pensadas* pelas escolas-pirilampo.

Assim, neste momento da tese, entendo ser importante apresentar a trajetória desse movimento que culminou na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e do Plano Nacional de Educação, e que vem ampliando seus canais de luta com a implementação das licenciaturas em Educação do Campo, eventos acadêmicos, publicações, etc.

Existe, no Brasil, em processo de construção, um Movimento Nacional em torno da questão da Educação do Campo. Com efeito, constatam-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo ecológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados coletivos ligados diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessas dinâmicas organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estes praticantes de sistemas locais e de universidades interessados na temática.

Na sociedade brasileira, a visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica, razão pela qual a questão da educação dos povos que vivem no campo, pirilampos que são, recebe pouca atenção das instâncias da gestão pública. Em razão disso, engendra-se um movimento ecossocial e pedagógico em torno da temática da Educação do Campo até então chamada de Educação Rural. Conforme a visão dos praticantes dessa ação que se engendra, historicamente e em



consonância com a ideologia dominante, a educação oficial rural, quando não relegada, tem sido usada como instrumento de subordinação estrutural das populações que vivem no campo.

Tal movimento social por uma Educação do Campo tem como foco as políticas públicas. A referência são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por praticantes locais, principalmente, da sociedade civil. O enredo desse movimento, visível aos analistas e militantes nos últimos anos, ou mais precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os referidos praticantes que compõem a sociedade civil organizada no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas. Nesses órgãos oficiais, está posta hegemonicamente uma filosofia que se contrapõe às demandas das populações do campo por uma Educação do Campo. Entretanto, constata-se já a participação de setores desses órgãos o que facilita o engendramento do movimento.

Faz-se necessário destacar o pressuposto de que as populações do campo não prescindem do direito à igualdade; na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado

. . .  
Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades". (SANTOS, 2003, p.56)

A educação escolar há de ser, em suas lutas pela sobrevivência, condizente com as diversidades étnico-culturais e modos da existência. As populações do campo pertencem a coletivos repletos de especificidades, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir das relações com as *culturas naturezas*, que vivem em pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, nas zonas ribeirinhas ou em outros espaços sociogeográficos de igual apelo cultural e de produção da vida.

Na década de 1990 se constituiu o momento histórico que deu origem ao movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o *Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser considerado o marco que institui esse acontecimento histórico. O *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, lançado na ocasião do evento é considerado a “certidão de nascimento” do Movimento.

A grande experiência do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é indispensável ressaltar que a própria realização do ENERA, pode ser apontada como ponto de partida e, também pode ser vista como um ponto de chegada de um importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se configurava enquanto prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. A constatação desse fato se deu na medida em que essa instituição, junto à Universidade de Brasília (UnB), participaram da base de apoio à realização do Primeiro ENERA, assim como, em dezembro de 1995, concedeu ao MST o prêmio de *Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural*.

Por outro lado, convém destacar que estamos tratando do mesmo contexto de amplas discussões do movimento docente no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. É o momento em que se dá a necessidade de elencar as especificidades do campo para que as demandas pedagógicas e socioambientais dessas populações não se subordinassem ao regime de igualdade que acabaria por invisibilizar esse pleito.

Se o campo não pontua aí como “questão de destaque”, de certa maneira, está entre o “todos”. A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no âmbito desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de *Educação Rural*. Na LDB, foram

estabelecidas as obrigações do Estado, bem como a definição de responsabilidades dos demais coletivos como a família e a sociedade no que tange à educação, que valem também para o campo. O estatuto da educação obrigatória, já consignado na Constituição de 1988, e mesmo antes dela, firmada como direito público subjetivo nesta, produz bons frutos para os povos do campo. Do mesmo modo, criou-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB reconheceu “a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE).

Iniciou-se nesse contexto e como conteúdo do próprio movimento, o processo de construção do conceito de Educação do Campo, que pretende valorizar os praticantes dessa modalidade como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos (tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade), sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam.

O manifesto do Primeiro ENERA, de certa maneira, sintetiza os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo. Inicialmente, configura a existência de um coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos. Este dado parece elementar, entretanto, no Brasil, em regra, as populações do campo têm sido consideradas contingentes de subalternos, cooptados como massa de manobra de grupos religiosos ou de doutrinas políticas.

Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do movimento de Educação do Campo. Paralelamente à sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde, constituem, atualmente, a dinâmica desse movimento. Dentre eles estão, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB)<sup>4</sup>, o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de

---

<sup>4</sup>É importante, ao apresentar o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB) nesta tese, destacar fatos que recentemente acometeram as populações dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. No dia cinco de novembro de dois mil e quinze, duas barragens se romperam em Bento Rodrigues (MG) e destruíram o subdistrito de Mariana. O mar de lama que saiu do local desembocou em rios e afetou outras cidades de Minas Gerais e do Espírito Santo. Penso que tal fato nos permite aqui fazer uma articulação com as ideias de Bruno Latour ao tratar de associações de humanos e não-humanos. No ocorrido, o mar de lama gritou. Sua voz forte adentrou a vida de muitos seres do pluriverso. O mar de lama clamou por uma ecopolítica.

trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

TER (D)

**MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES  
DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO**

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.
10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...
14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

**MST**  
**REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS**

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
Homenagem aos educadores Paulo Freire e Chê Guevara  
Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

SET 1997

Uma característica que merece destaque na abordagem do Movimento de Educação do Campo, está no fato de ser constituído por movimentos e organizações sociais sólidas, que se movem em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria às populações do campo. Assim, a Educação do Campo se constitui num movimento em si, num conteúdo e numa agenda comum de sujeitos sociais diversos.

Firma-se na agenda desses coletivos, por exemplo, a ideia de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamentos da reforma agrária, que produziu o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), bem como, foi no Primeiro ENERA que nasceu a ideia de uma conferência nacional, que veio a ser a *Primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo*, em julho de 1998.

Além do MST, UnB e UNICEF, participaram daquele momento a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Eis que se constitui uma organização social própria cuja finalidade era mobilizar os recursos necessários ao engendramento do movimento: a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*.

Com a ação da Articulação Nacional, a Educação do Campo ampliou seus horizontes para todos os níveis e modalidades de educação, escolar e não escolar com o lema: *Por uma Educação Básica do Campo - semente que vamos cultivar*. Iniciou-se, pois, uma discussão em torno da elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo.

Dois processos políticos importantes, com resultados diversos, que afetaram a Educação do Campo, se desenvolveram no seio das políticas educacionais do Estado brasileiro no decorrer dos anos da passagem de milênio. Foram eles: o *Plano Nacional de Educação* (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002.

O PNE, coordenado pelo Ministério da Educação, se constituiu num documento quase sem inferências ou inclusões de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Tanto que, o que é

proposto pelo PNE refere-se exclusivamente ao “rural”, nomenclatura rejeitada pelos praticantes que integram o Movimento de Educação do Campo.

Aliás, ao contar com o apoio explícito da UNESCO que, no plano internacional elaborou proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE refletiu exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que, tradicionalmente, vinha embasando as políticas educacionais brasileiras.

Já a elaboração das Diretrizes Operacionais, se configurou como um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados. Com a relatoria sensível ao Movimento de Educação do Campo, encontros, reuniões e audiências públicas foram realizadas à elaboração, pela relatora Edla de Araújo Soares, do parecer nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, bem como à elaboração do “Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, aprovado na mesma sessão como Resolução CEB/CNE nº1.

Contudo, da institucionalização no âmbito do CNE, como espaço do Estado para normatizações, até a efetivação dos direitos nas instâncias executivas, existe uma relevante distância. O MEC, apesar da homologação em 12 de março de 2002 do projeto aprovado pelo CNE, pelo Ministro da Educação, conforme previa a lei, que definiu o final da gestão do Ministro Paulo Renato, em dezembro de 2002, para a sua publicação e vigência, desconheceu as Diretrizes Operacionais.

A mudança, na esfera federal, de um Governo explicitamente contrário aos pleitos do Movimento de Educação do Campo, para um Governo que se mostrava sensível àquelas propostas e princípios, é motivo de intenso processo de mobilização dos coletivos do campo.

Em janeiro de 2003, os principais coletivos da Educação do Campo promovem um Seminário Nacional. Destaco desse seminário sua importância política na medida em que propõe aos diversos praticantes uma agenda afinada no trato à Educação do Campo nas oportunidades de relacionamento com o Governo que se instalava. É assim, por exemplo, que a “Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003” apresenta um título específico com seis itens sobre

Educação do Campo, em perfeita sintonia com a pauta do “Grito da Terra Brasil – 2003” que, por sua vez, apresenta um capítulo com nove itens sobre a mesma questão<sup>5</sup>.

Em agosto de 2004, acontece a *II Conferência por uma Educação do Campo*. Desde a eleição à Presidência da República de outubro de 2002 até a realização dessa Conferência, pode-se identificar a existência de um “momento histórico” particular do Movimento de Educação do Campo, que se constituiu “espaço” de fortalecimento desse Movimento Social. A criação, no âmbito do Ministério da Educação, de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), com a participação de representantes do Governo e das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional”, se constituiu em um momento rico de elaboração de uma agenda para que o próprio MEC a executasse. Ocorre aí uma inflexão na relação Estado-sociedade na temática da Educação do Campo. Isto é, a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à participação social se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e preveem as normas instituídas.

De fato, a II Conferência Nacional de Educação do Campo se inscreve como um rito de passagem na relação entre o Estado Brasileiro e as organizações e os movimentos sociais no que concerne à temática da educação escolar das populações que vivem no campo. É preciso destacar que o Movimento Nacional de Educação do Campo, iniciado em finais dos anos de 1990, constituiu-se, antes de tudo, como um movimento sociopolítico protagonizado por entidades da sociedade civil, que o usaram e usam como espaço de luta, quando o oponente é o Estado, bem como o usaram e usam dentro do próprio Estado. Em conjunto com parceiros nas instituições, elaboram propostas a serem executadas pelas instituições públicas.

---

<sup>5</sup> A Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas e de mulheres. É um grande momento de animação, capacitação e mobilização das mulheres trabalhadoras rurais em todos os estados brasileiros, além de proporcionar uma reflexão sobre as condições de vida das mulheres do campo e da floresta. Realizada a partir de 2000, tem revelado grande capacidade de mobilização e organização. Pelo caráter formativo, de denúncia e pressão, mas também de proposição, diálogo e negociação política com o governo federal, tornou-se amplamente reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres da América Latina. As três primeiras marchas, realizadas em 2000, 2003 e 2007, focaram na plataforma política e na pauta de reivindicações a luta contra a fome, a pobreza e a violência sexista. Já em 2011, o lema foi “Desenvolvimento Sustentável com Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade”. A quinta edição ocorreu nos dias 11 e 12 de agosto em Brasília.

Essas propostas, a despeito de serem eminentemente de cunho sociopolítico, apresentam também um viés pedagógico e ambiental, que concorre à construção da identidade do Movimento de Educação do Campo.

Recentemente, a discussão que abrange a Educação do Campo encontra lugar no principal documento federal que estabelece as metas e estratégias para a educação no Brasil até 2024. Trata-se da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o atual Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>6</sup>. Se compararmos o antigo PNE 2001-2011 com esse novo Plano, veremos nesse último alguns avanços para a Educação do Campo. O Movimento por uma Educação do Campo se fortaleceu e conseguiu trazer ao debate os anseios das populações do campo. No plano aprovado em 2014, o processo iniciou-se com organização do poder executivo, as entidades representativas e os movimentos sociais, chamados à participação e à construção coletiva deste instrumento jurídico para explicitarem anseios e expectativas com relação aos temas e estratégias a serem contemplados pelo PNE.

A Educação do Campo aparece em várias vezes no documento aprovado. É citada em diversas estratégias e consta na meta oito do PNE, fortalecendo as bases de um “novo paradigma da escola do campo” e apoiando a especificidade dessa modalidade. O conjunto de metas e estratégias no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 encontra-se no anexo II desta tese.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL. Lei nº 13.005, 2014, anexo).

Vale ressaltar, contudo, que esse mesmo documento, ao tratar do vínculo entre a Educação do Campo e a temática ambiental, acaba relacionando o conceito de sustentabilidade ao viés economicista da expressão desenvolvimento sustentável.

---

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Ela estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação.



7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL. Lei nº 13.005, 2014, anexo).

Sobre isso, Schmidt & Mata (2014) afirmam que

o conceito de desenvolvimento sustentável traz a reboque a ideia do pensamento hegemônico de “desenvolvimentismo”. Assim, pensar na temática da sustentabilidade como reforma de uma proposta de desenvolvimento, sem causar uma transformação estrutural dessa proposta, é pensá-la na perspectiva de um mesmo modo de produção, dentro de uma mesma lógica, que é a lógica do capital, do mercado.

Para complementar o debate acerca dessa questão, Tristão (2005) explica que

(...) esses repertórios interpretativos amplamente utilizados, além de reafirmarem o grande impasse criado pela noção de desenvolvimento sustentável que ressignifica o termo na lógica do mercado, lidam com premissas previamente aceitas pelas linguagens totalizantes que impregnam os campos do sentido da Educação Ambiental. A sustentabilidade, entretanto, emerge como subversão à ordem econômica dominante e como fruto da insatisfação humana contra um modelo falido de desenvolvimento cunhado na racionalidade cognitivo-instrumental. (p.255)

Cabe ainda falar acerca da importância do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. Tal documento aborda a dimensão socioambiental considerando a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo. Desse modo, permite às instituições educativas a problematização dos modos de ser e estar no pluriverso, bem como a sustentabilidade que se inscrevem no modo de vida campesino.

Com efeito, os coletivos do campo começam a entrar agora no *espaçotempos* de reflexão ambiental, política e cultural das escolas das redes públicas de ensino. Em outras palavras, esses praticantes que continuam a fazer

educação dita “não-formal” para formar seus quadros, com métodos e técnicas acumuladas na experiência de educação popular, começam também a ocupar o território da escola, levando para os domínios da educação formal a mesma bagagem metodológica e teórica da educação popular.

Contudo, não podemos deixar de destacar que as características atribuídas à escola rural continuam presentes e hegemônicas, tanto no imaginário das populações que vivem hoje no campo, cuja maioria não constitui sujeito social de coletivo algum, quanto nas decisões das elites dominantes na sociedade brasileira. Brandão, em 1984, já afirmava que *não existe educação rural: existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural* (p. 36). Nada mais atual e mais generalizado em todo o território rural brasileiro. Outra questão importante: as famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma educação rural. Trata-se da predominância do entendimento de que se estuda no campo para se sair do campo.

A escola é um lugar triste. (...) A visão pragmática e apressadamente instrumental do ensino da educação rural e compactuada por pais e professores, (que), assim, passam às crianças. (...) A criança vive na escola o árido trabalho de reproduzir saber, fora de qualquer situação em que isto venha a ser uma tarefa coletiva desejada e agradável. (BRANDÃO, 1984, p.37)

São essas as velhas e atualíssimas questões que vêm sendo enfrentadas na atualidade pelos *Novos Movimentos Sociais do Campo*, a exemplo do que faziam os “velhos” nos anos de 1970. Contudo, se instala a primeira grande novidade do atual “Movimento de Educação do Campo”: hoje não são apenas alguns educadores populares, mas muitos praticantes do campo que estão a se ocupar da educação escolar. Temos como principais exemplos os já referidos MST, CONTAG, RESAB, etc. De todo modo, a proposta desses Novos Movimentos Sociais, nesse novo momento, constitui uma espécie de atualização da dimensão conscientizadora da educação rural, fazendo-se um movimento organizado na perspectiva da construção da identidade da Educação do Campo.

Se constitui como um movimento sociopolítico, mas trata-se também de um movimento de cunho pedagógico e ambiental, que busca fazer da escola um *lugar não triste*, que experimenta no cotidiano escolar experiências inovadoras, democráticas, coletivas, solidárias, contextualizadas.

Em meio às inseguranças acerca do fechamento das escolas-pirilampo, a trajetória do Movimento pela Educação do Campo no Brasil acabou trazendo para os praticantes dessas unidades escolares de Duque de Caxias o fôlego de que eles tanto precisavam para manter os brilhos de seus lampejos.

#### **1.4. SOBREVIVÊNCIAS A PARTIR DE SUSTENTABILIDADES PRATICADAS PENSADAS**

As solidariedades que antes se teciam apenas entre as unidades escolares passaram a comportar outros sujeitos, tanto das comunidades escolares, como dos movimentos sociais, quanto do poder instituído numa rede ecológica de sobrevivências.

As escolas-pirilampo passaram, então, a se reconhecerem como escolas do campo. Algumas mais que outras. É importante afirmar que essa astúcia, que abrange uma forte dinâmica acerca das especificidades, acolhe novas escolas-pirilampo. Essa astúcia convida outras escolas que não são beneficiárias de gratificação de difícil acesso, mas que se inscrevem num contexto de inferioridade numa perspectiva que dicotomiza rural e urbano, tornando urbanidade e desenvolvimento sinônimos, enquanto ruralidade e atraso compartilham o mesmo campo semântico.

Minha escola não é do campo! Eu digo isso por dois motivos: o primeiro é que Xerém mudou muito; hoje é um lugar desenvolvido. Tem “Bob’s” e “Subway”. O comércio e as lojas famosas estão chegando em Xerém. O outro motivo é que nós não queremos que a nossa escola seja conhecida como a escolinha da roça. Nós queremos formar nossos alunos para trabalharem nos grandes centros urbanos. Por aqui não há como eles se desenvolverem! (Celeste – Orientadora educacional)



2. Lateral da Escola Municipal Presidente Vargas. Foto : Laura Tardin

A fala de Celeste expressa questões bastante pertinentes ao debate acerca de um pensamento ainda hegemônico que dicotomiza ruralidades e urbanidades e as hierarquiza. Ainda que a orientadora educacional seja uma praticante que more e trabalhe em uma área cujos modos de vida campesinos transbordem, identificar-se como moradora de uma área rural instala Celeste numa condição inferiorizada. Sendo assim, tal qual muitos praticantes de Xerém, Celeste celebra cada modificação no espaço, seja a pavimentação de uma estrada ou a inauguração de uma loja, como se tal mudança frutificasse naquele local uma identidade urbana capaz de trazer o “progresso”.

Ainda que nem todas as escolas-pirilampo assumam a subjetividade *ser do campo*, algumas unidades iniciaram um ciclo de encontros das escolas do campo de

Duque de Caxias. Conseguiram adesão de uma grande escola situada no segundo distrito, Campos Elíseos, o CIEP 328 municipalizado Marie Curie, que ao integrar-se ao grupo das escolas do campo, trouxe força para a requisição de demandas do movimento frente à administração municipal pois pode-se dizer que, com a adesão do CIEP, o município tem mais de dois mil alunos do campo.

As narrativas desses encontros serão apresentadas no capítulo três desta tese. Entretanto, a solidariedade presente no pertencimento a este campo precisa ser ressaltada desde já como a grande sobrevivência dessas escolas. Um conjunto de instrumentos legais vem se constituindo com a finalidade de combater o fechamento das escolas do campo. Se as escolas-pirilampo são escolas do campo, logo se inscrevem nessa luta nacional pelo não-fechamento das escolas!

Essa astúcia se constitui como uma sustentabilidade *praticadapensada*. Apresento este termo como uma adaptação à Educação Ambiental da noção de “currículos *pensadospraticados*”, criada por Oliveira (2012). Esta noção pretende evidenciar que, nos movimentos tecidos nos cotidianos das escolas, práticas curriculares são criadas envolvendo saberes potentes e relevantes, e percebê-las tornam-nos capazes de produzir um olhar diferenciado sobre currículo e com isso, superar a perspectiva prescritiva de sua compreensão. Sobretudo, acreditando na potência da diversidade epistemológica do mundo, penso com Santos (2006), nessas sobrevivências também como uma ecologia de saberes. Ao identificar as práticas que enredam as *sustentabilidades praticadaspensadas* das escolas-pirilampo, acredito no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, na autonomia de cada uma delas e na articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre essas práticas.

O termo sustentabilidade é passível de muitas interpretações. Contudo, o sentido positivo que desejo elencar nessa pesquisa enfatiza o *conservar, manter, proteger, nutrir, alimentar, fazer prosperar, subsistir, viver, conservar-se à mesma altura e conservar-se sempre bem* (BOFF, 2012, p.32). Na semântica em que me inscrevo, sustentabilidade representa os procedimentos que se tomam para permitir que um bioma se mantenha vivo, protegido, alimentado de nutrientes a ponto de sempre se conservar bem e estar sempre à altura dos riscos que possam advir. Esta diligência implica que o bioma tenha condições não apenas de conservar-se assim como é, mas também que possa prosperar, fortalecer e coevoluir.

Esses sentidos visados quando falamos hoje em dia de sustentabilidade, seja do universo, da Terra, dos ecossistemas e também de inteiras comunidades e sociedades: que continuem vivas e se conservem bem. Somente se conservam bem caso mantiverem seu equilíbrio interno e se conseguirem se autorreproduzir. Então subsistem ao longo do tempo (p.32)

A conjugação dos termos *sustentabilidades praticadas* e *pensadas* elenca os sentidos para as sobrevivências enquanto modos de (re)existências nesta tese. Cada diálogo tecido enquanto uma astúcia para fazer subsistir os brilhos dos vagalumes contribui para a sua permanência, mas também produz o olhar diferenciado acerca de saberes potentes e relevantes produzidos nos *espaçotempos* das escolas-pirilampo.

Tristão (2014) nos contempla ao tratar dos saberes tecidos por essas microcomunidades afirmando que:

O gosto e o encanto que as comunidades desenvolvem no trato de suas culturas em processos simbióticos com a natureza, nas relações sociais sonhadas da vida em comunidade, nas redes de solidariedade que tecem em seus cotidianos, nos afazeres sustentáveis que inventam a caça da sobrevivência diária, tudo isso nos coloca na condição de meros aprendizes.

É importante, entretanto, ter uma escrita cuidadosa a fim de que tal encantamento não se transforme numa essencialização da cultura. Sobre isso, Tristão (2014) também nos alerta que,

se por um lado, a Educação Ambiental que incorpora a narrativa da diversidade cultural tenta desconstruir a hierarquização das culturas, principalmente quando incorpora culturas excluídas dos mapas simbólicos dominantes construídos pelo pensamento hegemônico da ciência moderna e de seus processos globalizadores, por outro, esse pensamento de supervalorização da herança tradicional às vezes defende e homogeneiza algumas culturas ditas tradicionais ou sustentáveis, atribuindo-lhes um sentido e uma pureza que não existem em nenhum lugar.

O desafio portanto, considerando que o campo da Educação Ambiental é povoado por publicações, políticas e adesões iluministas enraizadas nas falas e ações daqueles que se movimentam tecendo soluções para *espaçotempos* dos

quais não participam é assumir outras possibilidades de *serfazerviver* que partam dos praticantes desses cotidianos, sobretudo nesses espaços de astúcias. Talvez desta forma, seja viável, como nos ensina Maturana (2002) admitir os *outros como legítimos outros*.

O grupo de estudos de escolas do campo se configurou como um *espaçotempo* de astúcias das escolas-pirilampo e, somente um modo profano e também pirilampo de estar presente nesse *espaçotempo* seria capaz de alcançar os muitos saberes ecossolidários ali tecidos.

Foi, portanto, em busca da apuração de minha compreensão dos saberes contidos nas sustentabilidades *praticadaspensadas* nas escolas pesquisadas que recorri aos estudos das *Políticas da Natureza*, conceito tecido por Latour (2012) e que dá título ao livro<sup>7</sup> que problematiza as bases para a tessitura de uma nova ecologia política. No capítulo seguinte, enredo as políticas da natureza ao bailado intermitente dos pirilampos da pesquisa. E os passos da dança se iniciam...

---

<sup>7</sup> LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004.





*A dança e a alma*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

*A dança? Não é movimento,  
súbito gesto musical.*

*É concentração, num momento,  
da humana graça natural.*

*No solo não, no éter pairamos,  
nele amaríamos ficar.*

*A dança – não vento nos ramos:*

*seiva, força, perene estar.*

*Um estar entre céu e chão,*

*novo domínio conquistado,*

*onde busque nossa paixão*

*libertar-se por todo lado...*

*Onde a alma possa descrever*

*suas mais divinas parábolas*

*sem fugir à forma do ser,*

*por sobre o mistério das fábulas.*

## 2. A DANÇA SEDUTORA DOS VAGA-LUMES

### 2.1. O PORQUÊ DO BRILHO

O tambor e eu, nós nos relacionamos como um acordar na Mãe Terra. O tambor representa pra mim a pulsação da Mãe Terra, o coração da Mãe Terra batendo juntamente ao meu coração. Não consigo iniciar o dia com as crianças sem essa conexão com a Terra porque a Terra e nós nos tornamos uno no momento de produção e de criação, porque a fertilidade que a Terra nos apresenta, ela fica latente nas nossas produções. Eu descobri que, usando a batida do tambor iniciando a aula, a gente consegue estabelecer essa conexão. Então, as crianças entram, fazemos uma roda. O nosso “bom dia” é através da batida do tambor. Nós acordamos a Mãe Terra em nós e, batendo o tambor junto ao nosso coração, nós estamos nos conectando com a Terra. Todo o meu trabalho de construção dessa identidade étnica passa por esse acordar, passa por esse *religare* com a Grande Mãe, que é a Terra que nos acolhe, que caminhamos, que nos alimenta...

Nesse momento, falar de tudo isso me emociona absurdamente porque o meu trabalho no CIEP foi interrompido. Por forças maiores de intolerância a esse trabalho eu estou trocando de escola. Estou indo para uma outra escola em Xerém. Mas esses alunos estão muito vivos dentro de mim. É um trabalho de sensibilização muito grande e... o sensível vem encontrando muita resistência no urbano. Não só no urbano, mas nas mentes que se cristalizam na educação. Mas eu acredito que o sensível, ele penetra, o sutil penetra no denso e o sensível vence o agressivo. Então, é nisso que eu aposto e independentemente de pra onde eu estou indo, esse trabalho está em mim e ele vai comigo. Sei que continuarei encontrando resistências, mas eu preciso resistir com essa força dessa conexão com a Grande Terra porque é essa conexão que alimenta toda a minha resistência e que aprofunda cada vez mais o sensível.

(Professora Mônica)

A professora Mônica atua na rede municipal de Duque de Caxias há 15 anos. A experiência no magistério produziu a voz macia e doce que se traduz em nessa conexão que a constitui como pertencente ao pluriverso. As aulas da professora se iniciam com uma grande roda que se forma a partir do toque do tambor e com um dos alunos que leva *Serafina*, um antúrio cultivado pelos alunos e que participa de todas as atividades. Mônica iniciou essas práticas na escola depois de ter passado algum tempo com os indígenas da aldeia Ojibwey.

Diariamente, Mônica faz esse ritual e possui com os seus alunos uma relação de cumplicidade incompreensível para muitos praticantes que não compartilham desse modo ecológico de ser e estar no mundo; dessa composição entre humanos e não-humanos. Apesar dos olhares que a repudiam, Mônica persistiu em sua prática e encontrou acolhimento nas redes de solidariedade ambiental das escolas-

pirilampo de Xerém. Somente num *espaçotempo* em que o *parlamento das coisas* (LATOURE, 1994, 2004, STENGERS, 1993) é princípio de (re)existência, se pode observar a dança sedutora dos vaga-lumes. Vaga-lumes não dançam para iluminar cidades, para exibir aos humanos seus brilhos, para fazer um “espetáculo da natureza” para nós! Os pirilampos bailam para seduzir. Eles piscam para atrair o sexo oposto e, assim, conseguem se reproduzir.

Como eles, com a professora Mônica, os lampejos cotidianos são produzidos para promover uma relação de afetos. Não são feitos como meio de exibição para os grandes holofotes, para a sociedade do espetáculo. Precisam, portanto, se instalar nos *espaçotempos* mais “escuras” que permitam essa reprodução. *É preciso saber que, apesar de tudo, os vaga-lumes formaram em outros lugares suas belas comunidades luminosas.* (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.50).

Vale considerar, entretanto, que mesmo formando uma comunidade atópica e anacrônica, os vaga-lumes estão na ordem do dia. São catalogados e estudados pela ciência moderna em seus laboratórios e enquadrados nas classificações enciclopédicas. Em 1887, o fisiologista Raphaël Dubois isolou em alguns vaga-lumes uma enzima que nomeou como *luciférase* e que age sobre um substrato químico, a *luciferina*, no fenômeno de bioluminescência nos pirilampos<sup>8</sup>.

Considero criminoso e emburrecedor colocar os *lucioles* sob um projetor na tentativa de melhor observá-los, ou mesmo mortos, alfinetados sobre uma mesa de um pesquisador de entomologia. Entretanto, apesar deste breve lampejo de inconformidade, precisamos de modo constante exercitar a reflexão sobre todos os modos de tessitura de conhecimentos como válidos. Os olhares que repudiam a prática da professora Mônica são estruturados a partir de outras ontologias. A questão para mim é a consideração de práticas plurais, tão válidas quanto quaisquer outras. Como já citado nesta tese, a ecologia de saberes contempla a equivalência de conhecimentos, colocando no mesmo plano, tanto os hegemônicos, quanto os demais, inclusive os subalternizados. Preciso, contudo, explicitar que esta tese se dedica aos conhecimentos subalternizados, menores, pirilampos. Já há muita produção acadêmica que legitima o conhecimento nomeado como científico. Por

---

<sup>8</sup> É oportuno destacar que o que nos remete à Lucifer e ao inferno, cujo fogo é a má luz, é recorrente quando relacionamos vaga-lumes e ciência.

este motivo, penso que a dança dos vaga-lumes só pode ser compreendida na ocasião do baile.

Para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo. Ainda que por pouca coisa a ser vista: é preciso cerca de cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente à de uma única vela. (Didi-Huberman, 2011, p. 51)

Latour (1994, 2004) contribui para a reflexão acerca desses conhecimentos subalternizados e das muitas possibilidades de ser e estar no pluriverso ao tratar do conceito de *parlamento das coisas*. De acordo com o autor, os cientistas naturais, criaram um parlamento — o laboratório —, em que eles, e somente eles, falavam em nome das coisas. Os cientistas sociais criaram a República, em que apenas o soberano poderia falar em nome dos cidadãos. De um lado, representação científica; de outro, representação política. Em ambas existe uma dupla possibilidade de traição: a epistemológica (em que medida os cientistas podem falar em nome das coisas?) e a política (em que medida o soberano fala em nome dos cidadãos?). Com o conceito de *rede de atores* esta dupla tarefa é revista.

A noção de rede relaciona-se a fluxos, circulações, alianças, movimentos, sem remeter a uma entidade fixa. Uma rede de atores não é redutível a um único ator, nem a uma rede e nem mesmo à ideia de um ator não autor, representando algo que lhe é externo. Ela se compõe de séries heterogêneas de elementos animados e inanimados, conectados e agenciados. A rede de atores se diferencia da tradicional categoria sociológica de ator, que não contempla componentes não-humanos. Também não pode ser confundida com um vínculo que liga de maneira previsível elementos estáveis e definidos, pois as entidades das quais ela é composta, sejam elas naturais ou sociais, podem redefinir sua identidade e suas mútuas relações, trazendo novos elementos. Desse modo, uma rede de atores é simultaneamente um ator e uma rede: um ator cuja atividade consiste em tecer relações com novos elementos, e uma rede capaz de transformar seus componentes.

Assim, retomando a questão da representação política e da representação científica, o conceito de rede de atores nos permite uma reflexão acerca da fragmentação do mundo instalada pela ciência moderna: *não há dois problemas de representação, mas apenas um. Não há dois ramos, apenas um único, cujos produtos só podem ser distinguidos a posteriori e após exame comum* (LATOUR, 1994, p. 141).

No âmbito das redes existem operações de tradução que abrangem ao mesmo tempo natureza e sociedade, sujeito e objeto. As práticas de hibridação engendram todo o espaço, de tal maneira que já não falamos mais em dois tipos de representação, mas apenas em híbridos ou *quase-objetos*. Conforme indica Latour (1994), o paradoxo da constituição moderna é desenvolver as práticas de purificação como um ideal a se alcançar e, simultaneamente, multiplicar os híbridos, esses *quase-objetos* que não se deixam purificar. Para confirmar a prática de hibridação Latour enuncia os quase-objetos por meio de um *parlamento das coisas*.

Este parlamento não é uma utopia ou algo para o futuro. Já existe enquanto uma experiência de pensamento. O parlamento das coisas supõe uma imagem da ciência como prática de mediação, aguçando novas sensibilidades voltadas para a proliferação dos híbridos, para a sua entrada nos coletivos.

Assim, os dois sentidos de representação (científica e política) se reúnem no parlamento das coisas, que recompõe a continuidade do coletivo. Não há verdades; há mediação, híbridos, articulação entre humanos e não-humanos.

Assim, o parlamento das coisas celebra a não-modernidade das práticas científicas, definidas como práticas de mediação, pois nele os cientistas não são os únicos representantes das coisas. Eles falam ao lado de outros atores. E nesse sentido, o parlamento das coisas se apresenta como um princípio de multiplicidade: todo novo representante das coisas será acrescentado aos outros por meio de relações de interesse e alianças. Este princípio se opõe ao princípio da conquista. O princípio de conquista se constitui em nome de um ideal moralizante que separa o científico daquilo que não é, instalando, uma demarcação entre ciência e outras práticas humanas. O princípio de multiplicidade, ao contrário, é o princípio de conexão das redes de atores: alianças performativas conectam entre si e têm como resultado os muitos representantes que falam em nome das coisas.

À multiplicidade ontológica das coisas segue a multiplicidade dos seus representantes. A ciência é, nesse caso, apenas um dentre outros representantes das coisas. Os cientistas não são conquistadores que fazem valer uma verdade, uma razão em nome da ciência. Não há um centro unificador com o poder de julgar, de definir; não há um pensamento crítico aplicável a todos os fatos.

Contudo, é preciso ressaltar que, ao evocar o parlamento das coisas, Latour não está buscando superar ou ultrapassar nossa crença na verdade objetiva, porque se assim fosse, o parlamento funcionaria como um tribunal que julgaria uma verdade como ultrapassada para afirmar outra. Não se trata de um julgamento, de uma recondução do heterogêneo ao homogêneo. O parlamento das coisas é uma afirmação da coexistência das práticas científicas com as demais práticas humanas.

Ao emendar a Constituição, continuamos acreditando nas ciências, mas ao invés de encará-las através de sua objetividade, sua frieza, sua extraterritorialidade – qualidades que só tiveram um dia devido ao tratamento arbitrário da epistemologia -, iremos olhá-las através daquilo que elas sempre tiveram de mais interessante: sua audácia, sua experimentação, sua incerteza, seu calor, sua estranha mistura de híbridos, sua capacidade louca de recompor os laços sociais. Apenas retiramos delas o mistério de seu nascimento e o perigo que sua clandestinidade representava para a democracia. (Latour, 1994, p. 141)

A concepção de um parlamento das coisas envolve uma redefinição das relações entre ciência e política. No contexto desse parlamento não é possível dizer que os cientistas falam apenas dos fatos enquanto que os políticos se ocupam dos valores e das relações entre os homens. O parlamento das coisas enuncia híbridos de fatos e valores, híbridos de humanos e não-humanos. Portanto, não há meios de configurar uma linha demarcatória que divida fatos científicos e valores humanos.

Latour (2004) nos convoca a pensar que esses híbridos que emergem em nossos coletivos rogam por uma filosofia capaz de acolhê-los e de uma política que os tome como alvo de discussão. Nesse sentido, retomo a batida do tambor da professora Mônica como um toque de clamor para que o parlamento das coisas e a ecologia de saberes sejam princípios nas dinâmicas cotidianas.

É por esta razão que os vaga-lumes brilham: ao emitirem seus lampejos, eles se reproduzem e garantem as suas sobrevivências. Eles asseguram, sobretudo, a sobrevivência de seus modos de estar no pluriverso.

## 2.2. A DANÇA PARA SEDUZIR

Para Latour (2007) o corpo se compõe de afetos, encontros que se tem com entidades humanas e não-humanas definidos pelas paixões. O corpo não é uma ancoragem de algo superior – uma alma imortal, o universal, ou o pensamento – mas um caminho dinâmico onde aprendemos a nos tornar sensíveis àquilo de que o mundo é feito. É preciso falar do corpo no mundo, sem desconectá-lo daquilo que o constitui.

*Ter um corpo é aprender a ser afectado, ou seja, efectado, movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não humanas. Quem não se envolve nesta aprendizagem fica insensível, mudo, morto(...) é uma interface que vai ficando mais descritível quando aprende a ser afectado por muitos mais elementos (...) Não faz sentido definir o corpo diretamente, só faz sentido sensibilizá-lo para o que são estes outros elementos. O corpo em si é a principal instância do ambíguo. (p.39)*

Portanto, corpo é vida, é movimento. Ao tratar da dança para seduzir neste momento da tese, desejo destacar alguns desses corpos que se movimentam em suas práticas cotidianas repletas de afetos, com saberes que se enredam produzindo sobrevivências.

Antes, porém, afirmo que esses corpos se inscrevem numa dinâmica de produção de *confetos* (conceitos + afetos). Mesmo sem promover nesta tese um aprofundamento nos princípios da sociopoética<sup>9</sup>, utilizo alguns dos lampejos dessa

---

<sup>9</sup> O método sociopoético foi criado por Jacques Gauthier a partir de suas vivências compartilhadas no movimento de luta dos Kanak, povo indígena da Nova Caledônia, por sua independência contra o colonialismo francês. Do ponto de vista epistemológico, a sociopoética foi gerada por meio de uma combinação de conhecimentos trazidos da pedagogia do oprimido, da análise institucional e da esquizoanálise. De Paulo Freire e da pedagogia do oprimido, foi herdado o método do grupo-pesquisador, o qual acredita que os grupos, objetos da pesquisa, podem e devem se tornar autores da pesquisa e da sua aprendizagem, participando também do processo de criação de conhecimento, tornando-se "co-pesquisadores". A sociopoética fundamenta-se nos seguintes princípios: o grupo pesquisador como dispositivo; a importância do corpo como fonte de conhecimento; o papel da criatividade de tipo artística no aprender, no conhecer e no pesquisar; a ênfase no sentido ético no processo de construção dos saberes.

corrente que contribuem para a compreensão dos movimentos desses corpos enquanto fundamentais para a dança de sedução dos pirilampos.

*Confetos* são perceptos estéticos e afetos que criam um estar-no-mundo que favorecem a emergência de figuras sensíveis, emocionais, intuitivas e estéticas (GAUTHIER, 2005). Os *confetos* a que me refiro nesta tese foram produzidos pelos praticantes dessa pesquisa através de narrativas e vivências que mobilizaram e reativaram suas capacidades criativas e imaginativas. Os afetos não são emoções individuais, mas intensidades que percorrem os corpos, potencializando-os, separando-os ou compondo-os.

O *confeto* “ser escola do campo”, identificado por alguns praticantes das escolas-pirilampo, rompe com a visão hierarquizante sobre essas escolas, uma vez que “ser escola do campo” possibilita assumir sentidos e significados diversos e contraditórios.

Somos devires, afetos que ora nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto e superior (DELEUZE & PARNET, 1998, p.73).

As narrativas de Michelle, orientadora pedagógica da Escola Municipal Presidente Vargas mostram como ela, ao perceber o iminente fechamento da escola onde atua, criou astúcias que produziram sobrevivências para outras escolas-pirilampo.

Acompanhando o movimento de âmbito nacional que luta pelo não-fechamento das escolas do campo, Michelle percebeu que assumir esta subjetividade engendraria a força necessária para que a dança dos vaga-lumes permanecesse viva. Se tornou então uma militante das escolas do campo!

Quem é Michelle? Quem é Michelle “militante”? Como me tornei uma militante?

Eu nasci no campo, mas minha família foi morar em Nova Iguaçu. Meus pais se separaram e como era difícil se manter na cidade, minha mãe retornou para o campo, pois precisava trabalhar, nos sustentar e assim, eu voltei para o campo. Então a minha formação de educação básica, inclusive formação de professores, foi numa escola do campo, numa cidade chamada Cambuci, no Noroeste Fluminense. Infelizmente, eu não tive condições de permanecer nessa cidade, porque as políticas públicas, especialmente para o trabalho do professor, não contribuíam para a permanência no campo. Então, com



dezessete anos eu retornei para a casa do meu pai. Eu passo a morar na cidade, a procurar um emprego. Bati de porta em porta para entregar currículo e consegui emprego numa loja de roupas onde eu precisava convencer a pessoa a comprar uma roupa mesmo que estivesse horrível nela! E eu descobri que conseguia! Me sentia o máximo! Se eu conseguia fazer isso, eu conseguiria qualquer coisa! E aí, acontece o concurso de Nova Iguaçu em 98 com oferta de mil vagas para a rede municipal e eu fui aprovada! Eu começo a trabalhar com a antiga “primeira à quarta”... e sai o concurso pra Duque de Caxias. O sonho de consumo da Baixada! E para minha surpresa, eu fui aprovada em oitavo lugar! Eu sou um luxo! Daí, fui trabalhar numa escola no segundo distrito e tive contato com as questões de violência que faziam parte do cotidiano. Nas escolas onde eu trabalhei em Nova Iguaçu essa questão não era algo que eu vivia no dia-a-dia. E, num momento de desespero, eu disse: quero voltar pro campo! Daí, eu chego na secretaria de educação e peço isso. A secretaria diz que tem uma escola para me indicar, que tem acesso por Nova Iguaçu, mas que é muito longe. Eu aceitei. Mas você tem certeza? Essa é a pergunta que todas as pessoas que são do campo, que são das escolas lá de dentro, sempre precisaram responder pra secretaria! Você tem certeza de que você quer ir mesmo para lá? Sim, eu tenho certeza! E aí, eu vou pra lá!

Michelle começa a narrar como foi sua chegada à Escola Municipal Presidente Vargas e como emergiram as questões ecopolíticas que produziram os confetos potencializadores de sua ação.

E qual era o meu imaginário de campo? Eu vou chegar num lugar e eu vou ver lá a comunidade, uma igreja, uma venda, um campo de futebol... Quem conhece a Escola Presidente Vargas, sabe que lá só tem atoleiro. Cadê a comunidade? Cadê a população do campo? Você vai pela estrada de terra e depois de muito tempo você chega na escola. Cadê a população desse lugar? Cadê o campo de futebol? Isso pra mim foi um choque. Todo mundo que vai lá diz: nossa esse lugar aqui é lindo; mas quem vai pra trabalhar tem um choque. Daí, a gente chega, começa a questionar e a gente entende que essa escola precisa dirigir esse espaço. Isso foi em 2010. Eu assumo a direção dessa escola em 2011. E aí, eu recebo todo dia uma mãe de aluno que diz: Michelle, eu estou indo pra cidade porque não há condições de viver aqui. E eu olho pra essa mãe e vejo que ela tem toda razão. Olha essa estrada! A escola não tem telefone fixo até hoje! Lá não pega nenhum sinal de celular! E a gente fica naquela redoma... e quem trabalha em escola sabe que acidentes acontecem, e qualquer coisa que aconteça as pessoas procuram a escola e a gente precisa correr e não dá! Não há o que fazer naquele lugar. Como eu vou convencer essa família que está tão excluída do social, do público, a ter interesse em permanecer no campo? E aí eu comecei a mobilização.

O ativismo de Michelle nasce com as parcerias que ela vai estabelecendo com praticantes de outras dinâmicas (movimentos sociais, universidades). Tal mobilização e a percepção do não-isolamento a encorajam para a problematização acerca da fragmentação acerca de natureza e política.

Em 2012, eu soube de um curso de extensão para professores de escolas do campo, oferecido pela Rural (UFRRJ). Me matriculo e eu começo a entender um pouco desse contexto, começo a entender que tem muita gente comigo, que tem muita gente vivendo a mesma situação. Ainda com escolas tão diferentes, escolas ribeirinhas, escolas de florestas, escolas quilombolas, eu me senti feliz com a partilha. Foi lá que eu entendi a potência, a força desse coletivo. Como um coletivo tem força! Por que não reunir escolas de Caxias com dificuldades parecidas com as minhas? Eu preciso conversar com a Marilza, eu preciso conversar com a Raquel, eu preciso juntar essas pessoas em encontros pra fortalecer esse coletivo. Esses encontros começam a acontecer, mas, por questões diversas, essas reuniões param de ocorrer. Eu tento retomar essa discussão na rede, corro daqui, corro dali, mas a resposta que eu recebo sempre é: vocês (escolas de difícil acesso) são “mais” no sistema. Vendo que eu não poderia contar com os braços do governo, eu fui buscar acolhimento nos movimentos sociais. E lá encontro os meus pares, nesse movimento de luta pela terra, a base. Eu precisava ouvir outras vozes para entender esse contexto. E aí, nasce a mudança. Eu vejo a importância de estarmos juntos. Eu vejo a importância de estar nesse encontro. Eu chegava no MST e dizia eu quero lutar, mas não sei como fazer, eu quero aprender. E o movimento me dizia: essa já é uma conquista. Eu acho que essa é uma das grandes sabedorias que a gente tem que carregar na nossa vida! Eu não sei, então eu vou procurar aprender! E vou procurar estar com os meus parceiros. E aí, eu vou também junto com esse movimento de buscar parcerias. Eu vou para a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e tenho o prazer de conhecer professores que me fazem entender que eu componho este coletivo e eu sou responsável por esse território. Então, em 2012, a gente tem uma conferência, onde a gente começa a discutir um plano municipal de educação. Esse documento fica pronto em 2014. Eu pergunto: em que página desse documento se menciona a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino em Duque de Caxias? Todas as escolas fizeram grupos de estudos, essas discussões foram levadas para as escolas, os representantes das escolas foram convidados a participar da elaboração do documento, mas não há uma menção sequer à Educação do Campo no documento final. A Educação do Campo foi representada nesse documento? Não. Então se o documento oficial não contempla a voz desses coletivos, somos nós, os sujeitos, que iremos escrever essa história com os nossos modos de entender esse mundo.

A narrativa de Michelle nos traz o movimento que vem assegurando a sobrevivência dos vaga-lumes em Duque de Caxias. Ela supera a fragmentação presente no pensamento hegemônico que coloca de um lado política e de outro a natureza e que nos faz entender que a política é o império das determinações sobre os humanos, para se lançar como praticante no parlamento das coisas. No *espaçotempo* da Escola Municipal Presidente Vargas, a estrada fala e exerce poder sobre humanos e não-humanos. Michelle assume o desafio proposto por Latour (2004) de *reunir o coletivo*.

Segundo Latour, uma vez que a natureza se inscreve como secundária nas relações do mundo, reunir o coletivo é uma tarefa desafiadora. Não se trata de reunir os objetos e os sujeitos, afinal, a divisão entre natureza e sociedade não foi feita para ser ultrapassada. *Infelizmente não se obtém o coletivo, apesar das aparências, por uma simples soma da natureza à sociedade (p.113)*. Convocar o coletivo exige a consideração de que esse coletivo se compõe de humanos e não-humanos, capazes de se assentarem como cidadãos, de dividirem atribuições. O autor enumera três divisões potenciais para reunir o coletivo. A primeira divisão consiste em redistribuir a palavra entre humanos e não-humanos, *aprendendo a duvidar de seus porta-vozes (p.121)*, tanto dos que falam em nome dos humanos, quanto dos que falam em nome dos não-humanos. A segunda divisão, trata da redistribuição da capacidade de agir como ator social, considerando apenas as *associações de humanos e não-humanos (p.134)*. A terceira divisão consiste na definição dos atores *pela realidade e pela recalcitrância (p.144)*.



4. Michelle Pessanha com alunos na entrada da Escola Municipal Presidente Vargas. Foto de Laura Tardin

O conjunto das três divisões possibilita definir o coletivo como um composto de proposições. Proposição, para Latour, não designa um ser do mundo ou uma forma linguística, mas uma associação de humanos e não-humanos, antes que ela se constitua num membro afastado do coletivo inteiro, uma essência instituída. Diferentemente do enunciado, que pode ser verdadeiro ou falso, uma proposição é bem ou mal articulada. As proposições insistem na dinâmica do coletivo, à procura da boa articulação, do bom cosmo.

Para convocar o coletivo, não devemos nos interessar pela natureza e pela sociedade. O interesse deve atentar apenas para saber se as proposições que as compõem são bem ou mal articuladas. O coletivo, finalmente convocado, permite uma *volta à paz civil* (p.158), redimensionando a política como composição progressiva do mundo comum.

Nesse sentido, podemos afirmar que as dinâmicas cotidianas de Michelle compõem um diário de sustentabilidades *praticadaspensadas*. Atuar numa escola-pirilampo impõe a compreensão dessas associações e das capacidades de cada ator (seja ele humano ou não-humano) no pluriverso.

Outros praticantes de escolas-pirilampo também se inscrevem nessa cosmologia. Confrontam diariamente as determinações que advêm de instâncias superiores repletas da divisão que institui quem tem o poder de enunciar e quem deve se submeter às enunciações, ainda que essas enunciações desconsiderem os modos de ser e estar no mundo comum.

Na rede municipal de Duque de Caxias, os diálogos desencontrados comprovam essa fragmentação. O exemplo citado abaixo veio através de cópia de mensagens trocadas entre uma praticante da secretaria municipal de educação e a gestora de uma escola-pirilampo. Resguardo os nomes dos praticantes a fim de não contribuir para a legitimação da fenda abissal que separa as duas constituições.

**Praticante da Secretaria de Educação:**

[22/11/2015 às 15:34h] *Desculpe-me passar mensagem hoje, domingo, mas entre telefonar-lhe e passar mensagem, optei por mensagem. Se preferir, posso telefonar. A Secretaria de Meio Ambiente está promovendo uma Caravana Ambiental, visita ao Parque Municipal da Taquara, oficinas de material reciclável e compostagem. Como foi uma oportunidade de última hora, inscrevi sua Unidade para realizar essa atividade. Selecionei as escolas inseridas no Projeto Horta. A visita será no dia 24/11.*

**Praticante da escola-pirilampo:**

[22/11/2015 às 15:42h] *Nossos alunos já foram ao Parque da Taquara nesse ano letivo. Além disso, choveu durante toda a semana e ainda está chovendo muito. Não há condições e não é seguro encarar a estrada de terra com as crianças com os atoleiros no caminho.*

**Praticante da Secretaria de Educação:**

[22/11/2015 às 15:44h] *Sorry, mas a atividade que será desenvolvida é realizada com patrocínio de uma empresa. Não se trata de mera visita ao Parque. Lamento profundamente. Bom, o subsecretário já enviou o e-mail com o agendamento. De qualquer maneira, não faz diferença, afinal, você determinou que sua unidade não irá na atividade no Parque da Taquara. Muita pena que seus alunos não terão essa oportunidade. Privilegiei sua escola por nunca terem oportunidades. Por isso, que as pessoas contemplam as unidades de fácil acesso e que acabam sendo figurinhas carimbadas nos eventos. Um ônibus de quarenta lugares ficará VAZIO. Se eu soubesse disso teria oferecido a outras escolas. Enfim, errei feio. Obrigada pela sua atenção. Estou a sua disposição para qualquer outra coisa.*

**Praticante da escola-pirilampo:**

[22/11/2015 às 15:50h] *Junto a você lamento pelo fato de que nossos alunos não poderão participar da atividade. Infelizmente, não será feito por culpa minha ou da secretaria de educação, mas pela condição de crianças do campo que se sujeitam à imposição de que ser urbano é um generalismo nesta rede. Vou me recolher ao meu ofício com a utopia de que um dia os alunos das escolas do campo da rede municipal possam ter suas especificidades respeitadas e que possamos contar com a potência dos sujeitos da SME na efetivação desse reconhecimento. Um dia lindo e abençoado pra ti!*



5. Estrada do Rio Paty após a chuva. Foto : Laura Tardin

Os fragmentos acima citados nos permitem uma problematização acerca de questões que tangem a subalternização das escolas-pirilampo a um conjunto de políticas que as inscrevem como “um algo a mais” na rede municipal. Certamente, precisamos destacar que os grandes prejudicados nesse diálogo, prioritariamente político, foram os alunos que sequer foram consultados acerca do desejo de participar ou não da atividade. Alunos, portanto, também são pirilampos dessa constituição. Contudo, a praticante que, em nome dos alunos, anuncia a não-participação, o faz não apenas por conta das dificuldades de locomoção até o Parque da Taquara, mas também por não ter sido eleita enquanto capaz de tecer as suas proposições num parlamento que é composto somente por humanos habilitados a falar.

Carvalho (2009) afirma que os tempos atuais, *tempos em que vivemos a compreensão espaço-temporal e o acirrado processo de individualização das referências, conduzem à busca de pensar novas formas de viver juntos em solidariedade* (p.39). Urge, portanto, o desafio da invenção de formas outras da arte da convivência social, frente à problematização do pertencimento a uma ordem mais ampla, que nos une em torno de uma tarefa comum. Temos a tendência a procurar princípios que nos amparem para tentar buscar esse pertencimento de todos. É, portanto, desafiador reinventar a convivência social.

Apesar disso, os praticantes das escolas-pirilampo vêm buscando essa reinvenção, considerando os princípios da associação de humanos e não-humanos na composição progressiva do mundo comum. O fazem a cada bom encontro em que os afetos de alegria permitem que a dança dos pirilampos persista.

Quando encontramos um corpo que convém com o nosso, experimentamos logo um afeto de alegria ou um sentimento de alegria-paixão, apesar de ainda não conhecermos adequadamente o que tem de comum conosco. Jamais a tristeza, que nasce de nosso encontro com um corpo que não convém com o nosso; mas a alegria-paixão, como aumento da potência de agir e compreender, leva-nos a fazê-lo: é a causa ocasional da noção comum (CARVALHO, 2009, p. 75).

No dia 28 de agosto de 2015, o coletivo das escolas do campo, aproveitando a data de realização de planejamento prevista para toda a rede municipal, resolve realizar um Grupo de Estudos Integrado, convidando para este evento não apenas as escolas-pirilampo, mas também praticantes do setor de Educação do MST,

professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ que atuam no curso de extensão de Educação do Campo, praticantes da secretaria municipal de educação, pesquisadores, alunos das escolas-pirilampo e pais de alunos dessas escolas. O *bom encontro* foi realizado no CIEP 328 Municipalizado Marie Curie com início às 8h30 e término às 16h30. Afirmo que foi um *bom encontro*, pois aumentou a potência de agir de todos os praticantes em razão dessa interatividade.

A interatividade é uma disposição fundamental da existência humana, mas podemos desenvolver uma espécie de seletividade em relação aos tipos de afetações que recebemos na cotidianidade. Cada potência individual é constituída por intensidades de forças concordantes ou conflitantes e se relaciona com uma totalidade cujas forças podem concordar ou conflitar com a nossa, podendo fortalecer-se ou enfraquecer-se nessa situação. (CARVALHO, 2012, p. 227)

No caso do Grupo de Estudos Integrado de Escolas do campo de Duque de Caxias<sup>10</sup>, a interatividade proporcionou o fortalecimento do coletivo e o desejo da realização de novos encontros. A partir da iniciativa dos praticantes das escolas-pirilampo, sujeitos de outras cosmologias com as vivências do parlamento das coisas, inauguraram na rede municipal uma Nova Constituição.

Assim, os enredamentos com a Educação Ambiental permitem conceber que os bons encontros das escolas-pirilampo, que os modos ecológicos de ser e estar no pluriverso, que as ontologias que abarcam esses modos de (re)existência ultrapassam a produção simples de sentidos que a racionalidade moderna impôs enquanto legítima e única. O plural que abarca o mínimo, o menor, o invisível, o subalterno se instala com outras lógicas e inaugura nos *espaçotempos* pesquisados o conceito ordinário de *oikos*.

A família, o habitat, a morada, diz-se em grego *oikos*. Os comentaristas ficam admirados com a riqueza desta palavra da ecologia, desta “ciência do habitat”, para designar não a morada humana, mas a habitação dos seres múltiplos, humanos e não-humanos, que devem ser colocados no interior de um único palácio. (LATOURE, 2004, p. 221)

A Educação Ambiental contribui de modo incisivo na compreensão dessa cosmologia nas escolas-pirilampo. As tendências da Educação Ambiental

---

<sup>10</sup> Ressalto que as narrativas deste Grupo de Estudos se encontram no capítulo três desta tese.

reverberam um campo onde há muitos possíveis. Reafirmo, pois, que somente um campo em que a pluralidade se instala como princípio e que *oikos* abriga tanto os legítimos da ciência moderna quanto os pirilampos do pluriverso, seria capaz de acolher as tessituras dessa pesquisa.

Com Meira & Sato (2005), penso que a Educação Ambiental vem assumindo sua identidade através de um contrafluxo em relação ao lugar comum de outros campos de produção de conhecimento. Tal qual as escolas-pirilampo de Duque de Caxias, os caminhos trilhados para as sobrevivências são arriscados e contra-indicados para aqueles que se confortam no lugar comum.

Assumir a identidade da Educação Ambiental significa querer uma revolução, talvez silenciosa, mas certamente apaixonada. É também reconhecer que a Educação Ambiental nada fortemente contra uma correnteza econômica incapaz de se sensibilizar com a necessidade do silêncio das águas, nos obrigando a navegar em águas inóspitas. O itinerário pode assinalar que somente os peixes mortos não conseguem nadar contra as correntezas, e a Educação Ambiental pode se situar em curvas sinuosas, cachoeiras traiçoeiras e rochas enormes, mas talvez as existências destas pedras rudes possam revigorar os compassos de nosso viandar. (p. 15).

### 2.3. POR UMA POLÍTICA DA NATUREZA

A partir do questionamento acerca das possibilidades de interromper uma fragmentação bastante naturalizada entre a ciência (encarregada de compreender a natureza) e a política (cuja atribuição é regular a vida social), fragmentação esta que vem produzindo consequências cada vez mais catastróficas, Latour propõe um novo modo de considerar a ecologia política. Supõe a necessidade de superar a “antiga” Constituição moderna para dar lugar à “nova” Constituição da ecologia política.

Tal fragmentação já havia sido destacada pelo autor em seu livro *Jamais fomos Modernos: ensaio de antropológia simétrica* (1994), quando definiu que uma constituição é julgada conforme as garantias que ela oferece. A Constituição moderna preconizava a manutenção de quatro garantias que tinham sentido apenas quando tomadas em conjunto, com a premissa de permanecerem estritamente separadas:



- 1ª. Garantia: a natureza é transcendente, porém mobilizável (imane);  
 2ª. Garantia: a sociedade é imane, mas nos ultrapassa infinitamente (transcendente);  
 3ª. Garantia: a natureza e a sociedade são totalmente distintas e o trabalho de purificação não está relacionado com o trabalho de mediação;  
 4ª. Garantia: o Deus suprimido está totalmente ausente, mas assegura a arbitragem entre os dois ramos do governo. (p.139).

A solução para tal divisão estaria na redefinição tanto do que se produz em ciência, quanto do que se produz em política e, neste sentido, na elaboração de uma nova constituição para as políticas da natureza. Para Latour (2004), é absurda a divisão entre humanos e não-humanos. Ambos compõem o mesmo coletivo<sup>11</sup>. Sua defesa é de um trabalho conjunto na *articulação do mesmo coletivo, definindo como uma lista sempre crescente de associações entre atores humanos e não-humanos*.(p. 161)

Nesse sentido, não são somente os sujeitos que compõem as narrativas desta tese. A tessitura contempla o desafio de composição do pluriverso com humanos, coisas, sentidos, percepções. Todos conjugados.

Contudo, sabemos que toda proposta relacional entre “natureza” e “sociedade” (especialmente as muitas tentativas tecidas pela ecologia política), ainda permanecem rígidas em certo grau de abstração – seu argumento não abrange *uma totalidade na qual a natureza não social e a natureza humana se encontrariam*.(p.105)

Latour propõe um coletivo *cosmopolítico*, termo que não provém de um sentido multinacional, mas do sentido metafísico de política do cosmo. O autor argumenta que *jamaiz desde as primeiras discussões dos Gregos sobre a excelência da vida pública, se falou de política sem falar de natureza; ou, além disso, jamaiz se fez apelo à natureza, senão para dar uma lição de política*.(p. 58-59)

A natureza é um modo histórico de compreendermos as nossas relações com os objetos e as relações políticas entre nós. *Não existe uma Natureza em si, existe apenas uma Natureza pensada* (LENOBLE,1990, p. 16) . *A natureza em si é apenas*

---

<sup>11</sup> De acordo com o glossário traçado pelo autor, *coletivo: distingue-se em primeiro lugar de sociedade, termo que nos remete a uma má distribuição de poderes; acumula em seguida os antigos poderes da natureza e da sociedade num só lugar antes de diferenciar novamente em poderes vários (consideração, organização, acompanhamento). Embora empregado no singular, o termo não nos remete a uma unidade já feita, mas a um procedimento para coligar as associações de humanos e não-humanos* (p. 372,373).

uma abstração; são virtualidades de uma ideia de natureza que se ressignificam de maneiras diferentes conforme as épocas e os homens. A proposição de Natureza como exterioridade, criada dentro dos regimes de verdade da ciência nos séculos XVII e XVIII, implicou em um entendimento dos fenômenos naturais como um sistema de leis. De acordo com Merleau-Ponty (2006, p.10) *não foram as descobertas científicas que provocaram a mudança da ideia de Natureza, mas a mudança da ideia de Natureza que permitiu essas descobertas.*

Descartes (1996) foi o primeiro a formular uma ideia de Natureza dentro de uma Constituição moderna, extraíndo as consequências da ideia de Deus:

*(...)mostrei quais eram as leis da natureza; e, sem alicerçar minhas razões em nenhum outro princípio, exceto no das perfeições infinitas de Deus, tentei provar todas aquelas que pudessem provocar alguma dúvida e mostrar que elas são tais que, ainda que Deus tivesse criado muitos mundos, não poderia haver um só em que deixassem de ser observadas. (p.71)*

O filósofo John Locke (1998) também estabelece sua ideia de natureza ao afirmar que:

*a responsabilidade pela execução da lei da natureza é depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o direito de punir os transgressores da dita lei em grau que impeça sua violação. Pois a lei da natureza seria vã, como todas as demais leis que dizem respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém que tivesse, no estado de natureza, um poder para executar essa lei e, com isso, preservar os inocentes e conter os transgressores (p.385-386)*

Para Latour (2004), estas ideias de natureza pressupõem que haveria, para além da vida política, um tribunal de apelo onde seria possível arbitrar os conflitos intermináveis entre os humanos. Tais concepções, bastante perigosas, como sinaliza o autor, conferem aos fatos estabelecidos pelas ciências exatas o poder de caotizar a vedação necessária à vida pública.

Em janeiro de 2013, fortes chuvas provocaram deslizamentos de terra e o transbordamento de rios em Xerém. A inundação levou muitos moradores a perderem suas casas. A informação veiculada pela grande mídia atribuía a culpa da tragédia ora à natureza, ora à sociedade. Contudo, o “tribunal de apelo” se mostrou presente em boa parte das matérias publicadas sobre o fato, exigindo punição para os “causadores” da tragédia, numa visão fragmentária entre humanos e não-humanos.

## Desastre em Xerém foi tragédia anunciada, diz especialista

03/01/2013 - 19h37

Nacional

Vladimir Platonow

Repórter da Agência Brasil

Rio de Janeiro – A destruição causada pelo temporal que atingiu na madrugada de hoje (3) o distrito de Xerém, em Duque de Caxias, poderia ter sido evitada. Bastariam medidas de prevenção básicas, como a proibição pelo Poder Público de edificações nas margens dos rios e córregos, além de uma dragagem periódica. A opinião é do especialista em geotécnica do Departamento de Engenharia Civil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Alberto Sayão.



“Foi uma tragédia anunciada, um desastre previsto. Alguém tem que ser responsabilizado”, disse Sayão, que citou a falta de fiscalização pelo Executivo, a leniência do Judiciário em julgar crimes ambientais e o populismo de integrantes do Legislativo, que buscam se promover em troca da facilitação da ocupação de áreas irregulares.

“Deixar construir às margens de rios é crime ambiental. O rio vai sempre reconquistar o seu espaço. É possível prever com exatidão as áreas de inundação”, declarou o professor. Segundo ele, podem se passar muitos anos até que ocorra outra inundação, o que não significa que é seguro construir estruturas no local. Além de colocar em risco as famílias, o entulho das casas destruídas vai represar e assorear ainda mais o curso d’água, causando mais pressão rio abaixo, atingindo outras estruturas, principalmente pontes, como ocorreu em Xerém.

Sayão ressaltou que a estrutura geológica da serra, em Xerém, é a mesma encontrada em outras formações geológicas no estado do Rio, com maciços rochosos cobertos por camadas finas de solo e vegetação, o que favorece deslizamentos.

“Os escorregamentos acontecem por causa de três fatores: camada fina de solo, forte inclinação e grande quantidade de chuva”, disse o engenheiro. Segundo ele, outro fator que pode ter contribuído na tragédia de Xerém é a quantidade de lixo que deixou de ser recolhida nas últimas semanas pela gestão passada da prefeitura de Duque de Caxias e que acabou sendo carregada para dentro dos rios e riachos, ajudando a barrar o fluxo da água causando os transbordamentos.

Edição: Aécio Amado

Disponível em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-01-03/desastre-em-xerem-foi-tragedia-anunciada-diz-especialista>> Acesso em 28/12/2015.

A concepção de Natureza da qual a ecologia política tem se valido é a mesma que deriva da Constituição moderna. Entretanto, em lugar de dominá-la, a proposição é restituí-la, recompô-la, sem que haja uma necessária reflexão sobre como a Natureza foi feita, desde o início, para tornar mais difícil a abordagem das controvérsias que os humanos mantêm entre si e a respeito das coisas.

O termo *coisa*, nesta tese, é utilizado em seu sentido etimológico, compreendendo a indicação do coletivo que se tenta juntar (*res, thing, ding*). Nos remete a um negócio dentro de uma assembleia, em que há espaço para discussão e que exige um julgamento levado a cabo em comum.

Nesse sentido, a ecologia política, enquanto conhecimento novo, pretende fundir *natureza* e *sociedade*, que historicamente vêm se inscrevendo em câmaras separadas. Entretanto, Latour explica que *do ponto de vista conceitual, a ecologia política ainda não começou a existir* (p.13); o que temos são apenas conjugações dos dois termos *ecologia* e *política*, sem uma reflexão completa destes componentes. *Oikos, logos, physis e polis permanecem como verdadeiros enigmas, tanto que não se apresentam os quatro conceitos de uma vez só.* (p.13)

A ecologia, como o nome indica, não tem acesso diretamente à natureza, tal qual ela é; é uma “logia”, como todas as disciplinas científicas. Na atualidade, a maior parte dos negócios desencadeados pelo movimento ecologista depende inteiramente das ciências para se tornarem visíveis. As exceções a essa regra permanecem pouco numerosas. Latour, salienta que *a ciência permanece, para eles (movimentos ecológicos) como um espelho do mundo, a ponto que se pode, quase sempre, na sua literatura, tomar a natureza e ciência como sinônimos.*(p.15)

Sendo assim, as “crises ambientais” ou “ecológicas”, divulgadas com tanta amplitude neste século, se manifestam muito mais como um problema de constituição política generalizada, do que propriamente uma designação de uma parte do pluriverso. Trata-se, portanto, de uma política bifocal pautada na Constituição moderna na qual *um foco direciona-se para a política e o outro, sob o nome de natureza, torna impotente o primeiro.* (p.40)

Latour (1994) descreveu uma análise cuidadosa das bases filosóficas da separação entre sociedade e natureza. De um lado, estaria Thomas Hobbes,

fundador da ciência política e das ciências sociais e, de outro, Robert Boyle, como o grande representante das ciências naturais e exatas.

São dois pais fundadores, agindo em conjunto para promover uma única e mesma inovação na teoria política: cabe à ciência a representação dos não-humanos, mas lhe é proibida qualquer possibilidade de apelo à política; cabe à política a representação dos cidadãos, mas lhe é proibida qualquer relação com os não-humanos produzidos e mobilizados pela ciência e pela tecnologia. Hobbes e Boyle brigam para definir os dois recursos que até hoje utilizamos sem pensar no assunto, e a intensidade de sua dupla batalha revela claramente a estranheza daquilo que inventam (1994, p. 33-34).

A consequência dessa política bifocal que se fortalece com a difusão de uma natureza exterior em vias de um colapso é a existência de múltiplas contradições a que abrangem de um lado a *natureza* e de outro, a *natureza humana*.

Para Latour (2004), a junção das palavras ecologia e política tem, portanto, um sentido. Não há dúvidas quanto à necessidade da mistura, no coletivo, de entidades, de vozes, de atores e da impossibilidade de tratar esses mesmos coletivos pela ecologia sozinha, ou pela política separadamente. Contudo, é preciso descobrir o trabalho comum tanto das políticas como das ciências.

Recusando ligar a Política aos humanos, aos sujeitos, à liberdade, e ligar a Ciência aos objetos, à natureza, à necessidade, descobrimos o trabalho comum das políticas como das ciências: abarcar as entidades do coletivo a fim de torná-las articuláveis e fazê-las falar. Nada mais político do que essa atividade; nada mais científico também; nada mais ordinário, sobretudo.(p.161)

É com base nessa composição que consigo compreender as sobrevivências das escolas-pirilampo e, também por essa razão, que nomeio essas sobrevivências como *sustentabilidades praticadaspensadas*. Partindo dos modos de ser e estar no pluriverso, os vaga-lumes dessa pesquisa se inscrevem em outras lógicas, em outras cosmopolíticas, no bom mundo comum.

Natureza e sociedade, separados em duas ontologias, não são mais os termos explicativos, mas, ao contrário, carecem de uma explicação conjunta e simétrica entre humanos e não humanos. Para tanto, Latour reafirma sua posição inicial: *Que fazer? Ecologia política!* Dito de outra forma, *é ao topos, ao oikos que a ecologia política convida a retornar. Nós reentramos à casa para habitar a morada comum* (p. 363) – seja ela a cidade, o país, o planeta enquanto *bom mundo comum*.

Convido, neste momento à dança, que também produz lampejos, dos vagalumes da Educação Ambiental. A fim de provocar a reflexão acerca de um modo pirilampo de pesquisar, convoco algumas tendências, a profanação nos usos e elenco os brilhos que inauguram uma *pesquisa com culturasnaturezas*, que tem como princípio a associação entre sujeitos e entidades.



*Compor a grande roda, este círculo de aprendizagens  
É sentir-se integrado com o visível e o invisível,  
guiado pela irreverência de Exú  
É beber água doce na fonte da doce Oxum  
É sentir-se aquecido pelo fogo de Xangô  
É sentir-se afagado pela brisa de Iansã  
É cuidar da Ayiê (Terra),  
da Omi (Água),  
do Izô (Fogo)  
e do Ofururu (Ar)  
Com a benção dos mais velhos, nossos antepassados!*

Ivan Belém



### 3. PESQUISAR COM *CULTURASNATUREZAS* NOS BONS ENCONTROS COM OS PIRILAMPOS

Apesar dos brilhos de alguns pirilampos que dançam por toda a tese, escolhi esse momento para contemplar o bailado dos vaga-lumes. Ainda que a ideia de contemplação exija certa passividade do público, de antemão, afirmo que, durante o baile, já voava junto aos *lucioles* e vivenciava sobrevivências muitas.

O desafio de partir dos lampejos que estruturam o *pesquisar com culturasnaturezas* são aqui apresentados como bons encontros com as escolas-pirilampo.

#### 3.1. *PRATICANDOPENSANDO O PRIMEIRO LAMPEJO*

O momento inicial do bailado foi tecido a partir do primeiro lampejo, que é **pesquisar fora da caverna** para encontrar os pirilampos. Somente a partir de bons encontros com os vaga-lumes fui capaz de experimentar astúcias cotidianas desses seres do pluriverso. A necessidade de sair da caverna trouxe a possibilidade de enredar fios que subvertem um modelo tradicional que dicotomiza pesquisa-objeto, e, com isso, pude abraçar o compromisso ecológico como uma praticante-pirilampo. Como afirma Latour (2012),

para dar novo sentido à ecologia política, é preciso abandonar a Ciência pelas ciências, concebidas como socialização dos não-humanos, e abandonar a política da caverna pela política definida para a composição progressiva do bom mundo comum. (p.411)

Ao sair da caverna, encontrei onze escolas-pirilampo da rede municipal de Duque de Caxias. O bom encontro com cada uma delas me fez passar por buracos, animais, tempestades, comunidades, paisagens, mãos que clamavam carona, narrativas, tudo articulado compondo o pluriverso em tempos e modos de ser e de sobreviver próprios.



7. Praticantes no Grupo de Estudos na Escola Presidente Vargas. Foto :Laura Tardin

Na busca de pirilampos, conversei com muitos praticantes. Dialoguei com diretores, professores e funcionários das onze escolas. Tive a oportunidade de conversar também com alguns pais e alunos dessas unidades. Precisei dialogar com o tempo que por vezes agendava a data ideal para a visita, como aconteceu com a Escola Municipal Bairro Tabuleiro. No dia previsto por mim para o bom encontro, fui informada pela diretora Marilza sobre as condições precárias da estrada para o acesso à escola, provocadas pelas fortes chuvas no dia anterior e pela iminência de tempestade na ocasião do agendamento. A visita aconteceu num lindo dia de sol, mas não no horário agendado, pois precisei também respeitar o tempo de trânsito de uma boiada que seguia em direção contrária à minha.



8. Boiada na Estrada do Rio Paty. Foto : Laura Tardin

Preciso destacar também que conversei com praticantes da secretaria de educação. Tal diálogo, contudo, não os caracteriza enquanto pirilampos, mas a condição de pirilampo, muitas vezes é definida a partir das incoerências de algumas políticas produzidas no interior da secretaria de educação. Num momento da pesquisa em que sair da caverna é fundamental para ver os pirilampos, retornar a ela foi necessário para uma melhor apreciação da dança de (re)existências de quem está do lado de fora.

A seguir, os bons encontros com as escolas-pirilampo.



## Escola Municipal Santa Rita

A Escola Santa Rita foi criada em 1988, fruto da doação de mil metros quadrados do sítio Santa Rita pelo seu proprietário, o senhor Orlando. As narrativas daqueles que habitam a comunidade do Garrão hoje, mas que lá moravam desde a criação da escola, registram que o senhor Orlando se preocupou com o crescimento da comunidade e com as muitas crianças que lá estavam sem acesso ao ensino. A escola, cuja cerca era de arame farpado e que contava com apenas duas salas de aula, foi criada, tendo como local para a preparação da merenda escolar a cozinha da residência do próprio senhor Orlando e como refeitório, um espaço de sua varanda com uma grande mesa.

Atualmente, a escola possui quatro salas de aula onde atende a sete turmas em dois turnos, da educação infantil ao quinto ano de escolaridade. A atual diretora, professora Eliane Basílio, possui quinze anos de experiência como gestora e já foi diretora também de outra escola pirilampo, a Brasil-Itália.

Recentemente, estive na escola um representante da secretaria de educação solicitando a entrega do planejamento do “Dia da Família na Escola”. As professoras, orientadoras e a diretora estranharam o pedido. Eliane havia comparecido na sede da secretaria de educação no dia anterior e, segundo ela, nada havia à respeito desse projeto na pasta de ofícios da escola. O representante, então, afirma: *Não, foi por e-mail! Abra o e-mail de vocês e estará lá.* Houve muitas risadas na sala. Foi preciso explicar ao homem que não existe sinal de internet naquela região, que o computador da escola por muito tempo foi o computador pessoal da diretora, que o telefone da unidade nem sempre funciona e que, por um milagre, a escola estava dispondo de fornecimento de luz elétrica naquele dia, afinal, todas as vezes em que há vento, as árvores da Estrada do Garrão arrebatam a fiação elétrica e toda a comunidade fica sem luz por vários dias. O representante da secretaria de educação disse então: *Não é possível que vocês não usem internet! Deve haver uma lan house por aqui!* Nova risada. Eliane então responde: *A gente pode fazer um evento para a família na escola, sim. Mas não é pela imposição da secretaria. É pela nossa comunidade. Ela merece. Aliás, há muito tempo já desenvolvemos o clube de mães cujo propósito de trazer a família dos alunos para a escola.* O evento aconteceu num sábado. As famílias compareceram e, entre outras

atividades, assistiram a uma palestra que tratava de violência doméstica ministrada por um policial militar morador da região e participaram de uma oficina de culinária com as merendeiras da escola. Ao final das atividades, a escola, que contava com uma grande quantidade de feijão em sua despensa que havia sido fruto de uma doação, resolveu colocá-los em sacos com capacidade para dois quilos e distribuí-los às famílias ali presentes. O representante da secretaria esteve lá para assistir às atividades. Elogiou o trabalho e pediu desculpas pelo mau jeito como chegou à escola. *Muito do que acontece na realidade da nossa escola não passa pela cabeça de quem está de fora criando as regulações*, diz Eliane.

Sobre isso, Arroyo (1982) sinaliza que as especificidades das escolas do campo, no que tange às políticas públicas e à própria história da educação brasileira, passaram por longos períodos de esquecimento e por momentos curtos em que o problema do homem do campo foi retomado. Segundo ele, a escola do campo *sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder* (p. 1)

A Escola Santa Rita aprendeu a (re)existir frente a esse “esquecimento”. Tece cotidianamente suas sobrevivências tendo como suporte o apoio incondicional da comunidade. E baila como vaga-lume que é.



## **Escola Municipal Santo Izidro**

Algumas das escolas de difícil acesso recebem o nome que é da comunidade onde estão inseridas. É possível dizer que a Comunidade Santo Izidro fica no meio de um caminho. A Estrada do Cantão, que conduz à comunidade, começa em Xerém e termina em Santa Cruz da Serra, terceiro distrito do município. O início dessa estrada nos faz compreender que se trata de uma área industrial. Contudo, alguns quilômetros depois, a Estrada do Cantão atravessa uma área rural. Nessa área, vários acessos de terra batida conduzem às pequenas comunidades. Uma dessas comunidades é a Santo Izidro. Ao chegar à comunidade fui apresentada às principais instituições locais: à Igreja de Santo Izidro, ao campo de futebol, à escola e à barraca. Localizada ao lado da escola, a barraca de madeira, que nos fins de semana à noite é a sede do principal entretenimento da comunidade, durante o dia, sem funcionamento, passou a ser o ponto considerado “neutro” para eventuais reuniões da comunidade.

Marcélia, funcionária da secretaria da escola e moradora de longa data da comunidade, foi a anfitriã que me presenteou com diversas histórias daqueles espaços. De acordo com seus relatos, a comunidade recebeu esse nome porque um antigo morador, dono de uma grande propriedade na região e devoto de Santo Izidro montou em sua residência um grupo de orações para o santo. Santo Izidro, padroeiro da cidade de Madri (Espanha), é o protetor dos lavradores e sua história relata a impossibilidade de frequentar a escola em virtude do trabalho muito cedo nas lavouras. O local das orações deu origem à igreja católica da comunidade. Após o falecimento deste morador e o crescimento da população da comunidade, a demanda por uma escola na região também cresceu. A prefeitura, então, inaugurou a Escola Municipal Santo Izidro dentro do prédio que também abrigava a igreja. Entretanto, a comunidade que crescia seguia, em sua maioria, outras religiões. A nova demanda da comunidade era de que a escola dispusesse de um prédio próprio. Assim, o prédio da Escola Santo Izidro foi inaugurado ao lado da Igreja com apenas duas salas de aula que atendiam às necessidades da comunidade na época. Com a implementação do transporte escolar realizado na comunidade por duas viaturas, a clientela atendida pela escola se ampliou. Atualmente, a Escola Santo



Izidro atende a 130 crianças da própria comunidade e de várias outras pequenas comunidades num raio de dez quilômetros. As duas salas de aula já não são suficientes e outros dois espaços da escola, que antes eram utilizados como depósitos, foram adaptados para dar lugar a mais duas salas de aula.

Atualmente, a escola é dirigida pela Professora Ana Paula, eleita no primeiro pleito para diretores do município em 2015. A ex-professora da unidade escolar assumiu a escola com o desafio de acolher as demandas de uma comunidade escolar descontente com a gestão exercida até então. *Eu entrei nessa direção pra mexer com essa gente, com essa comunidade. Eu quero trazer essa comunidade pra dentro da escola*, diz Ana Paula.

Ter acesso a todas essas informações da comunidade Santo Izidro me proporcionou o entendimento de que o coletivo presente nos movimentos sociais enquanto agente mobilizador que pressiona de formas diversas as instâncias globalizantes na busca por mudanças sociais se organiza em interesses de coletividade de diversas naturezas. As demandas sociais pela educação não se fazem presentes apenas em grandes movimentos sociais, mas também nas pequenas comunidades que encontram na escola a possibilidade de mais e melhor lutar pela emancipação. Gohn (2009) explica as demandas educacionais como sendo:

(...) o conjunto de necessidades da sociedade que demandam processos de ensino e aprendizagem. Elas podem se expressar diretamente, ou indiretamente, através de necessidades que se impõem como forma de solução para os problemas que afligem a sociedade, podendo estar ou não expressas em demandas de grupos específicos.(p.56)

Deste modo, a Comunidade Santo Izidro segue produzindo cotidianamente sustentabilidades *praticadaspensadas* em meio ao que não é visível e assegurando, ainda que silenciosamente, sua cidadania coletiva construída *no cotidiano através de processos de identidade político-cultural que as lutam cotidianas geram* (GOHN, 2009, p.16-17).



## Escola Municipal Presidente Vargas

Mesmo citando a Escola Presidente Vargas em diversos momentos da tese, preciso apresentar aqui como se deu o meu bom encontro nela. Como não poderia ser diferente, passei por inúmeros percalços para chegar até a unidade. Seguindo durante algum tempo pela mesma estrada que me conduziu até as escolas Coração de Jesus e Tabuleiro, passei por fazendas, sítios, mata fechada e rios através da precária Estrada do Rio Pati.

Fui recebida na escola pela orientadora pedagógica Michelle Pessanha, imensamente prestativa, que me falou da unidade escolar e da comunidade no seu entorno com o ar de quem não se cansa de buscar alternativas para beneficiar aquela população. Um dos professores da escola me contou que tem a sensação de que o tempo não passou ali. *Tenho a impressão de que voltei aos anos setenta. Não pega televisão, não tem telefone, as pessoas se locomovem usando carroças... É muito diferente a vida aqui*, disse ele. Michelle contou sobre os modos de vida naquele lugar e da importância da escola ali.

Ter a escola aqui é uma forma de permanência. Há crianças que nunca foram à Praça de Xerém. Vivo diariamente o desafio de respeitar esta opção da comunidade. Preciso proporcionar para essas crianças um ensino de qualidade adequado a esse modo de vida.

Michele conta isso e me mostra o projeto político-pedagógico da escola.

A orientação da Secretaria de Educação para o trabalho neste ano se relaciona a direitos humanos. Sugeriram livros, atividades, tudo fora da realidade daqui. Resolvemos trabalhar com um outro tipo de direito: o direito de ser do jeito que se quer ser! No primeiro bimestre, fizemos a horta escolar. Tudo por aqui gira em torno da nossa horta. Agora, estamos desenvolvendo um projeto de agricultura domiciliar. Usamos os nossos projetos e discutimos educação ambiental com as crianças. Isso nos ajuda a ensinar como é possível cultivar sem destruir, sem degradar. As crianças se identificam, a comunidade se identifica, só a Secretaria de Educação que não se identifica com a gente. Acha o trabalho desenvolvido muito bacana, mas não se identifica.

Aliás, trabalhar com direitos humanos conforme os moldes daquilo que é difundido pela Secretaria Municipal de Educação significa partir de uma concepção abstrata de direitos humanos. Sobre isso, Arroyo (2004), explica.

A educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. É curioso constatar que desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Consequentemente, ficaram à margem. O direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade. (p. 10)

Para lutar pela sobrevivência da escola, Michelle explica que os professores da unidade e a direção da escola têm uma responsabilidade muito grande. É preciso fazer um trabalho muito maior e melhor do que o de outras escolas para continuar existindo. Afirmo que organiza com todo o cuidado os projetos e procura enviar todos os registros das atividades que a escola promove para a Secretaria de Educação. Relata que a unidade sempre prepara grandes atividades na comunidade, porém, como a população dali é pequena, ela se organiza com a Creche-Escola Bairro Tabuleiro e, nas atividades coletivas, os alunos de lá assistem e participam do que é oferecido na Escola Presidente Vargas, e vice-versa. *Temos a felicidade de ter a Marilza na direção daquela escola (Bairro Tabuleiro). Nós sempre nos unimos para tentar manter essas escolas vivas*, afirma Michele. É interessante ressaltar que a solidariedade que une estas duas escolas por vezes pode ser compreendida como uma possível proximidade entre elas, contudo, a distância física entre as duas escolas é grande, além da precariedade das estradas que conduzem a ambas. Neste caso, a solidariedade se faz, sobretudo, como modo de (re)existência.

A adesão da comunidade às atividades da escola é uma realidade. Há pais de alunos que sempre se dispõem para capinar o terreno da escola, ou mesmo para ajudar da merenda escolar. Na ocasião de minha visita, a escola se preparava para a realização da *feira da colheita*. Michelle diz que o modelo de feira junina realizada nas escolas não cabe naquele espaço.

Pense numa festa junina de escola hoje: barracas vendendo pizza, cachorro-quente, bandeirinhas compradas na papelaria. Vamos fazer algo diferente. Vamos festejar a colheita! Vai ter milho, aipim cozido, doce de goiaba, tudo o que a gente produz aqui. Os pais já se dispuseram a ajudar.

Michelle conta que seria muito bom se a Secretaria de Educação pudesse utilizar esta tese para pensar em políticas para as escolas do campo do município; que talvez as próprias direções dessas escolas pudessem se organizar para que juntas propusessem ações conjuntas. Mas lembra: *é difícil isso, não é? É tudo tão longe!*



## Creche-Escola Municipal Bairro-Tabuleiro

A Creche-Escola Municipal Bairro Tabuleiro faz parte do imaginário de muitos funcionários que trabalham no município de Duque de Caxias e mesmo de muitos moradores do distrito de Xerém, pois todo mundo sabe que é longe, mas quase ninguém foi lá.

Lembro-me de conversas com vários colegas também professores da rede municipal que em momentos de entretenimento diziam: *você vai fazer greve? Vai discutir com a direção da escola onde você está lotada? Vão mandar você pro Tabuleiro, viu?*

Tomada por imensa curiosidade, parti rumo a essa comunidade na companhia da ex-diretora da escola de difícil acesso onde hoje trabalho, professora Fabíola Duarte, e da orientadora educacional, professora Celeste Macruz. Ambas, apesar de nascidas em Xerém e até hoje moradoras do distrito, não conheciam a comunidade do Tabuleiro. *Eu já trabalhei como recenseadora do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nessa estrada, andei quilômetros, mas não cheguei nessa comunidade. É muito longe!* disse Celeste.

Realmente, chegar à Escola Municipal Bairro Tabuleiro não foi fácil. Partindo da principal praça de Xerém, a Praça da Mantiquira, se transita pelo asfalto da Estrada Rio Douro por três quilômetros pavimentados até uma nova estrada, desta vez de chão batido, pela qual se segue por dezoito quilômetros muito precários alternando no trajeto por cercas de sítio, mata fechada, grandes buracos, atoleiros, boiadas inteiras, patos e galinhas que trafegam por ela sem cerimônia.

Situada dentro da Reserva Biológica Federal de Tinguá, a Creche-Escola Municipal Bairro Tabuleiro possui quatro salas de aula, sete turmas e atende a cento e sete alunos que moram ao longo da Estrada do Tabuleiro.

Fui recebida por Marilza Santos, diretora da unidade desde a sua inauguração há vinte e sete anos. Ela informou que, quando criança, no prédio onde hoje se instala a escola, havia a Escola Municipal Castelo Branco. Porém, por conta da distância e das dificuldades de acesso, ela foi fechada e assim permaneceu durante muitos anos. Após concluir o ensino fundamental, Marilza iniciou o curso de formação de professores. Contou-me que na juventude não havia muitas possibilidades de entretenimento na região. O pai sempre a convidava para

acompanhá-lo nas reuniões da associação de moradores. Ela então passou a frequentá-las como possibilidade de ocupação. Nas reuniões, a reivindicação pela reforma e retorno ao funcionamento da unidade escolar era uma discussão sempre presente. Depois de muitas solicitações à prefeitura, a reabertura da escola foi autorizada. A comunidade precisava de alguém para assumir a direção. A professora Marilza, então com dezoito anos, foi a escolhida para assumir a gestão da escola e lá permanece até a presente data (março de 2016).

A escola, porém, precisava de um novo nome. A diretora reuniu a comunidade do Tabuleiro, que morava ao longo da estrada que possui o mesmo nome, para que coletivamente fosse escolhido um novo nome para a escola. A escolha foi feita: Escola Municipal Bairro Tabuleiro!

O fato da reinauguração da escola já ser fruto de uma reivindicação comunitária tornou a escola um canal de diversas outras reivindicações. Assim, os informes das instâncias mais centrais à comunidade também passaram a ser efetivados através da escola. Frequentemente a comunidade procura pela escola para reivindicar a melhoria da estrada. Segundo ela, todas as vezes em que a comunidade reivindicou diretamente à prefeitura, a secretaria de obras afirmou que não poderia pavimentá-la por se tratar de área de proteção ambiental. Contudo, a comunidade que clama à prefeitura a possibilidade de ir e vir, afirma que melhoria da estrada não significa pavimentação. Marilza explica:

Os moradores daqui não querem estrada asfaltada, todo mundo sabe que isso favoreceria a especulação imobiliária e prejudicaria o meio ambiente. O que a gente quer é poder sair daqui quando uma pessoa da família se sente mal ou mesmo para vender a produção dos pequenos agricultores da região. Sem chuva já é difícil entrar e sair daqui... imagine como fica esse lugar quando chove... a gente precisa de estrada, não precisa ser pavimentada.

Entretanto, parece que ninguém escuta este clamor. Dá a impressão de que a única compreensão possível da ideia de melhoria de uma estrada de terra é a pavimentação. Me remeto neste momento, mais uma vez, às ideias de Santos (2010) tratando do pensamento abissal pois essa compreensão da reivindicação não se inclui nas possibilidades de ação do poder executivo, logo, não existe.

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de copresença dos dois lados da



linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (p.32)

Desde 2012, a escola iniciou o atendimento às crianças a partir de três anos de idade. Com isso, passou a ser nomeada como Creche-Escola Municipal Bairro Tabuleiro. A unidade que antes atendia aos alunos a partir dos seis anos de idade, e que possuía apenas cinquenta alunos matriculados em 2011, teve sua clientela dobrada. *Essa foi a nossa grande sobrevivência! Agora, o fantasma de fechamento assombra menos por aqui. Mesmo assim, ele continua rondando vez ou outra, diz Marilza.*



## **Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos**

Após o encontro na comunidade Tabuleiro, resolvi visitar a comunidade Piranema, onde se situa a Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos. Inaugurada em 1978 pelo então prefeito, o coronel Renato Moreira da Fonseca, o nome da escola foi uma homenagem a um sargento da Marinha. O que para muitos pode ser compreendido como uma cicatriz da ditadura militar no país, para a comunidade essa homenagem se transformou numa grande sobrevivência: na medida em que as necessidades da escola, sobretudo estruturais, não são atendidas pelo poder executivo municipal, acabam encaminhadas à Marinha do Brasil, que, mesmo precariamente, em comparação à prefeitura, tem assistido muito mais à escola.

Localizada na divisa do município de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, o melhor acesso à escola se faz por Tinguá, distrito de Nova Iguaçu. Ainda assim, chegar até a escola por esse caminho significa seguir pela Estrada Federal de Tinguá por seis quilômetros e depois percorrer três quilômetros de um caminho em péssimas condições até chegar ao endereço da escola, a Avenida Brasil. Como curiosidade, cito um fato que me chamou a atenção durante o trajeto: mesmo com a precariedade da estrada que impede a circulação em alta velocidade, uma placa a 150 metros da escola informava aos motoristas que era necessário reduzir a velocidade.

Fui recebida pela funcionária Márcia, moradora da comunidade que me apresentou as dependências da escola. Ela informou que a unidade atende a cerca de 350 crianças em dois turnos, em turmas que vão da educação infantil ao sexto ano de escolaridade. Márcia conta que as turmas estão lotadas, pois as salas são pequenas e reforça que a comunidade cobra muito a ampliação da escola. Segundo ela, a diretora Raquel sempre procurou junto à prefeitura os recursos para a ampliação da escola, mas este pedido nunca foi atendido. No fim do ano de 2015, entretanto, Raquel resolveu buscar uma parceria com a Marinha que enviou militares para colaborar na ampliação, fez campanhas para conseguir o material para a obra e, finalmente, fez a ampliação por sua conta, por conta da ajuda da comunidade e por conta da Marinha.

Segundo a funcionária, a secretaria de obras chegou a reclamar que a ampliação não possuía autorização da instância para ser realizada. Raquel então, pediu que a prefeitura fosse “se entender com a Marinha”, já que o plano de expansão da escola havia sido organizado por ela. Rapidamente a secretaria de obras concedeu a autorização e a escola ganhou três das oito salas hoje em funcionamento. Márcia diz que apesar de todo esforço, ainda falta acabamento nas salas, mas que tem certeza de que a escola vai dar um jeito de resolver o problema. Ela desabafa.

Eu sinceramente acho que essas coisas acabam dificultando a identificação da comunidade com Duque de Caxias. As pessoas aqui identificam muito mais com o município de Nova Iguaçu, a começar pela estrada. Tente chegar aqui por Duque de Caxias: você não vai chegar. São seis quilômetros. Não dá pra passar. Ninguém passa. Na verdade, a gente está é esquecido aqui em Piranema. Ninguém sabe que a gente existe...

Augé (2010), ao explicar a noção de fronteira afirma que nela também está contida a ideia de mobilidade. De acordo com esse autor, apesar de sempre existente, na vida real, a fronteira é sempre móvel. *As fronteiras não se desfazem jamais, elas se redesenham* (p. 25). Sobre o esquecimento assinalado por Márcia em sua fala, a fronteira estabelecida no local onde habita a torna uma moradora do município de Nova Iguaçu para exercer seu direito de voto, por exemplo, mas a torna uma clandestina quando ela e outros moradores pleiteiam na prefeitura de Nova Iguaçu a melhoria da estrada. O mesmo ocorre com relação ao município de Duque de Caxias. Sobre isso, Augé (2010) reforça que *clandestinos são um tipo à parte de certas categorias (...). Os clandestinos distinguem-se de início dos outros pela negação em torno de sua existência* (p. 49).

Entretanto, de acordo com Márcia, as reuniões de pais na escola são bastante movimentadas. *Já que a comunidade não sabe bem onde e nem a quem pedir as coisas, costuma pedir aqui na escola*, diz ela.

É válido salientar que, apesar das demarcações políticas, a Educação Ambiental é transfronteiriça. O campo abarca o ativismo necessário para a compreensão desses *espaçostempos como lugares praticados*<sup>12</sup>. Sobre isso, Tristão (2014) explica que

---

<sup>12</sup> Para Certeau (1994), o espaço é um lugar praticado, o que enfatiza a ausência de um lugar próprio e definido para as táticas e os movimentos cotidianos.

constituem-se como problemática das pesquisas em Educação Ambiental: cartografar os lugares praticados dos sujeitos/bairros/comunidades/escolas; trazer os usos de suas experiências e práticas sustentáveis invisibilizadas; ouvir histórias pelo que elas são – versões da realidade que têm ressonância na comunidade (ou não) – numa articulação de saberes e fazeres escolas, bairros e comunidades. Esse ativismo transfronteiriço da Educação Ambiental permite compreender como um contexto potencializa o outro e, também, como um contexto se reconhece no outro, ou melhor, traduz as práticas sustentáveis do outro. (p.475)

Aproveito então para perguntar sobre a participação dos integrantes do assentamento Terra Prometida nas ações da escola<sup>13</sup>. Márcia diz que o grupo está sempre tentando ajudar a escola de alguma forma. Informa que eles sempre levaram à direção o pedido de mudanças no currículo para que este incorporasse as questões da educação do campo. Márcia diz: *é difícil... é conversa direta com a secretária de educação. Não sei se a prefeitura de Caxias tem esse propósito ou se vê as escolas do campo assim. O livro que chega não trata do campo, as atividades propostas nunca são aqui por perto.*

No dia seguinte à minha visita à escola, recebo uma ligação da diretora da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, Raquel, me dizendo: *quero te dizer que estou muito feliz com este seu tema. Muito mesmo! Alguém precisava pesquisar isso aqui. Gostei!*

---

<sup>13</sup> O Assentamento Terra Prometida se encontra bem próximo da escola. Muitos dos alunos matriculados na unidade escolar são moradores do assentamento.



## **Escola Municipal Presidente Costa e Silva**

É a única escola de difícil acesso que se situa no segundo distrito de Duque de Caxias (Campos Elíseos). É também a maior escola de difícil acesso da rede. Com uma área de 1500 m<sup>2</sup>, a escola possui onze salas e atende a aproximadamente 850 alunos em três turnos. Situada na Estrada São Lourenço, o acesso a ela é feito através de uma estrada muito precária bastante utilizada por veículos que pretendem burlar o pagamento do pedágio na rodovia BR-040. A comunidade atendida pela escola é a do bairro Capivari. Sem outras escolas por perto, a unidade escolar atende a crianças e jovens que vêm de longe para estudar. A escola é dirigida pela professora Cristina Alves. Nascida na comunidade, ela afirma que a escola foi criada em 1967, nas proximidades do prédio onde hoje a escola se instala, passando a usar o atual prédio a partir de 1970. Cristina foi aluna da unidade a partir de 1970. Com a formação de magistério passou a lecionar na escola. Suas duas filhas estudaram lá. No momento desta pesquisa, a filha mais velha, também professora da rede municipal, é responsável pela Sala de Leitura da unidade escolar. Durante minha visita a Escola Presidente Costa e Silva, em meio a tantas recordações, um aluno entrou na secretaria e mostrou uma caderneta com o seguinte recado de alguém de sua família à direção: *o aluno X não virá hoje porque seu padrasto foi assassinado*. Imediatamente, a diretora Cristina falou à secretária que o padrasto do aluno X é pai de uma aluna da Educação Infantil e que era preciso avisar à professora da aluna que ela também não irá comparecer à escola. Cristina se diz acostumada em preparar fichas de alunos de famílias diferentes em que alguns nomes são comuns no item filiação. O problema, segundo ela, reside no fato de que algumas discussões entre familiares acabam saindo das casas e entrando na escola. Já vi todo tipo de situação por aqui. Já ouvi todo tipo de desabafo, diz ela. Cristina relata que antes de minha visita recebeu na escola a mãe de uma aluna. Transtornada, ela havia acabado de surpreender a filha de doze anos praticando ato sexual em casa. Expulsou o namorado da filha do espaço e agrediu a menina. Depois da agressão, se sentiu arrependida, pegou a filha e resolveu ir à escola pedir ajuda à diretora. *Conversei com as duas durante algum tempo. Fiquei com muita pena da menina, mas também tive pena da mãe. Depois da conversa, elas saíram daqui superamigas. Foi melhor assim*, disse Cristina. Ouvir esta

narrativa me fez refletir sobre o intercâmbio entre os conceitos de vida privada e de vida cotidiana. *É nas tensões do vivido que tem lugar o encontro/desencontro da vida cotidiana com a vida privada, e da vida cotidiana com a história* (MARTINS, 2008, p.95)

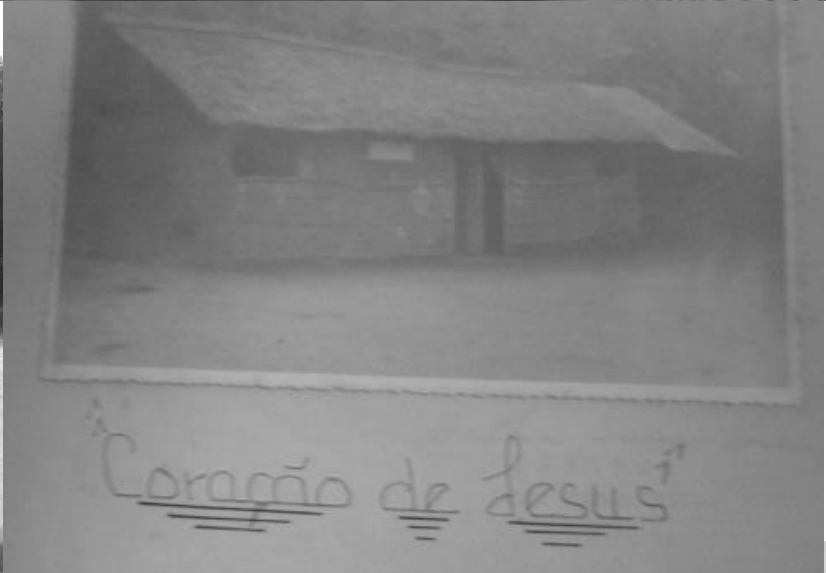
Cristina diz que já foi muito requisitada na escola como sendo “a solução” dos problemas. *Agora, as pessoas vêm à escola procurar emprego. Pessoas que nunca me viram trazem o seguinte discurso “Dona Cristina, eu sou amigo do fulano da comunidade. Ele me disse que a senhora poderia resolver o meu problema”*. Depois de inúmeras solicitações de emprego feitas na escola, Cristina resolveu entrar em contato com o setor de assistência social das empresas próximas e fazer ocasionalmente a entrega de currículos que são deixados com ela.

Assim também aconteceu com a poda das árvores. Num fim de semana, a comunidade se organizou para podar as árvores da região. Onde colocar os galhos que ficaram pelo chão? Na entrada da escola. Ao chegar numa segunda-feira ao trabalho, a diretora se surpreendeu com a quantidade de galhos lançados na porta da escola. Perguntou aos responsáveis pelos alunos que chegavam conduzindo seus filhos sobre o fato. Obteve a seguinte resposta: *foi a poda das árvores no fim de semana. A gente sabia que se colocasse na porta da escola, a senhora iria mandar alguém vir recolher*.

A astúcia produzida nessa comunidade revela que, em ações simples, é possível subverter as determinações instituídas pelo poder totalizante. Sobre isso, Oliveira (2008), explica que

(...) ao entendermos a vida cotidiana como espaço tempo complexo, enredado, no qual o sistema social, as normas e regras de interação social ganham sentidos diferenciados em função dos modos como os praticantes da vida cotidiana agem, aproveitam as ocasiões oferecidas pela realidade e usam, de modo próprio, as regras às quais estão supostamente, submetidos (p.87)





## **Escola Municipal Coração de Jesus**

Quando cheguei para a visita à Escola Municipal Coração de Jesus, no portão estava a diretora Fátima que me aguardava para mostrar uma gama de documentos que se relacionavam à unidade. Esperava minha ida à escola há algumas semanas. *Eu tenho um monte de coisas pra te contar, pra falar da nossa escola. Separei um monte de fotos pra você!* disse ela.

Fátima é diretora da escola desde 1998. Porém, sua trajetória na escola começou bem antes, em 1990, quando entrou para a rede municipal com a função de orientadora pedagógica.

Estou aqui há muito tempo. Entra governo, sai governo, o pessoal da secretaria de educação muda, mas eu continuo aqui. Todo mundo me conhece. Me chamam de “Coração” por conta do nome da escola. Eu chego na secretaria de educação e o povo diz: olha, a Coração chegou!

A Escola Municipal Coração de Jesus se localiza na Estrada São Lourenço, km 50, a mesma que conduz à Estrada do Tabuleiro já citada nesta tese. Os mesmos percalços pelos quais se passa para chegar à comunidade Tabuleiro, também se passa para ir até a comunidade do Bambu Amarelo, local onde se instala a escola.

Atualmente, a unidade atende a 180 alunos em turmas do ensino fundamental, que vão da educação infantil até o sétimo ano de escolaridade. A oferta de turmas de segundo segmento, de acordo com Fátima, teve início em 2010, por conta das reivindicações da comunidade. Segundo ela, muitos pais de alunos iam por diversas vezes até a escola e pediam à Fátima que deixassem os filhos retidos no quinto ano de escolaridade, pois não havia onde as crianças estudarem depois. Vendo a necessidade da comunidade, Fátima intercedeu e depois de algum tempo conseguiu implementar ali uma turma de sexto ano. Havia um receio, contudo, de que uma escola, que por tanto tempo trabalhou apenas com o primeiro segmento, não conseguisse se adaptar à inclusão de um novo segmento. *Meu medo era de não conseguir professores pra trabalharem aqui. Era uma turminha só. O professor vinha de longe e só dava um tempo de aula...* Mas a mudança funcionou. Fátima conseguiu os professores necessários e afirma que se sente muito satisfeita com o trabalho docente. *Tem gente que mora no Recreio, em Vila Valqueire, vem*

*pra cá... e não falta! São excelentes professores!* Em 2011, a escola abriu mais uma turma de segundo segmento para oportunizar aos alunos já matriculados a continuidade nos estudos e assim seguiu até completar os anos finais do ensino fundamental. O problema agora, segundo ela, é que a escola expandiu o atendimento, mas não expandiu fisicamente. *Esqueceram de aumentar a escola para o segundo segmento... eu já não sei mais o que fazer!*

A extensão do atendimento acabou também aumentando a procura pela escola. De acordo com Fátima, os alunos do Bairro Tabuleiro têm procurado a escola para continuar os estudos. Ela relata as dificuldades pelas quais passa por conta do transporte escolar que nem sempre está em condições de conduzir os alunos que moram longe. O transporte escolar quebra muito, segundo ela, e, quando quebra, não pode pegar as crianças nem do Tabuleiro, nem das outras comunidades do entorno da escola. Fátima faz esse relato contando que a escola havia ficado por vários dias sem o transporte escolar, lembrando inclusive que a mãe de um dos alunos da escola havia tomado a iniciativa de caminhar pela estrada e, de sítio em sítio, recolher as assinaturas das famílias para entregar ao prefeito. Conseguiu vinte e uma assinaturas e as entregou para o gestor municipal com lágrimas nos olhos.

Fátima explica que a regra que trata da frequência do aluno é a mesma para todas as escolas. É preciso ter setenta e cinco por cento de presença nas aulas num ano letivo.

Na última vez em que o transporte da escola quebrou, ficou vinte e um dias parado e muitos alunos não puderam frequentar as aulas. A orientação da secretaria de educação é a de lançar as faltas, encaminhar os nomes ao Conselho Tutelar da região... mas como posso fazer isso se o aluno não tem como chegar à escola?

Ela relata ainda que, por muitas vezes, acaba tendo que negociar com as famílias formas alternativas para resolver a questão do transporte dos alunos:

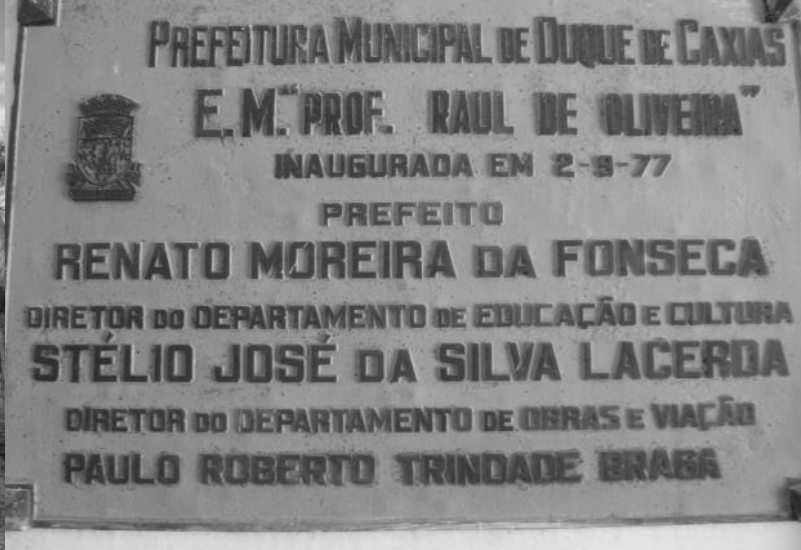
A nossa escola atende a três crianças de uma família que mora muito longe daqui, num sítio bem lá pra dentro do Tabuleiro. Sem o transporte escolar não haveria a menor possibilidade dessas crianças virem estudar. Daí, eu fui atrás dessa família. Eles moravam e trabalhavam em um sítio que o dono era bem rígido com os funcionários. No sítio tinha uma charrete que ficava lá parada e também uma criação de porcos. Resolvi negociar com ele. Ofereci os restos da merenda escolar como lavagem para os porcos do sítio com a condição de que a funcionária dele, que era mãe dos alunos, pudesse todos os dias ir até a escola com a charrete e pegá-la. Foi assim que eu consegui garantir o transporte para as três crianças e para mais algumas pelo caminho e ele nem

sabia! A orientação da secretaria é de que a gente enterre os restos da merenda escolar. Problema resolvido! Nem o funcionário da escola precisaria escavar o pátio, nem as crianças iriam ficar sem estudar.

Encontro nas palavras de Fátima um exemplo de sobrevivência, uma prática cotidiana que Certeau (1994) nomeou como tática. De acordo com esse autor,

a tática tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato ou maneira de aproveitar a ocasião.

A diretora Fátima abre uma gaveta e me apresenta várias pastas. Numa delas documentos que tratam da inauguração da escola. Sua fundação data de 1958, mas a oficialização da unidade como sendo parte da rede municipal veio apenas em 1965. Num dos documentos, consta a doação da casa de taipa e de parte do terreno de seu sítio pela senhora Anerê da Silva para a criação da escola, que o fez exigindo apenas que o nome da escola expressasse sua devoção religiosa. Vale citar ainda que as condições precárias da escola levaram à sua demolição e à reconstrução provisória de um prédio no ano de 1971. Um provisório que permanece até os dias de hoje.



## Escola Municipal Raul de Oliveira

Uma escola bem pequena, com apenas duas salas de aula para, em dois turnos, atender às noventa e cinco crianças da educação Infantil ao terceiro ano de escolaridade: esta é Escola Municipal Raul de Oliveira.

Quando vi o endereço da escola, Rua Mato Grosso, nº 60, achei que se tratava de uma rua curtinha. Achei, inclusive, que a escola estaria localizada no início da rua. Imaginei, sobretudo, que ela poderia nem ser de acesso tão difícil assim.

Estava muito equivocada. A rua Mato Grosso possui numeração e paisagens irregulares. É longa, ora com uma pavimentação precária, ora com terra batida, ora com pedras de todos os tamanhos. Trafegando pela rua, às vezes se vê casas; às vezes, areais; às vezes, mata. A escola está no final da rua, bastante isolada da comunidade.

Cheguei à escola e fui recebida pela diretora Izabel que se dispôs a conversar sobre aquele espaço. A pequena escola não tinha alunos naquele dia. Houvera uma paralisação dos funcionários que prestam o transporte escolar. *Sem o carro, não há aula aqui. A escola fica distante da casa das crianças. Não há como chegar*, disse Izabel.

Izabel afirma que a relação da escola com a comunidade é feita por meio dos cadernos dos alunos, de bilhetes escritos pelos pais ou de recados dados aos motoristas do transporte escolar. Segundo ela, raramente um responsável procura a escola, pois a distância é grande. Contudo, é na brincadeira de “telefone sem fio” que a comunidade vai encontrando meios para se organizar. Em 2013, a precariedade da rua Mato Grosso, com sua enorme quantidade de lama, levou os moradores a fecharem a estrada com manilhas que estavam abandonadas na região como tentativa de chamar a atenção do poder público. Entretanto, fechar uma rua por onde tão pouca gente trafega só dificultou a vida dos próprios moradores. Sem conseguir o atendimento de suas demandas, alguns moradores resolveram pavimentar a rua por sua própria conta. De acordo com o que Izabel narrou, esses moradores foram de porta em porta solicitar a colaboração financeira para a iniciativa. Houve quem colaborasse, quem não quis colaborar e quem não podia

colaborar. Daí, nasceu a irregularidade no revestimento do chão da rua Mato Grosso: quem pagou, teve asfalto na sua porta; quem não o fez, ou colocou pedras ou manteve a terra batida. A escola, isolada da comunidade, não tem asfalto e nem pedras em sua porta.

A diretora me conduziu à secretaria da escola. No pequeno espaço, há um computador, a mesa da direção e o refrigerador onde parte da merenda escolar é armazenada. A parte não-perecível da merenda fica estocada num outro espaço da secretaria. De um lado, um arquivo com documentos da escola e do outro, os itens da merenda escolar cuidadosamente arrumados. Na escola não há despensa, o refrigerador não cabe na cozinha. A escola, então, criou maneiras diversas de aproveitar o pouquíssimo espaço de que dispõe. Numa parede, há a foto do professor Raul de Oliveira, que foi homenageado por ter lecionado matemática em uma escola da rede municipal, tendo falecido num acidente de carro.

Izabel relata que, apesar da multiplicidade de usos do espaço da secretaria, os alunos da unidade o veem com muito encantamento. De acordo com ela, é comum que os alunos fiquem na porta da secretaria admirando a diretora utilizando o computador da escola.

Não é algo a que essas crianças tenham acesso. O olhar dessas crianças está dizendo o que elas gostariam que tivesse aqui. Como seria bom para elas se a gente pudesse ter um projeto de informática pra esses alunos... mas eu nem sei muito bem onde poderíamos colocar os computadores, já que aqui não tem espaço pra nada. Mas seria um meio de construir mais expectativas pra essas crianças.

A diretora conta que gostaria muito que a escola fosse maior. Segundo ela, o pouco espaço do qual se dispõe acaba refletindo no conceito de educação que a comunidade atendida pela escola possui.

É um desejo de todo mundo. A gente queria que aqui houvesse refeitório, um pátio para as crianças brincarem, um parquinho para a educação infantil. O tamanho da escola acaba fazendo com que a comunidade entenda que ali é o lugar para se aprender a ler e a escrever e que essas habilidades só são desenvolvidas dentro da sala de aula.

Encerro minha visita à escola, depois de conhecer as duas salas de aula. Há uma marca de capricho em cada pedaço delas. Carinho de quem faz o que pode com aquilo que tem e deixa tudo muito melhor do que é possível imaginar.





## **Escola Municipal Leni Fernandes**

O bairro onde se localiza a Escola Leni Fernandes do Nascimento tem um nome curioso: Chapéu do Sol. Sempre achei que esse nome se devia ao fato daquele lugar ser alto, distante e isolado. Foi nessa escola que descobri uma outra história sobre o nome do bairro.

Claudia, que é professora da escola há dezenove anos, e Erenilva, cozinheira que mora no Chapéu do Sol há quarenta e quatro anos, dedicaram um pouco do seu tempo nessa e em outras narrativas daquela comunidade e daquela escola.

De acordo com Erenilva, há muitos anos morou naquele lugar um homem de pele muito clara e que caminhava o dia todo pelas estradas com um guarda-chuva preto aberto para se proteger do sol. Como não havia nenhuma outra referência para caracterizar o lugar, aquela região ficou conhecida como o “Chapéu do Sol”. Erenilva, que hoje tem cinquenta e seis anos, conta que foi aluna da escola aos treze. Segundo ela, a escola era um grande salão que atendia a duas turmas multisseriadas. Entretanto, a estrutura frágil da escola a levou ao desabamento e sua reconstrução foi feita no final dos anos 70, durante a intervenção do Coronel Renato Moreira da Fonseca.

A escola hoje atende a aproximadamente oitenta crianças em turmas que vão da educação infantil ao quinto ano de escolaridade. Segundo Cláudia, a comunidade é pequena e as residências ficam distantes umas das outras, o que torna difícil a integração da comunidade e que traz para a escola a função de ser o ponto de referência para a discussão dos interesses coletivos. Cláudia afirma que é comum a escola tomar a iniciativa para as melhorias da comunidade.

A escola convidou o secretário de obras para um encontro com a comunidade para que pudesse reivindicar melhorias. Se pra eles é difícil ir até a secretaria de obras exigir mudanças, a gente traz quem tem essa potência aqui pra escola pra comunidade poder dizer o que pensa. E a comunidade reivindicou de verdade!

A discussão com a secretaria de obras girou principalmente em torno dos acessos à comunidade. O acesso até o Chapéu do Sol era feito através de uma ponte que com o tempo foi se deteriorando. Depois de muitos pedidos de conserto da mesma, a solução dada pela prefeitura foi bloquear a passagem pela ponte com terra e criar um novo acesso, que implicaria num caminho com distância maior para

a comunidade, mas que garantiu a valorização de vários terrenos em torno da nova via. Em uma ação silenciosa, aos poucos a terra colocada pela prefeitura para bloquear a passagem pela ponte está desaparecendo. Eu mesma, quando fui à escola, passei com meu carro por ela sem grandes dificuldades.

Cláudia também afirma que a escola sempre pode contar com a comunidade para fazer na escola aquilo que muitas vezes não é conseguido junto à prefeitura.

O grande problema aqui na escola era a umidade. As paredes eram tão úmidas que tínhamos medo de que a escola desabasse novamente. Pedimos muito à prefeitura que realizasse uma obra na escola, mas nada foi feito. Resolvemos utilizar o dinheiro que arrecadamos em festas aqui para comprar piso e colocá-los nas paredes. Organizamos um mutirão e a comunidade nos ajudou a colocá-los. Tinha pai de aluno na obra, tinha professora ajudando... Hoje a escola não passa mais por esse problema, mas a gente agradece à comunidade.

Erenilva diz que, atualmente, o que mais aflige a comunidade é trajeto para a escola feito pelas crianças e jovens que desejam dar continuidade aos estudos. Ela conta que as escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental e de ensino médio ficam muito distantes da comunidade. *O caminho é todo feito a pé ou de bicicleta. Dá pena. Depois que acaba o verão, escurece muito rápido aqui. E aí você vê toda aquela garotada andando por quilômetros no escuro*, diz ela.

Quando saio da escola, percebo que na porta há um cachorro descansando. Uma criança me diz: *não fica com medo não. Ele não morde! É de um colega meu que está aí dentro estudando. Todo dia ele fica aí*. Penso, então, que pode ser mais um meio de proteção pra uma comunidade que reflete o desamparo que sofre do poder público.



## Escola Municipal Barão do Amapá

A pequena vila às margens da histórica Estrada de Ferro Rio do Ouro que, nos tempos do Império, foi implantada com a finalidade de auxiliar na construção das adutoras que abasteceriam de água a antiga corte do Rio de Janeiro foi nomeada como Parque Barão do Amapá.

Localizado na divisa dos municípios de Duque de Caxias e Belford Roxo, o local que, nos tempos do Império, era um bairro bucólico, o qual durante muitos anos foi referência pela proximidade do rio Iguaçu (atualmente assoreado) e pela linha férrea, foi registrando ao longo da história a transformação de um espaço promissor em um local com alto índice de violência e miséria.

Moradores mais antigos contam que o acesso ao Parque Barão do Amapá era bastante difícil em função das condições precárias da estrada Rio do Ouro. *Não havia como andar com calçado aqui. Quando jovem, tirava meus sapatos e andava descalça pela lama até ponte. Lá, eu pegava uma toalha na bolsa, limpava os pés, calçava os sapatos e ia trabalhar. Todo mundo fazia isso.* Este é o relato de Celina, moradora da comunidade e funcionária da Escola Municipal Barão do Amapá.

Celina, Glória, Ângela e Lili foram as minhas anfitriãs na visita realizada na unidade. Diferente de outras localidades que visitei, a escola está em uma área bastante povoada e atende a aproximadamente 370 alunos moradores da região. Favelas, moradias precárias, lixo pelas ruas caracterizam o bairro que, mesmo com uma população maior que as demais comunidades visitadas, evidenciou o quão difícil é chegar até ele.

Segundo as funcionárias, a fundação da escola foi no ano de 1958 em local diferente de onde atualmente se instala. Criada na beira da pista, a pequena casa de madeira onde funcionava a escola pegou fogo nos anos setenta e sua reinauguração no atual prédio data de 1978.

Ângela conta que, nos anos setenta, a comunidade que crescia sentiu a necessidade de ter nela uma igreja. Um dos moradores se comprometeu em trazer um padre do centro do município para celebrar missas no local. Apesar de terem conseguido o padre, não havia lugar para celebrar a missa. A opção foi pela escola. Assim, a primeira missa daquela comunidade foi realizada no interior da unidade

escolar e, durante algum tempo, a mesma foi celebrada lá, até que a igreja da comunidade fosse construída.

Até o ano 2000, o Parque Barão do Amapá não possuía pavimentação. Hoje, somente a pista principal e algumas ruas no entorno da escola são pavimentados. Todas as demais vias são de terra batida.

De acordo com Lili, bem próximo à escola havia um terreno onde a população despejava seu lixo. Em 2004, a prefeitura retirou o lixão do local e construiu uma praça. Contudo, não foi implementada a coleta regular de lixo no bairro, o que fez com que o lixão mudasse de lugar. Hoje, ele se encontra na rua Ponta Porã, a aproximadamente trezentos metros da praça.

A comunidade conta hoje com três escolas. O CAICC (Centro de Atenção à Criança Caxiense) que atende às crianças na educação infantil; a Escola Municipal Barão do Amapá, que oferece o primeiro segmento do ensino fundamental e o CIEP 348 Eugenia Moreyra, que oferece o segundo segmento.

De acordo com Celina, a comunidade costuma se organizar constantemente nas escolas para iniciar movimentos em prol de melhorias. Ela conta que já participou de reuniões realizadas tanto na Escola Barão do Amapá, quanto no CIEP.

Celina reconhece que a escola e as igrejas da região exercem ação fundamental na comunidade. *Temos boas escolas e boas igrejas. São elas que fazem com que a nossa população tenha fôlego pra viver aqui. Mas de que adianta por exemplo, a boa escola se os meninos não têm onde continuar os estudos depois?* conta Celina.

A funcionária relembra que a Escola Barão do Amapá obteve a terceira melhor nota em Língua Portuguesa nos resultados da Prova Brasil divulgados em 2006, mas explica que, apesar de cursarem um ensino fundamental de qualidade, a maioria dos alunos ali não têm onde, nem como, dar continuidade aos estudos.

Tudo é longe daqui. Se o menino quiser fazer o ensino médio, o mais próximo que tem é de baixa qualidade e no horário da noite. Aqui é perigoso. Não tem como a gente mandar as nossas crianças andarem sozinhas por essas ruas às dez, onze da noite. Daí, faz o quê? Fica sem estudar.

Finalmente, pergunto às funcionárias se elas acreditam que as demandas da comunidade atravessam o trabalho que é desenvolvido na escola. Glória me responde que as lutas da comunidade atravessam todos os espaços.

Você viu nossa condição de vida nesse lugar, a miséria, o lixo. Cada vez que a gente abre a boca por aqui é pra tentar melhorar alguma coisa. Eu queria mesmo que o prefeito experimentasse passar uns dois dias vivendo o nosso cotidiano. Sentindo o cheiro do lixão, andando em rua com lama até o joelho, cheirando poeira na pista pra esperar um ônibus por horas. Ah, seu eu pudesse fazer isso...



## **Escola Municipal Brasil-Itália**

Quando fazemos viagens de carro ou de ônibus e passamos por rodovias em alta velocidade, dificilmente nos damos conta da infinidade de pequenas comunidades que estão instaladas ao longo dessas rodovias. Quem desce a Serra de Petrópolis sentido Rio de Janeiro, a BR-040, e passa à altura do quilômetro 102, muitas vezes não faz ideia de que a pequena estrada de terra batida cortada pela rodovia dá acesso à comunidade do Aviário.

Numa tarde de quinta-feira, visitei a Escola Municipal Brasil-Itália, situada na comunidade do Aviário. A escola – que foi nomeada desta forma por conta de sua construção ter sido financiada por um italiano – conta com uma área de 200 m<sup>2</sup>, três salas de aula e atende a cento e dez crianças. Chegar até essa escola é transitar por um bom trecho de terra batida, margear o Rio Santo Antônio e a Serra de Petrópolis e, eventualmente, ter que espantar algumas vacas que descansam no meio da estrada. A conversa na escola passou pelas funcionárias de apoio (auxiliares de serviços gerais e cozinheiras, todas moradoras da comunidade), pelas quatro professoras que estavam reunidas num grupo de estudos e chegou até a professora Viviane, diretora da escola.

No momento da tessitura desta tese, a principal demanda se refere às mudanças urbanísticas na Rodovia BR-040 que atravessa a comunidade. De 2011 a 2014, a CON CER (Companhia de Concessão Rodoviária Juiz de Fora-Rio) realizou obras na rodovia e os resultados destas atingiram diretamente a comunidade do Aviário. Atualmente, os acessos à comunidade são dois: ou se atravessa a rodovia para chegar às outras comunidades de Xerém ou se usa a própria rodovia da serra de Petrópolis (BR-040) para acessar a comunidade. Conforme consta no site da concessionária, as mudanças *promoveram inúmeros benefícios à população, dentre eles, mudança da praça de pedágio do km 104 para 102, permitindo que comunidades de Xerém passassem a ter uma ligação direta com o centro de Caxias.*

O fato de estar na divisa entre os Municípios de Duque de Caxias e Petrópolis faz com que os moradores busquem atendimento às suas necessidades principais no município de Petrópolis. Com a nova localização do pedágio, chegar até Petrópolis se tornou muito mais caro, pois os acessos ao município foram



pedagiados. De qualquer forma, poderíamos acreditar que os moradores perderam o acesso à Petrópolis, mas ganharam o acesso não pedagiado ao centro do município de Duque de Caxias. Entretanto, a eliminação do acesso da comunidade à rodovia tornou a chegada ao centro desta cidade muito mais distante. Foi com a percepção de que o difícil acesso em curto espaço de tempo se tornaria um “acesso praticamente impossível”, que moradores da comunidade procuraram a direção da Escola Municipal Brasil-Itália em busca de soluções. De acordo com a diretora Viviane, a comunidade afirma que está condenada à extinção. Desde então, Viviane tem sido o elo promotor do diálogo entre a concessionária e a comunidade. Coube a ela procurar a presidência da instituição, marcar as reuniões e levar os anseios da comunidade para a concessionária. No presente momento, a comunidade aguarda o novo projeto prometido pela CON CER para o Aviário. Contudo, caso soluções não sejam apresentadas *alguma outra coisa deverá ser feita*. Esta foi a fala de um morador da comunidade há trinta e cinco anos, José Antônio, afirmando que a direção da escola sempre correu muito atrás de tudo pela comunidade. Segundo ele, *se a Concer precisar de ajuda nossa pra trabalhar na obra, se for pra melhoria dos acessos à comunidade, a gente junta a turma e trabalha de graça*. Afirma ainda que por diversas vezes a comunidade se uniu para resolver questões específicas daquele espaço. O Aviário não conta com distribuição de água pela Companhia de Águas e Esgotos do Estado do Rio de Janeiro. A água que abastece a comunidade provém de nascentes e a falta de saneamento básico faz com que a população utilize fossas e sumidouros. A comunidade acredita que a quantidade de fossas ali existentes já deva estar poluindo a água distribuída pelas nascentes. Quando questionada por José sobre o tema de minha tese, e tendo explicado a ele os objetivos de meu trabalho, ele me pediu que inserisse em minha produção o fato de a comunidade necessitar de saneamento básico urgente. *Quem sabe alguém lê e tenta resolver nosso problema? É mais uma sobrevivência...*

A diretora Viviane reafirma essa luta cotidiana e reclama que suas demandas são compreendidas por boa parte das pessoas que as ouve como uma necessidade de exibição e auto-promoção: *Ela quer é aparecer!* Enquanto isso, Viviane continua tentando, no cotidiano, fazer com que a comunidade do Aviário apareça, pois sem o reconhecimento, essa comunidade tende a desaparecer.

## Outros bons encontros

Além dessas onze escolas, visitei o CIEP 328 Marie Curie, que se caracteriza como escola do campo e que acolheu o primeiro grupo de estudos das escolas do campo de Duque de Caxias. Na narrativa desse grupo de estudos apresentarei melhor essa unidade escolar. Optei por não fazê-lo aqui, pois o CIEP não se localiza em Xerém e não é uma unidade de difícil acesso<sup>14</sup>.

Na Secretaria de Educação conversei com Cláudia Lino, que na ocasião chefiava a Divisão de Ensino Fundamental, Isadora Dias e César Marques, que também atuam na mesma divisão. Tentei sem sucesso dialogar com praticantes da Secretaria de Meio Ambiente, Abastecimento e Agricultura e considero as portas fechadas um importante dado para minha pesquisa, pois comprovam a produção de subalternidade imposta tanto às escolas-pirilampo, quanto aos *professorespesquisadores* do município.

A opção por não lançar mão nessa tese de todos os diálogos tecidos ao longo da pesquisa se justifica no item que irei desenvolver a seguir, que trata da convocação dos seres capazes de falar.

### 3.2. PRATICANDOPENSANDO O SEGUNDO LAMPEJO

O movimento que dá sequência à dança dos vaga-lumes é a **convocação dos seres capazes de falar**. Nesse movimento, fui em busca das falas potentes no que tange aos modos de (re)existência dos pirilampos desta tese. Sem dúvida é difícil elencar tais falas, especialmente quando se trata de associações de humanos e não-humanos. Contudo, procurei ouvir pessoas, estradas, animais. As imagens a seguir apresentam as vozes das estradas que escolhem quando querem ser atravessadas, quando querem mostrar suas bonitezas e quando querem clamar melhorias.

---

<sup>14</sup> As escolas apresentadas até então são as onze escolas nomeadas pela administração municipal como sendo de difícil acesso. Ao abraçarem o confeto *ser escola do campo*, essas escolas encontraram outras escolas que não estão em localidades de difícil acesso segundo a prefeitura. Atualmente, há treze escolas na rede municipal que constam no censo escolar como escolas do campo. Texto produzido em março de 2016.



Também preciso tentar apresentar as vozes de alguns animais que encontrei nos bons encontros. Eles compõem o pluriverso pesquisado. São parte das escolas-pirilampo.

Em algumas escolas, vi cachorros que não abandonavam seus donos durante o horário das aulas. Somente em escolas-pirilampo percebi que a circulação deles pelo espaço escolar como algo comum. Já as boiadas e as estradas têm uma relação tão forte capaz de trazer para qualquer humano o sentimento da clandestinidade. Sapos escolhem seus lugares preferidos nas escolas, lugares esses que são respeitados pelos praticantes sem grande alarde. *É comum*, como me narrou um aluno. Macacos gostam de escalar as grades em busca de restos de frutas da merenda. Bichos-preguiça não causam espanto. O conhecimento de que as unhas desse animal são bastante agressivas faz com que as comunidades do entorno das escolas-pirilampo mantenham a distância que assegura o bom relacionamento entre as partes. Caramujos africanos de cores inusitadas aparecem às vezes e sobrevivem graças a uma criança da educação infantil de uma escola-pirilampo que pediu de joelhos à professora para não mata-lo porque *era muito bonito*. Formigas, patos, gatos, todos falam. E compõem o parlamento das coisas.

Mais uma vez tentarei expressar essas vozes através das imagens a seguir. A escuta, contudo, dependerá do auditório.



21. Caramujo africano azul. Arquivo pessoal



A abertura ao parlamento das coisas conduziu minha pesquisa à Escola Municipal Presidente Vargas. A unidade escolar com menos alunos na rede municipal<sup>15</sup> foi a que me apresentou as maiores recalitrâncias de sobrevivência. Pirlampo que é, as práticas cotidianas da escola acontecem sem que os holofotes legitimem a validade de seus brilhos. Ainda assim, negligenciada e condenada ao fechamento, produz astúcias que se impõem às grandes luzes e, com orgulho, se registra como a unidade escolar de difícil acesso com mais tempo de fundação.

Localizada na Estrada do Rio Paty, 5003, Bairro Fazenda São Lourenço, a escola não tem Código de Endereçamento Postal (CEP). As correspondências são feitas com o CEP de outra unidade pirlampo que se localiza a quilômetros de distância da Escola Presidente Vargas.



23. Cartaz de uma sala de aula da Escola Municipal Presidente Vargas. Foto: Laura Tardin

<sup>15</sup> Em dezembro de 2015, o mapa estatístico da unidade escolar contava 26 alunos matriculados.

Criar astúcias para manter o funcionamento da Escola Municipal Presidente Vargas vem sendo o mecanismo principal de produção de sobrevivências para a unidade. Reconhecer-se e nomear-se como escola do campo, acompanhando o crescente movimento de âmbito nacional em defesa da permanência das escolas do campo, é, sem dúvida, a arte de fazer encontrada para expressar tais modos de (re)existência.

Em um dos bons encontros com Michelle Pessanha, orientadora pedagógica e ex-diretora da escola, pude compreender como esse reconhecimento está se tecendo enquanto subjetividade dos praticantes desse coletivo.

Michelle mergulha em um estudo de fatos históricos para buscar documentos que, indiscutíveis para os grandes holofotes, poderiam reivindicar a identidade de escola do campo para as escolas-pirilampo de Caxias.

Eu fui procurar os escritos de historiadores da Baixada Fluminense. E nessas produções eu encontro informações acerca da história de ocupação de Xerém. Você sabia que, por intervenção estatal, foram criados no mesmo período em Caxias a Fábrica Nacional de Motores, a Cidade dos Meninos e o Núcleo Agrícola de São Bento? Sobre Xerém, ouve-se falar muito sobre a Fábrica Nacional de Motores, mas e quanto ao Núcleo Agrícola de São Bento? Sobre isso a gente não escuta muita coisa...

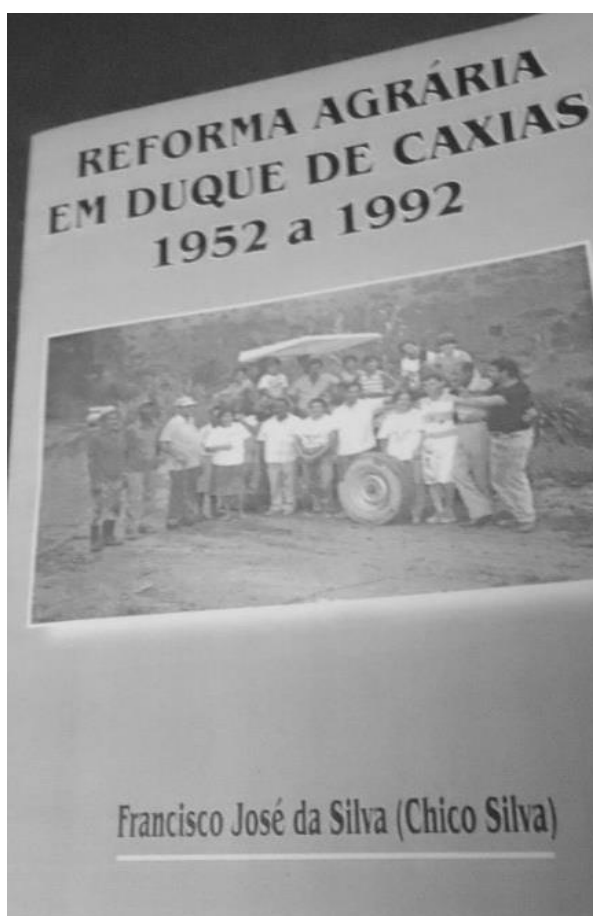
Michelle então explica qual era a função dos Núcleos Agrícolas:

No contexto estatal, os núcleos cumpriam a função de “valorização do homem do campo”. Então, fornecia a eles educação e orientação técnica para assegurar a criação de um cinturão agrícola, um modelo para o abastecimento urbano. Então, junto ao processo de criação da Fábrica Nacional de Motores nos anos 30, surge também um projeto agrário para a manutenção do espaço urbano. Existia uma política e Xerém nasce nessa política. Os primeiros Núcleos criados na região fluminense foram os de Santa Cruz em 1930, o de São Bento em 1932 e o de Tinguá em 1942. Então, se a gente analisar, as escolas Presidente Vargas, Sargento João Délio, Bairro Tabuleiro, Parque Capivari se localizam hoje na região onde havia esses núcleos. Portanto, esse é o nosso lugar na história.

É importante destacar que, em todos os núcleos, havia a produção de hortaliças e legumes (principalmente tomate, quiabo, berinjela, abóbora e aipim), fruticulturas (bananais e laranjais), além da exploração de madeira extraída das

florestas e de lenha para a produção do carvão que abastecia o transporte férreo. Nos lotes empobrecidos foi permitida a criação de gado. Michelle continua:

Então, o rural em Duque de Caxias, em Xerém não é uma novidade! Nesse momento a gente tem um processo de ocupação dessas terras... mas algumas décadas depois se inicia um processo de desocupação. Por quê? É aí que nós vamos ter uma preciosidade! Eu adoraria compartilhar essa fala com uma das cozinheiras da escola porque ela me deu esse livro aqui escrito pelo avô dela: A Reforma Agrária em Duque de Caxias de 1952 a 1992. Olha, a reforma agrária não é uma coisa de outros lugares. Ela é nossa também! Então, esses posseiros que foram colocados nessa terra para abastecer esse mercado com seus produtos, eles são expulsos. De acordo com esse livro, em 1952, 250 famílias foram expulsas de suas terras por ações de grileiros. Esse aqui é o livro de Chico Silva, um senhor de oitenta anos que decidiu registrar suas memórias. E aí? O que acontecia? O grileiro ia lá pra comprar a terra. Comprava um pequeno lote de 27 alqueires. Fraudava esse documento colocando um zerinho a mais e dizia em cartório que havia se apropriado de 270 alqueires. Aí, ele vai junto com o judiciário e a força policial. Foi bruto, foi violento. Esse grileiro vai a esse território e expulsa os posseiros. Isso é história, gente!



24. Capa do livro Reforma Agrária em Duque de Caxias 1952 a 1992. Arquivo pessoal

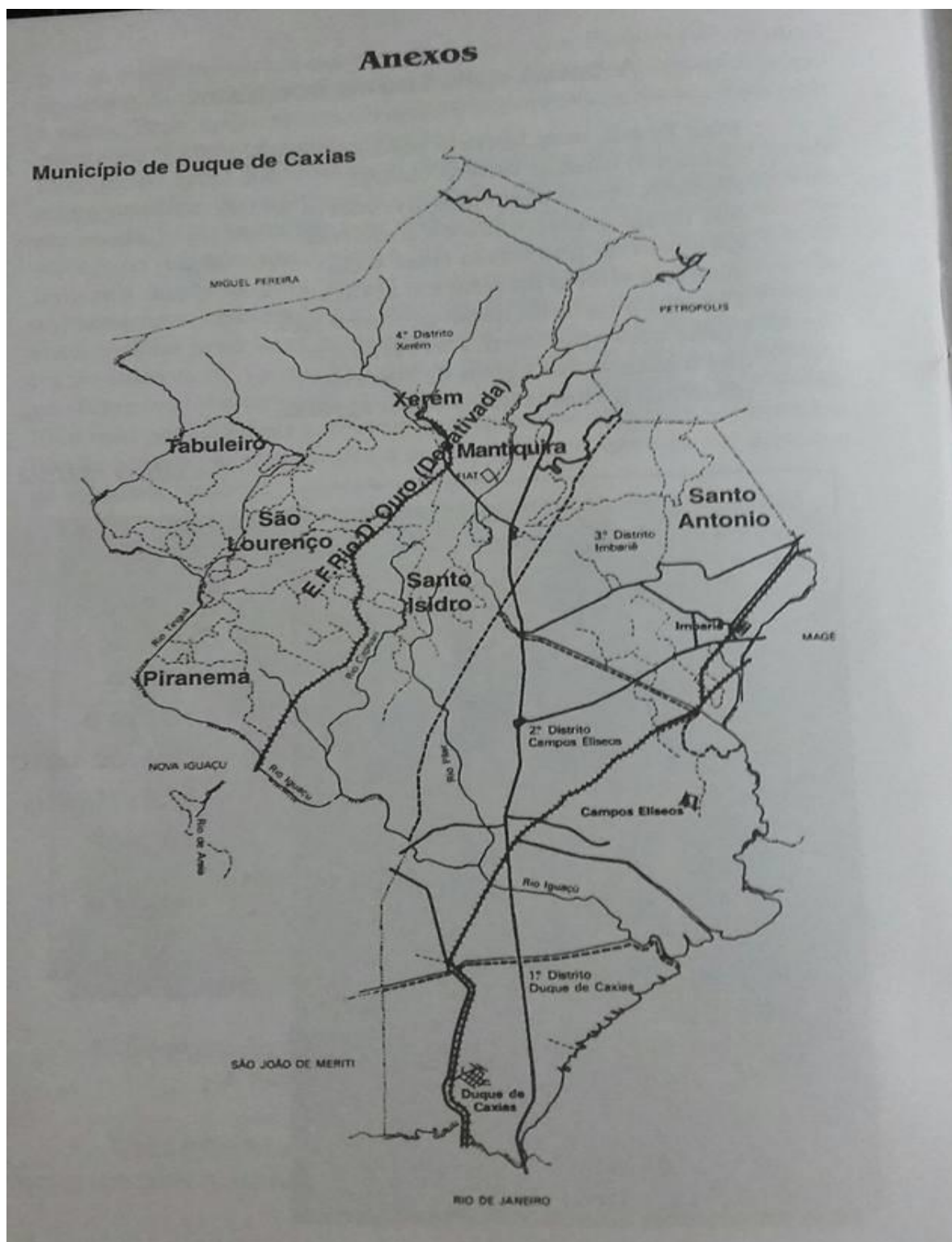


De acordo com Michelle, esse fato deu origem ao movimento social NAF (Núcleo Agrícola Fluminense)

Os posseiros então se organizam e iniciam um movimento de reforma agrária. Eles criam o Núcleo Agrícola Fluminense (NAF) de âmbito estadual e leva como uma das principais reivindicações a construção de escolas. A Escola Presidente Vargas surge de uma reivindicação da Reforma Agrária! Então, a Presidente Vargas surge institucionalmente como fruto de uma reivindicação do NAF, que legaliza uma pequena escola já criada pela professora Célia que observando as crianças da região sem escola, decide usar a sua própria casa para alfabetizá-las. O nome Presidente Vargas é dado como oficial à instituição por indicação do senhor Gumercindo, pai da professora Célia diante da sua simpatia pelo presidente.

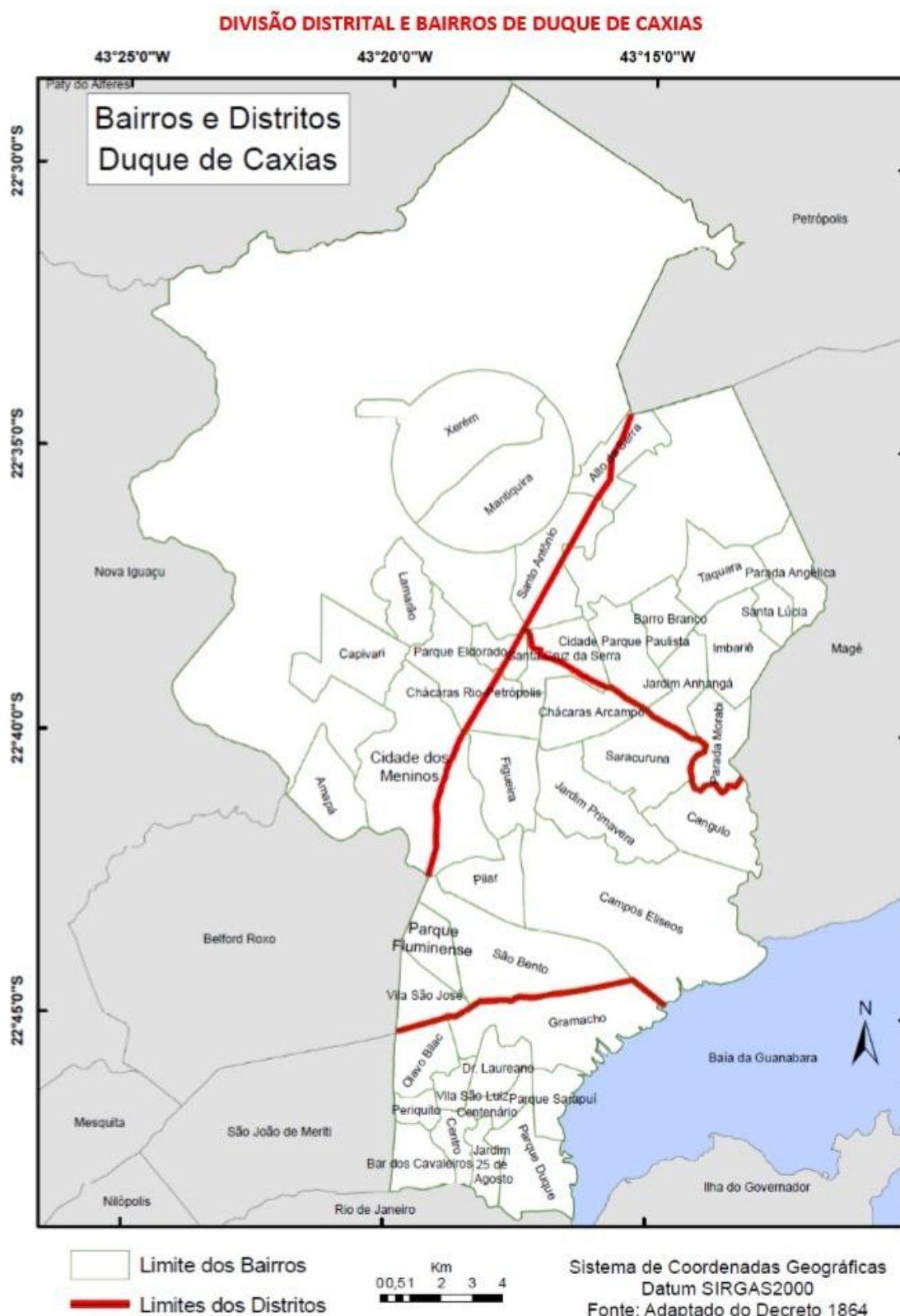
Em seguida, após localizar a ligação entre o movimento social e a criação da escola, Michelle inicia a narrativa em que mostra como ao longo da história os territórios que compreendem a Escola Presidente Vargas e tantas outras foram sendo negligenciados, invisibilizados, deixando de fazer parte do mapa.

Bom é aí que eu preciso sinalizar que esse livro (A Reforma Agrária em Duque de Caxias de 1952 a 1992) se constitui como um banco de memórias. Ele não tem preocupação com as fontes. Esse livro apresenta um mapa do município de Duque de Caxias. Eu quero que você observe as áreas de São Lourenço, Tabuleiro e Piranema. Nesse mapa ainda tem a estrada férrea que hoje está desativada. E eu quero que você compare com esse outro mapa que eu consegui no Instituto Histórico de Duque de Caxias datado de 2004. Onde está São Lourenço nesse mapa? Onde está Piranema? Cadê o Tabuleiro? Pois esse mapa do Instituto Histórico está no Atlas distribuído às crianças das escolas de Duque de Caxias. E aí? Olha o que esse mapa que as nossas crianças recebem diz! Onde está a nossa área rural? Onde está o Bairro Tabuleiro que, inclusive, dá nome à escola da região? O nome da escola é Escola Municipal Bairro Tabuleiro! Cadê Piranema? Onde está o CEP dessa área? E aí, o meu aluno percebe que ele está num lugar que não existe. O pai do meu aluno que é pequeno produtor sobrevive em um lugar que não existe. Como é que esse pequeno produtor vai vender a sua produção que ele está num lugar inexistente?



Mapa 3: Município de Duque de Caxias segundo Chico Silva

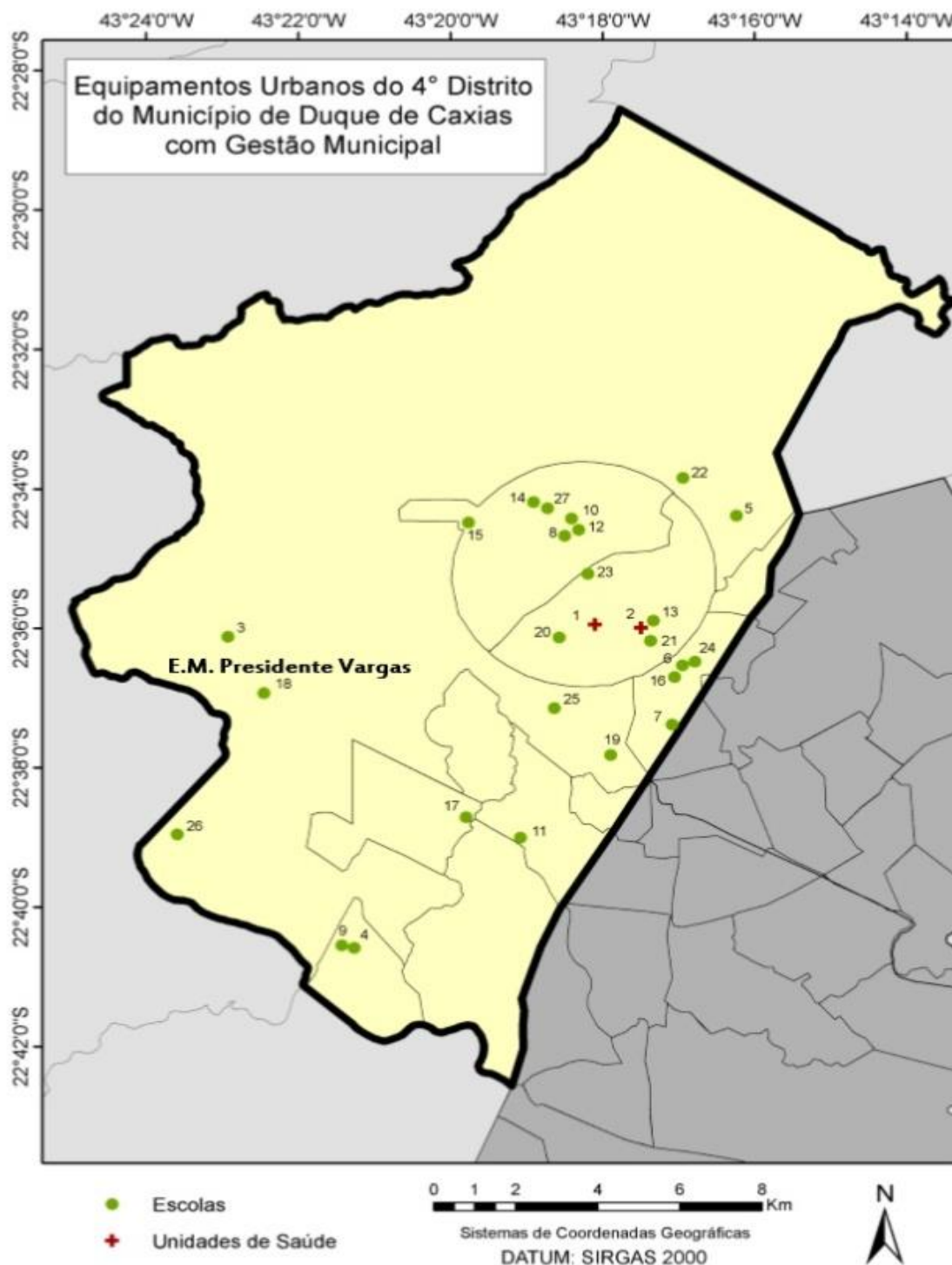
(Fonte: SILVA, Francisco José. **Reforma Agrária em Duque de Caxias: 1952 a 1992.** Sl: s.d)



Mapa 4: Divisão distrital e bairros de Duque de Caxias

(Fonte: Atlas Escolar do Município de Duque de Caxias. RJ: secretaria municipal de educação, 2015)

### EQUIPAMENTOS URBANOS DO 4º DISTRITO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS COM GESTÃO MUNICIPAL



Mapa 5: Equipamentos urbanos do quarto distrito do município de Duque de Caxias com gestão municipal

(Fonte: Atlas Escolar do Município de Duque de Caxias. RJ: secretaria municipal de educação, 2015)

Não poderia deixar de destacar com Santos (2007), ao tratar da cartografia simbólica qual a função dos mapas: *mapas são distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis de correspondências ilusórias em orientação paradigmática* (p.198).

Deste modo, podemos dizer que mapas distorcem não apenas realidades físicas, mas também as sociais, as tradições e territórios, e o fazem segundo certas regras. Mapas distorcem a realidade para instituir uma determinada orientação, ou seja, são criados por meio de mecanismos e de operações determinados e determináveis.

Diante desses dados, Michelle inicia então a tessitura de sobrevivências para sua escola-pirilampo.

Bom, já que eu não existo nessa nova configuração, eu preciso buscar então uma identidade. Eu não tenho CEP, eu uso o CEP lá da Escola Barão do Amapá. Então, eu preciso buscar informações de onde eu estou. Onde fica essa escola? Eu concluo que o esvaziamento da Fazenda São Lourenço é proposital...



25. Michelle Pessanha participando do II ENERA. Fotos de Michelle Pessanha

Michelle enuncia então as sobrevivências que ela identifica em seu coletivo:

E como sobreviver? Com o investimento no projeto político-pedagógico da escola, nas atividades diferenciadas, tecendo parcerias com agricultores, movimentos sociais, outras secretarias de governo, no debate acerca das questões do abandono do nosso território e, sobretudo, com o grande comprometimento da equipe docente. Somos um coletivo! Outro dia recebemos a informação de que uma de nossas ex-alunas recebeu o prêmio de melhor aluna na escola onde ela está cursando os anos finais do ensino fundamental. Essa mãe veio cheia de orgulho me mostrar a medalha e agradecer à escola. Nossa, nós somos uma escola multisseriada! Isso é prova de que a gente é capaz de sobreviver com a multisseriação tão criticada por aí! Eu não quero com isso dizer que a Presidente Vargas é a melhor que existe. Quero apenas dizer: Ei! Nós existimos! E fazemos o nosso trabalho direitinho!



26. Mãe agradecendo pelo trabalho da escola Presidente Vargas. Foto : Michelle Pessanha

Michelle também explica que o contato com a militância pelas escolas do campo fez com que ela aprendesse muito sobre as bases do movimento e como prática e pertencimento, a importância da criação de uma horta escolar. Não se trata apenas de uma atividade na área externa. A criação da horta escolar implicaria na tão almejada identidade que ela buscava para o *espaçotempo* da Escola Presidente Vargas e de uma movimentação na comunidade em torno da necessidade de fixá-la no e como território.

É nesse sentido que iniciamos a horta escolar. Ela está nas bases das práticas do movimento de Educação do Campo. Buscamos parcerias, aprendizagens... plantamos muita coisa que não deu! Mas hoje temos horta nas casas das famílias dos nossos alunos que queriam ir embora desse lugar. Isso foi uma grande coroação, porque se nós somos um projeto de agricultura familiar, que constituímos nossa história pela agricultura. O que é que a gente espera? Formar pequenos agricultores! E nós fomos às casas e isso foi uma satisfação pra gente! A gente escuta muito: “A gente é urbano!” “A gente não tem campo!” E a gente se depara com um horta na casa das famílias de nossos alunos e na maioria das casas onde nós fomos a horta era recente.



27. Aluno na horta da Escola Municipal Presidente Vargas. Foto : Laura Tardin

Michelle se tornou uma militante da Educação do Campo a partir da necessidade de tecer as sobrevivências da Escola Presidente Vargas. Nos últimos anos, participou do ENERA 2015, de eventos acadêmicos de Educação do Campo, teceu parcerias com o setor de Educação do MST Estadual e vem reivindicando a criação de um setor na Secretaria de Educação de Duque de Caxias que trate especificamente da modalidade Educação do Campo.

A secretaria de educação tem equipes que cuidam das outras modalidades de ensino. Tem equipe de Educação Especial, tem equipe de Educação Infantil, tem equipe de Educação de Jovens e Adultos... E a Equipe de Educação do Campo? Quem trata disso? Não queremos alguém que nos diga o que fazer. Queremos existir. Estar na pauta das discussões da que nos rege!

Enfim, as astúcias de Michelle e de tantos outros praticantes produziram um conjunto de bons encontros. No item seguinte, apresento o terceiro lampejo de pesquisar *com culturasnaturezas*: **a tessitura das proposições**. Nesse sentido, posso afirmar que nomear as escolas-pirilampo como escolas do campo é, certamente, uma sobrevivência capaz de ser apreendida a partir de um modo pirilampo de pesquisar, numa Educação Ambiental outra, pirilampo que é.

### **3.3. PRATICANDOPENSANDO O TERCEIRO LAMPEJO**

A certeza de que participo da composição do coletivo das escolas-pirilampo veio através dos convites para estar nas reuniões em que a temática da Educação do Campo e o pertencimento eram o ponto de partida. Foi ainda mais interessante o fato de que, superando a condição de pesquisadora, que tradicionalmente se inscreve como porta-voz e tradutora das necessidades e anseios sociais, o convite foi para estar lá simplesmente. Apresento o terceiro lampejo, **a tessitura de proposições**, com a narrativa do primeiro grupo de estudos de escolas do campo, que aconteceu no CIEP 328 Municipalizado Marie Curie no dia 28 de agosto de 2015.



Programação	
<b>GE Integrado das Escolas de Campo – 28/08/15</b>	
* 08h30min - Acolhimento	
	- Inscrições nas oficinas
	- Café da manhã compartilhado
* 09h15min - Vídeo	
* 09h30min - Mesa Redonda	
<i>Princípios Norteadores das Escolas do Campo</i>	
<b>1 – Semeando para uma boa colheita</b>	
<i>Possibilitar o acesso ao Conhecimento Universal contemplando a singularidade existente na vida dos educandos.</i>	
Assessora Pedagógica Rita SME/CEF	
<b>2 – Colhendo bons frutos</b>	
<i>Relação da Escola de Campo com a Vida e Vínculos Sociais</i>	
O.P. Michele - E.M. Presidente Vargas	
<i>Gestão Coletiva e Inserção Participativa</i>	
Diretora Marilza - C.M. Tabuleiro	
* 11h30min - Debate	
* 12h30min - Almoço de Confraternização	
* 13h30min - Oficinas Pedagógicas	
* 15h30min - Avaliação e Combinados	
* 16h30min - Encerramento	

28. Programação do Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo. Arquivo Pessoal

Fruto da solidariedade ambiental já apresentada nesta tese, as onze escolas-pirilampo utilizaram a data prevista para a realização de um grupo de estudos em cada unidade escolar e decidiram compartilhar suas sobrevivências. As pequenas escolas perceberam a necessidade de fazer um evento de grandes proporções (se compararmos aos pequenos encontros realizados em outros tempos entre as escolas), realizado ao longo de um dia, com mesa redonda, vídeos, oficinas, apresentações culturais, café da manhã, almoço, lembranças...

Escolheram então o local para a concretização do evento: a maior escola do campo da rede municipal: um CIEP no terceiro distrito que atende a mais de mil alunos.

A preparação para o evento chamou a atenção de quem não esperava que as escolas-pirilampo fossem capazes de se organizar de maneira tão cuidadosa. Aliás, se a proposta era mostrar que os pirilampos sobrevivem, era necessário que houvesse no evento quem legitimasse essa sobrevivência. Além dos praticantes das escolas-pirilampo, foram convidados para o grupo de estudos praticantes da

secretaria de educação, da secretaria de meio ambiente, agricultura e abastecimento do movimento dos sem terra, da Uerj, dentre outros.

Todos que chegavam ao CIEP Marie Curie eram encaminhados ao refeitório para o café da manhã. Bolos, frutas, queijos, doces, chás, sucos compunham a mesa principal e convidavam para a formação de grupos de conversas que não eram previamente pensadas, reencontros de professores que há muito não se encontravam, fotos para redes sociais, enfim, mundo comum!

Os alimentos do café da manhã naquele *espaçotempo* eram seres capazes de falar e de reunir a assembleia. Caminhei pelos grupos, ouvi diálogos, participei de alguns deles, comi bastante e me senti verdadeiramente pertencente àquele coletivo.

A diretora do CIEP, Zilma Marinho, me explicou como o café da manhã havia sido planejado.



Eu acho tão importante a gente receber muito bem quem vem nos visitar. Daí, eu pedi ajuda para preparar esse café da manhã que era pra todo mundo chegar aqui e se sentir abraçado! E tem mais, se nós queremos nos fortalecer como escolas do campo, foi preciso conseguir com minhas colegas diretoras coisas da nossa agricultura pra preparar tudo isso aqui. Então, mais do que estar sendo abraçado, as pessoas aqui estão se alimentando dessa vida do campo que a gente quer mostrar que existe aqui no município. O bolo de aipim é feito com o aipim de Xerém! O bolo de banana também! Chá com folhas daqui! Não ficou bom?

29. Café da manhã no Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo. Arquivo pessoal

Nas mesas do refeitório, entre uma fatia de bolo e outra, praticantes celebravam o bom encontro com risadas, abraços e fotos. Houve trocas de receitas, de números de telefone, pedidos de vaga para complementação da carga horária, elogios à organização da reunião. A programação previa quarenta e cinco minutos para essa atividade. O entrosamento foi tanto, que durou duas horas.

É importante, afirmar, que os *confetos* desse início de reunião podem significar para muitos um prenúncio de desordem já que havia uma programação com horários cuidadosamente definidos. Entretanto, a potência que se inscreveu naquela atividade foi tamanha que permitiu a extensão do tempo previsto. Não havia desordem. Havia complexidade. Sobre isso, Latour (2004) nos explica.

Não pedimos ao leitor para abandonar qualquer desejo de arrumação, de hierarquia, de classificação, para tudo despejar na sopa do coletivo. Pedimos-lhes apenas não confundir esse desejo legítimo de ordem e de norma com a distinção ontológica do objeto e do sujeito, que não somente impedia, segundo nós, de fazer esta arrumação, mas introduzia, no mais, horrível confusão (...). Uma vez que as instituições do coletivo tiverem estabilizados estas divisões de papéis e de funções, poder-se-á, com efeito, reconhecer sujeitos e objetos, uma exterioridade, os humanos, um *cosmo*. (p. 162)



30. Bons encontros no Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo. Arquivo pessoal

Outra questão que chamou a atenção durante o encontro (não somente minha, mas de muitos presentes) foi o cuidado com a decoração da escola, que expressou nas paredes e mesas a reivindicação da identidade camponesa para as unidades. Para chegar ao local onde aconteceu a mesa redonda, atravessei corredores decorados com cartazes, ora produzidos por professores, ora por alunos do CIEP que tinham como temáticas abordadas, a educação do campo, a diversidade étnico-racial, o combate à intolerância religiosa, dentre outras, além de, num dos corredores, ouvir o fundo musical cuja letra evocava a luta pelo não fechamento das escolas do campo.



***Não vou sair do campo***  
(Gilson Santos)

*Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola*

*O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta  
Dos rios e dos mares  
De todos os lugares  
Onde o sol faz uma fresta  
Quem a sua força empresta  
Nos quilombos nas aldeias  
E quem na terra semeia  
Venha aqui fazer a festa*



Na porta da sala onde aconteceu a mesa redonda, uma mesa com livros de Paulo Freire dentro de uma cesta decorada com um espantalho propunha um envolvimento epistemológico com a discussão da Educação do Campo.

O café da manhã, os cartazes, a decoração, a cesta de livros, a música, nessa paisagem são *proposições*. Já vimos com Latour (2004) que as proposições, diferentemente dos enunciados, podem ser bem ou mal articuladas. No caso do encontro das escolas-pirilampo, posso afirmar que tais proposições são bem articuladas, pois insistem na dinâmica do coletivo à procura do bom cosmo. São entidades capazes de falar sem os embaraços da fala, com outras fonéticas.



33. Decoração do Grupo de Estudos Integrado de Escolas do Campo. Arquivo pessoal

Todos os presentes devidamente instalados, foi exibido um vídeo com práticas de escolas-pirilampo, culminâncias de projetos, festividades, sempre vinculadas à temática campezina. Em seguida, iniciou-se a mesa redonda com as falas da professora Rita, supervisora da Secretaria Municipal de Educação que vem acompanhando o trabalho das escolas-pirilampo.

Durante sua fala, ela ressaltou que desde que começou a visitar as escolas-pirilampo da rede municipal e fazer o trabalho que “muitos colegas tiveram dificuldades” para fazer, sentiu a necessidade de estudar as questões da Educação do Campo a fim de não ser “alguém de fora” que diz para a escola o que deve ser feito, mas alguém da secretaria que ouve as escolas para oferecer um atendimento melhor. Desde então, Rita vem ajudando as escolas nas parcerias com outras secretarias, participando ativamente de grupos de estudos e encontros nas unidades escolares, lendo publicações que tratam da história da Educação do Campo no Brasil.

No encontro, ela apresentou a trajetória da Educação do Campo no município e como tal temática começou a ganhar espaço nas discussões da secretaria de educação.

O município tem treze escolas declaradas no último censo escolar como escolas do campo. A secretaria de educação não pode fechar os olhos para essa realidade. O Ministério da Educação agora exige que a secretaria elabore um projeto político pedagógico para a educação do campo no município. Temos que preparar isso até o próximo ano (2016). Será que temos na secretaria de educação alguém que saiba trabalhar com essa temática? Nós precisamos das escolas pra atender a essa demanda do Ministério da Educação. (Rita – supervisora da SME/Duque de Caxias)



34. Apresentação de Rita no Grupo de Estudos. Arquivo pessoal

Em seguida, a orientadora pedagógica da Escola Municipal Presidente Vargas, professora Michelle, apresentou estudos que vem desenvolvendo sobre a temática da educação do campo em Duque de Caxias e que ela tem buscado apresentar em congressos e seminários. Durante sua fala, Michelle citou pessoas presentes na reunião e pediu a elas que se colocassem brevemente buscando evidenciar a potência das pesquisas que promove. Fez um histórico da educação do campo no Brasil e da Escola Presidente Vargas, buscando mostrar a identidade campesina dos coletivos daquela unidade escolar.



35. Apresentação de Michelle no Grupo de Estudos. Arquivo pessoal



Finalmente, a diretora da Creche-Escola Municipal Tabuleiro, professora Marilza, apresentou um conjunto de slides com os projetos que a escola desenvolve, todos relacionados à temática campezina. Convidou a todos para a Colheita Literária, projeto que vincula literatura e agricultura familiar.



36. Apresentação de Marilza no Grupo de Estudos. Arquivo pessoal

Após a mesa redonda, todos os presente foram convidados para o almoço. O cardápio também procurava traduzir a temática do grupo de estudos: galinha caipira ao molho pardo, quiabo ensopado, aipim frito e polenta. Mais uma vez um momento de tessitura de diálogos e de proposições.



37. Almoço no Grupo de Estudos Integrado das Escolas do Campo. Arquivo pessoal

Após o almoço, todos os convidados participaram de oficinas de criação de horta escolar, reaproveitamento de alimentos, produção de brinquedos e materiais escolares reciclados, dentre outras.

Importante aqui destacar que a chefe da Divisão de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação na ocasião, professora Claudia Lino, passou boa parte do encontro com uma lista nas mãos conferindo se os presentes permaneciam ou não no grupo de estudos. *Esse encontro é importante para a Secretaria de Educação. No mais, isso aqui consta na carga horária de todos os presentes. Se um professor sair daqui cedo, isso precisa constar na frequência dele*, disse ela.

Não houve necessidade para tamanho controle. As oficinas estavam lotadas e os poucos praticantes que precisaram sair mais cedo, o fizeram com pesar, pois precisavam cumprir carga horária em outro município.

Eu queria ficar aqui. Estou aprendendo coisas que se relacionam com o meu aluno, com a mãe do meu aluno, com a minha escola. Ando cansada desses grupos de estudos em que a gente tem que ficar estudando um monte de coisas que a gente não entende. Mas preciso ir embora. Uma pena. Tenho uma matrícula em Magé. Pego lá uma da tarde. (Professora Nilse)



38. Salas lotadas no Grupo de Estudos. Arquivo pessoal

No fim do dia, procurei pela professora Claudia Lino e pedi a ela uma avaliação do encontro.

Foi ótimo! A Secretaria apoia essas iniciativas! Mas precisamos avançar muito, sabe? Não temos ainda esse coletivo das escolas do campo... Essas escolas precisam estudar muito e muitas equipes, especialmente das escolas bem pequenas, são muito fracas. Estamos pensando até em tirar algumas escolas dessa lista porque a equipe diretiva da escola não consegue construir essa identidade do campo. Na hora de fazer o censo escolar, essas escolas marcaram que são escolas do campo. Daí, o governo federal agora está nos cobrando um projeto político-pedagógico. Eu vou ter que me virar pra montar isso até 2016!

No que tange à tessitura de proposições, contudo, o grupo de estudos de escolas do campo permitiu a boa articulação que insiste na dinâmica do coletivo em detrimento de uma hierarquia tecida em enunciados e pautada numa separação de poderes.

Latour (2004) afirma que:

sobre este debate tradicional, qual é o efeito da ecologia política? A própria expressão o diz claramente. Em lugar de duas arenas distintas, nas quais se tentariam totalizar a hierarquia dos seres para, em seguida, escolher entre elas sem, entretanto, jamais aí chegar, a ecologia política propõe convocar um único coletivo, cujo papel é justamente debater a dita hierarquia – e chegar a uma solução aceitável. O papel unificador das categorias respectivas de todos os seres, a ecologia política propõe deslocá-lo da dupla arena do coletivo. É pelo menos, o que ela faz na prática, quando proíbe, conjuntamente, à ordem natural e à ordem social, de ordenar, de maneira definitiva e separada, o que conta ou o que não conta, o que está ligado ou o que deve permanecer separado, o que está no interior ou o que está no exterior. (p.61-62)

Procurei então, por Michelle, para que ela fizesse uma avaliação do grupo de estudos. Michelle falou que

o grupo de estudos mostrou que somos um grupo forte e bem articulado. Não somos apenas um grupo de escolas. Somos muitos, somos diferentes, somos um coletivo. Somos o movimento social, somos a secretaria de educação, somos o agricultor. Todos dependemos uns dos outros pra configurarmos nossas ações!

Nessa articulação, busquei as proposições que saltaram no bom encontro das escolas do campo:

1. Somos um coletivo, formado por seres diferentes e que se inscrevem em diferentes associações.
2. Mesmo diferentes e em diferentes associações dependemos das ações bem articuladas para a constituição do mundo comum.
3. Temos pactos de aprendizagem que nos unem fortalecidos por uma ecologia de saberes
4. A ecologia política é uma trajetória longa, inscrita entre perplexidades, controvérsias, argumentos, para a sobrevivência dos pirilampus<sup>16</sup>.

A partir da tessitura de proposições, pude caminhar pelo quarto lampejo da tese: **explorar o mundo comum**. A composição de pactos de aprendizagem que pressupõem a horizontalização das relações me foi apresentada numa situação inusitada.

### 3.4. PRATICANDOPENSANDO O QUARTO LAMPEJO

No mês de outubro de 2015, Michelle me procurou e me perguntou se eu havia sido convidada para a Roda de Conversas que seria dinamizada pela Secretaria de Educação. Com a resposta negativa, a orientadora pedagógica me encaminhou o convite recebido por e-mail que requisitava a presença do diretor ou do orientador das escolas do campo para o encontro que aconteceu no dia 27 de outubro.

Mesmo sem ser convidada, mas como praticante-pirilampo que sou, resolvi levar meus lampejos para esse encontro. Uma “Roda de Conversas” seria um bom

---

<sup>16</sup> Latour (2004, p. 182) afirma que *a perplexidade não é uma relação; nem a controvérsia. Uma vez a candidatura das entidades novas reconhecidas, aceitas, legitimadas, admitidas no meio das proposições mais antigas, eis que elas se tornam estados de natureza, das evidências, das caixas pretas, dos hábitos, dos paradigmas. Ninguém mais discute o seu lugar e sua importância. Elas foram registradas com todos os direitos da vida coletiva. Elas fazem parte da natureza das coisas, do senso comum, do mundo comum. Não se lhes discute mais. Elas servem de premissas indiscutíveis a inumeráveis raciocínios e argumentos que se prolongam para longe. Se batermos o punho sobre a mesa, não é mais para convidar á perplexidade, mas para recordar que “os fatos estão aí e que eles são cabeçudos!”.*

momento para explorar o mundo comum, ainda que os seres desse parlamento estivessem sido escolhidos segundo uma hierarquia de separação de poderes.

Na pequena sala da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação, em uma grande mesa estavam alguns gestores e orientadores das escolas-pirilampo, nas cabeceiras, a professora Claudia Lino, a professora Isadora Dias e o professor Cesar Marques, praticantes da coordenadoria acima citada.

O roteiro do encontro prometia boas conversas. Na programação havia reflexões, diálogos e pensamentos que traziam para quem chegava, uma sensação de que ali também seriam tecidas boas proposições.

**Roteiro do Encontro com as Escolas do Campo**

Dias: 7/10 e/ou <sup>29</sup>8/10/15 - Horário: de 13:30 a 17 horas

- 1º - **Leitura compartilhada** : Preconceito contra roça” (Xico Graziano)
- 2º - **Exposição e análise das D.C.N. da Educação do Campo, síntese.**
- 3º - **Refletindo sobre “ Minha escola é do campo...”**
- 4º - **Dialogando com diferentes saberes – O Campo e a Universidade**
- 5º - **Pensando o último G.E. com vistas à (re)construção do P.P.P/2016.**
- 6º - **Informes e avaliação.**

*O valor da escola se avalia por sua capacidade de inserir educandos e educadores em práticas sociais cooperativas e libertadoras. Por isso é indispensável que ela tenha clareza de seu projeto político pedagógico. Sem essa perspectiva, corre o risco de ficar refém da camisa de força de sua grade curricular.*

*Por Frei Betto*

Nem todas as escolas-pirilampo estavam presentes nesse encontro. A ausência foi justificada por algumas em razão do convite ter sido enviado por e-mail e a escola não ter acesso à internet; outras justificaram a ausência pela realização do encontro ser feita na sede da Secretaria de Educação, no centro do município, o que iria requerer um deslocamento muito longo para alguns praticantes.

O encontro se iniciou com a leitura de um artigo do jornal Estado de São Paulo (ANEXO IV) e os praticantes presentes foram convidados ao debate, a partir da fala de Isadora que afirmou:

Nós sabemos que existe um preconceito contra nossos alunos do campo. O que vivemos nessas escolas compõe um universo diferente. O meu aluno do campo hoje não tem condições de competir com a criança urbana, que tem acesso a tantas tecnologias. Por isso nós temos que estudar muito. Precisamos acabar com o preconceito que existe com o rural em nosso município!

Henrique, diretor da Escola Municipal Leni Fernandes, se levantou, pediu a fala.

Bom, peço desculpas a todos aqui presentes, mas não me identifico com esse encontro. Não sei as outras escolas, mas a minha escola é tão distante, que meus alunos nem vivem esse preconceito. Desenvolvemos um trabalho pedagógico muito sério e fruto de muito estudo da minha equipe. A qualidade do ensino que na minha escola é ministrado é muito grande. O meu aluno não sabe menos que os outros. O nosso problema é a extensão da escolaridade porque é difícil continuar os estudos num lugar tão distante. Não me levem a mal, mas acho que, se não pudermos colocar aqui os problemas verdadeiros das nossas escolas, não tem sentido estar aqui.

E saiu. Em seguida, Michelle pediu a fala e apresentou alguns dados da Escola Municipal Presidente Vargas, buscando elencar algumas das questões que acontecem no pluriverso da comunidade da Estrada do Rio Paty. Foi interrompida por Isadora que disse que o estudo a ser desenvolvido naquele dia tratava das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. A orientadora e diretora da Escola Municipal Raul de Oliveira também pediram desculpas e disseram que pelos mesmos motivos do diretor Henrique preferiam se retirar da reunião.

Após a saída dos praticantes da Escola Raul de Oliveira, Isadora e César apresentaram doze slides onde havia o texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Parecer n° 36/2001). A cada slide comentavam entre si os trechos e citaram autores, tais como Homi Bhabha, Boaventura de Sousa Santos, Stuart Hall, enquanto os demais praticantes permaneciam em silêncio. Após a apresentação dos slides, Claudia afirmou que o avançar das horas fez com que o terceiro item da programação tivesse que ser registrado em uma folha para ser entregue ao final da reunião e abriu o quarto item da reunião, nomeado como *dialogando com diferentes saberes – O campo e a universidade*, em que foi apresentada a dissertação de mestrado do professor César, defendida em 2012, com título *Escolas rurais: um estudo sobre o fenômeno da urbanização do campo e as práticas pedagógicas*. O professor César, afirmou que, em sua pesquisa desenvolvida com jovens de escolas rurais de Teresópolis, percebeu o quanto a juventude não se identifica com o modo de vida campestre e ressaltou o quanto a rede municipal de Caxias precisava avançar para poder tecer um Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo.

Após a fala de César foram distribuídas as declarações de comparecimento e, curiosamente, o encontro que se propunha a ser uma “roda de conversas” vinha nomeado na declaração como “Assessoria da Coordenadoria de Ensino Fundamental”.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 SUBSECRETARIA DE ENSINO  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP: 25.071-120.  
 Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

#### DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o o (a) professor (a) Patrícia Raquel Baroni participou da Assessoria promovida pela Coordenadoria de Ensino Fundamental, realizada no dia 27 de outubro de 2015, no período de 13h as 17h.

  
 CLAUDIA DE SOUZA LINO  
 Coordenadora do Ensino Fundamental  
 Matrícula 03287-1



Interessante refletir sobre esse movimento que insiste em impor às sobrevivências dos pirilampus um bicameralismo. De acordo com Latour (2004), o bicameralismo é a expressão da ciência política para descrever os sistemas representativos com duas câmaras. *Busca-se aqui o sentido de descrever a repartição de poderes entre a natureza (concebida como um poder representativo) e a política* (p. 371).

Ao passo em que se propõe às escolas-pirilampo uma roda de conversa, o que acontece no encontro é uma roda de escuta, em que os praticantes da secretaria de educação assumem a posição de políticos de uma câmara alta, designadora de identidades e do que se deve pensar em *espaçotempos* dos quais não participam cotidianamente. Como contribui Latour (2004),

os políticos, bem sabemos, não exercem sua habilidade sobre outra realidade – o mundo social, os valores, as relações de força. Participam das mesmas competências dos cientistas, mas com outros saberes. (...) Mas o que os políticos acrescentam de próprio, é um certo senso de risco vindo da multidão de excluídos que podem assombrar o coletivo para serem, desta vez levados em conta. (...) Toda competência dos políticos consiste em viver neste risco permanente pelo qual, quando tentam formar um “nós”, eles se surpreendem por gritos mais ou menos desarticulados: “você talvez, mas não nós”. (P.243-244)

Nesse sentido, a “roda de conversas” promovida pela Secretaria de Educação suscitou um novo movimento. Michelle Pessanha resolve então tornar o grupo de estudos bimestral da Escola Municipal Presidente Vargas um grande encontro com diferentes praticantes. Esse grupo de estudos, segundo ela, seria de adesão opcional. Não seria feita nenhuma convocação por e-mail, nem haveria controle da secretaria de educação. Nesse encontro, a Secretaria de Educação seria convidada apenas para ouvir o que as populações do campo de Duque de Caxias vem promovendo em seus cotidianos.

Criar vozes com muitos tons que gaguejam, que protestam e que opinam, não é o trabalho de base dos políticos, o que explica seu percurso incessante, sua vigília contínua, sua reprise sempre recomeçada, sua preocupação ininterrupta, seus tropeços nas palavras? Misturada doravante às vozes dos colegas e testemunhos confiáveis, levados a julgar a qualidade dos fatos, esta produção de vozes não vai engendrar uma bela bagunça, mas reunir uma assembleia já mais crível, mais séria, mais autorizada. (Latour, 2004, p. 244)

E foi esse movimento que inspira a dança no quinto lampejo dessa tese: **por uma nova constituição**. Foi nas narrativas do grupo de estudos promovido por Michelle na isolada escola-pirilampo Presidente Vargas que encontrei os enredamentos para uma nova constituição tecida com base em uma ecologia política.

### 3.5. PRATICANDOPENSANDO O QUINTO LAMPEJO

A ecologia política está ainda por inventar, pois não repousa mais sobre qualquer transcendência, mas sobre a qualidade de acompanhamento da experiência coletiva. Nesse sentido, posso afirmar que no grupo de estudos da Escola Presidente Vargas se iniciou a trajetória por uma nova constituição, partindo de proposições dos coletivos das escolas pirilampo.

O encontro aconteceu no dia 17 de novembro de 2015 no horário da manhã e contou com a presença de dezesseis pessoas, além de todos os demais seres do pluriverso que compõem aquele *espaçotempo*.



41. Convite para o Terceiro Grupo de Estudos da Escola Municipal Presidente Vargas. Arquivo pessoal

O encontro teve início às nove horas com a oferta de um café da manhã feito com itens da produção agrícola local. Dentre os presentes estavam a professora Alice Yamasaki, docente da Universidade Federal Fluminense; Bia Carvalho, representante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/Rio de Janeiro; Flávia Coelho, diretora do Departamento de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação; Delviana, moradora da comunidade e mãe de alunos da escola Presidente Vargas; Gerusa Rodrigues, professora da rede municipal e mestranda em educação interessada em práticas de educação integral.

A professora Mônica Rosa, após o café da manhã, convidou a todos para uma dança circular e a participarem de um movimento onde cada presente afirmou o comprometimento e o afeto a quem estivesse ao seu lado.



Após a atividade, Michelle explicou que aquele encontro pretendia dar início a um grupo de estudos permanente acerca da educação do campo em Duque de Caxias. Afirmou que todos poderiam apresentar suas pesquisas, experiências e contribuições, desde que relacionadas à temática do campo.

Mônica, então, iniciou sua apresentação, narrando como se tornou uma praticante das escolas do campo de Caxias e de como vem produzindo em sua prática cotidiana enredamentos que abrangem debates sobre etnia, meio ambiente e religião.

Eu e meus alunos temos uma ligação muito forte. Superamos juntos todas as barreiras. Eu procurar promover na sala de aula esse debate das questões étnicas porque esse pertencimento não é debatido nas escolas. Iniciei um trabalho com histórias africanas e um responsável por uma das alunas veio me procurar. Disse que era evangélico e que não concordava com o que eu estava ensinando para a filha dele. Eu convidei esse pai para conhecer minha sala de aula, conhecer minha prática, minhas plantas. Ele saiu da minha sala agradecendo o convite e me convidando para ir à casa dele conhecer suas práticas e sua família. Nos tornamos grandes amigos e nos respeitamos. Aprendi muito com ele e tenho certeza de que ele também aprendeu comigo.

Em seguida, Alice apresentou a pesquisa que vem desenvolvendo com as escolas do campo de Angra dos Reis/RJ. Trouxe imagens e debates sobre as políticas para a Educação do Campo no município de Angra e as narrativas de docentes que também estão se unindo para pensar, a partir da escola, novas possibilidades emancipatórias que atendam às necessidades daquela modalidade de ensino.

Bia Carvalho apresentou as propostas do setor de Educação do MST, como vem sendo dinamizada a agenda desse setor no coletivo dos assentamentos do Rio de Janeiro e ressaltou os encontros com a Professora Roseli Caldart (UnB), que problematiza filosoficamente com o grupo as questões da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento.

Gerusa também se apresentou e elencou os interesses de sua pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação. Ela está em busca de vivências de educação integral e encontrou na Escola Municipal Presidente Vargas uma experiência que poderia contribuir em sua pesquisa. O baixo número de alunos da

escola fez com que a unidade implementasse o regime integral a fim de manter o funcionamento em dois turnos. Mais uma sobrevivência...

Também apresentei minha pesquisa de doutorado, as sobrevivências, o conceito de escola-pirilampo. Alguns presentes já haviam lido minha dissertação de mestrado e até participaram da pesquisa na ocasião. Fui contemplada com a disponibilidade de todos em ceder imagens, histórias e portas abertas.

Outros presentes também se apresentaram e, efetivamente, participamos de uma roda de conversas. Optamos por tornar permanente o grupo de estudos com a temática da escola do campo com encontros mensais a partir de março de 2016 realizados no pluriverso de cada praticante.

Outro movimento tange à elaboração de uma proposta de curso de extensão em educação do campo e a tessitura de um projeto político-pedagógico tecido pelos praticantes desse grupo de estudos a ser apresentado para a secretaria de educação como alternativa à elaboração feita exclusivamente pelo órgão central.

É importante destacar que nesse encontro contamos com a presença de Flávia Coelho, diretora da Divisão de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, que apoiou as iniciativas do grupo.

Enfim, a ecopolítica...



43. Roda de conversas do Grupo de Estudos da Escola Municipal Presidente Vargas. Foto: Laura Tardin



*O apanhador de desperdícios*

*(Manoel de Barros)*

*Uso a palavra para compor meus silêncios.*

*Não gosto das palavras fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água, pedra, sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas.*

*Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.*

*Prezo insetos mais que aviões.*

*Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.*

*Tenho em mim esse atraso de nascença.*

*Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos*

*Tenho abundância de ser feliz por isso.*

*Meu quintal é maior do que o mundo.*

*Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos, como as boas moscas.*

*Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.*

*(...)*



#### 4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL PIRILAMPO

Num campo abundante de sentidos como é o da Educação Ambiental, tecer pesquisa não se constitui como parte de um conjunto preestabelecido de passos consagrados a seguir. Dialogamos cotidianamente acerca da educação em suas diversas possibilidades, de objetivos, de metodologias, de relações entre sujeitos dos *espaçotempos* educativos, dos territórios de convivialidade e interatividade, na ótica de diferentes correntes pedagógicas e ideologias. Tratamos também do ambientalismo e das diferentes apropriações que a sociedade faz dele<sup>17</sup>. Nesse enredamento, podemos afirmar a Educação Ambiental enquanto campo de proposições teóricas em construção, e também de práticas plurais, utilizadas de modos diversos por diferentes grupos.

Ao nos remeter à dinâmica da sustentabilidade, a Educação Ambiental pode referir-se a toda diversidade e dimensões da vida ou a aspectos específicos dela. Este fato possibilita entendimentos diversos tanto acerca do papel, quanto dos modos de fazer Educação Ambiental. Possibilita também desafios na tessitura de conhecimentos capazes de apreender essa dinâmica da vida e interpretá-la em todas as suas especificidades e contextos. Um único modo de pesquisar em Educação Ambiental certamente não contemplaria a diversidade de fazeres nesse campo.

Portanto, encaro o desafio de tecer lampejos que não serão acolhidos pela totalidade de sentidos produzidos pela Educação Ambiental. Sem dúvida, essa é uma das proposições que imprime ao campo ainda mais beleza: o encantamento do plural.

Início, assim, uma trilha pelas muitas educações ambientais numa travessia necessária para mostrar que dentre essas muitas, há educações ambientais menores, profanas, pirilampos.

---

<sup>17</sup> Ao tratar das diferentes apropriações acerca do ambientalismo, procuro abarcar desde o conservacionismo que se dedica à preservação dos sistemas naturais e das espécies, atravessando a ecologia das práticas individuais cotidianas, o ambientalismo que se denomina através da transmissão do saber científico acumulado até a ecologia política discutida com aprofundamento por Bruno Latour

#### 4.1. AS MUITAS EDUCAÇÃOES AMBIENTAIS

Diferentes autores mapearam correntes tecendo classificações para as muitas educaçãoes ambientais *praticadaspensadas* no pluriverso. Nessa pesquisa, contudo, considero importante dialogar acerca dos *usos* dessas muitas educaçãoes ambientais. *Usos* são apresentados a partir das muitas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) as muitas educaçãoes ambientais. São, portanto, reapropriações, modos legítimos e únicos de habitar o território da Educação Ambiental. Penso, assim, nos diferentes grupos de pesquisa no país e nas reinvenções que ressignificam cotidianamente o campo de produção<sup>18</sup>.

Para melhor tecer o conceito de uso, recorro ao autor que a explica:

essas operações de emprego - ou melhor, de reemprego - se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou “métodos” de transitar pela identificação com o lugar. Isso não impede que correspondam a uma arte muito antiga de “fazer com”. Gosto de dar-lhes o nome de usos, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus “usos e costumes”. O problema está na ambiguidade da palavra pois, nesses “usos”, trata-se precisamente de reconhecer “ações” (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo (p. 93)

Contudo, não seria possível apresentar nesta tese os usos de todos os grupos de pesquisa em Educação Ambiental do Brasil. Tristão e Carvalho (2009) organizaram uma cuidadosa análise dos textos de dezessete grupos de pesquisa (ANEXO III) contribuindo para a arquitetura de um mapa semântico que transborda sentidos para o campo. Partindo de uma leitura flutuante, os autores identificaram unidades de significados presentes nos textos. Como síntese deste estudo, posso elencar alguns dados que desenham esse mapa.

De maneira geral, chama a atenção o fato de que em praticamente todos os textos elaborados pelos grupos a motivação para a estruturação do GP (Grupo de Pesquisa) nasce com uma experiência de ação, inicialmente não

---

<sup>18</sup> É importante sinalizar que os usos das muitas educaçãoes ambientais não se restringem à produção acadêmica dos grupos de pesquisa. Impossível, entretanto, cartografar todos os usos no pluriverso! Optei pela trilha das produções acadêmicas no Brasil em razão do panorama de possibilidades que ela permite e porque as pesquisas em educação ambiental se enredam aos muitos movimentos do campo que acontecem nas incontáveis instâncias dos cotidianos. Ainda assim, essa trilha não é capaz de acolher o plural que caracteriza a pesquisa em educação ambiental no Brasil.

voltada para a produção de conhecimento. Em outras palavras, pode-se imprimir um sentido político às ações mencionadas nos textos, inclusive quando as referências são as ações de pesquisa. Assim, a dimensão da pesquisa presente nas propostas de trabalho está em grande parte vinculada a projetos de formação inicial e continuada de educadores e a projetos de extensão. É bastante comum nos textos a alusão a projetos de extensão no interior das instituições de ensino superior, projetos de articulação da universidade com a educação básica, projetos de intervenção em políticas públicas e envolvimento com ações de gestão ambiental em diferentes níveis. (p. 16)

Os autores salientam ainda que a busca de abordagens nos textos dos grupos de pesquisa fez com que identificassem referências aos objetivos de caráter “político” e prático”. Desse modo, duas perspectivas se destacam a partir dos sentidos produzidos pelos grupos/núcleos: *a intenção política com o desenvolvimento das investigações e a possibilidade de intervenção, de transformação de práticas sociais e de construção de sentidos sobre a sociedade, natureza ou ainda sobre a relação sociedade-natureza (TRISTÃO & CARVALHO, 2009, p. 16)*. No que tange à intenção política, as produções de alguns grupos tratam de investigações que possibilitem a mudança de comportamento buscando a passagem de um comportamento individual inconsciente para práticas sociais conscientes que tenham como fim a intervenção nas políticas relativas à Educação Ambiental. Quanto à dinâmica de transformação de práticas sociais, alguns grupos tecem pistas para a construção de uma nova relação com o mundo. Nesse caso, emerge o papel das pesquisas nos processos de construção de sociedades sustentáveis.

O caráter intervencionista das investigações também é apresentado por muitos grupos de pesquisa através de seus textos produzidos, ao mencionarem a possibilidade de trabalhos interativos com grupos populares e a relação dos projetos de investigação com ações que visam a objetivos mais imediatos de conservação, preservação ou ainda alteração de práticas usuais em relação a determinados contextos socioambientais. O desejo de encontrar soluções para os problemas ambientais prevalece nos projetos citados por muitos grupos em detrimento das possibilidades de problematização dos *espaçostempos* pesquisados. Assim, podemos afirmar que os sentidos apresentados em muitas produções dos grupos de pesquisa marcam uma vertente pragmática da Educação, vista como um caminho

privilegiado para a solução de problemas socioambientais. É importante sinalizar que

observamos nos textos unidades de significado que podem ser associadas a sentidos de uma Educação Ambiental redentora, um grande mito com pretensões de converter-se em uma metanarrativa salvacionista, ligada a conceitos que emergem de alguma matriz teórica com enfoques deterministas e definidores. (p. 16)

Para alguns grupos, contudo, a pesquisa na área da Educação Ambiental, é vista não somente como um caminho que privilegia o pressuposto da complexidade e da complexificação das realidades socioambientais e da postura transdisciplinar ou interdisciplinar, mas como uma atividade que reforça, tematiza e alimenta essas abordagens. Nesse sentido, TRISTÃO e CARVALHO (2009) mencionam marcas e repertórios nos textos que reforçam os sentidos que apontam a necessária articulação dos diferentes campos do saber. É importante destacar que em algumas produções há marcas que enfatizam a necessária articulação entre os diferentes campos do saber científico, mas em outros a ênfase é dada à articulação entre saberes de natureza diversa e na valorização de saberes regionalizados ou produzidos por comunidades tradicionais.

Perspectivas associadas à vida cotidiana, às práticas tradicionais e aos padrões regionalmente estabelecidos de interação comunidade-natureza estão fortemente marcadas nas construções discursivas de alguns dos grupos. Em referências mais teorizadas sobre essas diferentes perspectivas, a relação entre processos de subjetivação, experiências culturais e a construção de conhecimentos é apontada como um caminho privilegiado para a pesquisa. Talvez sejam essas as abordagens – em alguns textos explicitadas de forma mais direta – que colocam vários dos GPs em sintonia com buscas de explicitação de processos de construção de sentidos ora relacionados com o conceito de natureza, ora com o conceito de ambiente, ora ainda com o de educação. É interessante observar que, embora com perspectivas teóricas diferentes, há nos textos repertórios e marcas que evidenciam propostas de investigação que buscam compreender os sentidos que têm sido produzidos sobre e a partir de processos educativos relacionados com a temática ambiental. Nesses casos, os focos de análise das investigações são tentativas de construção de um quadro da percepção ambiental, da representação social e da concepção de natureza e/ou de Educação/Educação Ambiental dos sujeitos pesquisados, bem como tentativas de interpretação relativas aos processos de relação *sociedade-natureza*. (TRISTÃO & CARVALHO, 2009, P. 17)

Quanto às referências teóricas explicitados das produções analisadas, os autores supracitados identificam uma base marxista, evidenciando uma tendência crítica, emancipatória e transformadora da Educação Ambiental. Mesmo assim, não houve homogeneidade nessa matriz, pois diferentes tendências e divergentes leituras que revelaram dimensões teóricas diversificadas. Desse modo, podemos inferir que muitos trabalhos privilegiam perspectivas fundamentadas basicamente no materialismo dialético.

Os textos dos grupos de pesquisa que se filiam de forma mais clara a essa perspectiva teórica nos permitem uma aproximação com um campo discursivo no qual palavras como Estado, trabalho, sociedade civil, práxis, opressão, dominação, movimentos sociais, luta social, conflito socioambiental, ONGs, políticas públicas, público, privado, gestão política, dialética marxista, gestão ambiental comunitária e interdisciplinaridade assumem significados na construção de seus campos de sentido. (p. 20)

Há grupos que mantêm uma filiação muito próxima com as perspectivas marxistas que assumem a Teoria Crítica em um movimento interdisciplinar como possibilidade para fomentar o diálogo entre campos de saber e a construção coletiva de reflexões epistemológicas e políticas. As dimensões epistemológica, axiológica e política integram essas investigações e projetos, mas é a última que é tomada como central no processo. Outros grupos buscam a tessitura de um diálogo mais próximo com os sentidos da educação popular e com problemáticas que se inscrevem em análises pós-modernas, como a diversidade cultural e a Teoria da Complexidade segundo Edgar Morin, referenciando-se por vezes em perspectivas cujo pressuposto são as interpretações marxistas, por vezes em abordagens fenomenológicas e hermenêuticas que reforçam a concepção não positivista da ciência, coexistindo, com abordagens pontuais positivistas, neopositivistas e pós-modernas. Nesse caso, destacam-se as abordagens participativas com ênfase na pesquisa-ação, memórias, saberes populares, tradições e história local.

As considerações acerca dos usos em Educação Ambiental nos permitem refletir sobre os desafios desse campo na atualidade. É preciso ressaltar que o momento atual exige uma articulação dos princípios teórico-filosóficos da educação ambiental de maneira contextualizada e comprometida com o pensamento contemporâneo. Tristão (2012, p. 235) salienta que *a educação ambiental é multirreferencial na sua essência*. Ela abarca noções e conceitos originários de

várias áreas do saber. O diálogo “com” e “no” plural é a interface necessária de todas as redes tecidas no campo. É esse plural que produz os desafios para a educação ambiental enumerados por Tristão (2012) e destacados abaixo.

O primeiro desafio é **enfrentar a multiplicidade de visões**. Segundo a autora, a vida se tece em uma multiplicidade de relações contraditórias e ambíguas. *A formação humana se constitui em redes de relações, em uma autoeco-organização* (p.237). Não é possível, portanto, tratar as correntes de educação ambiental de maneira desarticulada como se não se compusessem em híbridos.

O segundo desafio é **superar a visão do especialista**. Nesse desafio, a autora elenca a necessidade de quebrar a barreira do conhecimento alienante para articular saber e viver, razão e emoção. Está claro que a especialização trouxe incontáveis benefícios para o campo da educação ambiental. Entretanto, tal lógica teve como consequência a extensão para a educação, a sociedade e as relações sociais.

O terceiro desafio é **superar a pedagogia das certezas**. A autora ressalta a necessidade de pensar para além da ciência positivista, que fragmenta mundo-objeto, sujeito cognoscente e especialização de saberes. *Nesse sentido, o real não pode mais ser compreendido a partir de uma referência centralizada na razão lógica, na verdade absoluta da ciência* (p.242).

O quarto desafio é **superar a lógica da exclusão**. Tristão salienta que, partindo de toda essa complexidade e frente ao caráter integrador do meio ambiente que oportuniza pesquisar e buscar alternativas em todas as dimensões da sociedade, a grande questão é subverter a ordem vigente. *Nesse sentido, a sustentabilidade se propõe a superar a lógica da exclusão, eliminando as desigualdades sociais, no sentido de abolir a pobreza do mundo e de garantir um desenvolvimento onde todos caibam.*(p.245)

Finalmente, podemos elencar as produções de grupos que desenvolvem suas pesquisas partindo da tessitura de significados, paisagens e imagens, com textos que enfatizam a relação cultura-natureza, aportes do multiculturalismo e dos estudos culturais. No campo discursivo é entremeado por termos, tais como: subjetividades, identidades, objetividades, realidades, saberes tradicionais e transdisciplinaridade.

Após essa análise, que nos aponta a riqueza teórica do campo da Educação Ambiental, dedicarei o próximo item à apresentação de alguns usos que nomeio profanos, afirmando-os como também pirilampos dessa pesquisa.

#### **4.2. PROFANAÇÃO NOS USOS: MODOS PIRILAMPOS DE PESQUISAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Assim como a investigação das práticas cotidianas tecidas nos *espaçotempos* próprios das escolas-pirilampo desta tese, algumas maneiras de pesquisar em Educação Ambiental se diferenciam dos modos validados pelo chamado rigor científico que reduzem o que é pesquisado a algo sem vida, sem subjetividade, sem processualidade. De acordo com Santos (2007), a ciência moderna estabeleceu caminhos próprios e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos. Vale o que é quantificável, visível, classificável.

Sobre as imposições da modernidade, Santos (2007, p. 63) alerta que o *rigor científico afere-se pelo rigor das medições. Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou*. Contudo, alguns usos, maneiras de fazer pesquisa, nos impulsionam a refletir sobre os modos mais plurais de produção do conhecimento, em múltiplas fontes que constituem nossos modos de ser e de agir, impossíveis de serem quantificados, classificados e imediatamente verificados.

Existe, portanto, fora daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função das estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo ou em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. (OLIVEIRA, 2012, p. 48)

Sendo assim, estudar esses *usos* na pesquisa em Educação Ambiental é pensar além de um paradigma totalizante, é mergulhar em múltiplas possibilidades e supor mais do que tudo aquilo que nos é informado pela modernidade no singular. Pensar os usos é *supor o plural como originário* (CERTEAU, 1994, p. 223). Trata-se de questionar os caminhos que já conhecemos, perceber seus limites e sublinhar a

possibilidade de novas rotas. É pensar, sobretudo, em lampejos que não se importam com as grandes luzes.

É possível afirmar que no decorrer dos últimos quatro séculos se desenvolveu a ideia de que a validade e a hierarquização dos conhecimentos seria dada conforme sua capacidade de comprovação mediante alguns métodos. Assim, aprendemos que os demais modos de produção do conhecimento devem ser negligenciados, inferiorizados, superados. Sobre esta trajetória histórica, Henry (1998) explica que:

Revolução científica é o nome dado pelos historiadores da ciência ao período da história europeia em que de maneira inquestionável, os fundamentos conceituais, metodológicos e institucionais da ciência moderna foram assentados pela primeira vez (...). O desenvolvimento e a fixação da metodologia característica da ciência sempre foram considerados constitutivos da revolução científica. (p.13)

Tal modo de pensar supõe a distinção entre sujeito e objeto. Pretende-se com isso que o pesquisador, isento de sofrer qualquer interferência daquilo que investiga, seja capaz não só de observar o objeto estudado, como também de controlá-lo.

Vale também destacar a necessidade da fragmentação desses saberes tidos como válidos. A impressão é a de que, quanto mais se fragmenta, maior será o conhecimento que se tem sobre determinado conteúdo. Sobretudo, em Educação Ambiental, desconsiderando as redes de sentidos que a ela são inerentes, a fragmentação dos conceitos produziu modos de pesquisar repletos de dualidades e de mensurações. Sobre esta fragmentação, Latour (2001) denuncia,

uma coisa é certa: depois que a teoria fez o seu corte analítico, depois que o barulho dos ossos se quebrando foi ouvido, já não é possível dar conta de como sabemos, como construímos, como vivemos a Boa Vida (...). A diferença entre teoria e prática não é mais um dado do que a diferença entre conteúdo e contexto, natureza e sociedade. O que se fez foi uma divisão. Mais exatamente, é uma unidade que foi fraturada pelo golpe de um poderoso martelo. (p.306)

Conforme Latour sinaliza, após o parcelamento dos saberes, torna-se quase impossível reconciliar os cacos. É este paradigma que nos ensinou a compreender a realidade mensurada e quantificada, fixa e previsível e, quanto mais a for, mais científico e racional será o conhecimento que se constrói nela e sobre ela.



Nas nossas relações cotidianas rotineiramente vemos o reflexo de tal pensamento hegemônico quando nos deparamos com a naturalização de muitas práticas. As escolas-pirilampo vivenciam cotidianamente os efeitos desse reflexo. No campo da Educação Ambiental, tal paradigma produz sentidos e fronteiras para a concepção de natureza como algo intocado, isolado e distante.

Todo o conhecimento produzido pela ciência moderna se fez em oposição ao saber vulgar, às opiniões, ao espontâneo, enfim, ao chamado senso comum. De acordo com Santos (1989), esta diferenciação entre ciência e senso comum se constituiu a primeira ruptura epistemológica. Tal oposição se explicita nas palavras de Bachelard (apud SANTOS, 1989):

A ciência se opõe absolutamente à opinião. O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. (p.33)

Pensando em novas trilhas é que se propõe o reencontro entre ciência e senso comum, a busca dos saberes que estão presentes nas falas, nos olhares, nas relações simbióticas, nos modos ecológicos de agir e de viver. *Uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica* (SANTOS, 1989, p.39).

Se aquilo que durante tanto tempo vem sendo invisibilizado pelo paradigma da modernidade também é conhecimento, se faz necessário mergulhar de modo pleno em outras possibilidades lógicas e ecológicas a fim de reinventar tais modos de produção de saber e, assim, se apropriar das *mil maneiras de caça não-autorizadas nas quais o cotidiano se inventa* (CERTEAU, 1994, p. 38).

De acordo com Von Foerster (1996, p. 71), *devemos compreender o que vemos, ou do contrário, não o vemos*. E quantas e infinitas coisas não são vistas porque não são compreendidas? Ampliar nossas compreensões se torna fundamental para que ampliemos nossas possibilidades de percepção. Os modos para fazê-lo se constituem no ir além das armadilhas da modernidade.

São esses *usos* que despertam para a possibilidade de pensar trilhas diferentes para trajetórias que já cansamos de seguir. São táticas imperceptíveis ao que é visto de modo totalizante, mas extremamente significativas quando anunciadas pelas pistas e sinais específicos dos localismos, tais como as narrativas

ambientais proporcionam. Assim, Ginzburg (1989, p.144-145) destaca que *é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear-se em indícios imperceptíveis à maioria.*

Portanto, refletindo sobre as táticas cotidianamente criadas nas pesquisas em Educação Ambiental talvez fosse oportuno supor que algumas dessas reinvenções sejam capazes de oferecer pistas às questões mais globalmente difundidas na sociedade. Nomeio essas iniciativas como pirilampos, como profanas. São profanas porque, tecendo um paralelo à Pedagogia Profana de Jorge Larrosa (2013), tratam de tessituras de difícil enquadramento do ponto de vista disciplinar, que não propõem recomendações úteis ou respostas seguras, que *pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, bem como fora do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exerce sobre o que se pode e não se pode dizer no campo* (p.7). O que não significa que haja renúncia na produção de sentido e na modificação das práticas. Sendo assim, os usos que apresentarei que se caracterizam pela diversidade de sua origem, são autônomos, embora pulse neles e entre eles ressonância e coerência.

O desejo de reunir pesquisadores e pessoas interessadas em Educação Ambiental, ecologias, ambiente, educação motivou a criação do seminário *Ecologias Inventivas*, em agosto de 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo grupo Tecendo, e pelo Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob a coordenação dos professores Leandro Belinaso Guimarães, Aline Krelling e Juliana Pereira. Tendo como referência central as ideias do professor Marcos Reigota, considerado por este grupo como o indutor político da inventividade no campo da Educação Ambiental planetária, o seminário se constituiu como uma passagem traduzida pela vontade de criar um campo da diferença na temática ambiental, tão abordada na atualidade, tanto em encontros de educação, quanto de Educação Ambiental. O sucesso na realização do evento provocou os coordenadores a buscar bons encontros com ecologias outras passíveis de reinvenção, traçando linhas de diferença nos diálogos sobre educação e ambiente. É preciso ressaltar que a Educação Ambiental está inflada de termos como “conscientização”, “conservação”, “desenvolvimento sustentável”, “aquecimento global”, “consumo verde”, dentre outros, como vimos no item anterior ao elencar as

correntes da Educação Ambiental. Nesse sentido, são tecidas as ecologias inventivas que buscam traçar linhas num território móvel em que falas e pensamentos encontram abrigos deslizantes que não vislumbram encerrar um campo de possibilidades. Tais abrigos comportam falas sem sentido no pensamento da ecologia tradicional ou mesmo, da Educação Ambiental tradicional. São instáveis, turbulentos, movediços sendo possível, ainda assim, viver sobre esse “solo”.

As experiências do seminário levaram a novos encontros e a reinvenções que culminaram na publicação do livro *Ecologias Inventivas: conversas sobre educação*, em 2012, organizado pelos professores Ana Maria Hoepers Preve, Leandro Belinaso Guimarães, Valdo Barcelos e Julia Schadeck Locatelli.

Ecologias inventivas é, antes de tudo, um encontro de interessados em problematizar o mundo contemporâneo, em conhecê-lo como se conhece um ambiente desconhecido, sem saber muito no que vai dar, sem uma vontade de marcar limites. Há muitas dissonâncias também e isso não é problemático. Problemático, para nós, é sair por aí repetindo *slogans: preserve meio ambiente, seja ecologicamente correto, salve as baleias, compre produtos verdes*. Temos aqui reunidas pessoas muito importantes para mobilizar ecologias inventivas, que nos apresentam movimentos de pensamento à margem do que está sendo dito. (GALIAZZI, 2012, p. 15).

Um outro grupo que vem reinventando usos profanos para o território Educação Ambiental é o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), coordenado pela professora Michèle Sato. Criado em 1997, o grupo tem como objetivo fortalecer não apenas o campo teórico da Educação Ambiental, mas também as vivências, intervenções e metodologias, além de colaborar com os valores éticos e participativos da construção de políticas públicas. É um grupo pesquisador que mantém a investigação como base de suas orientações, atuando na formação dos sujeitos, reconhecendo a importância da educação inicial e buscando o diálogo permanente com a sociedade civil, as comunidades tradicionais e os grupos sociais vulneráveis. O GPEA possui ampla experiência com a educação popular, especialmente com pequenas comunidades. Além disso, também vem trabalhando com a comunidade escolar local na perspectiva da formação continuada, das escolas sustentáveis. O grupo vem se aventurando nos territórios mato-grossenses buscando compreender o mosaico humano em contato com o ambiente.

Construímos sonhos para “um outro mundo possível” por meio de políticas públicas, aliando conceitos, teorias e campos epistemológicos; tateando na prática, criando métodos, errando e construindo atos praxiológicos; mas que no fundo, buscam alicerçar a pesquisa no substrato axiomático de valores, fé, ideologia e ética de quem não se cansa em tentar combater as injustiças sociais, reconhecendo que elas estão intrinsecamente conectadas ao mundo biofísico, que lamentavelmente para muitos, virou mero mercado sob a égide da denominação de “recursos naturais”. (SATO, 2008)

No campo da política, Sato ressalta uma tendência quixotesca em acumular derrotas, desertos, labirintos... Não por opção, mas exatamente por ausências dos direitos às suas escolhas.

E por tanto querer mudar o mundo, varamos as noites em leituras, padecemos na seca das ruas empoeiradas, viajamos de caminhões e pegamos carona até com trator – mas havia também a hora do repouso, sentados à beira da fogueira, buscamos construir outras formas de se concretizar a produção dos saberes. Assim construímos uma espécie de ecologia de resistência: uma espécie de transposição onde se criam novos instantes de carícias contra a tirania da eternidade trágica. Ou simplesmente porque seja a latente esperança pela vida, que mantém a identidade por amor às causas perdidas (SATO, 2008).

Como um último exemplo de profanação nos usos da Educação Ambiental, trago algumas pesquisas recentes desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (NIPEEA), junto ao qual esta tese foi desenvolvida, coordenado pela Professora Martha Tristão na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em suas recentes pesquisas.

Atualmente, o NIPEEA se organiza através de ações diversificadas, estabelecendo uma unidade entre seus integrantes que se inserem em projetos de pesquisa, em processos de formação em Educação Ambiental e numa ecologia política que potencializa e fortalece o grupo. Ainda que haja objetos de investigação/preocupação diferentes entre os pesquisadores do NIPEEA, o grupo se aproxima por afinidades teóricas e metodológicas comuns, por um desejo de ser e viver as *culturasnaturezas*, além da solidariedade ambiental e epistemológica inerentes aos participantes, expressando-se no cuidado de si, do outro e do meio ambiente. Com base em diálogos tecidos entre os praticantes do grupo e com diversos intercessores, dentre eles, Edgar Morin, Bruno Latour, Michel Maffesoli, Michel Foucault, Gilles Deleuze e tantos outros, os pesquisadores do NIPEEA

desenvolvem pesquisas narrativas buscando dissolver a noção de realidade exterior da produção científica em que os fatos estão lá para serem descobertos. A contrário, o grupo procura tratar a realidade pesquisada como surpresas, dobraduras, bifurcações, eventos e acontecimentos.

As pesquisas do NIPEEA giram em torno de algumas questões que requerem discussão, aprofundamento e que se instalam no pluriverso.

Sobre as implicações da globalização cultural hegemônica centralizamos nossas preocupações em elementos que consideram as novas configurações sociais e culturais: as relações pós-coloniais entre os processos globalizadores e comunidades autóctones ou povos ambientalmente vulneráveis; questões de política de identidades, de produções culturais e de ocupação de territórios com ênfase na *culturana natureza*; o impacto das tecnologias, artefatos e atualização das culturas sobre a produção/fabricação de sujeitos, de subjetividades, de coletivos e de escolas. Como o modo de vida, a cultura e as produções narrativas dos grupos minoritários podem ser introduzidos a partir de Educações Ambientais que tem se revestido para nós, de autopoietica, pós-colonial e pós-crítica? enfim... são muitas perguntas que nos desafiam a continuar pesquisando, pesquisando. (TRISTÃO, 2013b)

A seguir, algumas das pesquisas desenvolvidas pelo NIPEEA <sup>19</sup>.

Gonzalez (2013), que ouviu e divulgou a voz sujeitos praticantes da Ilha das Caieiras (ES), tão invisibilizados pela propagação turístico/mercadológica da região, destacou a iminência de uma Educação Ambiental Autopoiética.

Pensamos a Educação Ambiental Autopoiética enquanto domínios cognitivos e ontológicos produzidos com as redes de conversações nas relações de convivência e de conveniência nos processos de conhecer e no agir dos seres humanos, nas coletividades da vida cotidiana. (p.11)  
São produzidas com as conversas consideradas como dimensões ontológicas, estéticas e políticas de seres humanos, geradas no linguajar, criando subjetividades e *saberesfazeres* socioambientais que problematizam discursos jurídicos, técnicos, oficiais e os difundidos nas mídias.(p.36)

Narrando uma Educação Ambiental possível através da língua do homem simples (MARTINS, 2008) nas redes de conversações, Gonzalez problematiza a vida comum e elenca aspectos da vida cotidiana fazendo emergir debates

---

<sup>19</sup> Preciso ressaltar que o NIPEEA possui um amplo conjunto de pesquisas concluídas e em andamento. A opção por elencar apenas três pesquisas nessa tese se constitui apenas como uma tentativa de apresentar ao leitor um brevíssimo panorama acerca dos modos como problematizamos a Educação Ambiental.

pertinentes ao campo da Educação Ambiental, mas soterrados pelas discussões eleitas como válidas pelo regime de verdade estabelecido.

Também através de um modo pirilampo de narrar, Araújo (2014) desenvolve sua pesquisa em Educação Ambiental livre na forma e nas palavras numa escrita desobediente, compondo contudo, uma produção tão consistente quanto necessária ao campo. Araújo, ao metaforizar a Educação Ambiental como um processo osmótico, propõe a inserção das questões da temática ambiental numa comunidade na busca de um equilíbrio, considerando que o favorecimento da vida se dá mediante a relação entre um meio mais saturado e um meio menos saturado. A autora explica que

No estudo citológico, a célula se assemelha a um organismo vivo, individual, mas que depende de relações estabelecidas com o meio para a sua sobrevivência. Água, nutrientes, gases, precisam estar em constante equilíbrio, pois um meio saturado não favorece a existência da vida. Contrapondo a ciência moderna pela não-representatividade, apoiamos-nos no sentido metafórico para elucidar a compreensão de que queremos apresentar como proposta de inserção na Educação Ambiental na comunidade e por defender uma racionalidade aberta pela compreensão das questões propostas. Quanto ao equilíbrio, ele dar-se-á na potência dos grupos coletivos na relação e construção de suas propostas para a comunidade. (p. 24)

Araújo afirma, ainda, que a Educação Ambiental de que trata,

acontece de formas inventivas, subjetivas, reflexivas, emancipatórias e não-autorizadas no espaço escolar que passam, às vezes, despercebidas, sem uma prescrição curricular, mas que acontece por apresentar-se de forma livre, entre/através e além da questão disciplinar (p.21)

Desta forma, alcançando outras possibilidades de mergulho e *metaforizando* e *poetizando* a Educação Ambiental, Araújo potencializa os movimentos cotidianos das unidades escolares da região litorânea sul do Espírito Santo atribuindo a essas dinâmicas a centralidade nos processos de emancipação.

Também potencializando um modo profano de *fazer pensar* a Educação Ambiental, Maulin (2013) desenvolveu sua pesquisa a partir da ideia de uma Educação Ambiental pós-colonial. O autor, que emaranhou os múltiplos fios que configuram as relações no Sítio dos Crioulos (ES) propõe a radicalidade do olhar para a cultura, um diálogo de saberes tecidos a partir de múltiplas vias. De acordo com Maulin,

A Educação Ambiental Pós-Colonial consiste em dois movimentos: do encontro das diferenças culturais, no que elas tem de desencontro e tensão, similitudes e sintonias, familiar e estranho nos usos e saberes produzidos com e a partir da relação cultura-natureza. E do outro lado desses embates são criadas aproximações, alteridades, simbioses, que corporeificam uma atitude anti-etnocêntrica, em que o processo de assimilação cultural consiste na tradução das diferenças sem hierarquização ampliando a possibilidade de interação entre as diferentes formas de compreensão da relação cultura-natureza, e amplificando essa relação como sinônimo da própria experiência humana em contato com a diversidade que ela própria elabora. (p. 97-98)

As pesquisas supracitadas são exemplos de como é possível profanar um campo tão saturado de conceitos fazendo emergir educações ambientais outras, ousadas, inventivas, pirilampo. Como salienta Tristão (2005),

precisamos resgatar o sabor do saber que está no desejo de mudar a vida. As linguagens vagas e totalizantes que impregnam os campos de sentido da Educação Ambiental tornam o cotidiano estressante e despotencializam as práticas dos sujeitos sociais. (p. 253)

São essas as educações ambientais de que falo. São saberes povoados de inventividades, diferenças e ousadas. São usos tecidos nos *espaçostempos* dos cotidianos, nas relações invisíveis, nas pequenas astúcias, nos modos de (re)existências.



### 4.3. PESQUISAR COM *CULTURASNATUREZAS*

Tanto a pluralidade no campo da Educação Ambiental, quanto os usos profanos dos modos pirilampos de pesquisar me provocaram um conjunto de indagações para esta tese: como tecer pesquisa em Educação Ambiental para melhor compreender as sobrevivências das escolas-pirilampo? Quais as ontologias que contribuem sobremaneira para a produção de pistas metodológicas que potencializem o que não é visto através das vias metodológicas tradicionais? De que modo abarcar toda a produção de sentidos dos modos de (re)existência das escolas-pirilampo?

Como afirmo na introdução desta tese, não tenho a pretensão de enunciar um novo modo de pesquisar em Educação Ambiental. Apenas enveredo por estas provocações na tentativa inquietante de compartilhar essas sobrevivências. Nesse sentido, me apoio nos escritos de Santos e de Latour, que, como vaga-lumes, brilham, dançam e se relacionam, mas não definem caminhos padrão.

Proponho aqui um *pesquisar com culturasnaturezas*. Esta denominação, tecida em um dos muitos e bons encontros do NIPEEA, nasceu da necessidade de nos fazer presentes nos *espaçostempos* de nossas pesquisas enquanto também pertencentes à composição horizontal do mundo comum.

A preposição *com* nessa nomenclatura indica que a autoria das pesquisas de que trato não poderia ser atribuída apenas às minhas andanças pelo *espaçostempos* onde estão os pirilampos. *Pesquisar com* implica em fazer junto. Afirmo, pois, que nesta tese pirilampos são autores, sejam eles sujeitos praticantes, instituições, sobrevivências, estradas que escolhem quando devem ser atravessadas, chuvas que definem como será a dinâmica de um dia, animais que barulham, alimentos que provocam os sentidos. Desta forma, a novidade, a invenção, o acaso, o *apesar de tudo* ganham potência e o imprevisível transborda. Não há como tecer antecipadamente o que está por vir quando se pesquisa *com culturasnaturezas*.

Sobre isso, Ferraço (2003) explica que:



De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo... A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (p. 162).

*Culturasnaturezas*, neste modo pirilampo de pesquisar, apresenta a junção de termos tradicionalmente utilizados de modo separado e no singular. A opção em colocá-los no plural advém da necessidade de se fundar um contramovimento que considera a diversidade como fundante e o *plural como originário* (Certeau, 1994, p.223).

Quanto à indissociabilidade do termo *culturasnaturezas*, é preciso questionar o fato de que diariamente a mídia veicula informações ligadas ao desenvolvimento científico e técnico que desafiam a compreensão de todos. Somos provocados a nos posicionar, formar opinião e até mesmo, impulsionados a agir, organizando ou participando de movimentos que abarquem o debate acerca de tais informações. Ciência, geopolítica, política ambiental, economia, interesses e valores estão intrinsecamente relacionados há muitos anos, tendo as narrativas da história das ciências como testemunha. Entretanto, tal constatação não produziu mudanças significativas nos modos de conceber a ciência ou os processos de construção do conhecimento científico. Permanecemos crendo que a ciência se constitui como o lugar legítimo do estudo das “coisas em si”, da natureza. Desta forma, a ciência se desassocia das dinâmicas da sociedade, das relações dos “humanos entre eles”.

Há, certamente, volumosa bibliografia acerca dos “estudos de laboratório” que buscam mostrar que essa separação é idealizada e que não ocorre do modo como pensamos. De acordo com esses estudos, no esforço de “purificar” os objetos, os cientistas terminam criando “híbridos” tanto de naturezas, quanto de culturas. Optando por uma postura que permite examinar a sociedade científica e técnica tal qual as demais vêm sendo analisadas, alguns estudiosos chegam à conclusão de

que o produto do fazer científico tem a mesma dimensão ontológica que os objetos construídos pelos grupos culturais que não têm a ciência como instrumento de leitura do mundo.

Considerar essa proposição implica reconhecer, como Latour (1994), que *jamais fomos modernos*. Nesse sentido pesquisar com *culturasnaturezas* proporciona a reflexão sobre a indissociabilidade entre o fazer científico e os interesses e valores que orientam o trabalho dos cientistas e, entre o que é considerado “biológico” e o que é considerado “social”.

Certamente, o ponto de partida para a compreensão das implicações da ciência sobre nossa sociedade deva ser reconhecer que os objetos que ela produz são também sujeitos, pois imprimem aos coletivos mudanças em seu cotidiano, em seu comportamento e em suas demandas. Por que não considerar a hipótese de que esses objetos não-humanos interagem conosco, ocupando lugar no parlamento das coisas?

É preciso destacar que conviver em paz com esses objetos é, sobretudo aceitar que eles não podem significar o mesmo horizonte de progresso às diferentes culturas. Portanto, é àqueles que se vinculam à constituição moderna que cabe a postura de se rerepresentar de outro modo: se já não podemos abrir mão do que somos ou fizemos, podemos ao menos nos educar para reabrir a negociação planetária e aceitar que o mundo é mais que plural. Ele é comum.

Partindo dessas considerações, apresentarei alguns lampejos, tentando não me afastar da dança dos vaga-lumes, que instigam a produção de novos modos de tecer pesquisa em Educação Ambiental.

#### **4.3.1. Lampejo 1: pesquisar fora da caverna**

Assumir a prática metodológica de pesquisar com *culturasnaturezas* implica compreender o princípio de que a natureza não é um domínio particular da realidade. Natureza, como noção, é o produto de uma fragmentação política, de uma constituição que coloca de um lado o que é objetivo e indiscutível, e de outro o que é subjetivo e discutível. Sair da caverna, considerando o mito de Platão, é premissa

para uma pesquisa no pluriverso. Só assim, seria possível nos livrar da polícia epistemológica imposta pela Ciência que dirige os regimes de validade tanto da própria Ciência quanto do trabalho prático das ciências. É importante, para isso, ressaltar a diferença entre Ciência (com maiúscula) e ciências.

Opomos a Ciência, definida como a politização das ciências pela epistemologia (política), para tornar impotente a vida pública, fazendo pesar sobre ela a ameaça de uma salvação por natureza já unificada, e as ciências, no plural e em minúsculo, definidas como um dos cinco métodos essenciais do coletivo à procura de proposições, com as quais deve constituir o mundo comum, encarregado da manutenção da pluralidade das realidades externas (Latour, 2004, p. 372).

No campo da Educação Ambiental, essa distinção acaba por levar a inferir outra diferenciação: entre a filosofia oficial do ecologismo e a sua prática. Ao vincular ecologia às questões da natureza, ela acaba por ocupar-se efetivamente dos desacertos das ciências, da moral e da política. O ecologismo não trata de crises da natureza, mas de crises da objetividade.

Se a Natureza é um modo particular de totalizar os diferentes membros de um mundo comum em um *espaçotempo* político, torna-se compreensível o discurso apocalíptico do ecologismo que anuncia o fim da natureza. Tal ideia tornou-se um lugar comum. Portanto, libertar-se da caverna que institui a fragmentação e a definição de *culturasnaturezas* dentro de uma ordem essencialmente política é prioritário para abarcar proposições outras que o imprevisível do pluriverso concebe.

Para compreender esta fragmentação é necessário descrever, ainda que sucintamente, os principais traços do paradigma científico e estar ciente de que tal paradigma, ainda hegemônico, não é apenas uma melhor observação dos fatos, mas uma imponente visão do mundo e da vida. Esta visão reconduz-se a duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro.

Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias. Como bem salienta Einstein no prefácio ao Diálogo sobre os Grandes Sistemas do Mundo, Galileu esforça-se denodadamente por demonstrar que a hipótese dos movimentos de rotação e de translação da terra não é refutada pelo fato de não observarmos quaisquer efeitos mecânicos desses movimentos, ou

seja, pelo fato de a terra nos parecer parada e quieta. Por outro lado, é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismos cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana "o senhor e o possuidor da natureza" (SANTOS, 2010, p. 14)

Iniciar uma pesquisa *com culturasnaturezas* imprime o autoquestionamento: que sentido encontro na palavra natureza? A crise ecológica é necessariamente uma crise da natureza?

Nas escolas-pirilampo percebo o corte epistemológico profundo entre aquilo que é produzido cotidianamente nas escolas e as ideias de natureza proferidas pelas instâncias superiores. Ao mesmo tempo em que a professora Mônica inicia o ritual diário de suas aulas com as batidas de seu tambor e dividindo a roda com alunos, plantas e animais, a secretaria de educação entrega aos professores da escola material informativo sobre coleta seletiva e exige a realização de projetos acerca da temática, mesmo sabendo que a comunidade onde se instala a escola não possui sistema de coleta de lixo.

Abandonando o mito da Caverna, progredimos bastante, pois sabemos, doravante, como evitar a trapaça da politização das ciências.(...) Como conceber uma democracia que não viva sob a ameaça constante de um socorro vindo da Ciência? Que forma tomariam as ciências liberadas da obrigação de servir politicamente à Ciência? Que propriedades teria a natureza, se ela não tivesse mais a capacidade de fazer cessar a discussão pública? Estas são questões que se podem começar a enunciar, uma vez saídos em massa da Caverna, ao fim de uma sessão de epistemologia (política), da qual nos percebemos retrospectivamente que ela não fora senão uma distração sobre o caminho que teria podido levar à filosofia política. Do mesmo modo como distinguimos a Ciência das ciências, vamos opor à política-poder, herdeira da Caverna, a política concebida como *composição progressiva do mundo comum*. (LATOURET, 2004, p.39)

#### **4.3.2. Lampejo 2: Convocação da assembleia dos seres capazes de falar**

Uma vez que saímos da Caverna, que abandonamos as ideias clássicas de natureza e de cultura, a problemática que emerge para a dinâmica metodológica das pesquisas em Educação Ambiental é *como reconhecer a assembleia das coisas*. Para tal, não basta elencar, sob a ótica dos nossos valores, os objetos a serem

pesquisados. Não se trata ingenuamente de reunir objetos e sujeitos. Considerando que a fragmentação imposta pela modernidade entre naturezas e culturas foi se tecendo sem brechas para a ultrapassagem, pesquisar com *culturasnaturezas* impõe um conjunto de dificuldades para a composição de uma assembleia de humanos e não-humanos realmente potentes para dividir suas capacidades. Sobretudo, a assembleia é a reunião do coletivo e, aqui, coletivo significa tudo, e não dois separados.

Sendo assim, ao pesquisar com *culturasnaturezas* pretendo mostrar como humanos e não-humanos podem permutar suas atividades compondo a matéria-prima do coletivo. Ao passo que a dicotomia sujeito/objeto impedia qualquer troca de propriedades, na composição humano/não-humano essa troca, mais que desejável, é necessária. Ela possibilita a reunião da assembleia, o preenchimento do coletivo com seres plenos de existência.

Tal pretensão, contudo, não se inscreve numa ordem de facilidade. Constituímos nossa história sob a égide de uma constituição moderna que deu voz à política e calou a Natureza. Além disso, a fala passou a ser condição essencialmente de relação humana, nomeando-se nessas relações os devidos porta-vozes.

Os sábios discutem entre si a propósito das coisas que eles mandam falar, e juntam seus debates aos dos políticos. Se esta adição aparecesse raramente, indicava que era feita – ainda se faz – em outro lugar, no laboratório, a portas fechadas, antes que os pesquisadores interviessem no que respeita aos peritos, no debate público, lendo de uma só voz o texto unânime de uma resolução sobre o estado da arte. Existem, portanto, falso opor aqueles que não discutem, pois que demonstram – os sábios – e os que discutem, sem nunca poderem colocar-se de acordo graças a uma demonstração definitiva – os políticos. (LATOURET, 2004, p. 123-124)

Assim, reconhecemos que os cientistas são os porta-vozes dos não-humanos. Muitas vezes, afirmam que *os fatos falam por si*, mas são os cientistas que enunciam os fatos. *O que você diz a respeito dos fatos, eles o diriam também, apenas se pudessem falar e, aliás, eles falam, e se eles falam, é justamente graças a você que não fala em seu próprio nome, mas em nome deles* (p. 125).

Convocar a assembleia numa pesquisa com *culturasnaturezas* requer a dúvida profunda sobre os pronunciamentos dos porta-vozes, da capacidade de falar

em nome de seus mandantes. Pressupõe se instalar num lugar *que exerce uma constante hermenêutica da suspeição contra supostos universalismos ou totalidades.* (SANTOS, 2007. P. 27).

É com a hermenêutica da suspeição sobre os porta-vozes que compreendemos que falar não é mais uma propriedade exclusivamente humana. Nessa opção metodológica, penso na possibilidade de encontrar mundos capazes de escrever ou de falar, com outras grafias, outras lógicas específicas das entidades silenciadas. Sendo assim, pesquisar com *culturasnaturezas* pressupõe o mergulho nessas outras grafias, ainda que esse mergulho seja repleto das dificuldades de quem se isolou historicamente como porta-voz, *a fim de falar dos não-humanos com eles.*



46. Grupo de Estudos na Escola Municipal Presidente Vargas. Foto: Laura Tardin

A proposta não é afirmar que as coisas falam por si mesmas, afinal, ninguém, nem mesmo os humanos, falam por si mesmos, mas sempre por outra coisa. Não pretendemos ao propor essa opção metodológica que os humanos dividam a propriedade da fala com os não-humanos, mas que reconheçam as muitas formas de fala.

Partindo dessas considerações, chegar às escolas-pirilampo implica em despir-se do manto de porta-voz que tradicionalmente cobre os pesquisadores. Desnudado é possível ser convidado ao pertencimento àquele pluriverso. Sobretudo, com a humildade epistemológica de quem quer conhecer outras lógicas possíveis, conquistar a confiança dos seres da assembleia possibilita o acesso a outras grafias, outros aparelhos de fonação, enfim, estar junto na reunião do coletivo.

#### **4.3.3. Lampejo 3: A tessitura das proposições**

Ao dividir as competências de fala e de composição entre humanos e não-humanos, possibilitamos às nossas pesquisas a redução do antropocentrismo da dicotomia sujeito/objeto, que mobiliza todos os seres numa guerra pelo controle do mundo comum. Não pretendo, com isso, desconsiderar outras metodologias que partem desta oposição, mas instigar a proposição de uma alternativa metodológica, de outra organização possível.

Avançamos assim, na convocação do coletivo, o que não assegura alcançaremos uma ecologia possível dos sujeitos e das coisas. Entretanto, como ouvir e compreender as vozes das coisas? Como designar as associações de humanos e não-humanos deste coletivo em vias de agrupamento? Não pretendo, ao visitar uma escola-pirilampo, dirigir-me a um buraco na estrada, a uma vaca, a um portão fechado ou à chuva, saudando-os como cidadãos! É preciso utilizar uma expressão que garanta a incerteza das ações. Latour (2004) sugere o termo *proposições*.

Iremos dizer que um rio, uma tropa de elefantes, um clima, El Niño, um ministro, uma comuna, um parque, apresentam ao coletivo propostas. (...) “Tenho uma proposta a lhe fazer” indica a incerteza e não a arrogância, a oferta de paz que põe fim à guerra; pertence ao domínio de linguagem, agora partilhada entre humanos e não-humanos; indica, às mil maravilhas que se

trata de uma associação nova e imprevista, a qual vai complicar-se e expandir-se; enfim, embora provenha da linguística, nada a limita na linguagem única, e pode servir para assinalar a recalitrância das “tomadas de decisão”, que se faz e se abandona, evitando, da realidade exterior, a forma sustentada pelo fato bruto indiscutível (p.152-153).

Não pretendo que a pesquisa em Educação Ambiental infle o pluriverso de propostas, mas apenas que, ao iniciar o trabalho de coleta, a pesquisa considere que a assembleia irá receber somente proposições em vez e no lugar da fragmentação entre sujeitos e objetos. Esta iniciativa torna a pesquisa mais sensível às diferenças invisíveis. Tecer proposições é mais do que associar sentimentos, palavras, cálculos a uma coisa que preexistia. A tessitura de proposições torna-nos capazes de registrar a novidade por via da multiplicação de instrumentos. Assim, o coletivo se apresenta na medida em que nos tornamos sensíveis à diferença.

Vale ressaltar que *proposição*, nesta tese, não é um termo de linguística, mas designa a articulação pela qual as palavras tomam conta do mundo. Um rio, um grupo de professores, a chuva, como também um ecossistema ou um inseto, apresentam proposições.

Proposição: no sentido usual em filosofia da linguagem, significa um enunciado que pode ser verdadeiro ou falso; usa-se aqui em um sentido metafísico para designar, não um ser do mundo ou uma forma linguística, mas uma associação de humanos e não-humanos, antes que ela se torne um membro afastado do coletivo inteiro, uma essência instituída. Em vez de verdadeira ou falsa, ela é bem ou mal articulada. Ao contrário dos enunciados, as proposições insistem na dinâmica do coletivo, à procura da boa articulação, do bom cosmo (LATOUR, 2004, p. 383).

Deste modo, uma pesquisa em Educação Ambiental com *culturasnaturezas* não se inicia com verdades pré-elaboradas para o campo, na medida em que uma verdade e um campo se inscrevem em um determinado paradigma, mas parte de proposições negociadas dos e pelos seres do coletivo. Como nos explica Santos (1989),

o que quer que seja verdade, ela só pode ser definida por referência aos critérios de uma dada teoria, sistema, paradigma e, nesse caso, não é possível adjudicar (comparar em termos de conteúdo de verdade) entre proposições que decorrem de paradigmas, sistemas ou teorias diferentes. (p.73)



Foi curioso receber o questionamento dos praticantes das escolaspirilampo nas minhas primeiras visitas. “Qual é a sua pesquisa”? “O que você espera de nós?” foram algumas das perguntas anfitriãs desta tese. Minha resposta sempre foi: “Não sei. Estou aqui pra tecer isso junto com vocês”.

#### 4.3.4. Lampejo 4: Explorar o mundo comum

Um coletivo cuja dinâmica se redefiniu em razão das proposições que tece conjuntamente não se encontra mais frente à dicotomia que coloca natureza de um lado e cultura de outro. O trabalho que se segue a partir dessas proposições é o de explorar o mundo comum.

Contudo, não se pode iniciar essa exploração se ainda não abandonamos a noção de progresso. *A ecologia política não vai beber na mesma história que a do progresso moderno* (LATOUR, 2004, p. 317). Neste sentido, consideramos que a exploração do mundo comum demanda o acompanhamento da experiência coletiva. Uma boa pesquisa não é aquela que oferece à sociedade o privilégio insensato de definir o mundo comum em nome de todos aqueles que ela investiga, mas o poder de acompanhamento que explora os saberes plurais para tecer o caminho sem caminho no pertencimento ao pluriverso. Tal como procurei nestes lampejos dissociar Ciência e ciências, o coletivo do social, também se faz necessário uma opção metodológica para a pesquisa em Educação Ambiental que não fique paralisada pela política e pela Ciência.

Para explorar o mundo comum, Latour (2004) sugere um pacto de aprendizagem:

Pacto de aprendizagem: expressão utilizada para substituir o contrato social, que ligaria os humanos entre si, de modo total, para formar uma sociedade; o pacto de aprendizagem não supõe nada mais que a ignorância comum dos governantes e dos governados em situação de experimentação coletiva. (p. 382)

O pacto de aprendizagem supõe, portanto, uma horizontalização nas relações. Supõe uma *ecologia de saberes*. Se não existe conhecimento geral,

também não existe ignorância generalizável. Somos todos produtores de saberes e de ignorâncias nas associações do coletivo.

Acerca dessa questão, Santos (2010) explica que

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece (p.56).

Com o entrecruzamento de saberes e de ignorâncias, permitimo-nos inscrever como fontes para a pesquisa todos e quaisquer elementos que falem (independente do aparelho de fonação utilizado). Por esta razão, nesta pesquisa, as imagens são apresentadas sem descrição ou legenda. Na medida em que explico o significado de cada uma delas, assumo o lugar de porta-voz das coisas que não falam sob a ótica moderna e esse não é um princípio da opção metodológica que fiz. Na lista de figuras dessa tese, procurei enunciar apenas o *espaçotempo* onde as imagens foram feitas. Seria pouco coerente, entretanto, lançar mão de um porquê para cada imagem aqui instalada. A proposição que se segue é a de que o leitor possa se conectar com o pluriverso das escolas-pirilampo ouvindo as falas tanto dos humanos, quanto dos não-humanos.



47. Sapo próximo à horta da Escola Municipal Presidente Vargas. Foto : Laura Tardin

#### 4.3.5. Lampejo 5: Por uma nova constituição

Por muitas vezes, informamos nesse texto que não compactuamos com a produção de uma dicotomia cultura-natureza, contudo, o paradigma da Ciência moderna está fundado nesta divisão. Uma nova constituição significa transcender o próprio paradigma. Vale sinalizar que desde a filosofia grega até o pensamento medieval, natureza e homem se inscrevem simultaneamente enquanto especificação do mesmo ato de criação. O paradigma moderno quebra essa junção, desantropomorfiza a natureza e torna essa mesma natureza um objeto inerte e passivo. E isso não basta. Essa natureza passiva é submetida a um processo de transformação tão intenso que o que resta de natural à natureza passa a ser um problema para se resolver, algo a ser negligenciado, o estranho, o pitoresco, uma entidade de existência precária.

Sobre isso, Santos (1989) afirma que

nestas condições, o estranhamento da natureza em relação ao homem enquanto objeto de conhecimento é condição de sua reintegração no homem enquanto objetivo do conhecimento. O paradigma da ciência moderna vive desta contradição entre pressupostos teóricos e consequências sociológicas da ciência. (p. 74)

A incapacidade de pensar cientificamente em conjunto as naturezas e as culturas instituem o pensamento acerca de uma crise, também um produto do paradigma moderno. Ora, no lampejo 1 já havia sinalizado que as crises nomeadas ecológicas são verdadeiramente crises de objetividade. Mais uma consequência advinda da dicotomia cultura-natureza.

Reconhecendo essas consequências, temos alguns princípios metodológicos para pesquisar as escolas-pirilampo. Vou enumerá-los a fim de organizar melhor as proposições que abarco:

1. Pesquisar com *culturasnaturezas* não trata de natureza, em seu conceito tradicional, passivo e inerte. Trata de associação de seres: documentos, aparelhos, praticantes, escolas, modos de (re)existência, vacas, sapos,

formigas, tambores, seres negligenciáveis para incluir em uma natureza não-humana e não-histórica.

2. Pesquisar com *culturasnaturezas* não pretende preservar ou proteger a natureza intocada. Busca, ao contrário, abarcar uma diversidade de entidades e de destinos. Pesquisar com *culturasnaturezas* não explica o mundo. Em lugar disso, o embaralha.
3. Pesquisar com *culturasnaturezas* não define o mundo comum a partir de uma natureza desumanizada, mas provoca a dúvida em nossas certezas acerca dos homens e das coisas.
4. Pesquisar com *culturasnaturezas* é ignorar estruturas sistemáticas, norteadoras. Não se sabe aqui o que é ligado em conjunto ou não, e isso é uma virtude. O que se sabe é a incapacidade de se integrar um programa hierarquizado e pontual para as suas ações.
5. Pesquisar com *culturasnaturezas* é um brilho menor, é uma tentativa de tecer um modo de pesquisar pirilampo. Pela dificuldade de compreender e seguir seus lampejos, posso afirmar essa tentativa como marginal.

Certamente os lampejos aqui propostos se encontram em outras alternativas metodológicas. É possível que não esteja sendo apresentado nada de inovador à Educação Ambiental. Contudo, a reflexão sobre os nossos modos de pesquisar já impulsiona um movimento bastante necessário ao campo: pensar o pluriverso com as associações de humanos e não-humanos que se inscrevem em lógicas outras, práticas outras. Minha tentativa é de sobreviver junto aos pirilampos da pesquisa, acompanhando cada brilho emitido sem os filtros do paradigma da modernidade.

## CONCLUSÕES: QUE FAZER? ECOLOGIA POLÍTICA!

Os vagalumes desapareceram? Certamente não. Alguns estão bem perto de nós, eles nos roçam na escuridão, outros partiram para além do horizonte, tentando reformar em outro lugar sua comunidade, sua minoria, seu desejo partilhado. *Povos-vaga-lumes*, quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do “reino”, fazem o possível para afinar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los a outros.

Busquei nesta tese extrair *imagens-vaga-lumes* no limiar da sua sobrevivência, sempre movida pela urgência da fuga, sempre próxima daqueles que, para realizar seus projetos, se escondiam na noite e tentavam o impossível, arriscando sua existência. E nessa busca encontrei modos de fazer ecologia política.

Latour (2004, p. 359) afirma, que *para oferecer à ecologia política um lugar legítimo, bastaria fazer entrar as ciências na democracia*. Ao longo da tese, procurei elencar as associações de humanos e não-humanos na constituição do mundo comum como um modo de (re)existência para as escolas-pirilampo. Desse modo, o pertencimento “ser escola do campo” se constituiu como uma política da natureza, fazendo com que essas muitas ciências tecessem muitas democracias.

É preciso destacar que a política, uma vez traduzida como ecologia, não se torna mais simples. Ao invés disso, a política se complexifica. Torna-se mais exigente e procedimental. Requer argumentação e composição, como vem fazendo os seres das escolas-pirilampo. E, sobretudo, requer tempo e astúcias. Requer sobrevivências que não podem ser tecidas senão dentro de um contexto pirilampo.

A dança dos pirilampos desta tese não se configurou como uma pesquisa minha sobre as escolas, mas como um convite ao bailado no qual pude experimentar outras democracias, outras possibilidades políticas, além da perplexidade e da composição do bom cosmo.

Iniciei esta tese como pesquisadora e chego ao fim dela como também pirilampo, praticante comprometida com a ecologia política e a tessitura de políticas da natureza. As sobrevivências dos pirilampos são também minhas sobrevivências, uma vez que também me inscrevo na nova constituição.

E é nesse contexto que inscrevo meu comprometimento com uma educação ambiental pirilampo, potente e criativa, num brilho menor, invisibilizada, mas jamais inferior, que parte das associações do pluriverso para tecer proposições aos coletivos. Os lampejos emitidos aqui ofereceram pistas metodológicas para o campo. Não são determinações ou enunciados. Apenas brilham de modo intermitente e sugerem modos outros de investigação.

Cartografando as lutas pela sobrevivência enquanto modos de (re)existência nas escolas-pirilampo, encontrei muitas subversões tecidas em um modelo que vem as subalternizando. Tais modos de (re)existência são atravessados pela complexidade das relações cotidianas, por processos de invisibilização que atuam sobre elas e pelas redes de solidariedades que emergem das práticas dos seres dessas escolas. Deste modo, a partir do campo da Educação Ambiental, pude compreender a potência ecopolítica de cada uma das unidades escolares, objetivo principal desta tese.

Tal objetivo foi alcançado tendo como ponto de partida a compreensão das redes de solidariedade tecidas entre as escolas-pirilampo, promotoras de uma ecologia de saberes, e da percepção destas redes enquanto potencializadoras de uma Educação Ambiental também pirilampo.

Além disso, as narrativas ambientais *praticadaspensadasproduzidas* no campo de pesquisa se configuraram enquanto práticas de ecologia política. São, portanto, pertencentes ao pluriverso das sustentabilidades *praticadaspensadas* que intitulam esta tese. É importante destacar, nestas narrativas, a potência dos pactos de aprendizagens e de resistências dos seres pirilampos que formaram comunidades de afetos tecidas em bons encontros.

Procurei, também, problematizar alguns lampejos das escolas-pirilampo, de alguns praticantes que nelas atuam, seus *saberesfazeres* cotidianos, suas relações com o pluriverso, ressaltando as especificidades locais das comunidades de Xerém. Com isso, pude participar do bailado dos *luccioles* na composição progressiva do mundo comum.

Finalmente, num movimento que aconteceu junto à cartografia, pude tecer lampejos para um modo pirilampo de pesquisar a partir de pressupostos que

consideraram a associação de humanos e não-humanos para uma nova constituição.

Já que tratamos aqui de sujeitos e objetos, de seres humanos e não-humanos, concluo esse texto afirmando que, em meio a tantas sobrevivências, vaga-lumes acabam por *sentimentalizar pedras* (SANTOS, 2015). Assim, encerro esta tese com a alegria de Dominginhos ao musicalizar *Pedras que Cantam*:



*Pra ser feliz num lugar,  
pra sorrir e cantar  
Tanta coisa a gente inventa  
Mas no dia que  
a poesia se arreventa  
É que as pedras vão cantar...*

48. Alunos da Escola Municipal Presidente Vargas. Foto: Laura Tardin

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: Edufal, 2010.

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. 13. reimp. São Paulo: Martin Claret, 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre as redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In. LOUREIRO, Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier, CASTRO, Ronaldo Souza de Castro (Orgs). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Marcia Moreira de. **Educação Ambiental em suas práticas cotidianas sustentáveis no processo osmótico comunidade/escola**. 2014. 61f. Qualificação (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto, Brasília, INEP, v.1, n.º 9, set. 1982.

\_\_\_\_\_. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP&Alii, 2009.



\_\_\_\_\_. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. In: Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012. UNICAMP, Campinas. Junqueira&Marin Editores, Livro 1, p.000222.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Por uma literatura menor**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_, PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempos dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

\_\_\_\_\_. **O que vemos, o que nos olha**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Sebastião. **Educação Ambiental e Educação do Campo na produção de novas racionalidades: diante da cultura globalizada**. 2010. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GAUTHIER, J., SANTOS, I., PETIT, S. [et. al]. **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: abordagem sociopoética**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GONZALEZ, Soler. **Educação Ambiental autopoietica com as práticas do bairro Ilha das Caieiras: entre os manguezais e as escolas**. 2013. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**. Porto Alegre: Contraponto, 2013.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora**. Bauru: Edusc, 2001.

\_\_\_\_\_. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: Edusc, 2004.

\_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.

\_\_\_\_\_. **Como falar do corpo?** A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, 2007.

LENOBLE, Robert. **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples:** cotidiano e história da modernidade anômala. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Contexto, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3.ed. Belo Horizonte: UFGM, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFGM, 1997.

\_\_\_\_\_. VARELA, Francisco J. **Autopoiesis and cognition;** the organization of the living. Boston: Reidel, 1980.

MAULIN, Gilfredo Carrasco. **Lugares e tempos em narrativas de uma Educação Ambiental pós-colonial no Sítio dos Crioulos – Jerônimo Monteiro – E.S.** 2013. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade – a identidade humana. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos pensadospraticados:** entre a regulação e a emancipação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

\_\_\_\_\_. **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>

\_\_\_\_\_, SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASOLINI, Pier Paolo. **Escritos corsários:** cartas luteranas. Lisboa: Assírio & Alvim, 1975.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulinas/Editora UFRGS, 2011

SANTIAGO, S. A revoada de vaga-lumes. **Estadão**, São Paulo, p 4D, 19 mar. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez 2006.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 16. Ed. Porto: Afrontamento, 2010.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **139 epigramas para sentimentalizar pedras**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2015

SATO, Michèle. **Histórico**. Mato Grosso, 18 nov 2008. Disponível em: <http://gpeaufmt.blogspot.com.br/p/historico.html>. Acesso em: 8 dez. 2015.

SATO, Michèle, CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, Elisabeth Brandão, MATTA, Caroline Rodrigues da. **O paradigma da sustentabilidade: o que pensam pesquisadores em Educação Ambiental sobre as sociedades sustentáveis? Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 108-119, maio./ago. 2014

TRISTÃO, Martha. **Tecendo os fios da Educação Ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido**. Educação e Pesquisa. Vol 31, nº 2, São Paulo. Maio/Agosto, 2005.

\_\_\_\_\_. **As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade**. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. 2.ed. rev e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 18, nº 55, Rio de Janeiro, Out/Dez, 2013.

\_\_\_\_\_. **O movimento do NIPEEA: retratos de pesquisas**. NIPEEA. Setembro, 2013b. Disponível em: << <http://nipeea.blogspot.com.br/>>> Acesso em 25 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. CARVALHO, L. M. Grupos de pesquisa e GT-22 – Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): uma síntese interpretativa. **Ambiente e educação** (FURG), v.14, p. 26-27, 2009.

\_\_\_\_\_. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, nº 53/2, p. 473-489, maio/agosto, 2014.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: O Brasil é o mesmo urbano do que se calcula. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VON FOERSTER, Heinz. **Visão e conhecimento**: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, culturas e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## ANEXO I: Lei Municipal Nº 1329 de 15 de julho de 1997

PROCESSO Nº 19/6/97 L.S. 14

LEI Nº 1329, DE 15 DE JULHO DE 1997.

Institui a gratificação de "Difícilimo Acesso", e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. - Fica instituída, com base no Inciso X, do Artigo 201, da Lei nº 1.018, de 27 de dezembro de 1990, a gratificação de "Difícilimo Acesso", destinada a atender a Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo Único - A gratificação de que trata o "caput" deste artigo, será de 30% (trinta por cento), incidentes sobre o vencimento-base do Servidor.

Art. 2º. - O Chefe do Poder Executivo definirá, através de ato próprio, as escolas que serão abrangidas pelo artigo anterior, para efeito de aplicação da presente Lei.

Art. 3º. - A gratificação de que trata os Artigos 1º e 2º da Lei nº. 1.048, de 08/5/91, com a nova redação que lhe foi dada pelo Artigo 1º da Lei nº. 1.062, de 17/7/91, cujo percentual foi modificado pelo Artigo 10, da Lei nº. 1.241, de 04/10/94, é extensiva aos destinatários do Artigo 11, Incisos III, IV e V, todos da Lei nº. 1.070, de 19/9/91.

Art. 2º. - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01 de julho de 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, em 15 de julho 1997.

## ANEXO II: Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação

### LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014

#### ANEXO

#### METAS E ESTRATÉGIAS

**Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.**

Estratégias:

- 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
- 1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
- 1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
- 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
- 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
- 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
- 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
- 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;



1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

**Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.**

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13) promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

**Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).**

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

**Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à**

**educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.**

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

#### **Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.**

##### **Estratégias:**

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

**Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.**

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

**Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:**

<b>IDEB</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

#### Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais

relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da Educação do Campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

- 7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;
- 7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
- 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;
- 7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;
- 7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;
- 7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;
- 7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;
- 7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;
- 7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;
- 7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;
- 7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;
- 7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

**Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.**

Estratégias:



- 8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
- 8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;
- 8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;
- 8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;
- 8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;
- 8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

**Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.**

Estratégias:

- 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
- 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
- 9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);
- 9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;
- 9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

**Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.**

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

**Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.**

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

- 11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;
- 11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;
- 11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;
- 11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;
- 11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
- 11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;
- 11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;
- 11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
- 11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);
- 11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;
- 11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
- 11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

**Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.**

Estratégias:

- 12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;
- 12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;
- 12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

- 12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;
- 12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
- 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;
- 12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;
- 12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;
- 12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
- 12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
- 12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;
- 12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;
- 12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
- 12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;
- 12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;
- 12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;
- 12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;
- 12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;
- 12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;
- 12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

**Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.**

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

**Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.**

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

- 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
- 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;
- 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;
- 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
- 14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;
- 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;
- 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;
- 14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;
- 14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

**Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.**

Estratégias:

- 15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
- 15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
- 15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;
- 15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;
- 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
- 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;
- 15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

**Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.**

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

**Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.**

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

**Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.**

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

**Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.**

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a



nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

**Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.**

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1o do art. 75 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei.

**ANEXO III: Linhas de pesquisa, Eixos temáticos e Projetos de Pesquisa registrados nos textos dos Grupos de Pesquisa do GT 22 - ANPED**

Quadro 1 – Linhas de Pesquisa, Eixos Temáticos e Projetos de Pesquisa registrados nos textos dos Grupos de Pesquisa que apresentaram as suas propostas na reunião do GT 22 – Educação Ambiental na 32ª Reunião Anual da ANPED.

UnB – Educação e Ecologia Humana: uma Epistemologia para a Educação Ambiental	<p><b>Linha de Pesquisa:</b> Ecologia Humana e Práxis Pedagógica <i>Eixo de Interesse 1:</i> Educação Ambiental e Ecologia Humana Projetos: - Comportamento Ecológico e Ecologia Humana - Água como matriz ecopedagógica <i>Eixo de Interesse 2:</i> Educação do Campo Projetos: - Ciência e transformação social na educação do campo - Movimentos sociais do campo e educação - Construindo a sustentabilidade em assentamentos de reforma agrária por meio de uma educação ambiental emancipatória <i>Eixo de Interesse 3:</i> Projeto: - Mulheres das Águas. <b>Linha de Pesquisa:</b> Subjetividade e Complexidade na Educação <i>Eixo de Interesse 1:</i> Educação e Subjetividade</p>
UEFS – Educ-Ação	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b> Currículo e EA Quando a Educação Socioambiental se insere no campo A Educação Ambiental Popular e a Pesquisa-Ação Participante: conexões Memória e Meio Ambiente</p>
PUC-RS – Cultura, ambiente e educação	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b> Ecologia, saúde e religião Educação ambiental e sustentabilidade Pedagogias e estudos culturais</p>
UNIVALI – GEEAS	<p><b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas Públicas em Educação Ambiental Materiais e Tecnologias para Educação Ambiental Formação de Professores em Educação Ambiental</p>
PUC-RJ – Educação Ambiental e Saúde Escolar	<p><b>Linha de Pesquisa:</b> <i>Projetos de Pesquisa:</i> Educação e saúde no Vale da Gávea Educação e saúde no município do Rio de Janeiro: proposta e realidade A saúde da criança carioca no ambiente escolar do 1º grau Produção de Teses e Dissertações com a Temática de Educação Ambiental no Brasil Processo da Formação Voluntária de Educadores Ambientais</p>
UFSCar – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b> Ambientalização Curricular na Educação Superior Formação Inicial e Continuada de Professoras/es Educação Ambiental nos Espaços Escolares e Comunitários Percepção Ambiental Análise da Qualidade Socioambiental</p>

continuação

UFF/UFRJ – Laboratório de Estudos Marxismo e Educação	
UFES – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental	<p><b>Linha de Pesquisa:</b> Cultura, Currículo e Formação de Educadores</p> <p><i>Problemáticas de Pesquisa:</i> Processos globalizadores e identificações culturais Emergências de novos movimentos ecologistas e identidades sociais Cartografia social e cultural da educação ambiental dentro e fora das escolas A formação em EA</p>
UEPA – Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais	<p><b>Linha de Pesquisa:</b> Saberes Culturais e Educação na Amazônia</p> <p><i>Projetos:</i> Saberes Tradicionais sobre Produtos Naturais: uma contribuição à Educação Ambiental na Amazônia A essência pedagógica da natureza no livro <i>Natureza Me Disse</i>, de Francisca Lucas da Silva</p>
UFRRJ – GEPEADS	<p><b>Linhas de Ação-Concepção:</b> Processos Formativos de Ensino-Pesquisa-Extensão</p> <p><i>Projetos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processos de Formação Continuada em Educação Ambiental</li> <li>- Mapeamentos e Indicadores de Avaliação</li> <li>- Publicização de Diálogos, Conflitos e Diversidades: o resgate do público como espaço legítimo de saberes e ações socioambientais populares e participativas</li> <li>- Concepções de Educação Ambiental de grupos participantes de processos formativos: do conhecimento prévio a sentidos construídos</li> <li>- Formação do Educador Ambiental</li> <li>- Mobilização para a construção da Política Municipal de Educação Ambiental, em Mesquita – RJ</li> <li>- Educação Ambiental no processo de licenciamento: Construção Metodológica</li> <li>- Metodologias participativas para ações educativas de intervenção em comunidades na perspectiva crítica de Educação Ambiental</li> <li>- A inserção da dimensão ambiental na formação inicial de educadores</li> </ul>
UFRJ – LIEAS	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b> Educação Ambiental na gestão ambiental pública (licenciamento e unidades de conservação) Educação Ambiental e Movimentos Sociais Mediações entre Modelos de Desenvolvimento e Políticas Públicas Educação Ambiental na educação formal e na formação de professores</p>

continuação

UNESP – BAURU	<p><b>Linha de Pesquisa:</b>          Ciência, Tecnologia, Ambiente e Desenvolvimento Humano.          Eixos Temáticos dos trabalhos          Formação de Educadores Ambientais          Educação Ambiental na Escola          Educação Ambiental na Comunidade</p>
UNESP – RIO CLARO	<p><b>Linha de Pesquisa:</b>          A Temática Ambiental e o Processo Educativo  <i>Projetos de Pesquisa:</i>          A Temática Ambiental e a Educação Ambiental no Contexto da Educação Básica: tendências e perspectivas          Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um processo de formação docente          A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações</p>
UNIVILLE – EduCa	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b>          Diagnóstico, Conscientização e Sensibilização Ambiental na Promoção da Saúde          Educação Ambiental, História Ambiental e Patrimonial para Gestão Ambiental Comunitária  <i>Projetos de Pesquisa:</i>          Identificação das Percepções Ambientais da comunidade do Rio do Braço          Educação Ambiental e Gestão Ambiental Comunitária na comunidade do Rio do Braço em Joinville – SC          Educação Ambiental e Gestão Ambiental Comunitária: uma proposta de elementos para a construção de um Plano Diretor de Recursos Hídricos – O Caso do Rio do Braço (Joinville – SC)</p>
UFMT – Grupo Pesquisador	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b>          Conhecimentos biorregionais          Territórios de aprendizagens</p>
UNISUL - AnPAP-EA/PPGE	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b>          Educação Ambiental          Ecologia da Paisagem  <i>Projetos de Pesquisa</i>          A percepção ambiental vista de diferentes lugares, modos e olhares: um estudo à luz dos fenômenos e processos.          A formação em e para a Educação Ambiental no contexto dos processos educativos formais.</p>
FURG – CEAMECIM	<p><b>Linhas de Pesquisa:</b>          Formação de professores de Ciências e desenvolvimento curricular          Formação de professores educadores ambientais</p>

## ANEXO IV: O preconceito contra a roça

### O PRECONCEITO CONTRA A ROÇA

A sociedade brasileira, infelizmente, enxerga seu universo rural com preconceito. Em decorrência, menospreza a importância da agropecuária na geração do emprego e da renda nacional. Pior, atribui ao setor uma pecha negativa: o moderno está na cidade; o atraso, na roça.

Razões variadas explicam esse terrível preconceito. Suas origens remontam ao sistema latifundiário. Com a acelerada urbanização, o violento êxodo rural subverteu, em uma geração, os valores sociais: quem restou no campo virou passado. As distâncias geográficas do interior, a defesa ecológica, a confusão da reforma agrária, o endividamento rural, todos esses fatores explicam a prevenção contra o ruralismo.

Na linguagem popular, o apelido depreciativo é sempre da agricultura. Fulano é burro, vá plantar batatas! Nas finanças, o malandro é laranja. Que pepino, hein? Um grande abacaxi! Ninguém usa comparações positivas: íntegro como boi, bonito qual é jequitibá! Na música, a sanfona, ou a viola, é brega. Pior de tudo, nas festas juninas, crianças são vestidas com calças remendadas, chapéu de palha desfiado e, pasmem, dentes pintados de preto para parecerem banguelas.

Triste país que deprecia suas origens. Um misto de desinformação e preconceito impede que a agricultura ressalte sua força e seu valor. As mazelas do campo — ainda são muitas — suplantam, na mídia, os benefícios da modernidade rural. Os meios de comunicação focalizam seus problemas e não as vitórias alcançadas. Miopia cultural.

Xico Graziano.

O Estado de S. Paulo, Caderno 2, 25/7/2001 (com adaptações).