

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

BRUNA NEITZEL SEPULCRI

**CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CONTEXTOS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE
MUNICIPAL DE COLATINA/ES**

COLATINA
2016

BRUNA NEITZEL SEPULCRI

**CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CONTEXTOS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE
MUNICIPAL DE COLATINA/ES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa: Cultura, currículo e formação de educadores/as.

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

COLATINA
2016

BRUNA NEITZEL SEPULCRI

**CARTOGRAFIA SIMBÓLICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CONTEXTOS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE
MUNICIPAL DE COLATINA/ES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa: Cultura, currículo e formação de educadores/as.

Aprovada em 06/06/2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

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

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

Prof. Dr. Soler Gonzalez
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Gilfredo Carrasco Maulin
Universidade Federal do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Sepulcri, Bruna Neitzel, 1987-

S479c Cartografia simbólica da educação ambiental nos contextos de formação continuada dos/as professores/as da rede municipal de Colatina/E.S. / Bruna Neitzel Sepulcri. – 2016.

125 f. : il.

Orientador: Martha Tristão.

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

1. Cartografia. 2. Educação ambiental. 3. Professores – Formação.
I. Tristão, Martha, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Aos meus pais, Eugênia e Robson, pelo amor incondicional e pelas orações diárias.

Á minha irmã, Kamylla, e aos meus amigos/as pelo apoio emocional quando precisei.

Aos professores/as que lutam com toda sua força para mudar a educação e melhorar a conjuntura ambiental e social do País dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada de dois anos de mestrado tenho tanto a agradecer que espero não cometer a falha do esquecimento. Vamos lá...

A Deus pela proteção nas idas e vindas corriqueiras durante esses dois anos.

À minha mãe, professora Eugênia Sandra, pela torcida, pelas orações, pelos almoços nos finais de semana e pela companhia sempre constante. Você me inspira pela sua força e sua perseverança. Obrigada por existir, você é a melhor mãe do mundo.

Ao meu pai e irmã, Robson e Kamylla, pela torcida, pelas ligações e pelos afetos.

Aos meus tios/as, avós, avôs, primos/as pelo apoio emocional, pelas hospedagens, pelas mensagens e pelos conflitos. Em especial, às minhas avós, Luzia e Iracema, mulheres guerreiras e que de alguma forma possibilitaram minha existência. Obrigada por tudo.

Aos meus amigos/as pelo apoio e pelas distrações vivenciadas durante esse período. Especialmente à Verônica pelas caminhadas diárias, os lanches e as *schnaps* inesperadas que compartilhamos nesses últimos dois anos. Agradeço ao meu amigo Rosinei pela companhia nas caronas, pelos artigos, pelas discussões, pelos pastéis e cafés que nos mantinham acordados nas cansativas viagens entre Colatina x Vitória e Vitória x Colatina.

À Martha Tristão pelo companheirismo e orientação – tanto as orientações pessoais quanto aquelas reveladas em seus livros, artigos e textos. Que seus estudos possam sempre iluminar nossos caminhos. Obrigada pela confiança que depositou em mim.

À professora Janete Carvalho pelas ponderações em minha qualificação.

Aos companheiros/as do Nipeea pelas solidariedades compartilhadas.

À Semed e aos professores/as da Rede Municipal de Educação de Colatina pela disponibilidade e oportunidade de dividir com vocês as lutas cotidianas da escola e

do grupo de formação. Em especial, a Renata e Marleide pela abertura e receptividade para esta pesquisa.

Aos funcionários/as da EMEF São Marcos pelo companheirismo. Sem vocês as conjunturas desta pesquisa seriam outras. Obrigada por me apontarem os caminhos.

Aos meus alunos/as e ex-alunos/as que sempre perguntaram pela minha pesquisa e sobre o tão esperando dia da defesa. Agradeço pelas vivências partilhadas.

Ao Senai Colatina que, mesmo dentro das suas limitações e imposições, permitiu que concluísse o mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa, com aporte na cartografia simbólica, buscou mapear e problematizar a inserção da educação ambiental (EA) nos contextos de formação continuada, bem como a produção narrativa dos/as professores/as da Rede Municipal de Educação de Colatina/ES. A EA complexa que esta investigação assume parte do princípio de que os problemas ambientais não são problemas isolados, pois são reflexos da racionalidade hegemônica impregnada em nossa sociedade. Para modificar o atual panorama de intensa degradação ambiental, defende a necessidade de visibilizar e problematizar as distintas realidades socioambientais que permeiam as diversas realidades cotidianas. Busca mapear a maneira como as questões culturais locais são discutidas e associadas à EA durante os processos de formação continuada. Cartografa também os contextos de aprendizagem em EA criados pelos/as professores/as sujeitos desta pesquisa e problematiza as políticas públicas de formação em EA. Também visibiliza outras possíveis racionalidades além das impregnadas, por fornecer rastros e pistas que estremecem as teorias baseadas em verdades unívocas e por potencializar a pluralidade de práticas pedagógicas apoiadas na diversidade dos cotidianos. Tenta, com essa cartografia, ampliar as redes de *saberes-fazer*es da EA e a formação continuada de professores/a, visibilizando as dificuldades e os modos encontrados para a inserção da EA no cotidiano de uma escola pública e no grupo de formação continuada de professores/as do município de Colatina/ES.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação continuada. Cartografia simbólica.

RESUMEN

Esta investigación, con contribución de la cartografía simbólica, busca identificar y problematizar la inserción de la educación ambiental (EA) en los contextos de formación continua, así como la producción narrativa de los profesores de la red municipal de educación de Colatina/ES. La EA comprende que esta investigación asume parte del principio de que los problemas ambientales no están aislados, sino son reflejos de la racionalidad hegemónica impregnadas en nuestra sociedad. Para modificar el actual panorama de intensa degradación medioambiental, se defiende la necesidad de visibilizar y de plantear las distintas realidades socioambientales que permean las diversas realidades cotidianas. Busca reconocer la manera con la que las cuestiones culturales locales son discutidas y asociadas a la EA durante los procesos de formación continua. De igual modo, cartografía los contextos de aprendizaje en EA creados por los profesores sujetos de la investigación. Problematisa las políticas de formación en EA. Asimismo, establece otras posibles racionalidades, además de las que influyen nuestra sociedad, ya que fornece rastros y pistas que estremecen las teoría basadas en verdades unívocas y potencializa la diversidad de prácticas pedagógicas apoyadas en la diversidad de los cotidianos. Se pretende con esta cartografía ampliar las redes de conocimientos de la EA y de la formación continua de profesores, aclarando las dificultades y los modos encontrados para inserción de la EA en el cotidiano de una escuela pública y en grupo de formación continua de profesores del municipio de Colatina/ES.

Palabras Clave: Educación ambiental. Formación continua. Cartografía simbólica.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	–	Localização da Emef São Marcos	28
FIGURA 2	–	Área limítrofe entre a escola e a polícia militar ambiental de Colatina	28
FIGURA 3	–	Deslizamento de terra no bairro São Marcos no ano de 2013	29
FIGURA 4	–	Vista parcial da escola São Marcos e da BR 259 que passa próximo à escola	30
FIGURA 5	–	Vista parcial do interior da escola e vista parcial da rua onde a escola está localizada	31
FIGURA 6	–	Espaço físico externo pertencente à EMEF São Marcos	34
FIGURA 7	–	Atividade em grupo desenvolvida durante o Foco	58
FIGURA 8	–	Simulação de aldeia indígena arquitetada pelos/as alunos/as e professoras	65
FIGURA 9	–	Feira de ciências na Emef São Marcos.....	67
FIGURA 10	–	Atividade desenvolvida em grupo no Foco dos 5º anos	75
FIGURA 11	–	Índia botocuda do Rio Doce	79
FIGURA 12	–	Centro do município de Colatina/ES no ano de 1952	84
FIGURA 13	–	Vista parcial do lado norte e lado sul do município de Colatina/ES no ano de 2015	85
FIGURA 14	–	Homens do exército brasileiro distribuindo água para moradores/as de Colatina/ES	124
FIGURA 15	–	Fila formada para conseguir pegar água mineral distribuída pelos homens do exército em Colatina/ES	124

LISTA DE SIGLAS

EA	Educação Ambiental
Eeses	União Estadual de Estudantes Secundarista do Espírito Santo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Foco	Formação Continuada e em Serviço dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Colatina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
Nipeea	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Piea	Programa Internacional de Educação Ambiental
Pnea	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
Pnuma	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
Pronea	Programa Nacional de Educação Ambiental
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Ubes	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional de Estudantes e da Ubes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
Sema	Secretaria do Meio Ambiente
MMA	Ministério do Meio Ambiente
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CARTOGRAFIA DO CAMPO DE PESQUISA	18
1.1 TRAÇANDO AS LINHAS DA METODOLOGIA	18
1.2 CARTOGRAFANDO O CAMPO DA PESQUISA.....	24
1.2.1 Uma primeira aproximação com os programas e projetos de formação em educação ambiental	24
1.2.2 Contextos formativos: uma aproximação com a escola e com o Foco	26
1.2.3 O devir sinuoso da pesquisa	33
CAPÍTULO II – CONTEXTOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	36
2.1 A RAZÃO COSMOPOLITA COMO POTENCIALIZADORA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	36
2.2 A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	46
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COLATINA	51
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E AS PRODUÇÕES NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	62
3.1 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS	63
3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO GRUPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	71
CAPÍTULO IV – PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL: ABORDAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	78
4.1 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES	78

4.2	MAPEAMENTO DE ASPECTOS CULTURAIS LOCAIS NA PRODUÇÃO NARRATIVA DE PROFESSORES/AS	91
 CAPÍTULO V – AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO		
	AMBIENTAL	94
5.1	UM DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	94
5.2	CONFLUÊNCIA ENTRE AS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	102
6	APENAS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPROVISADAS	106
	 REFERÊNCIAS	114
	 ANEXOS	121
	ANEXO A – Poema escrito por professoras da Rede Municipal de Educação de Colatina e que compõe o livro “Colatina em Foco”.....	122
	ANEXO B – Imagens das filas “organizadas” para entrega da água mineral que foi distribuída pela Samarco Mineradora durante os meses de novembro e dezembro de 2015 e início do mês de janeiro de 2016	124
	ANEXO C – Música “Cacimba de mágoa”, de Gabriel O Pensador	125

INTRODUÇÃO

De todos os problemas enfrentados pelo sistema mundial, a degradação ambiental é talvez o mais intrinsecamente transnacional e, portanto, aquele que, consoante o modo como for enfrentado, tanto pode redundar num conflito global entre o Norte e o Sul, como pode ser a plataforma para um exercício de solidariedade transnacional e intergeracional (SANTOS, 2013, p. 300).

Iniciamos esta cartografia partilhando a ideia de Santos (2013), por acreditarmos que os impactos resultantes da degradação ambiental são de fato transnacionais e podem, num futuro não tão longínquo, ser responsáveis por conflitos ou por uma solidariedade transnacional. Tristão (2012, p. 2) aponta para o fato de que

A questão ecológica pode ser um fator mobilizador da solidariedade planetária, cria uma simbiose entre local/global pelo seu poder de partilhar com diferentes sujeitos, coletivos e contextos, ações com princípios éticos e humanistas numa perspectiva que transcende fronteiras.

Entretanto, infelizmente, em congruência com Santos (2014), intuímos que as expectativas para o futuro não são animadoras, visto que atualmente qualquer medida pró-ambiente estaria contra a lógica dos investimentos desenvolvimentistas efetuados nos países do Norte e também em alguns países do Sul. Investimentos estes que apresentam resultados previsíveis e de curto prazo, ou seja, vislumbram o lucro em um curto tempo. Dessa forma, foi acrescentada ao Norte a relevância de mercados financeiros e de capitais e, nos países periféricos do Sul, nas duas últimas décadas, houve uma industrialização que objetivou produzir “[...] força de trabalho abundante e barata e de uma maior tolerância social e política da poluição” (SANTOS, 2013, p. 303). Pelos fatos apresentados, defendemos a ideia de que os problemas ambientais são complexos, uma vez que não são apenas os problemas em si mesmos, mas concebem problemáticas que refletem a relação existente entre as sociedades, seus modos de vida e o meio ambiente.

O que vivemos e observamos hoje em impactos socioambientais foi e é potencializado pelos processos de globalização hegemônica, visto que a prevalência dos paradigmas da racionalidade cognitiva instrumental contribuiu para o agravamento da situação ambiental em escala mundial, pois, ao transformar a natureza em fornecedora de recursos, contribuiu para a racionalidade baseada na exploração até a exaustão (SANTOS, 2011). Dessa forma, concordamos com

Tristão (2013) e apostamos que a relação estabelecida entre a sociedade e o meio ambiente, em que o ser humano reconhece o meio apenas como fornecedor de recursos, representa a mais profunda expressão do racionalismo.

O que observamos hoje em impactos ambientais do processo de globalização hegemônica, que muitos interpretam como uma expressão do irracionalismo, pode ser considerado, em nosso entendimento, a mais profunda expressão do racionalismo que encara a natureza como fonte de exploração e leva aos limites a supremacia da razão científica moderna (TRISTÃO, 2013, p. 850).

Desse modo, consideramos a EA uma aliada para impugnar essa racionalidade prepotente impregnada em nossa sociedade. Afinal, defendemos uma EA que propõe extrapolar as discussões relacionadas somente com o meio ambiente, visto que as questões ambientais, em nosso entendimento, não são marcadas somente por uma crise ecológica, mas por uma crise de racionalidade. No período atual de transição paradigmática, em que ainda prevalecem os paradigmas da racionalidade hegemônica, a EA configura-se como uma alternativa plausível para tensionar a relação estabelecida entre a sociedade e o ambiente, uma vez que se caracteriza como uma prática educacional que discute e associa os aspectos ambientais, sociais, culturais e políticos.

Além disso, os princípios da EA não se atêm a discutir apenas a cientificidade da vida e dos fatos, mas admite que os saberes científicos encontram os saberes culturais e populares, traçando, ampliando e conectando outros caminhos possíveis, diferentes dos já consumados. Assim sendo, inferimos que a EA não discute apenas a degradação ambiental, mas também amplia a discussão para a degradação social, buscando, por meio de uma associação de ações políticas, sociais, ambientais e pedagógicas, conhecer a realidade socioambiental e avaliar quais são suas verdadeiras causas. Dessa forma instiga a participação ativa e organizada da sociedade na transformação dessa realidade marcada pela crescente degradação das condições ambientais (TRISTÃO, 2004, 2011).

Na concepção de uma EA complexa, as pesquisas que propomos não estão engajadas em descrever verdades unívocas e receituários de, por exemplo, “como fazer” a EA, por isso não nos apropriamos de métodos ou metodologias que nos aprisionam em uma súbita busca por veracidades incontentáveis. Ao contrário disso, aproximamo-nos de métodos de pesquisa que permitem captar as imprevisibilidades

dos cotidianos e que nos possibilitam vivenciar/habitar/permear as tantas realidades que a pesquisa busca cartografar. Além disso,

A própria natureza da educação ambiental, que encara a realidade como processo e não como algo estático, remete-nos a um tipo de pesquisa em que se estabelece uma integração entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e o próprio meio ambiente [...] (TRISTÃO, 2004, p. 48).

Portanto, o uso das narrativas e a cartografia simbólica (SANTOS, 2011) que utilizamos como metodologia nesta pesquisa se afastam do fundacionalismo epistemológico da ciência moderna e não buscam representar realidades para hierarquizá-la e/ou massacrá-la. De forma oposta, buscamos contribuir para ampliação do campo e dos *saberesfazeres* possíveis à EA, corroborando, assim, para estremecer as exigências instituintes e verticalizadas que muitas vezes parecem querer sufocar nossas criatividade e anular nossas subjetividades.

Esta pesquisa buscou, por meio da cartografia simbólica (SANTOS, 2011), problematizar a inserção da EA nos contextos formativos e a produção narrativa dos/as professores/as em suas formações continuadas. Para isso, foi necessário problematizar os diversos contextos de formação continuada de professores/as da Rede Municipal de Educação de Colatina/ES. Como dito, já que a EA não procura discutir as questões ambientais isoladas dos contextos sociais, culturais e políticos, achamos necessário mapear a maneira como as questões culturais locais eram discutidas e associadas à perspectiva da EA nas reuniões dos grupos de formação continuada de professores/as do referido município, bem como procuramos mapear os contextos de aprendizagem em EA realizados pelos/as professores/as sujeitos na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Marcos. E, ainda, durante esta pesquisa cartográfica, propusemo-nos problematizar como o Programa de Formação Continuada e em Serviço dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Colatina (Foco) está vinculado aos programas nacionais de formação docente em EA.

Para alcançar os objetivos descritos acima, lançamo-nos em mergulhos profundos (ALVES, 2008) para chegar o mais próximo possível dos cotidianos que seriam cartografados. Tínhamos muitas dúvidas de como e por onde iniciar. Tudo era novo e desafiador. A pesquisa sofreu uma verdadeira metamorfose do começo até o “fim”, pois foi preciso modificar algumas questões, inserir e excluir outras. E não adiantou

buscar respostas. Quanto mais nos aproximávamos do campo investigativo mais dúvidas surgiam e nos perguntávamos:

- a) Afinal, como nos tornamos professoras/as?
- b) Como os/as professores inserem a EA em suas aulas?
- c) O que ensinamos/aprendemos com o meio ambiente?
- d) Como os saberes das comunidades estão inseridos no processo de formação continuada dos/as professores/as?

Para nos ajudar nessas e em outras questões, conversamos e entrevistamos professoras/as durante a pesquisa. No decorrer dos capítulos, é possível encontrar a tradução de alguns fragmentos dessas narrativas produzidas pelos/as sujeitos que participaram desta cartografia. O uso das falas/narrativas está associado às discussões temáticas e representam uma potência fundamental na constituição das conjunturas que defendemos nesta dissertação. Enfatizamos que, por uma questão de privacidade, os nomes reais dos/as autores das narrativas foram alterados por nomes fictícios, não deslegitimando a consistência e o teor das traduções. A professora responsável pela formação dos/as professores/as dos 5º anos será reconhecida com o pseudônimo de “professora formadora do 5º ano”, já os/as demais professores/as receberam nomes comuns de pessoas.

Sabíamos que esta pesquisa não seria marcada pelo ineditismo, mas, ainda assim, acreditávamos – e continuamos acreditando – que ela contribuirá para expansão da diversidade de modos de vida, de existência e de *saberesfazeres* à EA e, principalmente, para consolidar a importância da EA em frente ao cenário alarmante de devastação do meio ambiente e, conseqüentemente, dos impactos socioambientais resultantes de práticas e de padrões de consumo e produção insustentáveis. O resultado desse mapeamento ficou assim disposto:

No **Capítulo I**, falaremos das primeiras aproximações realizadas nos cotidianos pesquisados bem como delimitaremos com detalhes a metodologia utilizada neste trabalho. Este capítulo tem a intenção de aproximar o/a leitor do método da cartografia simbólica, além de trazer os desafios e os desencontros ocorridos nas primeiras idas a campo. Além disso, possibilita uma associação da cartografia com os princípios das pesquisas em EA.

Já no **Capítulo II**, realizaremos uma análise sobre como a razão cosmopolita potencializa a EA. Posteriormente descreveremos a ideia de EA e de formação continuada que defendemos nesta cartografia, identificando os contextos de formação em EA. Trazemos também uma elucidação de como acontecem os estudos de formação continuada de professores/as no município de Colatina/ES. Nesse sentido, apresentaremos algumas das bases conceituais que compõem esta cartografia.

O **Capítulo III** representa um desvelamento da formação continuada de professores/as e suas produções narrativas em EA. A finalidade é perceber como os/as educadores/as inserem a EA em suas práticas pedagógicas diárias e como a EA estava inserida nos encontros dos grupos de formação continuada instituídos pela Semed.

No **Capítulo IV**, exploraremos os processos de identificação cultural do município e a forma como se dá sua abordagem na formação continuada dos/as professores/as. Nosso objetivo é fazer uma associação entre os processos culturais locais e as práticas em EA desenvolvidas nos contextos de formação continuada. Para isso, antes do debate proposto, faremos uma breve contextualização histórica sobre a ocupação e a emancipação de Colatina/ES.

No **Capítulo V**, será realizada uma explanação sobre a formação docente em EA e também uma análise referente à confluência entre as tendências de formação e as diretrizes curriculares nacionais para a EA. Este capítulo tem por objetivo discutir, mesmo que limitadamente, as políticas oficiais de EA.

Por último, traremos algumas considerações e ponderações, entretanto não buscamos um fechamento conclusivo ou acabado para esta pesquisa que deixa brechas para outras possíveis conclusões e ainda estimula inspirações para outras discussões e implicações sobre o tema.

CAPÍTULO I

CARTOGRAFIA DO CAMPO DE PESQUISA

A fim de situar o/a leitor/a, iniciaremos o primeiro capítulo desta pesquisa com a apresentação da metodologia *imetódica*¹ utilizada para compartilhar os *saberesfazeres* de alguns/as professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Colatina/ES. A escolha pelo uso da cartografia se dá por sua aproximação com os pressupostos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos e com os objetivos que havíamos proposto. Além disso, traremos as primeiras aproximações realizadas nos cotidianos pesquisados, caracterizando-os sutilmente. As demais descrições desses espaços-tempos, bem como as produções narrativas dos sujeitos protagonistas estarão dispostas no decorrer desta carta cartográfica, entretanto enfatizamos que alguns capítulos se dedicam a aprofundar questões mais específicas desse enredo.

1.1 TRAÇANDO AS LINHAS DA METODOLOGIA

Os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos. A incompletude estruturada dos mapas é a condição da criatividade com que nos movimentamos entre os seus pontos fixos. De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer (SANTOS, 2011, p. 224).

Quando escutamos o termo “cartografia”, pensamos logo em mapas, cheios de linhas, cores, legendas, marcações e escalas. Quando conhecemos a cartografia como uma possibilidade metodológica de pesquisa, questionamos: como os mapas, no sentido cartográfico, estão relacionados com metodologias de pesquisas em EA? Foi, então, que, por meio da leitura em Santos (2011), encontramos a possibilidade do diálogo entre a cartografia simbólica e as pesquisas em EA, compreendendo imediatamente que os usos das representações cartográficas para as pesquisas qualitativas estão no sentido metafórico. Para o autor, as metáforas abrem

¹ Para Santos (2011), o conhecimento pós-moderno é *imetódico*, constituindo-se a partir de uma pluralidade/diversidade metodológica. Afirmando que cada método é um tipo de linguagem a as realidades respondem na língua em que são questionadas, logo só uma constelação de métodos é capaz de captar os silêncios que persistem entre cada língua que pergunta.

possibilidades para o novo, “[...] os tratados de retórica ensinam-nos que o uso repetido de uma metáfora durante um longo período de tempo transforma gradualmente a descrição metáfora numa descrição literal” (PERELMAN; TYTECA, 1969, *apud* SANTOS, 2011, p. 198). Ainda para Alves (2001, 2008), literaturizar a ciência é um dos movimentos necessários para o desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Boaventura (2011) enfatiza constantemente que os mapas são distorções reguladas da realidade, que acontecem por meio de mecanismos e de operações determinadas e determináveis. Ora, então os mapas nos orientam por meio de distorções da realidade? Sim, responde o autor (2011). Os mapas distorcem a realidade para instituir a orientação. Então nos perguntamos: como ocorrem essas distorções? Em relação aos mapas, a resposta é facilitada pelos estudos de Santos (2011), descrevendo que, para ser funcional, o mapa não pode coincidir ponto a ponto com a realidade, caso contrário seria impossível usufruirmos da cartografia para nos localizarmos/orientarmos. Portanto, “[...] o mapa é uma descrição redutora, totalizante, de observações” (CARVALHO, 2004, p. 37).

É importante destacar que essas distorções não ocorrem de forma idêntica em todos os mapas existentes. O critério para distorção depende das características do espaço e para quais finalidades o mapa está sendo estruturado. As distorções nos mapas se dão por meio de três mecanismos fundamentais: a escala, a projeção e a simbolização – mecanismos autônomos, uma vez que envolvem procedimentos distintos, entretanto interdependentes, ou seja, um mecanismo pode influenciar ou ser influenciado pelos outros.

A escala, “[...] relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no terreno” (MONMONIER, 198, *apud* SANTOS, 2011, p. 201), é o primeiro mecanismo de distorção da realidade. Quando associada à ciência social, o autor chama a atenção para as estratégias que são definidas em pequenas escalas,² pelos chefes de Estado, por exemplo, mas que são aplicadas em grande escala no cotidiano de populações. Logo, para Santos (2011), a distorção/representação da realidade, nesse caso, é uma suposição do exercício do poder. A projeção é outro mecanismo

² “Em linguagem comum, a grande escala e a pequena escala são usadas num sentido inverso do que têm na cartografia. A grande escala sugere a cobertura de um território vasto ou de um acontecimento amplo, enquanto a pequena escala sugere o oposto” (SANTOS, 2011, p. 202).

de produções de mapas. É por meio delas que as superfícies curvas da realidade são transformadas em superfícies planas nos mapas, permitindo que um determinado lugar/espaco seja impresso em folhas. Quando discorre sobre a projeção, Santos (2011) adverte para a delimitação da parte central dos mapas, afirmando que todos os mapas possuem um centro definido e, por consequência, partes periféricas também determinadas. Fazendo uma análise da projeção, percebemos, por exemplo, que em cada população há uma predominância de tradições privilegiadas. Essas, por sua vez, ocupam posição de centro (importância) em relação às outras (periféricas).

O último mecanismo de distorção da realidade é a simbolização, que se define pelo uso de símbolos gráficos para representação de elementos e características da realidade. Esses símbolos podem ser icônicos (naturalísticos) ou convencionais (arbitrários). Então, os mapas devem ser representativos ou devem fornecer orientações? Dessa tensão entre representar ou orientar, Santos (2011) propõe que os mapas devem ser fáceis de utilizar. Consequentemente, são duas exigências contraditórias, mas que norteiam a cartografia de realidades. Diante do exposto, questionamos: seria o sistema educacional um mapa social carregado de distorções? E, ainda, o sistema educacional também distorce algumas realidades para estabelecer algumas objetividades (centralidades)? Essas reflexões servem para potencializar nossa pesquisa cartográfica em EA nos/dos/com os cotidianos das escolas públicas brasileiras.

Durante muito tempo, objetivou-se um sistema de educação que fosse unívoco e padronizado, entretanto reconhecemos os diversos contextos e movimentos que constituem o processo educacional, muito desses informais, não oficiais, ou seja, cartograficamente falando, há várias escalas que regulam os movimentos/ações das escolas, criando novos fenômenos a partir dos mesmos objetos sociais empíricos. Sabemos que existem várias demandas que são instituídas para as escolas brasileiras. Assim, cartografar como a comunidade escolar lida com essas exigências perante suas realidades diversas e dificuldades é a objetivo da escala cartográfica na construção desse mapa simbólico.

O processo educativo de grande escala, que tem lugar de modo informal e cotidiano no seio da família, do grupo de referência ou da comunidade local, não coincide com o processo educativo de pequena escala no âmbito do sistema educativo formal, nacional (público ou privado), mesmo quando

os dois processos incidem, na aparência, sobre os mesmos tópicos e sobre os mesmos alunos (SANTOS, 2011, p. 210).

Oliveira (2003, p. 57), em congruência com Santos (2011), afirma que, por meio dos “mapas de pequena escala”, podemos construir apenas modelos, “[...] mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidos se ‘descemos’ às singularidades, só perceptíveis nos ‘mapas de grande escala’”. Para cartografar os movimentos de inserção da educação ambiental nos contextos formativos cotidianos, é necessário lançar *no mergulho sem a boia*³ (ALVES, 2008). Por isso, como metodologia de pesquisa, ao cartografar, é preciso usar simultaneamente diferentes escalas, evitando, dessa maneira, hierarquizar conhecimentos, ocultar objetos e fazeres possíveis.

Assim como a escala, a projeção também não é um método neutro, ou seja, tipos diferentes de projeções criam objetos diferentes. Um desenho cartográfico permite diversas formas de projeções, entretanto a escolha da metodologia será dada em função do interesse do mentor. De acordo com o tipo de projeção utilizada, será estabelecida a periferia e o centro do mapa. Santos (2011) nos diz que, semelhantemente ao que acontece com o capital financeiro, o capital educacional não se distribui igualmente entre as realidades, mas tende a se concentrar nas regiões centrais, onde há uma maior rentabilidade e estabilidade, quando comparadas com as periferias. Infelizmente, a distorção cartográfica não é homogênea, pois “Tende a ser mais distorcida à medida que caminhamos do centro para a periferia [...]” (SANTOS, 2011, p. 214).

Nas regiões centrais, o espaço é retratado com mais detalhes e mais recursos simbólicos, enquanto as periferias são cartografadas com traços mais grossos e poucos recursos simbólicos (SANTOS, 2011). Outro efeito importante da projeção para a cartografia simbólica é perceber qual objeto social é privilegiado pela regulação da educação. “Há de distinguir dois tipos de projeção: a projeção egocêntrica e a projeção geocêntrica”⁴ (SANTOS, 2011, p. 214). A geocêntrica é

³ O mergulho é a imersão profunda no cotidiano. O fato de “mergulhar sem a boia” representa que a instabilidade e a insegurança é nosso único abrigo nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008).

⁴ “A projeção egocêntrica privilegia a representação das características subjetivas e particulares de ações sociais que, na aparência pelo menos, são de natureza predominantemente consensual ou

aquela focada na padronização de um modelo único, independentemente dos contextos cotidianos; e a egocêntrica é um sistema mais contextualizado, de acordo com a realidade de um determinado local, um tanto mais flexível.

Pensar como a escola é representada nas cartografias simbólicas é bastante complexo, entretanto ainda mais complexo é pensar como os sujeitos são simbolizados na escola. Afinal, reconhecendo que nenhuma relação é despretensiosa, é importante considerar as intenções e objetivos de quem cartografa. Assim como um fato pode ser narrado de diversas maneiras distintas, a descrição de um mesmo objeto também pode ser dada de inúmeras maneiras, a depender de quem descreve. Portanto a descrição de uma realidade vai ser influenciada pelos desígnios do/a narrador/a, bem como a simbolização e, posteriormente, sua interpretação, vai depender dos designíos dos/as outros/as sujeitos/as, respectivamente, autores/as e leitores/as.

Explicitados todos os mecanismos de distorção da realidade para aplicabilidade da cartografia, talvez seja ainda pertinente perguntar: de que maneira a cartografia simbólica contribui como pesquisas em educação ambiental? Santos (2011) responde que, ao usar uma metáfora tão trivial, pretende cooperar para difundir e abrir caminho para um novo senso comum. Afinal, esse é o objetivo central de seu livro “A crítica a razão indolente: contra o desperdício da experiência” (2011). O autor nos convida, por meio de nossas pesquisas, a disponibilizar novas experiências possíveis, contribuindo, dessa forma, com “[...] a construção de um novo senso comum, capaz de sustentar a inteligibilidade e as lutas emancipatórias na transição paradigmática” (SANTOS, 2011, p. 220).

A cartografia simbólica do cotidiano das escolas é uma das possibilidades de acesso a uma concepção pós-moderna da educação, em que a importância da centralidade é questionada e suas formas de hierarquização são dissolvidas, conferindo, assim, outros caminhos possíveis. Diferentemente da proposta do novo senso comum, o senso comum predominante no sistema educacional, apesar de estar com suas concepções um tanto quanto abaladas, ainda parte da pressuposição de que existe um modelo de ensino a ser seguido/alcançado, independente dos contextos que

voluntarista. A projeção geocêntrica privilegia a representação das características objetivas e gerais das ações sociais padronizadas que, na aparência pelo menos, são de natureza predominantemente conflitual” (SANTOS, 2011, p. 214).

caracterizam um determinado lugar e sua comunidade. Mostrar como os agentes da escola inserem a educação ambiental em suas práticas diárias é uma importante contribuição para o reconhecimento de novos *saberes-fazer*s possíveis.

O cartógrafo faz uso de instrumentos tecnológicos para reproduzir uma dada realidade, por exemplo, usa satélites, fotos aéreas, computadores, dentre outros. Entretanto, cartografar, como um procedimento de pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, significa interagir com o meio (lugar), fazendo com que as histórias vividas e narradas constituam o espaço a ser cartografado. Contudo, reconhecemos que nenhuma pesquisa é despretensiosa ou neutra, pois está imbricada a interesses e desígnios. Por isso é necessário que os sujeitos envolvidos atuem com ética em relação ao outro. Logo, quando cartografamos, abandonamos o papel remoto do/a pesquisador/a e precisamos nos inserir nas realidades pesquisadas, entendendo que não há separação entre pesquisador e objeto de estudo, mas todos juntos construímos uma história a ser cartografada.

As narrativas, os silêncios, os cheiros, os toques, os sons, os olhares, os anseios, as experiências e todos os outros movimentos que constituem o cotidiano devem ser sentidos e, depois, sempre que possível, representados, todavia sabemos que esta pesquisa é marcada por sua incompletude, trazendo apenas uma das tantas realidades dos espaços-tempos partilhados, visto que “[...] não há método capaz de captar uma realidade em suas múltiplas manifestações [...]” (CARVALHO, 2008, p. 129). Enfim, vivenciar e participar das ações dos autores/personagens da educação nos permite produzir, visibilizar e credibilizar outras *possibilidades possíveis*, mas não abarcar toda a sua realidade/complexidade.

O principal desafio desta pesquisa foi cartografar como a EA está inserida nos contextos de formação continuada dos/as professores/as, compartilhando as narrativas produzidas nos encontros do grupo de formação continuada e também nos contextos de aprendizagem em EA realizados pelos/as professores/as na Escola Municipal São Marcos, levando em consideração os aspectos culturais locais do município de Colatina e, ainda, estabelecendo uma relação entre os programas nacionais de formação docente em EA com o programa de formação continuada desses/as professores/as da rede municipal. As narrativas são importantes nas pesquisas com educação ambiental, pois “[...] têm o poder de revelar as histórias da

vida social e transformá-las com os praticantes do processo ao se verem coautores de suas invenções cotidianas” (TRISTÃO, 2011, p. 855), além de garantir formas duradoras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas (ALVES, 2008).

Afinal, a formação em EA vai além das práticas pedagógicas e da participação em cursos, pois busca sempre a associação entre o pedagógico, o político, o social, o cultural e o ambiental, pretendendo contribuir com o desenvolvimento coletivo e ampliar as formas de nos relacionarmos com o meio, potencializando, dessa maneira, uma relação socioambiental ética e comprometida. Por fim, inspirada em Linhares (2002, p. 128), durante todo o pesquisar pretendemos “[...] conhecer, entender, mas, sobretudo, participar da reinvenção da escola, abrindo e compartilhando experiências, como as que irrompem em tantos e tão diferentes espaços”.

1.2 CARTOGRAFANDO O CAMPO DA PESQUISA

1.2.1 Uma primeira aproximação com os programas e projetos de formação em educação ambiental

Consideramos pertinente realizar uma visita à Secretaria Municipal de Educação (Semed) para conhecer o Programa de Formação Continuada que é desenvolvido no município. Então no dia 03-10-2014, realizamos a primeira aproximação. Fomos recebida pela superintendente de formação, que nos informou sobre importantíssimos aspectos acerca da Formação Continuada e em Serviço dos Profissionais de Educação da Rede Municipal (Foco) bem como nos forneceu o livro “Colatina em Foco”, na versão *pdf*. Material esse que começou a ser elaborado no ano de 2007, publicado somente em 2008, e que apresenta, como objetivo, de acordo com as palavras, na apresentação do livro, da secretária de Educação, Maria Auxiliadora Torezani de Oliveira, “[...] instrumentalizar o fazer pedagógico e levar os docentes a conhecer e pesquisar sobre a história do Município”. Portanto, toda descrição que segue é um misto entre as informações contidas no livro e a conversa realizada com a superintendente de formação.

De acordo com informações encontradas no livro, em outubro de 2001, foi lançada a proposta de desenvolver um projeto⁵ de formação continuada de professores que contemplasse momentos de estudos e trocas de experiências entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Colatina, permitindo a instauração de um processo reflexivo e crítico da prática educativa (SEMED, 2008).

Então, de 2001 até o ano de 2004, os encontros dos grupos eram quinzenais, noturnos e ministrados por coordenadores pedagógicos da Semed e/ou por professores/as que atuavam na Rede Municipal de Ensino. Entretanto, devido às limitações em decorrência do horário dos encontros, em 2005, o Foco foi remanejado para o horário de trabalho dos/as professores/as. “A Formação passou a ser em serviço. Os coordenadores pedagógicos, orientados pela Equipe de Formação da Semed, ministravam as oficinas nas escolas, em horário de trabalho [...]” (SEMED, 2008, p. 11).

Posteriormente, a partir de 2006, os estudos dos professores passaram acontecer fora da escola e deixaram ser quinzenais e se tornaram mensais:

Enquanto as professoras estudavam, os alunos eram orientados por professores oficinairos do Subprojeto do Foco: ‘Aprender e brincar é só começar’, coordenado pela Equipe de Formação da Semed, a partir do trabalho com cinco eixos/aulas: Contação de Histórias, Artes, Música, Inglês e Educação Religiosa (SEMED, 2008, p. 12).

Já em 2007, “[...] os estudos passaram a ser estruturados a partir da organização das professoras por série e turno” (SEMED, 2008, p. 12). Especialmente nesse ano, houve um aprofundamento no estudo dos PCNs, focando os objetivos, conteúdos e estratégias facilitadoras da prática pedagógica (SEMED, 2008). Assim, entre ajustes e reformulações, várias mudanças aconteceram e ainda vêm ocorrendo na organização do Foco.

De acordo com a superintendente, até o fim do ano letivo de 2014, os grupos continuavam divididos por área de atuação, série e turno, ou seja, vários grupos de estudo participavam da formação em serviço, totalizando em média 50 encontros mensais. Alguns encontros eram mensais e outro bimestrais. Ainda de acordo com a

⁵ O projeto conhecido como Foco foi uma sugestão da doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Luciani Dalmaschio, quando trabalhava como assessora pedagógica na Semed. Sua ideia foi compartilhada e aceita pelas gestoras e, portanto, o Foco teve seu início ainda em 2001.

superintendente de formação, a Rede Municipal, no referido ano, era composta por aproximadamente mil professores/as.

Com essa visita à Semed, compreendemos a preocupação com a formação continuada no município e percebemos que havia muitos movimentos inseridos nesses 13 anos de criação do Foco, muitas adaptações, reajustes e oposições. A partir desse primeiro momento, a autorização para participarmos dos estudos que ocorreriam durante o ano de 2015 já havia sido concedida, logo precisávamos esboçar/delimitar nossas intenções e objetivos, mesmo sabendo que passariam por mudanças ao longo da pesquisa.

1.2.2 Contextos formativos: uma aproximação com a escola e com o Foco

Para conhecer o cronograma das reuniões dos grupos de formação para o ano de 2015, mantivemos contato constante por *e-mail* com a responsável e, no dia 18-03-2015, realizamos outra visita à Semed. Novamente fomos atendida pela superintendente de formação. Nesse encontro, além de disponibilizar a agenda dos encontros, fomos apresentada às professoras formadoras que nos comunicaram sobre as novas informações/reformulações acerca do Foco. Para 2015, as reuniões seriam reduzidas, visto que, segundo a superintendente, os/as professores/as manifestaram desinteresse nos encontros que vinham acontecendo, alegando a distância do local dos momentos de estudo do Foco; a coincidência dos encontros do Foco com os dias de planejamento escolar; o elevado número de atestados apresentados pelos/as professores/as nos dias dos encontros de formação; a dificuldade por parte dos/as professores/as para participar do Foco e realizar as tarefas propostas nos encontros.

Diante disso, o Foco ganha um novo formato para 2015. As mudanças foram menos expressivas para os/as professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses grupos continuavam com encontros bimestrais, divididos de acordo com as áreas de atuação, série e turno. Já os encontros dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, com exceção dos/as professores/as de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, ficaram bastante reduzidos. A previsão era de apenas três reuniões durante o ano, quando seriam tratados assuntos gerais acerca da educação. Os grupos de/as professores/as das

disciplinas mencionadas continuaram com encontros específicos para cada área. De acordo com a superintendente de formação, os temas que seriam discutidos nos três encontros haviam sido definidos conforme as sugestões dos/as professores/as da rede: sexualidade, educação especial e avaliação. Nesses encontros, todos os/as professores/as participariam juntos no mesmo horário, inclusive aqueles que atuavam com Arte, Educação Física e Ensino Religioso, sem divisão de grupos nessa ocasião.

Portanto, a partir desse momento, delimitamos nossa pesquisa de acordo com as mudanças que foram estabelecidas. Nossa pretensão inicial era trabalhar com os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, mas, como os estudos da formação foram reduzidos, “[...] em três momentos pontuais no decorrer do ano letivo de 2015: 04 de maio, 13 de agosto e 18 de novembro” (SEMED, 2015, p. 3), organizados em formas de palestras com temas previamente definidos, optamos por participar também dos estudos de formação com os/as professores/as dos 5º anos. Como a rotatividade de professores/as no grupo dos 5º anos é expressiva e o número de participantes é relativamente grande, as interlocuções compartilhadas nesta pesquisa foram direcionadas àqueles/as que tiveram interesse em participar de forma voluntária conosco nesse caminhar.

Nesse segundo momento de visita à Semed, aproveitamos para verificar a possibilidade de frequentar alguma escola municipal com o intuito de mapear os contextos de aprendizagem em EA realizados pelos/as professores/as participantes do Foco. Desde o princípio, queríamos desenvolver a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Marcos (EMEF São Marcos), por se tratar de uma escola de bairro periférico, localizada ao lado da 2ª Companhia da Polícia Militar Ambiental e, ainda, por ser um dos bairros atingidos drasticamente por um acidente ambiental⁶ no ano de 2013 (Figuras 1, 2 e 3). Então, além da influência desse drástico incidente ambiental e da proximidade com a polícia ambiental, tratava-se de uma comunidade-escola fora da centralidade do município, ou seja, de uma escola periférica em todos os sentidos, mas que, com certeza, tinha seus costumes, suas histórias e suas peculiaridades.

⁶ Em dezembro de 2013, devido aos altos índices pluviométricos do município, houve o deslizamento de barrancos próximos à EMEF São Marcos, destruindo casas e matando vizinhos/as e alunos/as da escola. Com isso, em janeiro e parte de fevereiro de 2014, a escola foi cedida para os desabrigados dessa tragédia.

FIGURA 1 – Localização da EMEF São Marcos



Legenda: A: Escola; B: Polícia Ambiental; C: Deslizamento de Terra.
Fonte: Google Earth, 2015.

FIGURA 2 – Área limítrofe entre a escola e a polícia ambiental



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

FIGURA 3 – Deslizamento de terra no bairro São Marcos no ano de 2013



Fonte: G1, Espírito Santo, 2013.

Após falarmos da intenção de desenvolver a pesquisa, foi solicitado o envio de um ofício à secretária municipal de Educação, Maria Auxiliadora Torezani de Oliveira, esclarecendo sobre os objetivos da pesquisa. Entretanto, alguns dias após o envio desse documento, a realização da pesquisa na referida escola foi negada, pelo fato de algum outro pesquisador já ter solicitado realizar um estudo nesse mesmo período, naquele local. Precisávamos, então, pensar em outra escola para realizar a pesquisa. Entretanto, nesse “meio tempo”, a superintendente de formação, mas enviou um *e-mail* autorizando a realização da pesquisa na EMEF São Marcos, visto que o outro pesquisador não havia aparecido por lá até o momento. Logicamente, ficamos entusiasmada com a notícia.

Além das características já apresentadas, a EMEF São Marcos está localizada em uma região limítrofe entre os bairros São Marcos e Novo Horizonte, que são margeados pela rodovia federal BR 259 (Figura 4). A escola é a mais próxima para atender os alunos/as dos referidos bairros e também de alguns outros bairros vizinhos. Quando os/as alunos/as terminam o ensino fundamental, devem se deslocar para estudar o ensino médio em escolas localizadas em outros bairros de Colatina.

FIGURA 4 – Vista parcial da escola São Marcos e da BR 259 que passa próximo à escola



Legenda: (A): Vista da escola a partir da BR 259; (B): Vista da BR 259 a partir da escola.
Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

O local é considerado de alta vulnerabilidade social, marcado pela violência e pelo tráfico de drogas. A escola funciona apenas nos turnos matutino e vespertino, entretanto a quadra esportiva é utilizada pelos moradores durante a noite.⁷ A EMEF São Marcos atende a 173 alunos/as no turno matutino – 4º ao 9º ano – e 180 no vespertino – 1º período ao 3º ano – todavia o número de alunos/as inseridos/as na escola em cada turno é maior do que o número de alunos/as matriculados/as por turno. Isso se dá pelo fato da escola participar do programa federal “Mais Educação”.⁸ Nossa imersão ocorreu sempre no turno matutino, em que a equipe é composta por 10 professores/as e 19 funcionários/as, distribuídos entre a

⁷ O uso da quadra pela comunidade durante parte do turno noturno é fruto de um acordo entre a equipe da gestão escolar, Semed e comunidade. Antes desse acordo, parte da comunidade local pulava o muro da escola para utilizar a quadra e depredavam o patrimônio físico da escola. Atualmente, após longo diálogo entre a gestão escolar, a Semed e os representantes da comunidade a quadra é liberada para a prática de esportes e a prefeitura disponibilizou um vigia noturno que auxilia no controle das atividades semanais.

⁸ O Programa “Mais Educação”, que é regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. As escolas que optam por participar do programa devem desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; etc. (MEC, 2010).

supervisão, coordenação, direção, secretaria, biblioteca, monitorias, auxiliares de serviços gerais e merendeiras.

Apesar de todo esse cenário de vulnerabilidade, algo diferente da maioria das escolas públicas que conhecemos chamou a nossa atenção desde o primeiro instante, o fato de o portão de entrada e saída dos/as alunos/as e funcionários/as não ter porteiro/a e nenhum tipo de fechadura eletrônica instalada. O portão da escola fica permanentemente destrancado, muitas vezes aberto. Mesmo assim, os registros de fugas de alunos/as são baixíssimos e a comunidade tem livre acesso a escola (Figura 5). Era muito comum encontrar ex-alunos/as, pais, mães, irmãos/as ou parentes de alunos/as entrando e saindo da escola, mesmo sem serem convidados/as para alguma reunião ou qualquer outra ocasião. Além disso, percebemos que alguns/as alunos/as pediam para ir até sua casa buscar algum material ou lanche que haviam esquecido. Nem sempre tinham a liberação, mas quando precisavam, pediam.

FIGURA 5 – Vista parcial do interior da escola e da rua onde a escola está localizada



Legenda: (A): Vista do interior da escola; (B): Vista da rua onde a escola está localizada.
Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

Esse movimento não é nada comum em escolas localizadas em zonas urbanas, muito menos em periferias. No começo, o fato de o portão estar aberto o tempo todo e sem vigilância nos incomodava muito. Percebemos, então, o quanto somos,

mesmo sem querer, metódicos com algumas questões e quão impregnados estamos de alguns costumes e conceitos. Com o tempo, fomos nos habituando com essa movimentação e entendendo todo mecanismo disciplinar que havia por trás dessa liberdade ou *pseudoliberalidade*.

Além de o portão ser barulhento, o que anunciava a chegada ou a saída de alguém, constantemente, quando um/a aluno/a era visto pelas ruas próximas à escola em horário de aula, moradores/as do bairro procuravam a equipe gestora da escola para passar a informação. Os moradores iam até lá pessoalmente ou ligavam para a direção, informando o local, nome do/a aluno/a e o que estava fazendo. Então, algumas vezes, a direção entrava em contato com os responsáveis para verificar se a família estava ciente da ausência na escola do/a aluno/a naquele dia. Esse movimento de congruência entre a comunidade e a escola foi estabelecido naturalmente. Ninguém sabe como começou ou quando começou, simplesmente funciona assim.

1.2.3 O devir sinuoso da pesquisa

Essa dimensão do que é, de fato, *realizadopensadofalado* no miudinho dos cotidianos das escolas permite-nos como *sujeitopesquisador*, além de poder afirmar que o *local tem importância* (FERRAÇO, 2001 *apud* FERRAÇO 2007), pode nos assumir como pertencentes a diferentes redes que expressam o entremeado desses *saberesfazeres* cotidianos, associados aos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos (FERRAÇO, 2007, p. 82).

Com o calendário em mãos, começamos a nos organizar para frequentar os estudos de formação. Nesse momento, muitas dúvidas foram surgindo: como será? O que devo fazer? Como fazer? O que vou dizer? Mas de nada adiantava a ansiedade. Sabíamos que o caminhar traçaria o/os rumo/os, às vezes cheios de encruzilhadas e curvas, mas o importante era trilhar, percorrer e, se precisar, voltar, retornar, enfim, corrigir, mas jamais recuar, afinal, “[...] romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições” (FERRAÇO, 2008, p.113).

Desde então, participamos de cinco estudos de formação continuada de professores /as durante o ano de 2015. Foram quatro encontros com os/as professore/as do 5º ano e um encontro com os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental.

Infelizmente, devido a compromissos de ambos os lados – pesquisadora e secretaria – não foi possível participar de todos os momentos de estudos, que totalizaram sete: sendo cinco dos anos iniciais e dois dos anos finais. Algumas datas dos encontros precisaram ser trocadas, o que impossibilitou ajustes em nossas agendas. Para os anos finais, por exemplo, o último encontro que teria como tema “sexualidade” não aconteceu. Foi cancelado devido à chegada da lama da Samarco/Vale/BHP⁹ que deixou o município em estado de emergência e temporariamente sem captação e distribuição de água. Com isso as aulas foram paralisadas. O dia em que seria realizado o estudo do Foco foi utilizado para reposição de parte das aulas que haviam sido suspensas com a chegada da lama. Havia dias que tínhamos compromissos concomitantes – no trabalho, na escola, no Foco e na Ufes – então precisávamos abrir mão de algumas oportunidades para atender a outras. Talvez sejam essas as vivências corporais dos movimentos caóticos de que nos fala Ferraço (2008).

Entretanto, mesmo não participando de todos os encontros, tivemos acesso aos materiais utilizados em todos os estudos, pois foram enviados por *e-mail* pela professora formadora do 5º ano. Além do dialogar constantemente com a superintendente de formação e de frequentar os estudos, realizamos entrevista semiestruturada com quatro professoras, um professor e com a professora formadora do 5º ano, com o intuito de cartografar a associação do Foco com os programas nacionais de formação docente em EA; conhecer as características culturais do município; entender como a EA está inserida nas aulas desses/as professores/as e, ainda, cartografar o processo contínuo de formação desses/as educadores/as. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Além dos áudios, registros em fotografias e anotações acerca dos encontros também foram realizados. É importante enfatizar que nenhuma dessas entrevistas aconteceu concomitantemente ao Foco ou no mesmo dia, mas visitamos as escolas desses/as professores/as em seus dias de planejamento, com datas previamente agendadas. Esse movimento nos possibilitou conhecer cinco escolas municipais de Colatina, cada uma com realidades bem distintas.

⁹ O rompimento da barragem da Samarco Minerações em Minas Gerais – cujos donos são a Vale e a anglo-australiana BHP Billiton – na cidade de Mariana/MG no dia 5 de novembro, atingiu nosso município no dia 18 de novembro de 2015. Com isso as aulas foram suspensas por alguns dias, visto que a captação de água ficou temporariamente paralisada.

Entre os dias 06-08-2015 e 17-12-2015, estivemos também presente na EMEF São Marcos (Figura 6). Como já mencionado, nossas idas aconteciam sempre na parte da manhã (07h às 11h30min) e tentamos alternar as visitas entre os dias da semana. Entre idas e vindas, buscamos ocupar diversos ambientes. Então participamos de várias reuniões, dos recreios, assistimos às aulas, compartilhamos comemorações internas, participamos dos Conselhos de Classes, percorremos os arredores da escola, almoçamos todos esses dias com os alunos/as e professores/as. Tudo isso com a finalidade de caminhar juntos, de pertencer àquele lugar, de dar um *mergulho* profundo naquele cotidiano (ALVES, 1998). Na escola, mantivemos diálogos constantes com os/as professores/as, alunos/as, diretora, secretária, pedagoga, coordenador/a, serventes e, em alguns momentos, com pais e mães de alunos/as que estavam no espaço escolar. Portanto consideramos todos/os esses/as como protagonistas desta pesquisa. Algumas narrativas foram gravadas, outras relatadas em nosso diário de campo e vários momentos/movimentos foram fotografados.

FIGURA 6 – Espaço físico externo pertencente à EMEF São Marcos



Fonte: Fotos produzidas durante a pesquisa.

As vivências, fruto da imersão nesses cotidianos – Foco e Escola – serão compartilhadas nos capítulos subsequentes. Entretanto, devido os objetivos desta pesquisa, nem todas as narrativas, lembranças e imagens foram cartografadas. Por isso inferimos que a realidade aqui representada é marcada por sua incompletude, contudo essa condição não é um problema, afinal nenhum outro método seria capaz de abarcar toda a complexidade sobre uma determinada realidade. Reconhecer esses limites é uma condição necessária aos estudos com os cotidianos (FERRAÇO, 2007).

Salientamos que, ao legitimar o uso das narrativas nas pesquisas em EA, estamos conferindo uma aproximação do caráter científico com o comum/popular, permitindo, dessa maneira, a compreensão dos “[...] usos que os meios populares fazem das culturas difundidas e impostas ou dos monopólios interpretativos” (TRISTÃO, 2013, p. 855). Além disso, essas narrativas trazem em seu enredo “[...] a riqueza e a complexidade das experiências dos praticantes em suas relações ecológicas com o meio ambiente” (TRISTÃO, 2013, p. 855). O uso das narrativas nesta pesquisa permite visibilizar experiências e vivências que não são contempladas pelas cartografias dominantes e ainda evidenciar que extrapolamos a concepção da pesquisa desinteressada, despreziosa ou neutra, mas assumimos que nossos interesses, histórias, experiências e tantas vivências estão inseridos nas linhas desta dissertação. Assim sendo,

[...] pode trazer um profundo impacto ao potencial emancipatório da educação ambiental que não faz pesquisa desinteressada, mas encarna o movimento ético constante entre a pesquisa e o universo pesquisado, num desejo de superação da lógica perversa do racionalismo moderno que promove um desenvolvimento a qualquer custo, degrada e destrói com força brutal a *naturezacultura* (TRISTÃO, 2013, p. 851).

CAPÍTULO II

CONTEXTOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tínhamos convicção de que, quando mergulhássemos nos cotidianos desses contextos de formação – escola e Foco – encontraríamos locais plurais, diversos, cheios de peculiaridades. Sabíamos que as ações locais ali vivenciadas serviriam para ampliar as redes de *saberesfazes* da educação e da EA. Então nos detivemos nos procedimentos sociológicos da sociologia das ausências, da sociologia das emergências e no trabalho de tradução, na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2011), para nos acompanhar nesse caminhar/pesquisar.

Temos esperança de que as experiências locais visibilizadas, muitas vezes não legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, não continuem sendo hostilizadas pela academia e pelas políticas educacionais, mas possam compor a amplitude do *pluriverso*,¹⁰ fortalecendo, dessa forma, os *saberesfazeres* não hegemônicos. Portanto, no decorrer deste capítulo, traremos as concepções teóricas das sociologias e da tradução, posteriormente esboçaremos o amplo conceito de educação ambiental e as concepções de formação continuada que adotamos nesta pesquisa. Desde já, salientamos que defendemos a formação continuada que se configura/estabelece nas relações, nas interações entre pessoas e entre múltiplos contextos, ou seja, na formação que vai além da realização apenas de cursos e participações em eventos ou congressos, mas que é efetivada a partir da imbricação de situações, de coisas e de pessoas, isto é, a formação com base nas múltiplas relações de convivência/vivência entre os vários contextos e cotidianos nos quais os sujeitos se formam (TRISTÃO, 2004).

2.1 A RAZÃO COSMOPOLITA COMO POTENCIALIZADORA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para Boaventura de Sousa Santos (2011), a organização moderna da sociedade tem promovido existências e inexistências de conhecimentos a partir de interesses

¹⁰ Latour (2004) considera que “universo” é uma palavra que destoa, pois unifica as formas de vida e as coisas. Propõe a troca do termo universo por pluriverso, considerando, assim, a realidade das naturezas e não mais a unidade da natureza, levando em conta os atores não humanos que habitam o universo.

estabelecidos historicamente pelo cientificismo da ciência moderna, prevalecendo a racionalidade hegemônica em detrimento de outras racionalidades. Santos (2011) caracteriza o momento atual como efêmero, marcado pela transição paradigmática da ciência moderna, logo um momento de incertezas. Portanto,

A complexidade e a abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial – relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal do mundo e da sociedade – trazem para os profissionais da educação e suas instituições formadoras uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar, aprofundar, debater e propor um projeto histórico e uma política nacional para a profissionalização do magistério, umas das questões centrais nas discussões atuais sobre o professor (CARVALHO, 2004, p. 12).

As leis, os livros, as secretarias, enfim, as/os entidades/órgãos legais da educação, por meio de seus representantes, buscaram por muito tempo padronizar a educação e, obviamente, a formação de professores/as, pautando-as quase exclusivamente na lógica capitalista e instrumental, desconsiderando as muitas realidades inseridas nos múltiplos contextos culturais, sociais e ambientais. Assim, a educação foi utilizada como um dos instrumentos para a proliferação dos paradigmas da ciência moderna, que objetivou uma homogeneização civilizacional, não considerando outras possíveis formas de racionalidades, conhecimentos e experiências existentes.

Para evitar o desperdício das experiências provocadas pelo paradigma dominante, Boaventura (2010) sinaliza que não basta propor, nesse instante, outro tipo de ciência social, mas é preciso propor um modelo diferente de racionalidade. Portanto, contrapondo-se à racionalidade hegemônica, a qual chama de razão indolente, que, na perspectiva de Santos (2010), é uma razão impotente, arrogante, metonímica e proléptica, o autor propõe a razão cosmopolita para expandir o presente e contrair o futuro, evitando, assim, os desperdícios das experiências atuais, visibilizando/valorizando/potencializando outros conhecimentos que, por não serem científicos e nem ocidentais, são produzidos como não existentes, inferiores, desprezíveis, enfim, são negligenciados pela racionalidade científica predominante no mundo.

Para Boaventura (2010), a razão proléptica e a razão metonímica constituem as razões fundacionais da razão indolente. Já a razão impotente e a arrogante são mais antigas e tem suscitado mais debates que a proléptica e a metonímica, por isso ele se ocupa em discutir, prioritariamente, as duas últimas. Como a razão metonímica é aquela que se percebe “[...] como a única forma de racionalidade

possível, entendendo a sua parcialidade como totalidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 67), não admite que a compreensão do mundo é maior do que a compreensão ocidental do mundo. Já a razão proléptica parte do pressuposto de que o futuro é algo dado, por isso abdica-se de pensá-lo. Acredita que o futuro é previsível, entende-se que ele é a superação linear do presente (OLIVEIRA, 2008).

Entretanto, para a EA, essas outras racionalidades são potentes e importantes, uma vez que, por meio delas, podemos questionar essa “[...] estrutura de pensamento que de modo inconsciente comanda nosso discurso” (MORIN, 1997, p. 27). Essa lógica hegemônica que dissociou o meio ambiente da sociedade e que regularizou o discurso do “desenvolvimento” e do “bem-estar” da sociedade baseado exclusivamente no crescimento econômico que, por sua vez, implica a degradação e poluição ambiental, permitiu que assistíssemos à destruição da natureza como algo necessário ao nosso “crescimento/desenvolvimento”. Consequentemente, consideramos que os impactos socioambientais atuais do processo de globalização hegemônica representam a mais profunda expressão do racionalismo, ou seja, a razão que encara a natureza apenas como fonte de recursos (TRISTÃO, 2013).

A destruição ambiental foi naturalizada de tal forma que às vezes parece ser a única maneira de nos mantermos no mundo. É tanto que “[...] a fé cega no desenvolvimento permitiu, por um lado eliminar as dúvidas, por outro, ocultar as barbáries cometidas no desenvolvimento para o desenvolvimento” (MORIN, 2001, p. 85). Portanto, compreender o mundo apenas a partir da lógica de mercado “[...] é estar aprisionado de forma inconsciente a uma ‘armadilha paradigmática’ [...]” (GUIMARÃES, 2004, *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 14).

Para combater os desperdícios provocados pela lógica hegemônica, é imprescindível visibilizar as experiências e os conhecimentos existentes na atualidade, mas que são marginalizados pela racionalidade moderna. Para tanto, o autor sugere a sociologia das ausências como procedimento sociológico; para a produção de novos conhecimentos a partir de vivências cotidianas, o procedimento proposto é a sociologia das emergências; e, ainda, para criar inteligibilidade recíproca entre as experiências reveladas pelos procedimentos sociológicos, Santos elucida a importância do trabalho de tradução, proporcionando, assim,

epistemologias do Sul.¹¹ As epistemologias do Sul, diferentemente das epistemologias do Norte, representam a diversidade epistemológica do mundo, portanto, partem do princípio de que

[...] o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais (SANTOS, 2010, p.18).

Para contribuir com o reconhecimento da diversidade do mundo, a sociologia das ausências propõe expandir o presente e valorizar as experiências sociais existentes hoje, possibilitando (re)descobrir a existência de experiências invisibilizadas pelo cientificismo moderno. Somente expandindo o presente, podemos potencializar as experiências que estão sendo produzidas fora do conceito hegemônico de cultura, de escola, de sociedade, de meio ambiente etc. A necessidade de visibilizar outros fazeres possíveis é orientada por três importantes questionamentos:

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental de mundo. A compreensão ocidental do mundo, quer do mundo ocidental quer do mundo não ocidental, é tão importante quanto parcial e inadequada. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social têm muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o factor de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro (SANTOS, 2010, p. 95).

A razão metonímica “[...] não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo [e considera que] [...] nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade” (SANTOS, 2010, p. 98). Logo, tal razão proporciona a compreensão limitada do mundo, ao mesmo tempo em que o expande de acordo com suas próprias regras. A sociologia das ausências, ao questionar a razão metonímica, sinaliza para a necessidade de conduzir a proliferação das totalidades, apontando para outras totalidades possíveis e, ainda, pretende “[...] mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que as compõem têm uma vida própria fora dela” (SANTOS, 2010, p. 101). O autor defende que as partes que compõem uma totalidade podem também formar outras diversas totalidades, superando a ideia de hierarquização, dicotomias e de verdades unívocas.

¹¹ “O Sul aqui é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS, 2010, p. 19).

A crítica à razão metonímica permite ampliar o mundo por meio de novos espaços-tempos, reconhecendo outras multiplicidades de tempos e valorizando as riquezas do presente. Logo o objetivo da sociologia das ausências é “[...] transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p. 102).

Já a crítica à razão proléptica propõe a contração do futuro, ou seja, a retração das perspectivas jubilosas do futuro que é alcançada por meio da sociologia das emergências.

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado (SANTOS, 2010, p. 116).

Ora, mas por que contrair o futuro? Porque quando estamos convictos de que a história é sempre progresso, temos a sensação de que o futuro é infinito, previsível e que, portanto, será sempre melhor que o presente, independentemente das experiências do momento atual. Dessa forma, resignamo-nos a pensá-lo e potencializá-lo. Santos (2010, p. 116) prossegue dizendo que “[...] contrair o futuro significa torná-lo escasso e, como tal, objecto de cuidado”, e não de convicções, assegurando que “[...] a contração do futuro contribui para a dilatação do presente” (SANTOS, 2010, p. 116). Consequentemente, a dilatação simbólica do presente e a compressão do futuro representam, para a sociologia das ausências, o não desperdício das experiências e, para a sociologia das emergências, o não desperdício das oportunidades de mudanças no tempo presente (OLIVEIRA, 2008).

Retornando para à discussão proposta por Santos (2010), ressaltamos que o conceito inspirador, que preside a sociologia das emergências, é o conceito de “Ainda-Não” (*Noch Nicht*), proposto por Ernst Bloch (1947). Santos (2010, p. 116) discorre que o “Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata”. O “Ainda-Não” é, ao mesmo tempo, capacidade (potência) e possibilidade (potencialidade) possíveis, entretanto essas não estão definidas e tampouco concretizadas, ou seja, “[...] é uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas” (SANTOS, 2010, p. 116), visto que a possibilidade apresenta como características a opacidade e a incerteza. A primeira – opacidade – caracteriza-se pela possibilidade de mudança no momento vivido, porém tal possibilidade “[...] nunca é inteiramente visível para si

próprio” (SANTOS, 2010, p. 117). Já a incerteza está fundamentada na parcialidade do conhecimento acerca das condições que podem concretizar as possibilidades e o “[...] factor de essas condições só existirem parcialmente” (SANTOS, 2010, p. 117). A incerteza suprime a confiança no futuro sempre grandioso e nos faz compreender que todas as mudanças que almejamos estão carregadas de riscos. Dessa forma, faz-nos enxergar o futuro como algo incerto e não apenas como algo sempre progressista e jubiloso (SANTOS, 2010).

Assim sendo, a sociologia das emergências propõe a investigação das alternativas que compõem o horizonte das possibilidades concretas, entendendo que o “Ainda-Não” é um futuro palpável, porém incerto e, por isso, demanda precauções, procurando sempre estabelecer uma relação estável entre a experiência e a expectativa, não na perspectiva do progresso linear, mas revogando as expectativas certas em possibilidades do agora.

Trazendo as ideias de expansão do presente e de contração do futuro para as questões ambientais, podemos inferir que, infelizmente, se continuarmos consumindo e produzindo na mesma velocidade que perpetramos hoje, nosso futuro, e também o das gerações vindouras, não será marcado por certezas jubilosas. Mas, mesmo que tenhamos descoberto grandes tecnologias e chegado próximo ao prometido desenvolvimento, sofreremos com o forte calor resultante do aquecimento global, com a poluição exacerbada do ambiente, com a desertificação dos solos, com a escassez de água, dentre outros impactos possíveis resultantes dessa exploração aguçada do meio e que contribuem com a deterioração da biosfera. Por conseguinte, inferimos que os problemas do desenvolvimento econômico estão diretamente ligados aos problemas culturais e ecológicos (MORIN, 2001), visto que o paradigma hegemônico espalhou sobre a Terra a fé no progresso. Então,

As sociedades, arrancadas às suas tradições, iluminavam o seu devir não já seguindo a lição do passado, mas avançando para um futuro prometedor. O tempo seguia um movimento ascensional. O progresso era identificado com a própria macha da história humana e impulsionado pelo desenvolvimento da ciência, da técnica e da razão (MORIN, 2001, p. 81).

Por isso se torna tão urgente reconhecer todas as diversidades e racionalidades que existem ainda hoje, dissolvendo a hegemonia do paradigma moderno, que, baseado na homogeneização e no desenvolvimento, destruiu o meio ambiente e contribuiu com a marginalização das culturas e conhecimentos, além de promover separações

e dualismos antagônicos e ambivalentes.

Ainda trazendo os pressupostos das sociologias para educação e acreditando ser impossível “desnudar-se de si” durante a realização de uma pesquisa ou de qualquer atividade que venhamos a exercer, dividimos com Carvalho (2004) a ideia de que, ao chegarmos à escola, como professor/a, aluno/a, pesquisador/a, gestor/a, etc., não abandonamos nossos mitos e nossas ideias próprias, visto que carregamos processos de subjetivação.

Logo, por mais que a escola esteja cheia de padrões e regras, esses são constantemente quebrados, dissolvidos, enfim rompidos. Evidenciar a/as forma/as como esses movimentos ocorrem no cotidiano é extremamente importante, pois por meio deles é possível ampliar as possibilidades de outras formas de fazer/pensar a EA. Por conseguinte, deslocando os pressupostos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências para esta pesquisa, acreditamos que, ao trazermos os movimentos que constituem o programa de formação continuada em tempo de serviço (Foco) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Marcos, estamos contribuindo com outros *saberesfazeres* a educação e a EA, ampliando as redes de conhecimento e, conseqüentemente, enriquecendo as possibilidades do presente para além dos modelos unívocos e, dessa forma, potencializando as possibilidades inseridas no futuro.

Dessa maneira, a pesquisa promove outras reflexões e ampliação no campo da EA e da formação docente, porque potencializa outras experiências e conhecimentos. O fato de outros trabalhos já terem visibilizado conhecimentos e experiências similares aos que aqui foram cartografados não despotencializa esta pesquisa, que é uma cartografia que corrobora o fortalecimento das epistemologias do Sul, visibiliza outras formas de *saberfazer* a EA e amplia os contextos de formação continuada de professores/as.

Reconhecemos que os dois procedimentos sociológicos apresentados brevemente expandem o desvelamento de algumas experiências existentes e de outras possíveis. Ambos estão intrinsecamente conectados, “[...] visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no mundo” (SANTOS, 2010, p. 120).

Entretanto, o enriquecimento proporcionado por essa ampliação de fazeres

possíveis só será perspicaz se eles puderem ser compreendidos e articulados entre si e com as anteriores existentes (SANTOS, 2010), fazendo-se, então, necessário o uso da tradução, “[...] procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]” (SANTOS, 2010, p. 123). O trabalho de tradução tem a pretensão de constituir uma nova relação entre os diferentes *saberes-fazer*s, buscando reconhecer a legitimidade de todos os conhecimentos, independentemente de sua origem, compondo o movimento da globalização contra hegemônica. Logo, a tradução se caracteriza por um trabalho transcultural, que não se define apenas como uma técnica em si, mas que envolve questões políticas e emocionais.

Parafraseando Santos (2010, p. 134), “O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas (e o seus agentes)”. Contudo, a tradução entre os saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica, que apresenta, como fundamento básico, a noção de que nenhuma pessoa pode compreender as relações de uma determinada cultura a partir das premissas de outra cultura. Logo, a tradução entre os saberes, “[...] consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para essas preocupações” (SANTOS, 2010, p. 124).

Já o trabalho de tradução sobre as práticas e seus agentes “[...] visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objectivos de acção” (SANTOS, 2010, p. 126), levando em consideração que toda e qualquer prática social é baseada em conhecimentos, logo elas são caracterizadas como práticas de saber. O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes e as culturas, quanto sobre as práticas e os agentes, visando a identificar o que une e o que separa as diferentes culturas. Portanto, ao traduzir, é necessário “[...] encontrar a zona de interação e confronto entre as diferentes práticas e conhecimento” (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

Diante do exposto, é importante examinar algumas questões acerca do trabalho de tradução, como nos sugere Santos (2010): o que traduzir? Entre o quê? Quando traduzir? Quem traduz? Traduzir com que objetivos? Baseada nos pressupostos do autor, responderemos a todos esses questionamentos.

Primeiramente, Boaventura (2010) afirma que devemos encontrar a zona de contato¹² entre as diferentes práticas e conhecimentos, advertindo que a modernidade ocidental estabeleceu a zona epistemológica¹³ e a zona colonial,¹⁴ que apresentam grande disparidade entre as realidades de contato e possuem uma enorme desigualdade das relações de poder entre elas. Dito de outra forma, significa que outras formas de conhecimento e de práticas sociais são negligenciadas por não serem contempladas pelos parâmetros/padrões dos conhecimentos hegemônicos, logo surge a necessidade de definir outra(as) zona(s) de contato.

“A zona de contato cosmopolita parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contacto e com quem é posto em contacto” (SANTOS, 2010, p. 130). Tal decisão não se baseia necessariamente em aspectos mais relevantes, mas em conhecimentos ou práticas daquilo que se percebe como traduzível, ou seja,

Para além da selectividade activa, há o que poderíamos designar a selectividade passiva. Esta consiste naquilo que numa dada cultura se tornou impronunciável devido à opressão extrema de que foi vítima durante longos períodos (SANTOS, 2010, p. 131).

Outro aspecto relevante e que devemos considerar quando analisamos o que vamos traduzir é que as culturas só são monolíticas e homogêneas quando vistas de longe, entretanto basta uma aproximação para reconhecer que são constituídas por inúmeras tensões e relações conflituosas.

Quando refletimos “entre o que traduzir?”, é preciso considerar quais são os saberes e as práticas que, traduzidos, irão criar novas inteligibilidades a ponto de minimizar a sensação de carência e/ou de inconformismo em frente aos padrões estabelecidos pelo cientificismo moderno. Portanto, “[...] temas quentes, nos quais diferentes saberes e práticas precisam entrar em diálogo são, por excelência, elementos entre os quais o trabalho de tradução deve se realizar” (OLIVEIRA, 2008, p. 94).

A discussão sobre o momento adequado para traduzir é pertinente, uma vez que corremos o risco de, ao invés de criar novas inteligibilidades, legitimar a universalização de algumas práticas e formas de conhecimento, contribuindo desse

¹² “[...] são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (SANTOS, 2010, p. 130).

¹³ “[...] onde se confrontam a ciência moderna e os saberes leigos, tradicionais, dos camponeses” (*idem*).

¹⁴ “[...] onde se defrontaram o colonizador e o colonizado” (*idem*).

modo para a hierarquização do saber, uma das características do paradigma hegemônico da ciência moderna. Assim sendo, é necessário considerar as diferentes temporalidades em que as comunidades vivem, contrapondo a ideia de tempo linear, em que o futuro representa sempre um progresso brilhante. “O objectivo é, tanto quanto possível, converter em contemporaneidade a simultaneidade que a zona de contacto proporciona” (SANTOS, 2010, p. 132), não com a pretensão de anular a história nem de (re)afirmar o discurso de que o *novo* é sempre melhor que o *velho*, mas pretendendo expandir e valorizar as oportunidades inseridas no presente e, dessa forma, constituindo-as como potência.

O trabalho de tradução não é feito “por” alguém, mas é realizado “entre” os representantes de grupos sociais, afinal os saberes e as práticas só existem na medida em que são usados ou exercidos por esses grupos (SANTOS, 2010). A necessidade da tradução está na busca por “[...] respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou de uma dada prática” (SANTOS, 2010, p. 133), portanto a tradução possibilita, por exemplo, identificar e disponibilizar as diferentes respostas que são dadas aos problemas isomórficos que compõem diversas culturas, logo expandindo as redes de *saberesfazeres* possíveis.

Como dito, o trabalho de tradução não é apenas uma técnica em si, mas, sobretudo, um trabalho argumentativo que objetiva partilhar o mundo com aqueles/as que não socializam o saber ou a experiência dominante (SANTOS, 2010). Perante o cenário atual, marcado pela transição paradigmática da ciência moderna, a tradução se apresenta como uma importante ferramenta para ampliar as lógicas, as racionalidades e as experiências existentes no mundo, visto que muitos problemas originados pelos pressupostos da lógica dominante não foram e muito provavelmente não serão resolvidos por essa racionalidade ocidental. Portanto,

O objectivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil (SANTOS, 2010, p. 135).

Traduzir junto com os/as professores/as do município de Colatina seus fazeres, saberes, conhecimentos e experiências, em frente ao desafio de inserir a educação ambiental em suas práticas cotidianas, foi um grande desafio. Todavia, o mapa traçado ao final desta pesquisa, mesmo estando marcado por sua temporalidade e

incompletude, contribui para a ampliação da educação e da EA, uma vez que alimenta a necessidade de um paradigma emergente, “[...] paradigma de um conhecimento prudente para uma vida descente” (SANTOS, 2011, p. 74).

2.2 A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Não haverá resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais (GUATTARI, 2012, p. 09).

Meio ambiente não é apenas o somatório das partes que o compõem, mas é também a interação entre essas partes em inter-relações com o todo, ou seja, é um conjunto complexo como uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultâneas. É tudo junto ao mesmo tempo agora (GUIMARÃES, 2013, p. 13).

Concordamos com os autores referidos acima e ponderamos que os impactos e as questões socioambientais amplamente discutidas na atualidade emergem da necessidade de restabelecer novas formas de nos relacionarmos com o ambiente, entretanto nossa racionalidade, fundamentada quase exclusivamente no desenvolvimento econômico, tecnicista, “[...] na parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário” (SANTOS, 2010, p. 47), ainda é um barreira a ser enfrentada, visto que essa “[...] limitação na compreensão do mundo complexo, por se apoiar no paradigma da disjunção, provoca uma incapacidade discursiva para lidar com a complexidade das questões ambientais” (GUIMARÃES, 2013, p. 14).

Diante desse cenário, ouvimos constantemente falar na educação ambiental e até no desenvolvimento sustentável como sendo ações/atitudes importantes para auxiliar nas soluções que tendem a transformar essa realidade catastrófica em que vivemos. Surgem, assim, vários conceitos definindo a EA e o desenvolvimento sustentável, além das inúmeras tentativas de implantação de programas voltados para as questões ambientais em escolas, empresas, indústrias, programas de visitação em parques públicos e privados e tantas outras ações realizadas por diversas instituições e organizações que dizem estar contribuindo com o desenvolvimento sustentável e/ou fazendo EA.

Por meio dos dados suscitados pelo projeto de pesquisa coordenado pelo MEC (2007),¹⁵ intitulado: “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”, percebemos a universalização da inserção da EA nas escolas brasileiras, principalmente entre os anos de 2001 e 2004. Conforme apresentado pela pesquisa, no ano de 2001, somente 61,2% das escolas inseriam a EA em seu cotidiano. Já em 2004, foram 94% das escolas que asseguraram inserir a EA em suas práticas pedagógicas. Entretanto, apesar desse avanço numérico,

A análise da gestão da educação ambiental revela uma realidade preocupante e contraditória com os princípios gerais e participativos da educação ambiental proclamados e consensuados em todos os documentos nacionais e internacionais disponíveis e divulgados nos últimos 30 anos. Com efeito, seja na promoção de uma iniciativa, no envolvimento dos atores que participam do processo ou na percepção da importância da contribuição dos diversos atores e saberes na compreensão do ambiente, tem-se que as escolas demonstraram um processo contraditório e de distanciamento da comunidade (LOUREIRO, COSSÍO, 2007, p. 61).

O afastamento entre os costumes da comunidade e os ensinamentos da escola causa estranhamento e distanciamento com os conteúdos trabalhados nas salas de aulas. Afinal,

As comunidades detêm conhecimentos próprios, mas não utilizam a linguagem acadêmica para legitimar este saber. Há sabedoria que flui de uma relação que poderia envolver diversas formas de conhecimento, num entrelaçamento inseparável da biodiversidade com a cultura local (SATO, 2001, p. 4).

Ainda quando trabalhamos com a EA, precisamos ter cuidado para não objetivar a conscientização dos que pensam diferente de nós. Afinal a percepção acerca do meio ambiente não é única, como também são diversas as formas e modos de nos relacionamos com o meio, uma vez que “[...] ninguém pode dar consciência a alguém. Somos seres historicamente construídos, e capturamos a realidade na medida que somos capazes de concebermo-nos nos nossos próprios mundos” (SATO, 2001, p. 4). Contudo, não estamos legitimando as explorações exacerbadas do ambiente; pensamos ser necessário criticar e questionar as ações que exploram o meio ambiente até à exaustão, eliminando toda a sua biodiversidade em prol da

¹⁵ Com a intenção de avaliar os avanços conquistados com a criação e implementação de diretrizes e políticas públicas que defendem a inserção da EA nas escolas, o MEC iniciou, no ano de 2005, um projeto de pesquisa denominado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. O projeto tinha como objeto mapear a presença da educação ambiental nas escolas bem como seus padrões e tendências. Para isso, os pesquisadores analisaram os indicadores construídos com base nos dados dos Censos Escolares entre 2001 e 2004. Já no ano de 2006, na segunda fase do projeto, foram entrevistadas 418 escolas distribuídas em 42 municípios e 11 Estados (LOUREIRO, COSSÍO, 2007).

produção de bens e serviços que promove o enriquecimento de alguns e alimenta o consumismo de muitos.

Quanto aos conceitos usados para conceptualizar a EA e o desenvolvimento sustentável, incluindo alguns dos oficiais, a lógica hegemônica se apresenta impregnada em seus discursos/textos. Percebemos que, para a solução dos problemas ambientais atuais, surgem propostas de desenvolvimento sustentável defendida pelos segmentos dominantes da sociedade (GUIMARÃES, 2014). Portanto continuam a propagar a ideia de meio ambiente apenas como fornecedor de recursos naturais e o ser humano como beneficiador/explorador desses recursos.

O conceito de desenvolvimento sustentável,¹⁶ por exemplo, não questiona a atual forma de consumo e exploração, mas ressalta que devemos poupar recursos naturais para que as futuras gerações tenham a mesma qualidade/quantidade de consumo que possuímos atualmente. Não se interroga a velocidade e a intensidade desse consumo, tampouco se discutem os impactos negativos desse consumo de bens e produtos. Dito de outra forma, a preocupação do desenvolvimento sustentável não está eminentemente associada às questões ecológicas e nem ao desenvolvimento social, mas apenas procura sustentar o processo produtivo que mantém o consumismo, o principal alimento do capitalismo.

El desarrollo sostenible propone una visión del mundo (una cosmología) antropocéntrica que se articula em torno a tres polos: la economía, la sociedad y el medio ambiente. Esta visión separa la economía de la sociedad y reduce el medio ambiente a un depósito de recursos (SAUVÉ, 2004, p. 223).

Consequentemente, “[...] o desenvolvimento ‘sustentável’ não faz senão amenizar o desenvolvimento, por levar em consideração o contexto ecológico, mas sem questionar seus princípios [...]” (MORIN, 2011, p. 76), entretanto, devido a urgência de outros modos de nos relacionarmos com o meio, precisamos pensar em conceber um novo ponto de partida (MORIN, 2011), que não esteja vinculado aos valores ocidentais de desenvolvimento.

Portanto, é necessário pensar além do desenvolvimento sustentável. Precisamos ultrapassar essa racionalidade, visto não ser capaz de garantir a sustentabilidade

¹⁶ “[...] o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (ONU, 1987).

das sociedades e do meio. Logo, a demanda pela sustentabilidade¹⁷ nos faz pensar em outras formas de interação entre a sociedade e a natureza, diferentes das já estabelecidas e enraizadas, onde preside um sistema de valorização capitalística do meio. Para isso, em congruência com Guattari (2012), defendemos a necessidade de uma articulação ético-política entre três registros ecológicos: do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana – ecosofia. Portanto, “[...] é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época” (GUATTARI, 2012, p. 55).

Esses movimentos de múltiplas faces, provocados pelas interações concomitantes entre as “três ecologias”, articulam-se com os fundamentos e princípios da EA e da sustentabilidade, visto que, ao invés de proporem uma *disciplina de recolhimento na interioridade*, defendem os interesses coletivos¹⁸ das sociedades. Para alcançarmos a sustentabilidade desejada, é imprescindível reconhecer e potencializar as ações coletivas, e a racionalidade cognitivo-instrumental não pode prevalecer como a única possível, visto que é a principal responsável pela degradação da natureza. Por isso torna-se urgente e necessário visibilizar outras formas de ser e estar no mundo, diferentes dessa homogeneização proposta pela lógica dominante.

Assim, podemos inferir que a crise ambiental não é exclusivamente uma crise ecológica, mas uma crise do pensamento da civilização ocidental (TRISTÃO, 2004). Estas rupturas entre homem-natureza, natural-social, sociedade-natureza, dentre outras, são resultados da racionalidade indolente, fruto do paradigma científico dominante que tudo simplifica, hierarquiza, tudo “valoriza” (dar valor) e contabiliza, transformando tudo o que existe apenas em dados numéricos com grau de importância hierarquizado. Morin (2013, p. 444) lembra-nos que o princípio da simplificação das coisas reinou sobre o universo e, desde então, “[...] as coisas foram totalmente e por princípio isoladas de seu ambiente e de seu observador, privados ambos de toda existência”. Com isso, toda existência do Planeta foi

¹⁷ “[...] a sustentabilidade pode ser sinalizadora de esperança para outro caminho, não aquele do já desgastado modelo tradicional de desenvolvimento que coloca em risco a diversidade biológica, cultural e social” (TRISTÃO, 2004, p. 41).

¹⁸ “A noção de interesse coletivo deveria ser ampliada a empreendimentos que em curto prazo não trazem proveito a ninguém, mas a longo prazo são portadores de enriquecimento processual para o conjunto da humanidade” (GUATTARI, 2012, p. 51).

dissociada, fragmentada, hierarquizada e classificada e, ainda, tudo aquilo que não pôde ser transformado em dados/pesquisa encontra-se marginalizado e, portanto, sem importância e sem valor fundamentado. Haja vista que “O desenvolvimento ignora o que não é nem calculável e nem mensurável, ou seja, a vida, o sofrimento, a alegria, o amor, e sua única medida de satisfação se encontra no crescimento da produção, da produtividade, do lucro monetário” (MORIN, 2011, p. 77).

Por isso, infelizmente, acreditamos que existem muitos conhecimentos e formas de vida que desconhecemos, ignoramos, subestimamos e que talvez não tenhamos mais chance de conhecer, pois são/foram massacrados, eliminados pelos princípios desse paradigma hegemônico da ciência moderna.

Então, sem a pretensão de escolher um conceito único, acabado e limitado, mas com a intenção de nos fazer entender, defendemos nesta pesquisa a EA em sua forma mais ampla, compreendida sob o ponto de vista educacional, político, social, ambiental e cultural (TRISTÃO, 2004), que busca a sustentabilidade das sociedades e que representa um fio condutor potente para religar/reaproximar a sociedade e a natureza, a cultura e a natureza, o sujeito e o objeto.

[...] neste contexto contemporâneo, torna-se impossível sustentar um marco conceitual de educação ambiental, em verdades preestabelecidas, em ideias prefixadas ou deterministas, como qualquer enclausuramento de teorias, assim como em paradigmas ou epistemologias específicas (TRISTÃO, 2004, p. 101).

Inferimos que a sustentabilidade, de forma diferente do desenvolvimento sustentável, não se fundamenta na racionalização dos recursos naturais, mas objetiva a articulação com várias dimensões humanas, ultrapassando os reducionismos de dominação impostos pelo desenvolvimento sustentável.

Sustentabilidade implica defesa do meio ambiente para que as próximas gerações possam sobreviver e inclusive incrementar sua qualidade de vida. Sustentabilidade implica também a eliminação da pobreza e das terríveis desigualdades entre as classes sociais, os povos e as regiões do globo para assegurar um desenvolvimento de todos (SANTOS, 1997, p. 59).

Nesse momento de transição paradigmática, os princípios da EA representam uma potência importante, visto que se caracterizam por redes de solidariedade, pela maleabilidade, transversalidade, trazendo consigo novos (re)encantamentos e outras possibilidades de conhecimento pela sua flexibilidade de diálogo e de convergência com outras áreas do saber (TRISTÃO, 2004). A EA surge nesse movimento e nos

moldes que buscamos para religar as disjunções consolidadas pela racionalidade moderna. Por exemplo, Leff (2000) e Tristão (2004) reconhecem a complexidade como um princípio da educação ambiental; Tristão (2004) enfatiza que o saber ambiental rompe com quaisquer possibilidades de dicotomias. Todavia, não queremos romantizar, nem tampouco responsabilizar apenas a EA para realizar as mudanças que buscamos, mas afirmamos que ela é um fio condutor importante nessa rede transitória, trazendo enormes possibilidades de diálogo entre as lógicas existentes e tantas outras possíveis.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COLATINA

Educador qualquer uma é, qualquer um pode ser educador, agora o professor é uma criatura única, ele busca, ele tenta, se o aluno não conseguiu de uma maneira ele vai buscar por outra (PROFESSORA VERÔNICA, 5º ANO).

Normalmente, quando falamos em formação de professores/as, remetemo-nos aos cursos acadêmicos de licenciatura e/ou pedagogia e que são ministrados por instituições de ensino legalmente reconhecidas. Em um grupo de professores/as, grande parte vai reconhecer o exercício do magistério como o maior responsável pela formação do/a profissional professor/a, muitas vezes até desqualificando a formação inicial obtida em cursos superiores. A narrativa do professor de ciências, Renato, da escola São Marcos, que lecionava há mesmo de um ano, traduz exatamente o que queremos dizer: *“Acho que a faculdade contribui com 50% da nossa formação, o resto, os outros 50% é vida, é batalhando, é aqui, quando você mete a cara, quando te dão aquele monte de diário, aquele monte de coisa, é aluno, é prova, é tudo [...]”*. Desconsiderando as porcentagens por acharmos impossível mensurar esses valores, o professor não está errado, pois tanto a formação acadêmica quanto a prática pedagógica contribuem para nossa formação. O cotidiano da escola é sim um contexto formativo importante. Ainda, a narrativa da professora formadora do Foco do 5º ano contribui com essa discussão, ao nos relatar:

Estudei o magistério, a pedagogia e ainda não tinha me convencido que iria ser professora porque eu penso que só me vi professora quando entrei na sala de aula. Ai eu entendi o que era o chão da sala de aula. Eu gosto de fazer isso, eu me preocupo com a aprendizagem dos alunos, eu procuro me

envolver com eles. Ao mesmo tempo em que eu procuro dar carinho, eu procuro dar limites [...] (PROFESSORA FORMADORA DO 5º ANO).

É impossível negar a importância do cotidiano das escolas para a formação docente. É lá que nós, professoras e professores, aprendemos, desaprendemos, reestruturamos o aprendizado, fazemos descobertas e, portanto, é nesses lócus ou contextos que muitas vezes vamos aprimorar nossas formações (CANDAU, 2011). Logo, concordamos com Tristão, ao afirmar que: “Entendo ser o processo de formação de professores/as uma ‘rede de relações’, de múltiplas articulações entre contextos para sua formação e profissionalização” (TRISTÃO, 2004, p. 118).

Mas, afinal, como nos tornamos professores/as? As contribuições que foram dadas pela formação inicial/acadêmica são importantes para nossa profissionalização? O que, afinal, é a formação continuada? Esses questionamentos parecem simples, mas ficam um tanto mais complexos quando passamos a reconhecer distintos contextos de formação e inúmeras histórias de professores/as que não cursaram o ensino superior, mas que, por exemplo, alfabetizaram nossas avós, avôs, mães e pais. Ou ainda quando nos reportamos ao texto: “Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes”, de Célia Linhares (2001) que, em sua introdução, traz uma analogia ilustrativa da realidade com o filme “Nenhum a menos”. Na oportunidade a autora discute como professores/as e alunos/as vão sendo fabricados cotidianamente e juntos vão fabricando as escolas.

Para problematizar os questionamentos postos e delimitar a perspectiva de formação continuada que defendemos, recorremos a Nilda Alves (1998), que destaca a existência de vários contextos para a formação de professores/as, bem como reconhece os processos de formação como uma rede de relações múltiplas e contínuas, ou seja, a autora nomeia os contextos formadores que nos transformam em professoras. Podemos, ainda, dizer que “[...] esses são contextos formadores do ‘sentido’ de ser professor/a” (TRISTÃO, 2004, p. 118). São os contextos formativos nomeados por Alves (1998): formação acadêmica, prática pedagógica diária, ação governamental, prática política e as práticas das pesquisas em educação.

Sendo assim, desde já inferimos que a formação acadêmica por si somente não é terminal, afinal aprender a ser professor/a é um processo que tem início, mas não tem fim (TRISTÃO, 2004). A prática pedagógica também contribui incessantemente

para a nossa formação. Por exemplo, nas relações que estabelecemos com colegas e alunos/as e também nos planejamentos das aulas. Logo, entendemos que as trocas de conhecimentos que ocorrem nos cinquenta minutos de aula contribuem tanto para a formação do aluno quanto com a do/a professor/a. Já nos dizia Paulo Freire (2015, p. 25):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

As narrativas das professoras do 5º ano, Verônica e Kamylla, traduzem bem o que nos disseram Freire (2015), Alves (1998) e Tristão (2004):

[...] logo quando se forma, o professor pega as primeiras turmas e, com o passar do tempo, vai se formando. Essa formação é contínua. Você aprende no Foco e com seu aluno. O professor não é detentor de todo conhecimento. Tem momentos na sala de aula que ele escuta algo do aluno e pensa: 'Nossa realmente!' Ou, se tem algum aluno indo mal, ele repensa sua prática [...] (PROFESSORA VERÔNICA).

A minha profissão me ensinou muito, tá? [...] Ela me tornou também a pessoa que eu sou hoje, ela me ensinou muita coisa (PROFESSORA KAMYLLA).

Basta mergulhar profundamente no/com ambiente escolar, para entender como a formação do/a professor/a escapa aos limites e às teorias, principalmente pelo fato de os cotidianos das escolas se articularem

[...] com outros grupos sociais, com outros *espaçostempos* institucionais, por intermédio das redes de relações formais e informais que ligam seu sujeito, e que os levam a assumir diferentes *saberesfazer*es na invenção do cotidiano, muitas vezes opondo-se às políticas oficiais impostas às escolas (FERRAÇO, 2007, p. 88).

Ao dizer que muitas práticas dos/as professores/as não estão transcritas/descritas nas exigências oficiais, a narrativa da professora Verônica também contribui para esse entendimento:

A gente sabe que, na prática, existem coisas que na teoria não são cabíveis. Você está lecionando e tem um menino com dificuldade, você tenta chegar até ele e não consegue. É nesse momento que eu acho que o professor nasce (PROFESSORA VERÔNICA, FOCO 5º ANO).

Em relação à ação do Estado, destacamos que este é o responsável tanto pela circulação de informações oficiais, realização e divulgação de cursos para profissionais da educação, quanto por ordenamentos de novas exigências que chegam constantemente às escolas. Esse contexto se preocupa em “organizar” a prática pedagógica e a formação que nela se dá, bem como organizar a formação

acadêmica, além de “controlar” a prática política (ALVES, 1998). Esse contexto formativo nem sempre é reconhecido pelos/as professores/as, visto que muitas vezes essas propostas e exigências que chegam até às escolas parecem mais como oponentes do que aliadas. A professora de Língua Portuguesa da EMEF São Marcos, Sandra, traduziu:

Eu não acredito nas políticas educacionais que existem! Você viu o que o querem fazer agora? Nosso secretário de Educação deu entrevista na Rede Gazeta dizendo que 40 ou 45 alunos dentro de uma sala de aula não prejudica a aprendizagem. Ele não está preocupado com o aluno, nem com o professor e nem com a escola [...]. Eu realmente não acredito nas políticas educacionais. Essa daí eu já estou desacreditada. O governo nunca vai fazer nada para melhorar a condição do professor. Eles implantam ideias, daqui a pouco voltam atrás ou não concretizam aquilo que colou; ele [*governo*] dá tablet para os professores e a maioria vem sem funcionar, sempre é aquele negócio meio jogado, sem intuito nenhum. Propõe uma nova ideia de melhoria para a educação, mas aquela ideia vai sempre por água abaixo, aquilo nunca funciona. O que funciona mesmo, que vai gerar resultados é o trabalho do professor dentro de sala de aula, nesse aí eu acredito.

Talvez, pela existência de exemplos como a narrativa trazida acima, Alves (1998) caracterizou a ação do Estado como autoritária, calando a prática docente política, ignorando os contextos formativos da prática pedagógica e conduzindo a formação acadêmica com mãos de ferro, sendo, portanto responsável pelo surgimento da relação teoria-prática, segundo modelos determinantes e exógenos das ações curriculares e dos rumos tomados pela formação dos/as professores/as. Ainda hoje, sentimos essa relação hierarquizada. Basta olharmos para o discurso do atual secretário estadual de Educação do Espírito Santo, aqui citado pela professora. Entretanto, reconhecemos também que essas mesmas determinações impelem/sacodem os pilares das exigências, visto que algumas vezes provocam comoções, resultando em manifestações sociais, midiáticas e até em greves.

Por exemplo, acompanhamos em Colatina, no mês de dezembro de 2015, uma escola ocupada por alunos/as da rede estadual lutando contra a implantação do projeto “Escola Viva”¹⁹ naquela instituição. Os alunos/as permaneceram ocupando a

¹⁹ A “Escola Viva” é um modelo “proposto” de educação pública em tempo integral, implantado no Estado do Espírito Santo, que tem como foco ampliar o tempo de permanência dos estudantes na unidade de ensino e investir na formação de jovens protagonistas e autônomos, capazes de fazer escolhas para irem em busca de seus projetos de vida. A metodologia é aplicada pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, onde surgiu o modelo de “Escola da Escolha”, que já foi implantado também em Estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Ceará, entre outros (SEDU, 2015).

escola por 13 dias e, durante todo esse período, pais e mães levavam comida, colchões e demais itens de necessidade básicas e pessoais para seus filhos/as e colegas inseridos na ação. O movimento, apesar de ignorado pelas mídias oficiais do Estado do Espírito Santo, teve apoio da União Nacional de Estudantes (UNE) e da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes). Como conquista desse empenho, no dia 21-12-2015, a Justiça capixaba publicou um decreto adiando a proposta de implantação do projeto “Escola Viva” naquele local, solicitando à escola que reabrisse as vagas de matrículas para o ano letivo de 2016/1.

A maior crítica em torno desse projeto é a forma como foi esboçado – sem a participação da comunidade, dos/as professores/as, dos/as alunos/as – e a imposição para implantá-lo. Salientamos que alguns gestores das escolas estaduais, vários/as professores/as, alunos/as e grande parte do corpo docente da Universidade Federal do Espírito Santo se manifestaram contra a implantação desse projeto nas escolas públicas estaduais. Em Colatina, por exemplo, queriam desenvolver o projeto em uma escola que já ofertava ensino médio regular e cursos técnicos concomitantes em diversas áreas. Se implantado, alunos/as, professores/as e demais funcionários/as da escola perderiam toda a estrutura física e laboratorial conquistada nesses anos e seriam remanejados para outra(s) escola(s). Essa decisão havia sido comunicada à comunidade escolar. Não houve diálogos nem propostas ou mesmo apresentação do projeto para todos/as que compõem a comunidade escolar. Por esse motivo a ocupação, a luta e resistências dos meninos e meninas em defesa da escola. Abaixo segue o trecho da carta assinada e compartilhada nas redes sociais pelos estudantes no dia 23-12-2015:

Vencemos a repressão da superintendência, vencemos a truculência do governador Paulo Hartung, a intolerância do Secretário Estadual de Educação, Haroldo Rocha. Conquistamos tudo isso pelo amor a nossa escola e a consciência de que podemos alcançar uma nova escola pública (UBES; EESES, 2015).

Compreendemos que, algumas vezes, as ações governamentais inibem e engessam as ações pedagógicas, mas, por outro lado, mesmo sem querer, motiva a prática política, como mostrado acima, contribuindo com a formação do profissional de ensino para o efetivo exercício da prática docente nas múltiplas esferas do *saberfazer* professor/a (ARAÚJO *et al.*, 2013). Ainda que, por opressão, os/as professores/as tenham se mantido apenas como telespectadores do movimento

acima relatado, sabemos que o entusiasmo desse movimento permite reflexões sobre nossas práticas como profissionais e seres humanos, ampliando as possibilidades de mundos e de modos de existência. Afinal,

A força de movimentos políticos instituintes não está nas decisões que uma assinatura pode legalizar. Sem prescindir desses gestos, entendemos que sua validade e legitimação vem de movimentos históricos que carregam sonhos, desejos e projetos de saberes e conhecimentos, de fazeres e poderes que foram marginalizados e até interditados em outros períodos, clamado por serem reapropriados para a pavimentação de uma outra cultura, sustentada de forma mais plural e emancipatória (LINHARES, 2002, p.119).

Já a prática pedagógica diária é o contexto formativo responsável pelo desafio de articular e organizar nossas práticas pedagógicas habituais, fazendo-nos refletir constantemente sobre nossos fazeres pedagógicos. Quem nunca se questionou da seguinte forma:

O que vou cobrar na prova? E se todo mundo for mal? O que significa dizer que um aluno tirou 6,0 na prova e o outro tirou 10,0? E se as perguntas fossem outras, será que ele tirava o mesmo 6,0? (PROFESSOR RENATO EMEF SÃO MARCOS).

Por que esse menino não aprendeu? Quais são os fatores? (PROFESSORA SANDRA EMEF SÃO MARCOS).

Essas narrativas – e tantas outras – nos mostram como os/as professores/as são também pesquisadores/as de suas práticas pedagógicas (GARCIA, 2003; ALVES, 1998; BARROS, 2004; LINHARES, 2001), “[...] afirmamos que os educadores podem produzir conhecimentos sobre o trabalho que desenvolvem a partir da escola” (BARROS, 2004, p. 98). Ao se depararem com problemas tão específicos, investigam formas de solucioná-los e, nesse processo, produzem conhecimentos e soluções. Logo, não podemos ignorar o fato de que

A formação do professor passa necessariamente pela experimentação, pela investigação da própria atividade, pelo ensaio de novos modos de trabalhos pedagógicos e por uma reflexão crítica sobre sua utilização, representando um processo contínuo de construção da sua identidade profissional (GUIMARÃES, 2013, p. 91).

Inferimos ainda que a organização das práticas pedagógicas está relacionada com a prática política, como contexto formativo. “Sua ação depende de sua capacidade de articular o maior número dessas práticas pedagógicas, propondo ações consensuais, e depende também da articulação que souber e puder manter com outras forças sociais” (ALVES, 1998, p. 34). A articulação desses contextos de formação, associada às pesquisas em educação, potencializa as redes de

saberesfazeres dos/as profissionais e representa, sem dúvida, a projeção da formação para além da formação acadêmica, fazendo-nos compreendê-la como uma formação contínua, que se prolonga durante toda a vida profissional.

Para Linhares (2004), a escola como instituição social de aprendizagem-ensino e que, portanto, pavimenta, no presente, os caminhos para o futuro, não deve manter-se na inércia em frente aos desafios contemporâneos, mas ao contrário disso, necessita estimular respostas que fortaleçam os movimentos coletivos que lutam pela igualdade social e política, ampliando as possibilidades de discussões éticas e de transformações urgentes.

Daí a relevância de que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque includentes, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantém com sua sociedade e com a história da humanidade (LINHARES, 2004, p. 63 e 64).

Mesmo apresentando os contextos formativos de forma clara e objetiva, quando estamos inseridos nos cotidianos, é impraticável identificar separadamente esses momentos. Aliás, no cotidiano das escolas, é impossível separar e identificar quais são os momentos de planejamento, de avaliação ou de aprendizagem, pois todos esses processos estão intrinsecamente enredados, não havendo como pensá-los de forma isolada “[...] em meio às tessituras e partilhas das redes de *saberesfazeres*” (FERRAÇO, 2007, p. 76).

Assim sendo, a formação continuada do/a professor/a que defendemos para esta cartografia passa a ser reconhecida não só pela aquisição do diploma na formação inicial, tampouco pelo acúmulo de “capacitações” e participação em cursos. É compreendida como um processo contínuo, inacabado, formado por contextos que conectam suas vivências às participações em cursos e eventos, às práticas cotidianas, à participação em movimentos sociais, dentre outras, ou seja, “[...] a formação ocorre num *continuum* de ações, informações e conhecimentos, ao longo da trajetória profissional que é coletiva” (TRISTÃO, 2004, p. 220).

Entendemos, portanto, que o programa de Formação Continuada e em Serviço dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Colatina representa também um contexto de formação importante, apesar de não contemplar encontros formativos

com os/as múltiplos/as professores/as da rede municipal, em alguns casos separando os grupos por disciplina e em outros por turno e/ou por série. E, ainda, não atende às bases para a formação continuada que foram sugeridas por Candau (2011), ao afirmar que, quando refletimos sobre a formação para além da perspectiva clássica,²⁰ necessitamos pensar em programas que valorizem a escola como *locus* excepcional de formação, que tenham como referência fundamental o saber docente e, ainda, que considerem as diferentes etapas do desenvolvimento do magistério, ou seja, “[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que está situado em relação à aposentadoria” (CANDAU, 2011, p. 55).

Contudo, vimos uma grande potência nos encontros do Foco (Figura 7) que, diferente de muitos programas de formação continuada e com exceção dos novos ajustes ocorridos nos encontros dos anos finais do ensino fundamental, as formadoras são professoras da rede municipal que foram relocadas para a Semed para atender a essa finalidade específica. Os encontros dos grupos menores ocorrem em escolas públicas, permitindo trocas de experiências incomensuráveis; os encontros formativos são em serviço e a participação dos/as professores/as durante os encontros é intensa e fecunda.

FIGURA 7 – Atividade em grupo desenvolvida durante o Foco



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

²⁰ Essa perspectiva é baseada em programas de “reciclagem” de professores/as, tendo como *locus* privilegiado de reciclagem as universidades (CANDAU, 2011).

Apesar de todas as limitações é, sem dúvida, um ambiente fértil e capaz de abrir brechas para a substituição das “*monoculturas do saber científico*” pela “*ecologia dos saberes*”,²¹ que luta contra os “*epistemicídios*”,²² tendo como premissa a diversidade epistemológica do mundo, reconhecendo a existência de outros modos de saber além do científico (TRISTÃO, 2014). Embora os encontros do Foco dos 5º anos estejam delimitados por disciplina e excluam o coletivo, ou seja, estão organizados por série e por turno, ainda assim se caracterizam por um espaço privilegiado de construção de conhecimentos contextualizados com as necessidades/exigências dos/as professores/as, portanto fugindo da lógica hierarquizada em que especialistas/investigadores determinam os problemas a serem resolvidos, estabelecendo a sua relevância e as metodologias para resolvê-los (SANTOS, 2013). Além disso, é também um espaço que reconhece a pluralidade de ideias, de conhecimento, de *saberesfazeres*, sempre oportunizando a socialização das experiências dos/as professores/as por meio de histórias e experiências contadas. Acreditamos que essas trocas de experiências seriam ampliadas se houvesse encontros de formação mais abertos em relação às disciplinas e mais conectados com os saberes e experiências de outros/as professores/as que atuam também nos turnos da tarde e da noite. Entendemos ainda que, para a EA, “[...] é importante a criação desses ambientes abertos numa relação de simbiose dinâmica entre saberes que atravessam as escolas/bairros/comunidades” (TRISTÃO, 2014, p. 474).

Portanto, a sociologia das ausências, das emergências, bem como o trabalho de tradução cartografado nesta pesquisa são importantes para potencializar os movimentos instituintes que ludibriam e intensificam o instituído. É nesta complexidade – das redes tecidas em conjunto – “[...] que vão prenunciando outras formas de instituição, forjadas com marcas de embates e provisoriiedades constantes, mas onde também não estão ausentes os desejos e projetos de uma ética vivenciada com prazer” (LINHARES, 2007, p. 144). As experiências instituintes consistem em *circuitos de vida*, por isso mesmo não “[...] derivam de opções

²¹ Em suma, a ecologia dos saberes postula um diálogo do saber científico com o saber popular. Não objetivando “descredibilizar” as ciências, mas pretendendo que o saber científico possa dialogar com o saber popular, substituindo a lógica do conhecimento científico como totalitário (SANTOS, 2007).

²² Epistemicídio é a marginalização ou a desvalorização de todos os conhecimentos que não são científicos (SANTOS, 2010).

estritamente ‘pedagógicas’, mas de decisões que conjugam um feixe de interdependências políticas e históricas, biológicas e cósmicas” (LINHARES, 2002, p. 115). Portanto

[...] não emergem em redomas de vidro; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre diferentes esferas da atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida (LINHARES, 2002, p. 118).

Inferimos que essas relações tecidas em redes solidárias tornam as escolas *ambientes híbridos*, ou seja, são “[...] produtos de várias histórias e várias culturas interconectadas [...]” (HALL, 2015, p. 52), permitindo a todos/as os/as sujeitos viverem sua hibridização (FERRAÇO, 2007). Essa hibridização, por sua vez, possibilita *novas diásporas*. Para Hall (1996, p. 75):

A experiência da diáspora, como aqui a pretendo, não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção ‘identidade’ que vive com e através, não a despeito, da diferença; por *hibridização*. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença.

Tomando como referência os pressupostos apresentados, entendemos que os *saberesfazer*s tecidos cotidianamente “[...] podem ser entendidos como nós pertencentes a diferentes redes de significados e sentidos que se ampliam a partir de articulações resultantes dos diversos caminhos percorridos, ou seja, das aprendizagens vividas nos múltiplos *espaçostempos* de *aprenderensinar*” (CARVALHO, 2004, p. 187). Destarte qualquer proposta de homogeneização da educação e de formação de professores/as tende a fracassar. É indispensável, portanto, reconhecer que os contextos formativos – que nos tornam professores/as – são múltiplos, abrangendo as relações sociais, políticas, culturais e históricas, portanto são contextos articulados à complexidade das vivências e convivências dos/as profissionais professores/as.

Mergulhar nesses cotidianos – da escola e do Foco – sentindo, tocando e ouvindo os/as protagonistas foi uma forma de traçar esta pesquisa cartográfica. As linhas aqui escritas/descritas são relatos de experiências, de vivências profundas e têm por pretensão contribuir com a EA e a formação continuada de professores/as, todavia jamais buscamos por verdades, pela descrição de realidades ou modelos unívocos, visto que reconhecemos nossa incapacidade de compreender toda a complexidade

da formação, da educação e da EA em uma pesquisa que está marcada pelo espaço-tempo em que é realizada.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E AS PRODUÇÕES NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A cartografia nos/dos/com os cotidianos dos contextos formativos em que mergulhamos possibilitou, por meio de movimentos diversos, mapear a inserção da EA nesses espaços, bem como captar as produções narrativas na formação de professores/as. Para não cair nas armadilhas de cometer dualismos ou hierarquias em nossas transcrições e traduções, apoiamo-nos nos fundamentos do pensamento complexo (MORIN, 2011, 2013) para enredar as problematizações que seguem. Entretanto, é possível que tenhamos cometido falhas, afinal somos frutos dessa racionalidade moderna hegemônica.

Ouvir os/as professores/as produzindo as narrativas é uma forma de reconhecê-los/as como *autores/autoras* desta pesquisa, impendido que sejamos apenas *porta-voz* desses sujeitos protagonistas. Latour (2004) diz que os cientistas são porta-vozes da natureza, considerando que falam em nome dos outros e não em seu próprio nome, portanto “Os cientistas são os porta-vozes dos não-humanos e como se faz com todos os porta-vozes, deve-se duvidar *profundamente*, mas não *definitivamente*, de sua capacidade de falar em nome de seus” (LATOURE, 2004, p. 125). Transpondo o conceito de porta-vozes para este trabalho, não queremos narrar histórias baseadas apenas em nossas observações; queremos “[...] revelar histórias da vida social e transformá-las com os participantes do processo ao se verem como *coautores* de suas invenções cotidianas” (TRISTÃO, 2013, p. 855). Não queremos revelar histórias com a pretensão de descrever uma historiografia, nem mesmo na perspectiva da disciplina de História, mas como forma de potencializar as vivências enredadas dos/as narradores/as com os seus cotidianos, afinal “[...] investigar as produções narrativas a partir das histórias contadas confere significado e valor à existência” (TRISTÃO, 2014, p. 485). As fontes históricas utilizadas nesta pesquisa qualitativa foram: entrevistas semiestruturadas, fotografias, história oral e documentos escritos.

3.1 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

Por meio dos mergulhos cotidianos e das narrativas produzidas, inferimos que a EA está presente nos contextos formativos dos/as professores/as de modos diversificados. Às vezes se encontra nos conteúdos ministrados, às vezes as temáticas relacionadas com a EA são assuntos das conversas dos intervalos. A EA esteve, também, minimamente presente nas conversas durante os intervalos dos encontros do Foco e, recentemente, devido ao já mencionado acidente com a barragem da Samarco muito se falou e discutiu sobre algumas questões ambientais. Percebemos, ainda, principalmente depois do rompimento da barragem, que “Os professores, na maior parte das vezes, estão preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se com empenho sincero para enfrentar essa questão [...]” (GUIMARÃES, 2014, p. 120). Abaixo algumas narrativas de professore/as dizendo como trabalham a EA em sala de aula:

Eu trabalhei a questão do lixo e da água em sala de aula. As temáticas estavam até fora do assunto, por isso me chamaram a atenção [*equipe da gestão escola*], mas eu vi que era uma necessidade e a gente tem que trabalhar, não pode ficar de olhos fechados diante da realidade, né?! (PROFESSOR ROBSON, 5º ANO).

Por exemplo, essa questão da água que está muito emergente, eu parei um dia na sala e conversei com eles sobre o porquê que aconteceu isso. Então eu trabalho muito de acordo com o que vai acontecendo, de acordo com o cotidiano (PROFESSORA SÔNIA, 5º ANO).

E quanto aos conteúdos, por exemplo, da Geografia que permeia toda a educação básica, trazem na interdisciplinaridade a análise da educação ambiental, então passa por um processo cognitivo (PROFESSORA MARIA, EMEF SÃO MARCOS).

Mesmo que as perspectivas da EA acima citadas estejam vinculadas apenas a assuntos ambientais pontuais, percebemos que os/as professores/as trabalham com as questões sem se importar muito com o instituído, ou seja, perante alguma situação-problema, eles/as não a ignoram, mas inserem o assunto em suas aulas. Entretanto, não podemos deixar de salientar que foi por meio das políticas oficiais que a EA chegou até a escola de forma mais explícita, mas não esquecemos principalmente, que elas só se tornaram questões oficiais por meio das lutas e conquistas dos grupos sociais – “[...] a institucionalização da EA que vem se processando reflete a demanda da sociedade [...]” (GUIMARÃES, 2014, p. 119). Por

isso inferimos mais uma vez que a EA é uma política pública e não uma política de governo (TRISTÃO, 2007).

Assim, percebemos como esses movimentos são complexos e totalmente enredados com os contextos formativos propostos por Nilda Alves (1998) e Tristão (2004), aqui já citados, principalmente nas tensões estabelecidas entre os contextos da prática política, das práticas diárias e das intervenções do Estado.

Compreendemos ainda que as redes tecidas nos contextos formativos estão encharcadas de “[...] relações que advogam em favor dos princípios da coletividade e solidariedade” (FERRAÇO, 2007, p. 90), princípios esses também pertencentes à EA. Um exemplo de solidariedade está na narrativa do professor de Educação Física da EMEF São Marcos:

Eu já fiz trabalho de campo com eles [*alunos e alunas*] dentro da Educação Ambiental. A professora de Geografia e eu andamos com eles pelo o bairro, identificando questões ambientais. No outro ano, voltamos nos mesmos lugares com eles e vimos as mudanças que haviam acontecido pra pior, igual o deslizamento lá em cima (PROFESSOR MATEUS).

Outra narrativa expressiva dos movimentos coletivos de solidariedade é a da professora Luzia, que ministra as disciplinas História e Arte na EMEF São Marcos, quando relata a experiência que teve em outra escola pública periférica localizada também em Colatina:

[...] eu batia muito de frente com os alunos. Ou eles andavam do meu jeito ou andavam do meu jeito, e eles não estavam acostumados com isso, com tanta rigidez. Aí um dia o professor de Geografia chegou pra mim e falou assim: ‘Você está olhando errado para esses meninos. Você está olhando pra eles como se fossem bandidos. Olha diferente, olha como meninos que não têm pai nem mãe para lutar por eles, dá um pouco de carinho ao invés de bater de frente’. Eu falei: ‘Vou tentar’. E em menos de dois meses, eu ganhei a confiança de todos eles, porque eu mudei meu jeito de olhar pra eles. Eu não olhava pra eles como meninos perdidos, futuros marginais; eu olhei pra eles como meninos que, infelizmente, não tinham o apoio da família. Não deixei de pegar pesado quando tinha que pegar, mas mudei minha maneira de olhar [...].

São tantos exemplos de solidariedade nesses espaços que, se nos dedicássemos a escrever sobre eles, ocuparíamos páginas e mais páginas dessa cartografia com essas vivências. Por exemplo, a organização e exposição de cartazes feitos na escola sobre a temática “água”, numa associação entre o professor de Ciências e a professora de Português. Ou ainda a mobilização da professora de Geografia para ajudar a professora de Arte, que é a mesma responsável pela disciplina História, na

reprodução de uma aldeia indígena (Figura 8) no pátio da escola, com os/as alunos/as do 6º e 7º anos. Todas as três disciplinas – Arte, História e Geografia – estavam dialogando nessa atividade.

FIGURA 8 – Simulação de aldeia indígena arquitetada pelos/as alunos/as e professoras



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

Aliás, a mobilização para a organização dessa aldeia indígena foi além do espaço escolar. Pais, mães e responsáveis se empenharam em preparar comidas típicas para dividir entre as turmas. Essas vivências e narrativas nos mostram como a formação continuada nesses contextos é coletiva e solidária (MATURANA, 1995; FERRAÇO, 2007; TRISTÃO, 2004), tanto nas suas relações entre os sujeitos do espaço escolar quanto entre a escola e a comunidade. São *processos auto-organizativos espontâneos* (FERRAÇO, 2007; TRISTÃO, 2004), são *saberes-fazeres* que, muitas vezes, escapam às amarras dos modelos instituídos, portanto são *movimentos instituintes* (LINHARES, 2007).

Todavia, percebemos que a EA é trabalhada de forma pontual nesses contextos de formação. Algumas datas comemorativas e alguns temas pontuais são lembrados e explorados pelos/as professores/as sempre que possível. Quando olhamos para a inserção da EA nas escolas, percebemos claramente como dicotimizamos e hierarquizamos nossas práticas pedagógicas. É como se a temática da EA estivesse totalmente fora das ementas das disciplinas e tivesse menor importância que os

demais temas discutidos, só se efetivando quando “há tempo disponível” para sua inserção, devendo ser abordada com mais especificidade pelos/as professores/as de Ciências e Geografia. Com isso, por consequência, limitamos a multidimensionalidade da EA.

Às vezes o/a professor/a vai trabalhar essas questões e é orientado/a a focar no conteúdo prescrito, como nos relatou o professor Robson (5º ano) que foi chamado a atenção porque havia se desviado dos conteúdos instituídos pela grade curricular ou, ainda, como nos disse o professor Renato (EMEF São Marcos), “*O tempo na escola é cobrado, muitas vezes, para coisas inúteis. As questões de valores são pouco trabalhadas, outros conceitos importantes também, entende?!*” Disse isso em relação às dificuldades que encontra para trabalhar com os/as alunos/as sobre outros assuntos que não aqueles dos currículos oficiais ou prescritos. Esse fato fica explícito também na narrativa a da professora Verônica:

Eu converso muito com eles [alunos/as] e trago vídeos. E, como tenho um amigo que se formou em tecnólogo ambiental, já o trouxe aqui para fazer uma palestra. Trouxe pra fazer a revitalização do jardim interno da nossa escola. É aquela coisa, você trabalha a educação ambiental na medida do possível. Deu pra trabalhar, você trabalha. Só não é tão efetivo quanto eu gostaria que fosse, porque às vezes, o tempo não dá (PROFESSORA VERÔNICA, 5º ANO).

Com isso, a EA permanece marginalizada nos currículos escolares, só se efetivando em atividades referentes às datas comemorativas e ações pontuais, por exemplo, em comemoração pelo Dia da Árvore e na realização das famosas feiras de ciências (Figura 9).

FIGURA 9 – Feira de ciências na Emef São Marcos



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

Reconhecemos que nós, professoras e professores, sentimos dificuldades de inserir a EA em nossas práticas pedagógicas. Não sabemos muito bem como proceder. Afinal,

[...] de um modo geral, os professores não tiveram em sua formação a discussão da inserção da dimensão ambiental no processo educacional. Também não participaram dessa discussão na sociedade, por essa se dar em fórum ainda restrito (GUIMARÃES, 2014, p. 111).

A narrativa da professora de História traduz com clareza esses obstáculos enfrentados por ela e pelos alunos que cursam licenciatura em História na faculdade em que trabalha no período noturno.

Eu percebi que tenho dificuldade de relacionar questões ambientais com nossa metodologia em História. Mas tento ao máximo. Por exemplo, se estou explicando o Egito Antigo, eu falo como era o relevo, as questões geográficas do período e sempre relaciono com o atual [...]. Então sempre tento fazer esse gancho, passado e presente, sempre faço isso. Mas eu tenho dificuldade e acho que isso é natural do professor de História. Quando eu vejo o aluno de História eu me vejo nele, a gente tem certa dificuldade para essa interdisciplinaridade, você ter contato com outra disciplina (PROFESSORA LUZIA, EMEF SÃO MARCOS).

A dificuldade externalizada pela professora é compartilhada por outros/as colegas professores/as. Percebemos muitos relatos similares em outras pesquisas. Quando ela relata ter dificuldade em relacionar as questões ambientais com as metodologias que utiliza em suas aulas, podemos recorrer a Morin (2013, p. 40) para entender como os limites entre as disciplinas delimitam nossas práticas, pois “A fronteira

disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação os problemas que ultrapassam as disciplinas”. Dos tantos aspectos negativos da fragmentação do conhecimento, Garcia e Alves (2008) consideram que o mais deletério foi o “[...] estilhaçamento que provocou no entendimento dos seres humanos, da natureza e da sociedade” (GARCIA, ALVES, 2008, p. 67). E não é uma tarefa fácil encontrar o caminho de articulação entre os conhecimentos das disciplinas “[...] que têm cada uma sua linguagem própria e conceitos fundamentais que não podem passar de uma linguagem à outra” (MORIN, 2013, p. 50).

A EA, como *antidisciplina* (TRISTÃO, 2013), não se fecha numa única razão. Para se efetivar, necessita transitar entre essas fronteiras das ciências disciplinares, contribuindo dessa forma para tensionar a rigidez das barreiras conceituais e, por que não, lutando por uma educação *não disciplinar* (GALLO, 2008), visto que reconhece a transversalidade dos conceitos e dos saberes.

A educação ambiental é compreendida como filosofia de vida e não como uma disciplina obrigatória que se soma às outras disciplinas de um currículo ou a um tema, mas como uma orientação para conhecer e compreender em sua complexidade a natureza e a realidade socioambiental (TRISTÃO, 2013, p. 847).

Por todas essas características, arriscaríamos dizer que a EA possui caráter transversal, pois ocorre no entrelaçamento do aspecto ambiental com o social e o cultural, “[...] aliás, emerge como uma necessidade dessa demanda de diversidade biológica, cultural e social” (TRISTÃO, 2004, p. 112). caracteriza-se por uma “[...] prática educativa impertinente, pois questiona as pertenças disciplinares e os territórios de saber/poder já estabilizadas, provocando com isso mudanças profundas no horizonte das concepções e práticas pedagógicas” (CARVALHO, 2012, p. 55). Entretanto, existem várias discussões e debates sobre a criação de disciplina específica²³ para EA. Contudo, acreditamos que a criação de uma

²³ Atualmente, está tramitando o Projeto de Lei do Senado - PLS 221, de 15 de abril de 2015, que altera a Lei nº 9795/99 em diversos quesitos, inclusive instituindo a EA como disciplina específica no ensino médio e fundamental. Essa proposta, além de representar uma afronta a tudo o que foi conquistado pelas lutas dos grupos que trabalham e pesquisam a EA no Brasil, representa também um retrocesso que corrói as políticas públicas do campo educacional e socioambiental do nosso país. Sobre a tentativa de criação dessa lei, inúmeras instituições, grupos de pesquisa e tantos outros coletivos se uniram para frear essa atrevida proposta. Criaram, então, uma petição *on-line* pedindo apoio por meio de assinaturas de todos/as que são contra as mudanças sugeridas nesse projeto lei. Destacamos parte dessa petição, publicada no dia 10 de março de 2016: “Portanto, somos contrárias/os à disciplina de educação ambiental nas escolas de educação básica, que

disciplina específica, além de contribuir para a manutenção da fragmentação da educação, elimina a potencialidade, a transversalidade e a racionalidade mais aberta às características da EA.

Enfatizamos que a proposta de transversalidade aqui é diferente daquela definida pelos PCNs, visto que a proposta do MEC, apesar de apresentar avanços, não supera a ideia de disciplinarização e de território disciplinar. A EA é transversal por ter dimensão plural, “[...] que rompe a visão reducionista e a rigidez entre os campos epistemológicos das ciências” (TRISTÃO, 2004, p. 113). “É bastante difícil para nós professores/as trabalhar na perspectiva de uma transversalidade, dado que fomos, nós próprios, formados de maneira compartimentalizada e de certo modo ‘treinados’ para trabalhar dessa forma [...]” (GALLO, 2008, p. 31), o que dificulta inserir a EA em nossas práticas e a compreender também a sua transversalidade.

Nesse contexto, existe uma confusão eminente em relação à transversalidade, à interdisciplinaridade, à transdisciplinaridade e à multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade. Em meio a essa tensão toda, sabemos que a EA só se efetiva nas escolas pela interação das disciplinas, que, no modelo de educação que temos hoje, só é possível com interações dos/as professores/as.

Contudo, nem todas as interações que ocorrem no espaço escolar entre as disciplinas são relações inter ou transdisciplinares. Às vezes essas práticas pedagógicas não passam de relações multidisciplinares. Por exemplo, nas narrativas traduzidas anteriormente, quando dois ou mais professores/as se juntaram para fazer um trabalho pontual importante sobre alguma temática preestabelecida, isso não significa uma prática pedagógica interdisciplinar ou transdisciplinar. Na perspectiva de Morin (2012, p. 115), essa prática pedagógica está mais relacionada com a multidisciplinaridade/pluridisciplinaridade, em que “[...] se constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comum”, isto é, nesse caso, a inserção da EA ocorre por meio de um exercício multidisciplinar (TRISTÃO, 2004).

resultará em mais uma fragmentação do ensino/aprendizagem, ampliando conteúdos e reduzindo o espaço para desenvolver uma Educação Ambiental transversal e comprometida com uma verdadeira transformação social e cultural em direção a sociedades sustentáveis, justas e equitativas” (GRUPO DE SIGNATÁRIOS DO MANIFESTO, 2016).

Assim sendo, conceitualmente, o que ocorre é a multidisciplinaridade, apresentando interação entre as disciplinas, mas cada uma delas se limita aos seus espaços de conhecimento, o que não despotencializa a ação coletiva desses/as professores/as. Com efeito, acreditamos “[...] ser um grande começo para se exercer a interdisciplinaridade, pois ambos são trabalhos de busca, ainda que mantenham as especificidades das disciplinas envolvidas e as fronteiras entre elas” (TRISTÃO, 2004, p. 142).

Dialogando com Gallo (2008) e Morin (2013), inferimos que transversalidade busca o rompimento da disciplinarização e da hierarquização entre as disciplinas e o saber, reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento. A produção do conhecimento está relacionada com os rizomas (DELEUZE; GUATTARI), suprimindo as verticalidades e horizontalidades da concepção de árvore do conhecimento. Já em relação à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, Morin (2013) se refere a elas como *polissêmicas* e *fluidas*. Tristão (2004) corrobora dizendo que tais conceitos não representam concepções antagônicas e sim concepções teórico-práticas complementares. Morin (2013, p. 53) continua dizendo que “[...] a interdisciplinaridade controla tantas as disciplinas como a ONU controla as nações”, enfatizando que não acontece o desaparecimento das disciplinas na proposta.

A interdisciplinaridade efetiva-se pela articulação dos saberes, de maneira que “As disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compressão de realidades complexas” (CARVALHO, 2012, p. 121). Já a transdisciplinaridade, além do diálogo constante entre as disciplinas, pressupõe a transmigração de conceitos por meio delas, aproximando-se um pouco mais da grafia das redes de saberes (TRISTÃO, 2004). Inferimos que as propostas da inter e da transdisciplinaridade se aproximam das aspirações do pensamento complexo nomeado por Morin (2011), visto que, de alguma forma, apesar das dificuldades, todas elas buscam, em certos momentos, juntar princípios, ideias e noções que parecem opor-se uns aos outros, exercendo, assim, as aspirações da dialogica (MORIN, 2013). Em relação à EA, percebemos que

[...] as experiências realizadas nas escolas revestem-se de um começo para se exercer a interdisciplinaridade, pois são trabalhos de busca. Ainda que mantenham as especificidade das disciplinas envolvidas e as fronteiras

entre elas, permitem um exercício do trabalho em equipe, o que modifica um pouco a relação entre as pessoas envolvidas (TRISTÃO, 2004, p. 54).

Diante disso, pensar numa educação não disciplinar parece-nos uma utopia, pois sabemos que a atual estrutura escolar não favorece nem mesmo as práticas interdisciplinares e/ou transdisciplinares. Entretanto, as dificuldades não nos impossibilitam de lutar em favor do que acreditamos. É melhor usarmos a utopia como possibilidade de busca, como nos sugere Birri, citado por Galeano (2007), do que como impossibilidade:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Já que o caminho se faz ao caminhar, como nos lembra o poeta Antônio Machado *apud* Alves (2008) “Caminhante, não há caminho/faz-se caminho ao andar” – não devemos nos prostrar perante as dificuldades, mas buscar esses caminhos possíveis e talvez encontremos na inter e na transdisciplinaridade brechas que nos permitam chegar mais próximos daquilo que sonhamos/almejamos.

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO GRUPO DE FORMAÇÃO

Como dito, os encontros do Foco não são padronizados. Por exemplo, nos grupos dos anos finais do ensino fundamental, os estudos se parecem com palestras, acontecem em auditórios, das 7h30min às 11h30min, e há poucas chances para interlocuções entre os/as professores/as e os/as palestrantes. Já os encontros dos anos iniciais, dos quais participamos com os/as professores/as dos 5^{os} anos, acontecem em salas de escolas municipais. Todos/as se sentam em círculo e os/as professores/as podem interagir constantemente entre eles/as e com a professora responsável pela formação. As apresentações não são só expositivas, pois baseiam-se em atividades coletivas, relatos de experiências e exibição de vídeos, fotos e reportagens etc.

Como já mencionado, o grupo dos/as professores/as dos anos finais só teve dois encontros de formação durante o ano de 2015. Uma apresentação teve como tema "Relações Interpessoais no Ambiente Escolar" e a outra "Transtornos de Conduta e Transtorno Opositor Desafiador", modificando as temáticas que haviam sido

propostas inicialmente. Percebemos que os/as professores/as ficam envolvidos com as apresentações que estão sendo realizadas, fazem anotações e, sempre que possível, levantam questionamentos, às vezes até bem polêmicos, acerca do que está sendo discutido. Entretanto, durante a imersão na escola e no pequeno intervalo que tivemos nesses encontros, aproximamo-nos de alguns colegas e perguntamos o que estavam achando das mudanças que haviam ocorrido no Foco. Todos/as responderam que preferiam o formato anterior, pois se reuniam com mais frequência e eram divididos por área e por turno. Consideram que as discussões eram mais favoráveis e as trocas de experiências que ocorriam naqueles encontros não acontecem mais neste outro espaço/formato de formação. A professora de Língua Portuguesa proferiu:

Eu gostava mais de como o Foco era antes, por área. Gostava quando era mais frequente. Agora diminuiu, achei essa diminuição prejudicial para nós. Eu acho que o Foco deveria continuar como era antes, porém, por exemplo, nós tivemos a palestra que falava sobre a área de psicologia, foi interessante [...], mas não abrir mão daqueles encontros que nós tínhamos (PROFESSORA SANDRA).

Já os encontros de formação dos professores/as dos anos iniciais não possuem temas únicos definidos; são marcados por um conjunto de temas/assuntos a serem estudados/discutidos e em geral foram: as propostas curriculares dos PCNs; os possíveis diálogos entre os PCNs e o Pnaic; base nacional comum curricular; questões relacionadas com as Leis nº 10.639 e nº 11.645; jogos lúdicos para aplicar em sala de aula; contação de histórias; planejamento da disciplina de arte; uso da música nos processos de *ensinoaprendizagem*; atividades em grupos; produção e revisão textual; formas textuais; atividades não presenciais com temas diversos; estratégias para elaborar planos de aulas; exemplos de atividades que pretendiam combater o preconceito racial; socialização de experiências dos grupos e avaliações dos encontros. Inferimos que esses são assuntos que estiveram nas pautas oficiais dos encontros, mas outros temas e discussões estavam constantemente permeando esses espaços.

No Foco dos/as professores/as dos anos finais, não tivemos a oportunidade de nos apresentar e tampouco falar da nossa pesquisa. O tempo disponível era curto e específico para as palestras. Além disso, o número de professores/as nesses encontros era expressivamente grande. Fizemos essa apresentação apenas nos grupos dos/as professores/as dos 5º anos, nos quais lançamos a proposta de

conversar com alguns/as professores/as individualmente, a fim de obter algumas informações mais específicas sobre o Foco, a articulação do Foco com programas nacionais de formação em EA, as características culturais do município, as práticas pedagógicas em EA e ainda ouvir relatos de como se tornaram/formaram professores/as.

No momento em que lançamos a proposta, todos/as quiseram participar, só que a quantidade de professores/as era razoavelmente grande e não tínhamos condição de estar com todos/as, então tentamos nos aproximar dos/as sujeitos levando em consideração a localização das escolas em que trabalhavam – tínhamos interesse pelas escolas de bairros periféricos, entretanto estivemos com uma professora que trabalhava em uma escola localizada no centro da cidade – e disponibilidade de nos atender durante a semana.

Após todas as idas e vindas, entendemos que a EA não permeou os espaços de formação continuada dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental. Os encontros foram marcados pela objetividade de discutir apenas temas predeterminados e nenhum deles trouxe à tona discussões mais amplas que envolvessem as questões da EA. Contudo, a professora responsável pela organização desse grupo de formação disse que a EA já esteve presente em anos anteriores, principalmente, quando os/as professores/as discutiram os PCNs. Informou também que, especificadamente no ano de 2010, trabalharam os temas transversais e se dedicaram a estudar a EA.

Elas [as professoras] queriam compreender como trabalhar os temas transversais e qual disciplina seria a mais responsável pela Educação Ambiental, aí a gente discutiu que é uma responsabilidade de todas as disciplinas, assim como é a pluralidade cultural, assim como é a orientação sexual e outros temas (FORMADORA FOCO 5º ANO).

Maria, que já foi professora formadora responsável pelo do grupo de formação em Geografia, relatou que, enquanto foi responsável pelo grupo, inseriu as questões da EA e de meio ambiente nos conteúdos da formação, conforme narrativa que segue:

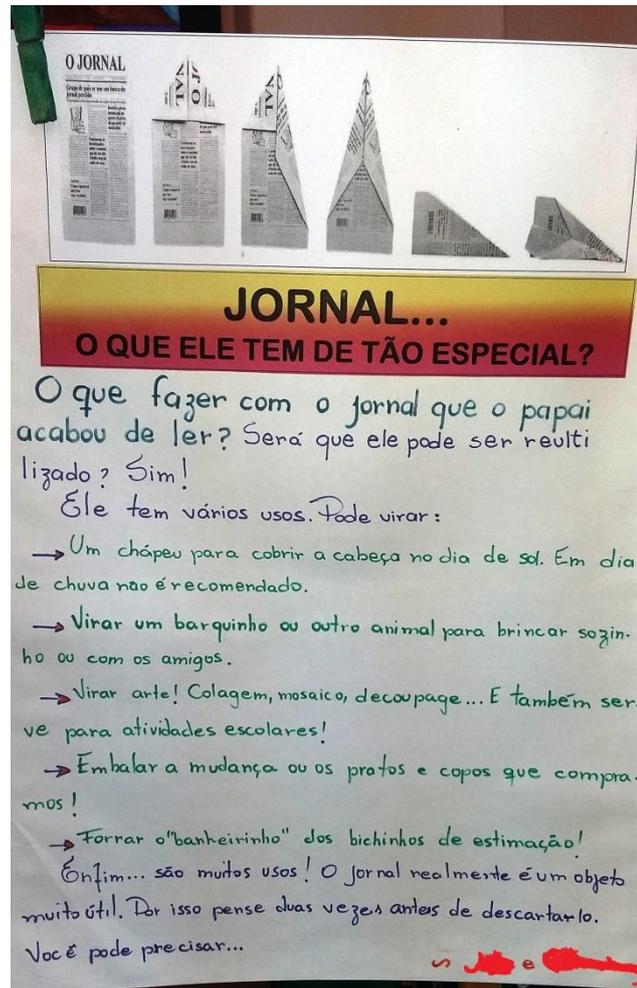
Na verdade, nós chegamos a fazer um trabalho de campo junto com os professores na cidade de Colatina. Tinha como objetivo o crescimento urbano e, nesse crescimento urbano, nós observamos quantas ações não foram e que não são sustentáveis para a cidade, a maneira como esse crescimento está acontecendo. Então foi muito interessante, porque o professor leva proposta para sala de aula também, né?! Nós pontuávamos algumas atividades, algumas reflexões, mas a questão da sustentabilidade sempre estava presente nos debates, até porque a sustentabilidade não é

só em relação à natureza, mas é em relação ao outro né?! Vai muito mais do que só eu me relacionar com o espaço físico, com o meio, mas com tudo que está ao meu redor! E eram muito interessante essas reflexões, mas este ano o Foco mudou bastante (MARIA, PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

Já nos encontros das/dos professoras/es dos 5º anos, a EA permeou o espaço, entretanto sempre de maneira secundária. No terceiro estudo de formação, a professora responsável pela formação dos 5º anos propôs uma atividade em grupo, que serviria como exemplo para os/as professores/as realizarem em sala. A atividade consistia na leitura do livro “O menino e o jornal”, da autora Patricia Auerbach. Posteriormente haveria realização de atividades relacionadas com a leitura da história contada no livro. Em resumo, o livro conta a história de um garotinho que estava cismado com tantas leituras que o pai fazia no jornal e se perguntava: “Por que meu pai não larga o jornal? O que ele tem de tão especial?” Enquanto pensa nessa relação do pai com o jornal, ele se imagina surfando em uma prancha, observando por binóculo e até navegando num barco, todos esses objetos feitos de jornal.

Assim, nessa imaginação de criança e dúvidas sobre o que tem no jornal, a história vai acontecendo. Então, após a leitura, a formadora entregou vários cartazes semiestruturados com perguntas que deveriam ser respondidas, na situação, pelos/as professores/as. Uma dessas perguntas indagava sobre o que devemos fazer com o jornal após a leitura (Figura 10). Na proposta da atividade, é sugerido que os cartazes fiquem expostos na escola por algum tempo, permitindo que outros/as alunos/as vejam o trabalho desenvolvido pelos/as colegas.

FIGURA 10 – Atividade desenvolvida em grupo no Foco do 5º ano.



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

A pergunta realizada abre brechas para inúmeras discussões, por exemplo, as questões relacionadas com o impacto resultante do descarte incorreto do lixo e de rejeitos e a importância da reciclagem e do reaproveitamento. Entretanto, na ocasião, vimos novamente a pontualidade em tratar as questões ambientais.

A formadora disse que a demanda das professoras e professores do grupo é muita grande, não sendo possível executar todas as solicitações nos encontros, por isso tenta associar uma temática à outra:

O que mais elas solicitaram na avaliação do ano passado para esse ano foi sobre produção de texto e correção de texto. Já alguns professores colocaram a cultura afro, então o que eu fiz: eu tentei associar um tema ao outro, elaborei atividade que pudessem falar da elaboração de texto e discutissem essa temática (FORMADORA FOCO 5º ANOS).

Podemos inserir nesse contexto as mesmas problematizações que fizemos no capítulo anterior: as discussões da EA estão presentes nos encontro do Foco de

maneira pontual e estão associadas tão somente a temas ambientais sem discussões aprofundadas. Já na escola é realizada quando possível e dentro dos domínios das disciplinas e dos conteúdos. Por exemplo, vimos que a professora de Matemática trabalhou a questão numérica/percentual do consumo da água, das toneladas de resíduos e rejeitos gerados por anos em uma determinada população, mas não conseguiu, por limitações de tempo e a obrigatoriedade de cumprir as ementas, discutir o consumo indiscriminado da água em indústrias e na agricultura, a distribuição da água no Brasil e no mundo e tampouco associar e discutir a produção de lixo ao consumismo e ao capitalismo. O texto que a professora de Português utilizou na prova de língua portuguesa tinha como tema as “queimadas ambientais”, mas o enfoque da avaliação era a interpretação daquele texto e não a discussão das informações contidas em seu enredo. Esses são apenas exemplos simples de como a disciplinarização do saber impede importantes ampliações sobre as discussões que ocorrem em sala de aulas regulares e nos contextos formativos de professores/as.

Em congruência com Guimarães (2014), acreditamos que toda ação é importante por sua potência, por isso não estamos e nem queremos despotencializar os *saberesfazer*es da EA dos/as professores/as, mas estamos evidenciando as inúmeras tentativas de incluir a EA nas práticas cotidianas, mesmo perante as dificuldades e as exigências que muitas vezes se distanciam da realidade escolar. Concordamos com Ferraço (2007), quando afirma que não há imobilismo em frente aos problemas enfrentados nas escolas, pelo contrário, os/as profissionais se unem em prol de ações coletivas para buscar formas, jeitos e maneiras de resolver os problemas e atender a certas demandas que chegam até os espaços escolares. Isso nos mostra que o “[...] processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas se dá na relação de um indivíduo com o outro, de um indivíduo com o mundo. A educação se dá na relação” (GUIMARÃES, 2014, p. 144). Durante esta pesquisa, deparamo-nos com professores/as que nos inspiram, pelo comprometimento que possuem em relação à aprendizagem dos/as alunos/as, por exemplo:

Eu tenho muito receio sempre quando chega ao final do ano letivo, por exemplo, eu sei que é importante o plano de ensino, mas o aluno precisa aprender e não apenas seguir o plano, então eu fico preocupada (PROFESSORA LUZIA, EMEF SÃO MARCOS).

Sabe o que eu penso, por exemplo, que o currículo, a proposta curricular das disciplinas trazem os conteúdos que precisam ser trabalhados naquela série, só que, se o professor não estiver atento aos temas transversais, ele passa batido por todas essas questões (PROFESSORA MARIA, EMEF SÃO MARCOS).

A gente para e pensa: a palavra chave do dia a dia do professor é transformação! É transformar o social, é transformar a aprendizagem. É por isso que eu saio de casa cheia de dúvidas: será que vai dar certo? Como é que vai ser? São essas dúvidas que provocam a transformação, porque no dia seguinte, eu já entro com uma nova mentalidade. Penso: hoje vou ter que fazer diferente pra ver se vai dar certo e aí acaba dando certo e eu fico muito feliz (PROFESSORA SANDRA, EMEF SÃO MARCOS).

Pra gente, cada dia é um desafio. A gente entra na sala de aula e todo dia é uma coisa diferente. Não tem receita pronta, é um desafio diferente e, querendo ou não, a gente precisa motivar e estimular o nosso aluno, porque nem tudo está perdido. A realidade dele já é difícil pra ele, então aqui a gente tem que mostrar algo diferente (PROFESSORA RITA, EMEF SÃO MARCOS).

Desde quando me formei até hoje, tenho o mesmo gosto, a mesma pegada. A gente tem o desejo de que a sala de aula atinja seus objetivos, e espero me aposentar nessa profissão (PROFESSOR ROBSON FOCO).

Sem a menor dúvida, essas são narrativas que representam a garra daqueles que ocupam as escolas públicas brasileiras. Revivendo esses momentos durante esta cartografia, lembramo-nos de como foi emocionante, tocante e encantador dialogar com esses/as colegas militantes da escola e da educação. Recordamos quantas vezes foi necessário “engolir os nós da garganta” para conseguirmos continuar as conversas. Voltamos a afirmar que não há imobilismo; o que existe são resistências, ressignificações, adaptações e reinvenções das ações, das práticas, enfim dos cotidianos.

CAPÍTULO IV

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL: ABORDAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreendendo a EA para além da ideia somente das práticas pedagógicas, mas entendendo a EA sob o ponto de vista político, social, ambiental e cultural (TRISTÃO, 2014), concordando que os processos de produções culturais estão intimamente relacionados com a educação e com a EA e, ainda, pertencendo ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea), um grupo engajado em discutir, dentre outros assuntos, a EA, as questões socioambientais, a pesquisa em EA e os processos globalizadores de identificações culturais, consideramos pertinente, nesta pesquisa, mapear a maneira como as questões culturais locais eram discutidas e associadas à perspectiva da EA nas reuniões dos grupos de formação continuada. Para tanto, precisávamos visibilizar quais questões culturais eram essas. Então, em conjunto com os *autores autoras* desta pesquisa, fomos cartografando os processos de identificação cultural do município, que se caracterizam por uma imensa miscigenação de povos e culturas, conforme transcrito nas próximas páginas deste capítulo.

Para nos auxiliar nessa transcrição, acompanha-nos o autor Stuart Hall (2003, 2015), com quem dialogaremos para estender as discussões sobre culturas híbridas e os processos de identificação cultural.

4.1 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES

A história, impiedosa para com as civilizações históricas vencidas, foi atroz, sem remissão, para tudo o que era pré-histórico. A pré-história não se extinguiu, foi exterminada (MORIN, 2001, p.10).

Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura [...] (GUATTARI, 2014, p. 25).

Considerando que vivemos em sociedades multiculturais,²⁴ entendendo a escola como espaço híbrido – local onde ocorre a fusão entre diferentes culturas (HALL, 2015) – e, ainda, partilhando da ideia apresentada na epigrafe acima, não poderíamos, nesta pesquisa, desconsiderar a intrínseca relação existente entre natureza/cultura/sociedade e escolas/bairros/comunidades.

Por conseguinte, achamos importante realizar um breve histórico sobre a ocupação e emancipação do município de Colatina, com vistas a contribuir com a compreensão da consolidação do paradigma hegemônico da modernidade, bem como com os apagamentos e binarismos promovidos por essa hegemonia. Além disso, promover uma contextualização dilatada sobre os contextos da realidade local onde esta cartografia foi traçada.

Inicialmente, Colatina era habitada somente pelos “índios botocudos” (Figura 11), chamados assim devido aos botoques – discos brancos feitos de madeira leve – que usavam como enfeites no lábio inferior e nas orelhas.

Por muitos anos, os povos indígenas foram os únicos donos desta terra, até chegarem os colonizadores europeus (portugueses, alemães, italianos, franceses) que objetivavam tornar estas terras povoações, onde eles pudessem habitar (SEMED, 2008, p. 15).

FIGURA 11 – Índia botocuda do Rio Doce



Fonte: Ehrenreich, 1894.

²⁴ São, por definição, culturalmente heterogêneos (HALL, 2003).

Desde a chegada dos europeus, por volta de 1876, ferrenhas lutas entre indígenas e colonizadores foram protagonizadas a fim de “conquistar” as terras, que já eram habitadas pelos botocudos. Apesar das resistências e das lutas intensas, os índios que não foram mortos pelos colonizadores tiveram que fugir ou ingressar na sociedade que estava sendo composta pelos europeus. Desde já, podemos inferir que nossa "associação civil" foi inaugurada por um ato de vontade imperial, “A via para a nossa modernidade esta marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (HALL, 2003, p. 30). Lembramos que, além de eliminar os indígenas de suas terras, os europeus colonizadores exploraram a mão de obra escrava dos negros que eram trazidos do continente africano apenas para com a finalidade de realizar serviços diversos com custo zero.

Por conseguinte, em 1887, o Governo Imperial instaura o Núcleo Colonial “Antônio Prado”, construindo um barracão para abrigar os imigrantes italianos (SEMED, 2008), com grandes incentivos do governo, como doação de terras para receber os novos colonos.²⁵ Desde então, o fluxo de imigrantes colonizadores ao norte do rio Doce foi intenso e, em “[...] 1892 foram construídas as primeiras casas de Colatina” (SEMED, 2008). Passados muitos anos, no dia 30 de dezembro de 1921, aconteceu a emancipação política do município que, desde 22 de agosto de 1833, pertencia a Linhares.²⁶

Esse brevíssimo histórico nos permite contextualizar o processo de colonização doloroso e cruel do nosso município, que sabemos não se difere da história do Brasil, de outros países da América do Sul e do Caribe, mas que influenciou e continua a influenciar as vidas dos “colatinenses” – entre aspas, pois o que

²⁵ Consideramos crucial destacar, dentro do contexto discutido, o fato de que, enquanto os europeus recebiam incentivos para o seu desenvolvimento, os negros que foram libertados da escravatura, no ano de 1888 não tinham recursos e tampouco oportunidades para viver livres de fato. Portanto, a emancipação jurídica não representa, de imediato, melhorias nas condições sociais e econômicas dos negros, obrigando-os a se manterem na condição de escravos. Sendo assim, “[...] a tônica na vida dos negros foi a liberdade sem autonomia e cidadania” (REIS, 2007, p.16).

²⁶ No dia 22 de agosto de 1833, foi empossada a Câmara Municipal de Linhares, marcando o início da vida político-administrativa dessa cidade que, na época abrangia extensa área do baixo rio Doce, até às divisas com Minas Gerais, penetrando ao norte até ao município de São Mateus. O atual território de Colatina, portanto, estava totalmente incluído nessa área. Mesmo após a emancipação política de Colatina, o município ainda comemora sua emancipação política no dia 22 de agosto, pelo fato de ser o mesmo dia do aniversário de Linhares (SEMED, 2008).

chamamos de Colatina hoje renasceu de dentro da violência e através dela.²⁷ É uma história marcada pela eliminação de um povo, de seus costumes, da mata atlântica e também de parte da sua biodiversidade, além da apropriação da mão-de-obra escrava, da violação dos direitos humanos e da violência contra os corpos dos negros e dos indígenas. Apesar disso, reconhecemos que “[...] não fomos colonizados todos da mesma maneira, e os reflexos dessa colonização diferem muito de um país a outro” (TRISTÃO, 2014, p. 477). Ainda Hall (2003, p. 108) ao discutir sobre o pós-colonial infere que “[...] o termo [*pós-colonial*] se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadas e as colonizadoras (de formas distintas, é claro)”.

Por esse motivo, os binarismos colonizador x colonizado ou povos dominantes x povos dominados são bastante examinados e discutidos nos estudos pós-coloniais. Por exemplo, para Hall (2003), devemos subverter esses antigos binarismos, visto que a colonização nunca foi externa às sociedades imperais, mas, pelo contrário, sempre esteve profundamente inscrita nelas. Ainda, “As diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas. Mas nunca operaram de forma absolutamente binária, nem certamente o fazem mais” (HALL, 2003, p. 108). Portanto, faz-se necessário pensar em um processo que irrompa com as demarcações binárias do sistema colonial, permitindo “[...] a produção de uma reescrita descentrada, diaspórica e global” (TRISTÃO, 2014, p. 479).

Em nossos diálogos com os/as professores, percebemos que as narrativas produzidas estão marcadas por esse contexto histórico, como traduzido abaixo:

Colatina ainda é uma cidade que quem manda são algumas famílias bem-sucedidas [*famílias com sobrenomes dos colonizadores*]. Tudo gira em torno dos interesses dessas famílias. Então elas comandam a economia, a política e tudo o que está ligado aos interesses humanos, inclusive as leis. Sabe, exatamente tudo! (PROFESSORA MARIA, EMEF SÃO MARCOS).

Eu diria que Colatina é marcada por uma mistura de culturas e povos. Por exemplo, tinham os indígenas, chegaram os imigrantes, as questões dos negros também, então eu acho que é uma mistura. É um pouco de cada coisa, mas muitas influências dos italianos e dos alemães (PROFESSORA LUZIA, EMEF SÃO MARCOS).

²⁷ Inspiramo-nos em Stuart Hall (2003) que usa a mesma expressão para falar da violência na colonização do Caribe.

No decorrer desta pesquisa, ficamos mexida com o modo como essa história é contada no livro “Colatina em Foco” que, como dito, foi elaborado pela Semed para auxiliar os/as professores/as em suas aulas (ver ANEXO A). Inclusive nos fez lembrar quando estudávamos o ensino fundamental e ouvimos a história da colonização do Brasil que nossa apostila trazia. Lembramos como saímos aliviadas daquela aula de História do Brasil, afinal havíamos descoberto que tínhamos sido colonizadas/os por europeus e, como resultado disso, tínhamos casas, televisões, carros, pontes, trem ferroviário. O Brasil havia se tornado um exportador em potencial, enfim, desde a colonização, parecia que fazíamos parte de um povo desenvolvido.

A forma como aquelas histórias foram contadas e as imagens que víamos na apostila nos fizeram acreditar que os colonizadores foram heróis, faziam-nos sentir aliviada, a ponto de ignorarmos as perdas e as mortes fruto dessas agressões e supressões colonizadoras. Por conta dessa vivência, concordamos com Santos (2010) ao dizer que o colonialismo é também marcado por uma *dominação epistemológica* que, infelizmente, ainda hoje persiste nos materiais didáticos que compõem a educação brasileira e que continuam propagar a ideia da natureza como fornecedora de recursos.²⁸

Além disso, vimos na narrativa da professora de História a presença dos negros durante o período da colonização, mas no livro publicado pela Semed (2008), os negros não fazem parte da História escrita; suas Histórias foram negligenciadas. No Capítulo I do livro, por exemplo, que aborda os “aspectos históricos do município”, não há nenhuma menção aos negros. Aliás, fizemos uma busca no livro completo, que estava no formato *pdf*, utilizando a ferramenta de busca *crt+f*, e a palavra “negro” só aparece em dois capítulos. No Capítulo I, aparece duas vezes, em ambos os casos se referindo apenas à cor dos cabelos dos indígenas; já no Capítulo IV, aparece uma vez, reportando-se ao café como “ouro negro do Brasil”. Recorremos à Hall (2003, p. 41 e 42) quando novamente fala do processo de formação cultural caribenha:

²⁸ Seríamos ingênua de negar os progressos científicos, técnicos, médicos e sociais frutos dessa colonização desenvolvimentistas, mas também é necessário reconhecer que ela trouxe e ainda “[...] traz destruição da biosfera, destruições culturais, novas desigualdades e novas servidões em substituição às antigas escravidões” (MORIN, 2011. p. 79).

[...] os traços brancos, europeus, ocidentais e colonizadores sempre foram posicionados como elementos em ascendência, o aspecto declarado: os traços negros, ‘africanos’, escravizados e colonizados, dos quais havia muitos, sempre foram não-ditos, subterrâneos e subversivos, governados por uma ‘lógica’ diferente, sempre posicionados em termos de subordinação e marginalização.

Há uma marginalização cultural escancarada. Portanto, nossa crítica está na maneira como a História é narrada e contextualizada, dando aos colonizadores lugar de destaque, ofuscando os indígenas e nem sequer mencionando os negros, contribuindo, dessa forma, com a propagação da epistemologia hegemônica ocidental, hierarquizada e perversa. Pensamos ser necessário inseri-los nesse enredo, não só como um povo que foi explorado e escravizado, dado que eles não “*compõem*” apenas nossa História, eles “*são*” a nossa História. Nossa cultura é composta também por um grande legado das tradições dos negros que aqui viveram/vivem, afinal estamos falando de uma cultura rica e carregada de costumes, músicas, danças, comidas, trajes, folclore, enfim de tradições que jamais foram – apesar das tentativas – apagadas/eliminadas por inteiro.

A professora dessa disciplina inclusive disse que, ao falarmos dos indígenas e dos negros, é preciso ir além da colonização, pois são povos que tinham costumes e existiam antes dos colonizadores. Dessa maneira, ela traduz:

Eu trabalho a questão afro e a questão indígena. Mas não só o lado negativo, porque tem professor que, infelizmente, trabalha só a escravidão. Poxa, a questão afro no Brasil é só escravidão? É só sofrimento? A questão indígena é só isso? Não é só exploração, eles têm Histórias. Tanto que o trabalho que eu fiz este ano sobre os indígenas foi para mostrar a cultura do povo, não só a exploração do povo indígena (PROFESSORA LUZIA EMEF SÃO MARCOS).

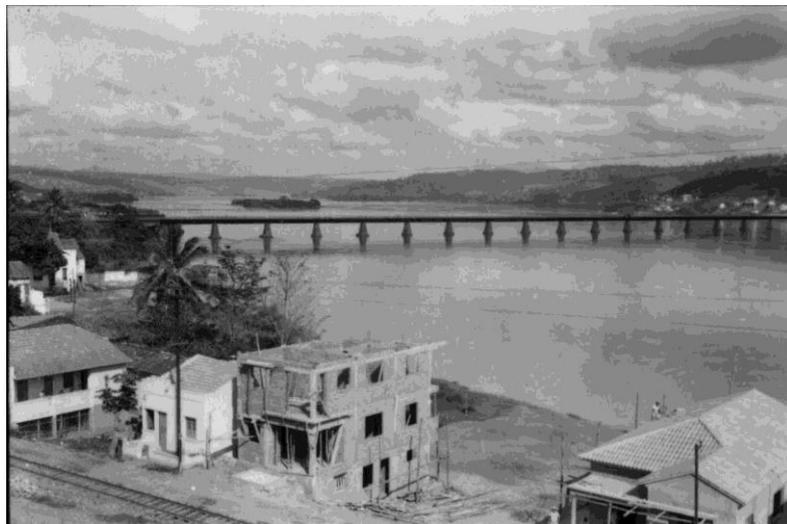
Contudo, reconhecemos o árduo trabalho daqueles/as que se empenharam para que fosse possível a publicação desse livro. Entendemos a sua legitimidade e importância para nosso município e ressaltamos a relevância de todos os conteúdos terem sido narrados e produzidos pelos/as professores/as, pelos/as secretários/as, gestores/as e pela comunidade, impedindo, dessa forma, que fossemos apenas “[...] consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas” (CARVALHO, 2004, p. 29). Todo esforço foi válido, afinal essas Histórias nos ajudam a compreender nosso processo de identificação cultural e

Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamentos de determinados

pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (CANDAU, 2013, p. 27).

Aliás, todo esse contexto apresentado nos permite, inclusive, compreender os aspectos socioambientais do município. Por exemplo, no livro elaborado pela Semed (2008), há o relato da demarcação de terra feita pelo engenheiro Nicolau Rodrigues dos Santos França Leite, no ano 1857, quando foi devastada, de acordo com o livro, uma área de aproximadamente 30km pela margem esquerda do rio Doce, pretendendo assentar os colonos estrangeiros nos vários lotes divididos pelas margens desse rio. Essa descrição nos possibilita entender a ocupação urbana de Colatina, uma cidade instalada às margens do Rio Doce e que já passou por enchentes impiedosas (Figuras 12 e 13). A procura pelas margens se justifica pela fertilidade da terra, facilidade no despejo dos esgotos e de outros dejetos e a possibilidade de navegação, mesmo em barcos pequenos.

FIGURA 12 – Centro do município de Colatina/ES no ano de 1952



Fonte: IBGE, 2016.

FIGURA 13 – Vista parcial do lado norte e lado sul do município de Colatina/ES no ano de 2015



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa.

O principal comércio local, a rodoviária, os grandes supermercados, os maiores hospitais e clínicas estão concentrados até hoje no centro da cidade, justamente às margens do rio Doce. Na Figura 12, é possível observar a linha férrea passando pelo meio da cidade, onde hoje é o centro do município, entretanto, pela grande expansão populacional, a ferrovia precisou ser remanejada devido aos riscos de acidentes e ao aumento no tráfego de veículos. A ponte “Florentino Avidos”, que é vista nas duas imagens anteriores, foi construída no ano de 1928 e representa um marco importante para o desenvolvimento do município. De acordo com o livro, foi graças à construção da ponte que Colatina prosperou (SEMED, 2008), uma vez que facilitou o transporte e a travessia de pedestres entre o lado sul e norte da cidade.

Entretanto, a mão de obra que para cá se deslocou – e ainda se desloca – em busca de oportunidades, não ocupou o centro da cidade. Os trabalhadores tiveram que habitar os bairros periféricos. Alguns desses bairros são considerados atualmente como “bairros de invasão”, como é o caso do bairro da escola São Marcos, inclusive relatado pela professora de Língua Portuguesa: “[...] esse *bairro aqui é um bairro, que do ponto de vista ambiental, as casas são todas de invasão, ou seja, estão em locais perigosos. [...] O risco aqui é de espaço físico e social*” (PROFESSORA SANDRA EMEF SÃO MARCOS).

Observamos que esse é um legado ainda predominante. Após realizar um levantamento socioeconômico nas fichas de matrículas dos alunos e alunas da EMEF São Marcos, percebemos que a quantidade de pais, mães e outros responsáveis que trabalham nas indústrias e nos comércios locais é expressiva. Algumas famílias, inclusive, deslocaram-se de outros municípios e até de outros Estados brasileiros em busca de oportunidades em nossa cidade. Desses/as, nem todos/as trabalham com carteira assinada, são apenas prestadores/as de serviço, como é o caso de algumas famílias que trabalham em casa para determinadas indústrias têxteis localizadas no município. Esse fato foi narrado pela professora de Geografia da EMEF São Marcos:

Quando estava trabalhando com o 7º ano sobre o tema sobre 'trabalho infantil', a partir de um livrinho 'Severina e a criança que trabalha', eles relataram que eles e as mães são cortadoras de linhas de calças jeans que as fábricas trazem. Então, as mães é que agregam esse serviço e colocam as crianças pra poder trabalhar no horário que elas não estão na escola, então eles participam desse processo, eles aprendem a cortar linhas das calças jeans da confecção. Isso está muito presente na vida deles. É a forma que eles têm de ter uma renda extra pra quem não tem carteira assinada ou não trabalha fora e assim por diante. Percebi isso muito forte neles, sabe como?! [...]. A gente já teve vários alunos daqui que trabalhavam junto com a família cortando linhas de calças, eles ganham alguns centavos por calça [...] (PROFESSORA MARIA).

Dialogando com os/as professores/as durante algumas conversas informais e também durante as entrevistas semiestruturadas, quando perguntávamos sobre as características culturais de Colatina ou do bairro São Marcos e Novo Horizonte, o silêncio imperava! Existia uma dificuldade iminente em descrever as características culturais do município e dos bairros. Alguns/as professores/as não responderam e daqueles/as que responderam as narrativas variam muito em relação a esse questionamento, por exemplo,

Então [*Colatina*] é uma mistura de culturas, então, pra falar só de Colatina, a gente tem que lembrar que vem lá de longe, então fica um pouco difícil (PROFESSOR ROBSON, 5º ANO).

Eu penso que a nossa cultura não é uma cultura direcionada em outra coisa, eu penso que ela é bem na religião mesmo (PROFESSORA MARTHA, 5º ANO).

Não consigo associar nada sobre a cultura de Colatina. Tem só três anos que estou em Colatina. Não é fácil responder essa questão (PROFESSORA KAMYLLA, 5º ANO).

O que marca muito a nossa cidade é a questão industrial. São os polos industriais, né?! (PROFESSORA SANDRA EMEF SÃO MARCOS).

Realmente não tem uma cultura predominante, forte e bem vivenciada. Não sei nem a cultura aqui do bairro [...]. O baile do cafona é um referencial de Colatina, culturalmente falando, mas já não está tendo mais. Eu sinceramente, não consigo dizer qual é a característica cultural de Colatina (PROFESSORA SÔNIA, 5º ANO).

As descrições dos aspectos culturais de Colatina giram em torno da religiosidade; de algumas festas “tradicionais”, como o baile do cafona e o baile do Havaí; da educação; do clima quente; do pôr do sol, entretanto há certa predominância para a característica industrial do município. Alguns alegaram a potência para a instalação de indústrias e o forte comércio local.

As consequências dessa industrialização é outra herança que ainda sentimos muito forte em nosso município. Afinal, não podemos negar o destaque que o município tem em relação às industriais têxteis, do setor moveleiro, metalúrgico e também das pedras ornamentais, além da agroindústria. Mas, mesmo perante todo esse cenário de crescimento e já com 94 anos de emancipação, nosso município ainda despeja 97% do seu esgoto *in natura* no rio Doce, que é o mesmo rio utilizado para saciar a sede do seu povo e matar a fome de muitas famílias; a parte urbana do município não possui áreas verdes, muitas áreas foram transformadas em parques industriais e/ou loteamentos; já nas áreas rurais, quase tudo foi transformado em pastagens, algumas partes em lavouras agrícolas e/ou em plantações de algumas monoculturas; não possuímos aterro industrial, mesmo o município sendo considerado um parque industrial; a coleta seletiva municipal é deficiente, apesar de o município ter sido contemplado para implantação do Consórcio Intermunicipal de Resíduos Sólidos do Norte do Espírito Santo; enfim, poderíamos listar mais inúmeros exemplos de descaso com as questões ambientais, mas as já citadas são suficientes para entendermos como o paradigma hegemônico, que sempre pregou o futuro progressivo e esplêndido, é incapaz de resolver os problemas que herdamos ou, ainda, como nos diria Santos (2002), vivemos num período em que enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas.

O descaso com as questões ambientais é tão perceptível, que pensamos, como Guattari (2014), parece que as formações políticas e as instâncias executivas são incapazes de perceber essas problemáticas no conjunto de suas implicações, portanto não devemos nos deixar guiar cegamente pelos aparelhos de Estado para

controlar os riscos desses domínios, regidos no essencial pelos princípios da economia.

Já as descrições para o bairro se limitam à violência, carência, roubos frequentes, abusos sexuais e ao tráfico de drogas. Como nos narrou a professora Rita: *“Falou em São Marcos, já pensam logo na violência, você precisa de ver como é a realidade dos alunos aqui”*. Ou a fala do professor Mateus: *“Uma comunidade carente, dentro de uma área de risco. O tráfico de drogas é muito intenso, nossos alunos vivem e convivem com isso, sem falar na pobreza, né?! São muito pobres”*.

Ainda, pretendendo ir além, fizemos uma busca sobre as questões culturais locais no livro “Colatina em Foco”, que traz, no Capítulo VI, que se intitula “Aspectos favoráveis ao desenvolvimento”, o subitem “Cultura” que faz uma apresentação da história da biblioteca municipal e, posteriormente, apresenta o projeto “Colatina Cidade Leitora”. Inserido no subitem “Cultura”, há outro título: “Arte sobre Colatina”. Nesse espaço, apresenta um artista importante da cidade, Filogônio,²⁹ e propõe atividades sobre os assuntos que foram apresentados. Não há de fato nenhuma descrição cultural da cidade, todavia, em algumas ocasiões, nomeia alguns monumentos, como a Catedral Sagrado Coração de Jesus como uma área de preservação histórica, artística e cultural da cidade, assim como a ponte Florentino Avidos e a Praça Sol Poente (SEMED, 2008). Além de citar também alguns eventos culturais que acontecem durante o ano, por exemplo, a festa de emancipação política; Projeto “Cultura na Praça”; FENAVIOLA, dentre outros.

Nós, assim como os/as professores/as, nunca havíamos parado pra pensar nas características culturais de Colatina, então, diante desse turbilhão de informações e tantos silêncios, começamos a refletir: Ora, será que nada surgiu dessa mistura de povos que ocuparam/ocupam nosso município? Estaria certa a indagação da professora formadora do 5º ano: *“Eu vejo que a cultura fica mais centralizada na capital, no interior tem o quê?!”*.

Então foi necessário respirar fundo e nos debruçar sobre algumas leituras, tentando apreender/captar as falas, os silenciamentos e seus contextos. Afinal, não seriam

²⁹ Filogônio Barbosa de Aguiar é natural de Minas Gerais e há muitos anos reside em Colatina. Além de professor, já atuou como diretor e ator em várias peças teatrais, além de ter escrito várias obras literárias. Entretanto ele se identifica mesmo com a pintura. Possui mais de quatro mil obras espalhadas no Brasil e no exterior.

todas essas características e tantas outras não narradas processos culturais produzidos em Colatina? Então remetemos novamente à história do município e lembramos que, assim como no Caribe,

Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo — dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser ‘sagrada’, pois foi ‘violada’ — não vazia, mas esvaziada. Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas (HALL, 2003, p. 30).

Estamos falando de uma diversidade de identidades culturais que partilham um dado espaço, portanto que se cruzam e se inovam. Esse espaço permite a abertura de “*zonas de contato*” entre aqueles marginalizados e aqueles pertencentes à cultura hegemônica, produzindo assim uma lógica colonial “*transcultural*” e dialógica, visto que reconhece a relação de congruência entre colonizados e colonizadores, afinal o colonizado produz o colonizador e vice-versa (HALL, 2003, 2015). Estamos diante do que Stuart Hall (2003) chama de *impureza cultural* ou *cultura híbrida* que, para ele, é a forma como o novo entra no mundo. A nossa cultura é resultado do entrelaçamento de diferentes elementos culturais europeus, africanos e indígenas, no entanto sabemos que alguns laços desse entrelaçamento são mais fortes do que outros. Contudo,

Toda fronteira, inclusive a membrana dos seres vivos, inclusive a fronteira das nações, é barreira e, ao mesmo tempo, o local de comunicação e de troca. Ela é lugar da dissociação e da associação, da separação e da articulação. Ela é o filtro que ao mesmo tempo obstrui e deixa passar. É através dela que se estabelecem as correntes osmóticas que impede a homogeneização (MORIN, 2013, p. 252).

Com isso, eliminamos a noção de identidade cultural pura, mas nos reconhecemos como pertencentes a *culturas híbridas*, “[...] esse resultado híbrido não pode mais ser facilmente desagregado em seus elementos ‘autênticos’ de origem” (HALL, 2003, p. 31), não para resgatá-los, mas para compreender o hibridismo para além da “[...] imitação barata das culturas europeias [...]” (HALL, 2003, p. 31). Dessa maneira, reconhecemos que nossa cultura é impura, “[...] a impureza, a mistura, a transformação que vem de novas e inusitadas combinações dos seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, canções e como a novidade entra no mundo” (RUSHDIE, *apud* HALL, 2003, p. 34).

Posto isso, apreendemos que os processos de construção cultural estão constantemente em formação, desde o início da globalização,³⁰ que teve sua intensificação a partir da década de 1970. Todo esse movimento pode até significar o declínio das identidades culturais locais, mas, concomitantemente, contribui para a formação de novas identidades, “[...] isso sugere que, embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do mesmo” (HALL, 2015, p. 56).

Por isso reconhecemos que, mesmo sendo herdeiros/as forçados/as dessa cultura hegemônica e também das consequências de suas brutalidades, apagamentos e devastações, participamos das novas configurações sociais, ambientais e culturais que emergem com a globalização. Nós, professoras e professores, alunos e alunas e tantos outros colonizados nunca fomos e nunca seremos meros reprodutores de culturas ou de modos de existência, mas compomos o elo contínuo entre o local e global, “Cada um de nós é como o ponto singular de um holograma que, em certa medida, contém o todo planetário que o contém” (MORIN, 1990, *apud* SANTOS, 2010, p. 585), contribuindo dessa forma para produzir, simultaneamente, *novas* identificações “globais” e *novas* identificações “locais” (HALL, 2015).

Assim, ao invés de pensar no global como *substituindo* o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre ‘o global’ e ‘o local’. Este ‘local’ não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem definidas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais (HALL, 2015, p. 45).

Portanto, tudo o que foi narrado e ainda tudo aquilo que foi esquecido compõe nosso processo de identificação cultural. Afinal, já nos dizia Paulo Freire (1983), cultura é toda criação humana.

³⁰ “A globalização, obviamente, não é um fenômeno novo. Sua história coincide com a era da exploração e das conquistas europeias e com a formação dos mercados capitalistas mundiais” (HALL, 2003, p. 35). Robins (1991), *apud* Hall (2015, p. 47), lembra ainda que a “[...] globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediato e intenso”.

4.2 MAPEAMENTO DE ASPECTOS CULTURAIS LOCAIS NA PRODUÇÃO NARRATIVA DE PROFESSORES/AS

Eu penso que tudo que é da comunidade interfere na sala de aula e no saber, tanto de professor quanto do aluno. Eu não consigo ver separados os saberes dos alunos e os saberes dos professores [...] (MARTHA, FOCO 5º ANO).

As questões e os aspectos culturais do município de Colatina não foram explorados nas reuniões de formação continuada durante o ano de 2015. Devido à limitação de tempo, os temas que foram debatidos caracterizaram-se de forma pontual, limitando-se aos assuntos predeterminados nas pautas dos dias, de acordo com as demandas dos/as professores/as.

Apesar disso, como já mencionado, o livro “Colatina em Foco”, editado pela Semed, tem como objetivo de auxiliar os/as professores/as em seus fazeres pedagógicos, contribuindo com as pesquisas sobre a história do município e de outros assuntos que também estão incorporados nessa trama. Além dessas informações, o livro traz algumas sugestões de atividades e leituras para que os/as professores/as utilizem em sala de aula. Muitos deles/as participaram diretamente da edição desse material. Alguns/as atuaram de forma indireta, mas todos/as os que trabalhavam nos anos letivos de 2007 e 2008 são *autoreadoras* desse livro publicado, pela Semed, portanto conhecem como ninguém os conteúdos que se inserem no exemplar.

Sem dúvida, esse material, como já dito, representa uma ferramenta importante para a ampliação dos assuntos que são levados para discussões em sala. Mesmo que muitas histórias trazidas estejam narradas sob uma ótica, digamos, colonizadora/hegemônica, excluindo alguns autores e marginalizando outros que participaram e contribuíram para a formação do que hoje conhecemos como Colatina, ainda assim contribuiu para a inserção de alguns aspectos relevantes sobre, principalmente, a história da cidade e também seus aspectos físicos, ambientais e políticos. De certa forma, o livro proporciona uma identificação, um reconhecimento da maioria dos/as profissionais com suas histórias e as histórias de suas famílias. Talvez fosse necessário lançar outras edições do livro, com o aprofundamento de algumas questões e o acréscimo de mais informações. A professora formadora do Foco dos 5^{os} anos inclusive levanta essa hipótese: “[...]”

lógico que, de 2007 pra cá, precisávamos atualizar muita coisa, pois eu sei que as professoras usam esse livro até hoje em suas aulas”.

Em nossas conversas com as/os professoras/es, observamos que elas/es reconhecem a dificuldade em abarcar as questões culturais locais nos encontros de formação, afirmando que as comunidades onde as escolas estão inseridas apresentam entre si uma enorme diversidade, conforme traduzido abaixo:

Eu acho que cada comunidade, cada bairro tem a sua peculiaridade. Onde eu moro é de um jeito, aqui onde eu trabalho já é outra situação, é outro meio, outra forma de lidar [...], então dentro das nossas formações, cada um tenta aproveitar o que é positivo e levar para dentro da sua realidade, isso dentro das peculiaridades de cada lugar, de cada realidade e assim sucessivamente (PROFESSORA KAMYLLA FOCO 5º ANO).

Eu penso que o que vemos no Foco deve passar por adaptação para nossa realidade, nossa escola, porque, mas específico para as comunidades [os encontros de formação] não trazem nada! São discutidas algumas experiências, muitas são comuns, mas tratando especificidades, não. Acho que vêm mais as sugestões e aí vamos adaptando de acordo com a comunidade em que a gente está (PROFESSORA SÔNIA FOCO 5º ANO).

As mesmas narrativas que reconhecem as dificuldades mostram também o empenho dos/as professores/as em adequar seus planejamentos e atividades de acordo com a realidade das escolas em que estão inseridos/as. Sempre, quando algum/a colega levava sugestão para socializar no grupo de formação ou mesmo as sugestões da formadora, ouvíamos: “Na minha escola isso não funciona”; “Para minha turma, precisarei adaptar o material”; “Manda essa ideia para o e-mail que vou fazer com meus alunos”. Recordamos, quando a professora formadora do 5º ano desenvolveu uma atividade no grupo que ela chamou de: “Vamos brincar de sons, cores e sensações?”. Nessa oportunidade, a formadora levou a música “Certas coisas”, do cantor Lulu Santos, para exemplificar a atividade. Quando a música terminou, uma professora disse: “Você quer que meus alunos durmam em sala? Lá eles só ouvem funk!”. Uma colega então sugeriu que seria uma oportunidade de levar até eles outros estilos musicais e que não precisava ser especificadamente Lulu Santos e, em último caso, poderia, inclusive, ser o estilo musical *funk*.

Por outro lado, a formadora também reconhece essas dificuldades, mas não as percebe como limite ou como problema, pelo contrário, compreende-as como potência, como possibilidade de experiências e trocas de conhecimentos.

[...] eu não planejo o Foco para alunos que eu conheço. Eu planejo de um modo geral, e isso é muito difícil. Então, o professor vê a possibilidade de pegar aquele material e fazer de alguma forma adaptações com a escola, na sala de aula dele. E muitas vezes eles vêm me relatar: 'Olha, eu fiz aquela atividade e as crianças gostaram'; 'Eu fiz aquela atividade com minha turma e não deu certo, vou ter que fazer de novo'. Eu acredito que essa diversidade reunida em um espaço, com todas as professoras do 5º podendo falar, podendo ouvir é muito positivo, porque muitas vezes elas falam alguma coisa e outras colegas falam também, e elas acham bom ouvir, pois aquilo que estou vivendo outras pessoas estão vivendo também, estão passando por essas dificuldades também e ao mesmo tempo. Então é muito bom ouvir que alguém já teve uma solução ou está no caminho para essa solução que eu ainda não tinha pensado.

Mesmo que as discussões acerca das questões culturais não tenham composto as pautas dos encontros de formação do ano de 2015, isso não significa que nunca tenham permeado antes ou que não venham fazer parte em outros momentos e muito menos não significa que não estejam imbricadas nos processos formativos. A professora Verônica (Foco 5º ano) disse que gostaria que artistas da nossa cidade participassem de alguns desses encontros.

Nunca tivemos outro tipo de acesso a essas informações [*culturais*], por exemplo, poderiam trazer um pintor ou um artista da cidade. Por exemplo, tem o Filogônio, que é um artista muito famoso daqui, mas acho que ele não gosta de se expor, não gosta de trazer seus materiais. Então acho que, na formação continuada, não tem muito disso [*aspectos culturais locais*].

De qualquer forma, os encontros de formação possibilitam que os/as professores/as se tornem narradores/as de seus *saberesfazeres*, abrindo espaço para criações coletivas e permitindo ressignificações de práticas pedagógicas de acordo com suas realidades. Representa, portanto, um contexto formativo de socialização de grande relevância para a educação pública de Colatina.

CAPÍTULO V

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Reconhecemos que todas as legislações existentes, bem como os diversos encontros internacionais que visavam a discutir as questões ambientais contribuíram enormemente para as políticas públicas da EA, portanto traremos, no decorrer deste capítulo, um breve panorama histórico da EA no Brasil. Contudo, nossa intenção não é fazer um julgamento normativo das leis e dos demais documentos oficiais, mas cartografar parte do caminho trilhado para chegarmos onde estamos hoje, em relação às políticas públicas da EA e problematizar a inserção dessas políticas nos grupos de formação continuada dos/as professores/as da rede municipal de Colatina. Posteriormente, propomo-nos realizar uma análise da confluência entre as tendências de formação docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA.

5.1 UM DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A política de educação ambiental desenvolvida no Brasil apresenta-se, assim como aliada dos processos que promovem uma 'sociologia das emergências', como estratégia para superar o paradigma da racionalidade instrumental que operou, no Brasil e no mundo, silenciamentos opostos à participação, à emancipação, à diversidade e à solidariedade (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 287).

Sabemos que é impossível negar a intrínseca relação de dependência entre ser humano e o meio ambiente, entretanto, como o passar dos anos e, principalmente, após a Revolução Industrial, em algumas populações, essa relação foi modificada, e o ser humano passou a atuar apenas como explorador dos recursos naturais³¹ fornecidos pelos ecossistemas, além de utilizar seus recursos, também, para despejo de seus rejeitos. Então, desde o advento da revolução industrial, vários movimentos em prol das questões ambientais surgiram. Diversas instituições e membros da sociedade civil questionavam esse modelo de sociedade baseada na homogeneização da diversidade biológica, social e cultural, que sempre buscou padronizar nossos gostos e nossos saberes por meio da excitação ao consumo em

³¹ Entende-se por recursos naturais, segundo Tristão e Jacobi (2010, p. 17): “[...] um atributo utilitário e econômico aos sistemas naturais”.

massa. O alastramento dessa exploração demasiada dos sistemas naturais, associado à ascensão do capitalismo, resultou em diversos problemas ambientais da atualidade e, portanto, muitas discussões acerca dessa problemática vêm ocorrendo nos espaços públicos, compondo as negociações internacionais.

Desde os anos 70, descobrimos que os dejetos, as emanações, as exalações de nosso desenvolvimento técnico-industrial urbano degradam a biosfera e ameaçam envenenar irremediavelmente o meio vivo ao qual pertencemos: a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio (MORIN, 2000, p. 71).

Contudo, o ano de 1972 marcou as discussões em nível mundial acerca das questões ambientais, devido à repercussão da Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente (ECO 72), que ocorreu em Estocolmo. Nessa oportunidade, foi discutida também a questão da educação para o meio ambiente (GUIMARÃES, 2013). O posicionamento do Brasil durante a conferência é bastante criticado entre os estudiosos das mais diversas áreas. Afinal, pelo que tudo indica, posicionou-se apenas a favor do crescimento econômico. Todavia, como desdobramento da ECO 72, em 1973, foi criada, no Brasil, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema).

Anos depois, foi sancionado pela Unesco e pelo Pnuma o Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), tendo por finalidade promover o intercâmbio de informação e experiências em EA entre as nações e pesquisas, capacitação de pessoas, desenvolvimento de materiais e assistência técnica aos Estados-membros no desenvolvimento de programas de educação ambiental (PELICIONI, 2005). Posteriormente, em 1975, o Piea organizou o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado, evento que reuniu 54 países, quando foi redigida a famosa Carta de Belgrado, que apresentava as metas e os objetivos da EA de maneira contínua, multidisciplinar, integrada dentro das diferenças regionais, voltada para os interesses nacionais e centrada no questionamento sobre o tipo de desenvolvimento (LIMA, 1985, *apud* GUIMARÃES, 2013).

Ainda na década de 1970, mas precisamente no ano de 1977, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Unesco, organizou a Conferência Intergovernamental sobre EA em Tbilisi na Geórgia (ex-URSS), sendo considerado um dos principais eventos sobre educação ambiental do planeta. O documento final desse encontro traçou “[...] de forma mais sistemática e com uma abrangência

mundial as diretrizes, as conceituações e os procedimentos para EA” (GUIMARÃES, 2013, p. 19).

Mesmo com todas essas discussões, somente na década de 1980 começam a surgir mais intensamente trabalhos acadêmicos no Brasil, abordando a temática ambiental (GUIMARÃES, 2013). Lembramos que esse período é caracterizado também pela transição do regime político brasileiro. No ano de 1981, é instituída a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6.938/81, que faz menção à EA apenas em seu art. 2º, X – “Educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Já na década de 1990, o Brasil foi palco de um grande evento internacional: a “Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92)”, conhecida também como “Cúpula da Terra”, realizada entre os dias 3 e 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro. A famosa Agenda 21 é o documento oficial da Rio 92. Paralelamente à Rio 92, ocorreu a “1ª Jornada Internacional de Educação Ambiental”, que tinha como objetivo debater a missão da EA como peça central da formação de valores nos diferentes modelos de sociedade. Como fruto desse encontro, temos o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Destacamos um trecho da introdução desse documento, que diz que a EA “[...] estimula a formação de sociedades justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário” (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992, p.1).

No dia 20 de dezembro do ano de 1996, é oficialmente lançada a Lei nº 9.394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que norteia assuntos relacionados com a educação básica e a educação profissionalizante, entretanto essa lei não faz nenhuma menção à EA em seu texto. Já em 1997, o Ministério da Educação (MEC) lança os PCNs, estipulando as diretrizes para o ensino regular, colocando a EA e outros itens de características ético-humanistas como tema transversal.

Os PCN constituem-se como um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para sua realidade (PRONEA, 2005, p. 26).

Na década de 1990, no ano de 1999, foi criada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), que passou a desenvolver as seguintes atividades:

- Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA), objetivando atuar como um sistema integrador das informações de educação ambiental no país.
- Implantação de Pólos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados, objetivando irradiar as ações de educação ambiental.
- Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de educação ambiental.
- Implantação de curso de Educação Ambiental a Distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país.
- Implantação do projeto Protetores da Vida, objetivando sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais (PRONEA, 2005, p. 27).

Ainda na década de 1990, no dia 27 de abril do ano de 1999, foi sancionada a Lei Federal nº. 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), mesmo que, em seu art. 8º § 2º, determine a capacitação de recursos humanos para a incorporação da dimensão ambiental na formação e atualização dos educadores/as de todos os níveis e modalidades, não faz nenhuma menção à LDB ou aos PCNs. Logo, mesmo diante de todos esses eventos e criação de leis, PCN e programas, Tristão (2007) enfatiza que, até então, havia um desencontro entre as leis que tratavam da educação de modo geral e aquelas que tratavam da EA e vice-versa. Por exemplo, mesmo tendo sido consolidados muito próximos, a Pnea não faz nenhuma alusão aos PCNs, mas ambos buscam, de alguma forma, institucionalizar a EA, ou seja, até então, era perceptível a falta de entrosamento entre as políticas públicas referentes aos assuntos da EA.

Continuando nosso breve histórico, em 2003, foi realizada pelo Ministério do Meio Ambiente, em parceria com o Ministério da Educação, a Conferência Nacional do Meio Ambiente, nas versões adulto e infanto-juvenil. Surgiu, durante essa conferência, o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, que tinha como objetivo fortalecer a EA nos sistemas de ensino.

Para a versão jovem, 16 mil escolas mostraram o que os jovens pensam e querem para o meio ambiente no Brasil. Os participantes de cada Conferência de Meio Ambiente na Escola elegeram um delegado ou delegada e um suplente, definiram uma proposta sobre 'Como Vamos Cuidar do Brasil' e elaboraram um cartaz sobre a proposta para sua comunidade. As escolas mobilizaram quase seis milhões de pessoas, tornando-se espaços de debates sobre problemas sócio-ambientais e de construção de propostas de políticas ambientais (BRASIL, 2004, p. 09).

Os/as delegados/as escreveram uma carta oficial solicitando a criação de Conselhos jovens e Agendas 21 nas escolas, como espaços de participação em defesa do meio ambiente. A partir disso, atendendo ao pedido, forma-se a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) que, em associação com o programa "Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas", tinha por pretensão construir a Agenda 21 nas escolas seguindo as orientações da "Carta Jovem", fruto da Conferência de 2003. A grande potência desse coletivo jovem é o fato de que as escritas e textos são elaborados por eles próprios, ou seja, pelos/as alunos/as que estão desenvolvendo as ações no âmbito do programa.

Ainda mais recente foi a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), que ocorreu entre os dias 13 e 22 de junho de 2012, novamente na cidade do Rio de Janeiro, marcando vinte anos do acontecimento da Rio 92. Concomitantemente à Rio+20, foram lançadas, no dia 15 de junho do referido ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Um dos objetivos dessas diretrizes, de acordo com o art. 1º, é orientar os cursos de formação docentes para a Educação Básica. E ainda, em seu art. 6º, afirma que:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012).

Continuando, em seu art. 11, induz que:

A dimensão socioambiental deve constar nos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Embora seja um documento normativo, a formulação dessa diretriz é um marco importante para EA, pois, além de articular/dialogar com outras leis e normas que tratam de questões relacionadas com a EA, apresenta

[...] um substrato teórico contra-hegemônico e articulado com fins de estabelecer novos patamares civilizacionais a partir da assunção de uma compreensão de mundo – e de uma prática educativa – que emancipe os sentidos dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CRUZ; BIBLIARDI, 2012, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental compreendem as problematizações acerca das questões ambientais para além das relações de mercado, descentralizando as relações econômicas do capitalismo e politizando o social, por isso inferimos que as diretrizes se filiam aos campos teóricos das correntes críticas e pós-críticas.³² Por exemplo, ao descrever, em seu art. 2º, que

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, grifo nosso).

O art. 5º enfatiza, que “A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (BRASIL, 2012). Assumir que a EA é uma atividade intencional e, portanto, não é neutra; é uma forma de reconhecê-la como ideológica. Sendo assim, busca “[...] potencializar as ações coletivas e a fortalecer o associativismo para resgatar o sentido da repolitização da vida coletiva” (TRISTÃO, 2005, p. 258). Assim, argumenta Carvalho (2002, p. 2 e 3):

Por tudo isso, o atributo ‘ambiental’ está longe de ser um qualificador neutro. Desde que os conceitos de natureza e meio ambiente abandonaram os limites da ciência ecológica e passaram a designar uma agenda de lutas sociais passaram a ser vistos não apenas como mais uma questão a ser equacionada pela lógica científica mas, sobretudo, como um valor crítico do modo de vida dominante, em torno da qual tem se organizado um importante debate acerca de novos valores éticos, políticos e existenciais que deveriam reorientar a vida individual e coletiva.

Além disso, em vários trechos, como nos já referenciados art. 5º e art. 11, bem como no art. 14, a noção de meio ambiente é ampliada para além das questões somente

³² As teorias pós-críticas não superam as teorias críticas, mas as ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas haviam nos ensinado (SILVA, 2014). Portanto, não existe entre elas uma relação antagônica, mas complementar.

ambientais e/ou naturalísticas. No art. 14, I, expõe que a EA nas instituições de ensino deve contemplar uma

Abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012).

Percebemos que as diretrizes ampliam a dimensão ambiental e abandonam a hipótese de uma consciência coerente e unitária, mas reconhecem a complexidade das racionalidades e das subjetividades que são constituídas a partir de valores, interesses e visões de mundo.

Inferimos a potência que essas diretrizes representam para o campo da EA, principalmente por se apresentar como um documento articulador, diverso e comprometido com a inserção da EA nas escolas de forma plural, permeando todos os níveis de escolaridade, a fim de fomentar novas práticas sociais e de produção de consumo, bem como fortalecer/ampliar a consciência acerca da dimensão socioambiental. Entretanto, essas diretrizes e os demais documentos normativos nunca permearam os encontros dos grupos de formação continuada dos/as professores/as de Colatina. Aliás, como exceção dos PCNs, nenhum outro programa de formação docente em EA atravessou as reuniões do Foco.

Mesmo assim, conforme relatado pela formadora, a inserção da EA no grupo aconteceu somente no ano de 2010, quando foram trabalhados os temas transversais propostos pelos PCNs. No decorrer dos encontros do ano de 2015, o enfoque dado ao estudo dos PCNs foi acerca da proposta curricular que seria traçada de forma coletiva para as turmas de 5º ano da rede pública municipal de ensino. No primeiro encontro do grupo, os/as professores/as foram divididos/as em grupos por disciplina. Cada professor/a deveria escolher o componente curricular com o qual tivesse mais afinidade e, posteriormente, fazer análises da proposta curricular do 5º ano com base nos PCNs. Na ocasião, os/as professores/as podiam sugerir alterações e/ou inclusões na proposta curricular que estavam analisando.

No penúltimo encontro do grupo, os PCNs entram novamente na pauta, desta vez dialogando com o Pnaic. O tensionamento entre eles tinha como proposta a leitura dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o ciclo de alfabetização, visto

que a formadora julgava importante que os/as professores/as dos 5º anos conhecessem, analisassem e dialogassem sobre esses direitos, a fim de ampliá-los e consolidá-los ao longo de toda a escolaridade dos/as alunos/as. Além disso, foi reservado um momento para que todos/as pudessem relacionar os pontos comuns entre o Pnaic e os PCNs. Por uma questão de falta de tempo, em nenhum desses momentos houve abertura para discussões sobre os temas transversais.

Entretanto, por sugestão dos/as professores/as, as discussões acerca da história e cultura afro-brasileira permearam praticamente todos os encontros e foram trabalhadas na forma de textos, jogos, vídeos e atividades relacionadas com o tema, todavia não houve aproximação do tema ético-racial com a dimensão ambiental, conforme sugerido nas diretrizes curriculares nacional para EA. Além disso, outros temas de característica ético-humanistas, como sexualidade e pluralidade cultural, bem como meio ambiente, não foram envolvidos na trama do Foco durante os encontros do ano de 2015.

Percebemos, nessas discussões, como as barreiras das disciplinas limitam as articulações e os *saberesfazeres* dos/as professores/as. Todas as propostas levadas para trabalhar a temática afro-brasileira se limitam por disciplina, assim sendo: em Língua Portuguesa, podemos trabalhar com o texto “Batuque de cores” e desenvolver atividades relacionadas com a leitura; já em Matemática, podemos propor o jogo africano “mancala”; em Geografia, podemos trabalhar os mapas, a localização da África e assim sucessivamente. Percebemos que as discussões se limitam aos territórios dos conteúdos das disciplinas, como acontece com a EA. As estruturas são tão rígidas, que dificilmente são rompidas. Prontamente, percebemos que “A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios isolam a disciplina das outras e dos problemas que a recobrem” (MORIN, 2008, p. 54). Por esse motivo, inferimos e problematizamos anteriormente e continuamos a afirmar que a proposta de temas transversais dos PCNs reforça a interdisciplinaridade, mas não uma educação não disciplinar.

Se pensarmos que as propostas interdisciplinares não surgiram por acaso, mas em resposta aos problemas que as ciências modernas, fixadas em suas identidades absolutas, não foram capazes de resolver (GALLO, 2008), entendemos a marginalização da EA e de outros temas transversais nas práticas pedagógicas.

Afinal, além de sermos herdeiros/as dos paradigmas das ciências hegemônicas, ainda compartilhamos de um sistema educacional que contempla índices, um sistema que privilegia as ciências duras e que trabalha com objetivos externos aos alunos/as. Portanto, a EA, ao assumir a construção do conhecimento em redes, por meio de associações interativas entre diferentes áreas e entre conceitos antagônicos (TRISTÃO, 2004), assume também posição de combate em prol da ruptura da estrutura fechada do currículo escolar, não com a finalidade de destruir tudo o que foi construído pelas disciplinas, mas com a intencionalidade de “*ecologiza-lás*”.³³

Aí, talvez, esteja o grande nó da rede de relações que constitui o conhecimento da educação ambiental, toda sua complexidade, que não se situa, não se define por nenhum campo específico, das ciências naturais, das ciências sociais ou humanas, mas na confluência destes, seja, no seu próprio campo *de estudo*³⁴ (TRISTÃO, 2004, p. 97).

Por todas essas tensões apresentadas, ainda são iminentes os desafios em inserir, nos contextos formativos institucionais estruturantes do campo educativo – nesse caso, escolas e formação de professores/as – uma formação que considere toda a complexidade das questões ambientais, que, conseqüentemente, contribua para a construção de conhecimentos dialógicos e que reconheça a EA e a educação como “[...] espaços de interseção de saberes múltiplos” (GALLO, 2008, p. 24).

5.2 CONFLUÊNCIA ENTRE AS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante do exposto, sem a pretensão de delimitar fronteiras ou limites, muito menos rotular as práticas de formação inicial ou continuada, recorreremos a Carvalho (2004) e Tristão (2007) para compreender as tendências da profissionalização do/a professor/a, visando, dessa forma, a problematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental como norma instituída que reconhece a relevância e a obrigatoriedade da EA em todos os espaços educacionais.

³³ Para Morin (2012, p.115), “Devemos ecologizar as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais [...]”. Ecologizar é uma metáfora utilizada pelo autor, visto que a “[...] ecologia constitui-se num novo território de saber, marcado pela interseção de vários campos de saberes” (GALLO, 2008, p. 23).

³⁴ Alves (1999), *apud* Tristão (2004, p. 97), afirma: “[...] campos de estudos como espaços delimitados que pressupõe movimentos, lutas em que ocorrem produção, circulação, apropriação e reprodução de conhecimentos teóricos e práticos e estão presentes e todas as áreas de conhecimento”.

Carvalho (2007) argumenta que na atualidade se destacam quatro tendências em relação ao enfoque do/a profissional professor/a. Três tributárias do paradigma dominante e uma, um projeto ainda em gestação, do paradigma emergente. São as tendências: o professor como profissional competente; o professor como profissional reflexivo; o professor como profissional orgânico-crítico; e, por último, o professor como profissional pós-crítico. Desde já inferimos ser impossível delimitar uma barreira fixa dizendo que as diretrizes contribuem para a formação do/a profissional professor/a “tal”, “[...] haja vista que ora uma tendência se apresenta na outra, ora todas se apresentam em uma única” (TRISTÃO, 2007, p. 3).

Em relação à primeira tendência, a do/a professor/a como profissional competente, Carvalho (2004) entende que ela se relaciona com uma noção de competência atrelada a qualificações, que devem ser periodicamente atualizadas, mas sempre desvinculadas das dimensões de lugar, tempo e espaço.

Já a segunda tendência “[...] concentra-se na reflexão-na-ação (pensar o que fazem enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza” (CARVALHO, 2004, p. 24). Essa tendência considera a prática pedagógica como o único locus de formação válido, portanto não se articula com outros contextos formativos.

A terceira tendência, do/a professor/a como profissional crítico/a, em suas relações com o neomarxismo de Gramsci, tem como princípio fundamental “[...] fortalecer aqueles sem poder em face da necessidade sociopolítica e econômica de transformação das desigualdades sociais existentes” (CARVALHO, 2004, p. 25). Para isso, busca formar alianças entre educadores/as e outros/as trabalhadores/as culturais que estejam engajados nas lutas públicas. Dessa forma, cultiva espaços críticos dentro e fora das escolas e dos demais espaços de formação. Nesta terceira tendência, cabe ao professor/a “[...] a responsabilidade sobre as questões acerca do que ensinam, como devem ensinar, quais as metas mais amplas pelas quais lutam, vislumbrando a relação entre o pessoal e o social, o local e o global” (CARVALHO, 2004, p. 26).

A quarta tendência está inserida no debate da pós-modernidade e refere-se ao professor como profissional pós-crítico. Assim como a tendência do/ professor/a crítico, essa tendência traz a dimensão ético-política, mas insere o/a professor/a em

contextos incertos, reconhecendo sua incompletude. Portanto, vale ressaltar que não há uma relação antagônica com a tendência do/a professor/a crítico/a, mas complementar (TRISTÃO, 2007).

As diretrizes se aproximam muito da tendência de formação do/a professor/a crítico/a, visto que constantemente elas defendem a associação entre as instituições educacionais e a comunidade escolar, não responsabilizando apenas o/a professor/a para inserção da EA nas escolas. Por reconhecer a diversidade multiétnica e multicultural do país, não pretende transformar as questões ambientais em mais uma competência do/a professor/a, mas sugere que a EA seja trabalhada de forma integrada e transversal nos cursos de licenciaturas e nos programas de pós-graduação, permitindo, dessa forma, um pluralismo de *fazer*es pedagógicos. Entretanto, mesmo defendendo a transversalidade da EA, as diretrizes trazem, em seu parágrafo único do art. 8º, a possibilidade da criação de uma disciplina de EA nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e também nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da EA.

Ainda, ao delimitar os princípios da EA no art. 12, as diretrizes reconhecem vários contextos de formação de professores/as, não confiando a formação para EA apenas às participações em cursos ou eventos, mas transcreve, em seu inciso IV, que deve haver a “[...] vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação” (BRASIL, 2012). As diretrizes buscam de alguma forma também fortalecer as lutas dos grupos minoritários, inferindo, no art. 14, que a EA deve contemplar uma abordagem curricular que

[...] relacione dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012).

Continuando, também no art. 17, ao se referir às incitações que o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem estimular, transcorre, no inciso I, alínea e, “Reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental” (BRASIL, 2012).

Às vezes também parece se aproximar da tendência de formação pós-crítica. Por exemplo, no art. 15, § 3º, no qual debate a organização curricular, alega que

O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente (BRASIL, 2012).

Percebemos que as diretrizes não buscam uma homogeneização curricular, muito pelo contrário, reconhecem as diversidades das escolas públicas brasileiras, situando o/a professor/a “[...] em um terreno mais incerto, em uma pedagogia da incerteza, compreendido pela sua incompletude pedagogia da incerteza” (CARVALHO, 2004, *apud* TRISTÃO 2007, p. 6). Outro momento em que identificamos uma aproximação com a tendência pós-crítica é novamente no art. 17, I, alínea b, que enfatiza que o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem contribuir para a “Revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária” (BRASIL, 2012). Compreendemos aqui que as diretrizes nos convidam a romper com as práticas fragmentadas de ensino e motivam a produção de outras práticas a partir de nossas experiências. Dessa forma, interligam nossos *saberesfazer*es numa rede de solidariedade.

Por fim, entendemos que as propostas das diretrizes permitem ir além da formação do/a profissional professor/a competente e do/a professor/a como profissional reflexivo/a, aproximando-se bastante do/a professor/a crítico/a e, em alguns momentos, abrindo brechas para pensarmos na formação do/a professor/a pós-crítico/a. Essas constatações são baseadas nas discussões trazidas acima. As diretrizes buscam a legitimidade de sociedades justas e sustentáveis, propondo o rompimento do conhecimento engendrado e unificado e instigando, por meio de seus princípios e objetivos, “O reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente em especial de povos originários e de comunidades tradicionais” (BRASIL, 2012). Dessa forma, não temos dúvidas de que essas diretrizes representam um avanço importante para a EA, bem como para sua inserção no cotidiano escolar.

6 APENAS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPROVISADAS

Uma carta de navegação não apenas 'objetiva', mas também 'subjativa', política etc. [...] [e *que*] não impede que outros viajantes dela se sirvam para construir sua própria trajetória, sempre experimental, sempre aventureira (BARROS, 2004, p. 99).

Por acreditarmos que seria injusto encerrar nestas poucas páginas escritas todas as vivências e experiências partilhadas nos espaços em que estivemos mergulhada durante esse período, não gostaríamos de que este capítulo tivesse o nome de considerações finais ou conclusões. Além disso, outras considerações sobre essas mesmas realidades são possíveis, portanto seria uma afronta de nossa parte concluir esta pesquisa de maneira tão determinista. Perante essa busca por uma ciência não linear e não determinista, temos o desafio de abandonar os métodos e as metodologias que se dizem totalizantes. Por isso, mais uma vez, reconhecemos a incompletude deste estudo em abarcar toda a complexidade dos cotidianos vividos e compartilhados.

Não gostaríamos de fazer uma pesquisa em educação que trouxesse receitas para problemas tão complexos que circundam a formação de professores/as e a inserção da EA em tantos contextos formativos. Mesmo reconhecendo que não estávamos fazendo um trabalho marcado pelo ineditismo, buscamos, com esta cartografia, potencializar e contribuir de alguma forma com a educação pública brasileira. Portanto, como já dito, objetivamos disponibilizar outras formas de *saberesfazeres* à EA, sem a intenção de hierarquizá-las e/ou classificá-las, porém, pela cartografia simbólica, visibilizá-las. Assim, acreditamos que as possibilidades aqui apresentadas são acrescentadas às redes constituintes da EA e, portanto, permitem novas discussões e problematizações acerca dos movimentos que compõem as escolas públicas brasileiras em seus diversos cotidianos, reforçam a pluralidade de *saberesfazeres* possíveis e ampliam as epistemologias do Sul.

No início desta pesquisa, não sabíamos como começar os trabalhos cartográficos, tampouco como iríamos fazer uma pesquisa tão diferente de tudo que já havíamos feito antes. Confessamos que estávamos receosa e cheia de dúvidas. Não que as dúvidas tenham acabado, mas ao menos encontramos apoio nos autores/as interlocutores/as que nos acompanharam nessa trajetória. Apesar do cansaço, das idas e vindas, das falhas, do sono e das preocupações, a experiência foi prodigiosa.

Conhecemos histórias, pessoas, vidas e mundos tão diversos e tão complexos que, mesmo esta pesquisa não dando conta de abarcar todas essas experiências, a nossa vida foi marcada e nos ariscamos a dizer que dificilmente nos esqueceremos dessas histórias narradas e vividas.

Acima de tudo, este trabalho nos “deu fôlego”. Encontramos pessoas incríveis que fazem a escola permanecer viva, mesmo diante das tantas dificuldades e das incontáveis limitações. Mais do que nunca, podemos dizer que o cotidiano escolar está longe de ser um ambiente apenas de reprodução e repetição, pelo contrário, é um ambiente caracterizado por criações, marcado por inúmeros acontecimentos que, por vezes caóticos, ora sutis, é sempre um espaço em movimento; nunca na inércia. As práticas educativas que ocorrem em meio a essas dinâmicas imprevisíveis configuram espaços de criação de conhecimentos e de *saberesfazeres* que escapam a todas e quaisquer exigências instituídas para as escolas, enriquecendo as redes de relações e experiências de professores e professoras.

Quando estamos na escola como professoras/es, passamos a maior parte do tempo em sala de aula e, quando estamos de planejamento, tentamos aproveitar o tempo disponível para preparar as aulas da semana ou corrigir provas e atividades, sempre procurando evitar ao máximo levar trabalho para casa. E, assim, nessa cansada rotina, às vezes não paramos para analisar o quão desafiador é o cotidiano de uma escola. Tantas coisas acontecem enquanto estamos em sala ou em planejamento. Não que nesses momentos estejamos isoladas do contexto, mas às vezes não damos conta de captar todos os movimentos devido às dimensões físicas das escolas ou mesmo por estarmos inseridos em diferentes movimentos que também acontecem concomitantemente a outros.

Na escola, assim como na vida, várias coisas acontecem/surgem ao mesmo tempo! Lembramo-nos de alguns acontecimentos sucedidos durante esta pesquisa. Por exemplo: as confusões entre os/as alunos/as na entrada e na saída da escola; as paqueras pelos corredores; as incontáveis tentativas de “matar” aulas; as inumeráveis vezes em que os/as alunos/as chagaram até a secretaria com fome logo na primeira aula do dia; os choros de socorro; os sorrisos frouxos de alegrias; os gritos estridentes; os empurrões; as dores de cabeça; os tombos nas aulas de Educação Física; as comemorações de aniversários; a chegada dos/as atrasados/as

sem causa e sem motivo; a fúria de mães e pais que foram chamados a comparecer na escola; o cheiro acentuado da merenda; as piadas na sala dos/as professores/as; as reuniões de última hora... Enfim, são tantas situações, decisões, tantas dificuldades mescladas com conquistas e contentamentos, que a desordem proclamada por essas ações, resistências e sentimentos representa a complexidade da vida em sua forma mais corriqueira e sutil.

Perante todos esses contextos e reconhecendo que a formação do/a professor/a é sempre contínua, coletiva e cotidianamente modificada é impossível não reconhecer a escola como um potente contexto para essa formação. Ainda mais impossível é não considerar essas formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo como formas existentes e possíveis. São realidades tão particulares e ao mesmo tempo tão comuns, mas que a escola tem sido levada a negligenciar, visto que muitas vezes escapam as propostas oficiais e tradicionais de currículo e de práticas pedagógicas. Todavia inferimos que o reconhecimento desses movimentos plurais contribui para ampliar as redes de *saberesfazeres*, criando outras possibilidades que escapam da racionalidade ou da lógica que valoriza apenas o saber científico e a alta cultura.

É também impossível não destacar novamente o programa de Formação Continuada e em Serviço dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Colatina (Foco) como um espaço privilegiado de formação dos/as professores/as dessa rede pública. Foi por meio das reuniões do Foco que emergiu a edição do livro com as histórias e tantas outras particularidades acerca do município para auxiliar os/as profissionais da educação e os/as alunos/as, bem como qualquer outra pessoa e/ou pesquisadores/as que queiram conhecer um pouco mais sobre a cidade. O reconhecimento da importância do Foco é irrefutável! Contudo, percebemos que, para os encontros de 2015, não houve interesse – nem dos/as professores/as e nem das formadoras – em discutir as questões ambientais e da EA.

No entanto, como a EA é mais ampla, ultrapassa a perspectiva apenas do ambiental e que, de alguma forma, contribui com o rompimento de fronteiras disciplinares, pensamos que talvez fosse necessário ponderar encontros de formação mais flexíveis e mais plurais. Dessa forma, facilitaria a inserção da EA e da dimensão ambiental nos estudos, não como um tema a mais a ser discutido, mas como um

conhecimento transversal que permite abordagens diversas, que dialoga com outras áreas de conhecimentos e que valoriza a diversidade de experiências.

Percebemos, por meio das narrativas e dos mergulhos nos/dos/com os cotidianos desses contextos, que, de modo geral, a inserção da EA ocorre de forma pontual e muito específica. Como já mencionado, na escola, a inserção se efetiva por meio de projetos multidisciplinares, feiras de ciências e comemoração de datas especiais. Já no Foco, foram pouquíssimos os momentos em que temas relacionados com o meio ambiente estiveram presentes nas discussões. Trazemos essa observação não para despotencializar o que tem sido feito, afinal reconhecemos o árduo trabalho envolvido para realizar essas atividades e a força que elas representam para as mudanças que almejamos. No entanto, apresentamos com a finalidade de mostrar que é necessário e urgente pensar em outros formatos para compor a escola, outras racionalidades ou outro paradigma do saber, ou seja, é necessário ampliar as possibilidades de *saberesfazes*.

Portanto, quando nomeamos as ações para a introdução da EA de pontuais e muito específicas, não deixamos de admitir que tais práticas sejam potentes em si, entretanto isso não significa dizer que elas não possam ser estendidas para abarcar outras dimensões também necessárias. Entendemos que, em relação às questões socioambientais, as consequências das tragédias ambientais, dos desmatamentos, do aquecimento global, das poluições do ar, da água e dos solos, enfim da morte dos ecossistemas e de sua biodiversidade, são e sempre serão injustas, ou seja, a intensidade desses impactos é sentida mais intensamente pela população economicamente menos favorecida, como nos alerta Michèle Sato em entrevista gravada para o programa “Cidade Possível - 100 em 1 Dia”, publicada em fevereiro de 2016. Por isso consideremos imperativo pensar em uma educação que rompa com as hierarquias disciplinares e que supere as ideias homogeneizadoras, logo ponderamos que a EA vislumbra a pluralidade de ideia, de experiências e de conhecimentos, mas sem fragmentá-los e sem compartimentalizar ou hierarquizar os saberes.

Esse é um dos motivos para discutirmos as questões ambientais para além da perspectiva do desenvolvimento sustentável, ou seja, para além da perspectiva que primazia o crescimento econômico em detrimento das questões socioambientais.

Por exemplo, retomando o assunto sobre o maior desastre/crime ambiental do Brasil, o rompimento da barragem da Samarco,³⁵ em Mariana/MG, lembramos que os povos ribeirinhos e a população de cidades inteiras tiveram suas vidas modificadas por conta das consequências desse desastre/crime. Vivenciamos a situação em Colatina e em todas as cidades que margeiam o rio Doce e independentemente de classe social, tivemos a rotina alterada devido às drásticas consequências resultantes desse crime; mas aqueles que não tinham condições de comprar água mineral tiveram que enfrentar filas quilométricas (ANEXO B) em busca de água para matar a sede e cozinhar; os/as pescadores/as, que dependiam exclusivamente do rio Doce ou do mar de Regência para sustento familiar, não podem mais pescar, por tempo indeterminado; os/as índios/as Krenak, que possuem aldeias localizadas às margens do rio Doce e dependiam dele para inúmeras atividades, tiveram que modificar, também por tempo indeterminado, sua relação com o rio; os/as desabrigados/as; as mortes incalculáveis de seres humanos e de exemplares da fauna e a flora; a contaminação da água e dos solos; e tantos outros transtornos e impactos resultantes desse desastre/crime foram sentidos mais drasticamente pela população menos favorecida financeiramente e que dependia diretamente do rio e/ou do mar. População que nunca teve nenhum benefício direto em tantos anos de bilionárias explorações minerais realizadas pela citada empresa, mas que agora divide diretamente com ela os impactos negativos que o crime ambiental originou. Ao apresentar esse crime ambiental, lembramo-nos de Morin (2001, p. 100), ao inferir que

Há sofrimentos humanos que resultam de cataclismos naturais, de seca, de inundações e de penúrias. Outros resultam de formas antigas de barbárie que não perderam a sua virulência. Outros, finalmente, são consequências de uma nova barbárie técnico-científico-burocrática, inseparável da influência da lógica da máquina artificial sobre os seres humanos.

³⁵ O rompimento da barragem de rejeitos da Samarco Mineradora ocorreu em novembro de 2015 e foi responsável pela destruição do distrito mineiro Bento Rodrigues, bem como pela contaminação, por metais pesados, de grande parte do rio Doce e do mar de Regência/ES. Esse crime foi considerado o maior desastre ambiental da história mundial nos últimos 100 anos e o maior desastre/crime ambiental do Brasil. Com o rompimento da barragem, foram jorrados aproximadamente 60 milhões de metros cúbicos de lama em Bento Rodrigues, matando trabalhadores e moradores do distrito, além de provocar a morte de diversos exemplares da fauna e da flora, na medida em que os dejetos invadiam as várzeas e o corpo do rio Doce.

Perguntamos: esse sofrimento é equitativo? Lógico que não! A canção “Cacimba de Mágoa”,³⁶ do músico Gabriel, O Pensador, com a participação da banda Falamansa, escrita e gravada após o crime ambiental ocorrido em Mariana/MG, elucida com proeza o que estamos narrando (ANEXO C).

Portanto, inferimos que, apesar de as consequências dos problemas ecológicos representarem um risco global, em primeira instância, essas consequências não são sentidas por todos/as da mesma maneira. Ainda, nesse caso específico, os verdadeiros responsáveis por essa tragédia passam pelas cidades atingidas apenas sobrevoando em voos muito afastados das (nossas) realidades.

Mesmo diante da urgência em discutir os problemas relacionados com as questões ambientais, não consideramos a EA mais importante do que os assuntos vinculados à arte, à sexualidade ou às questões ético-raciais, por exemplo, mas também tais questões não podem ser menos relevantes, simplesmente por uma questão de hierarquia,³⁷ do que a Matemática, a Física, a Química e a Língua Portuguesa. Por conseguinte, em princípio, não se trata de reduzir a EA por meio da criação de uma nova disciplina específica, assim como para nenhuma outra temática emergencial, mas torna-se necessário extrapolar a lógica disciplinar como algo substancial à educação e à formação de professores/as. Às vezes parece que estamos almejando alguma coisa impossível, mas a multi, a inter e a transdisciplinaridade, buscando sempre a realização de projetos comuns por meio da cooperação entre professores/as, alunos/as e demais membros da comunidade escolar, concebem importantes pistas para o rompimento de algumas dessas barreiras disciplinares. No entanto, reconhecemos que a inter e a transdisciplinaridade só representam avanço, em relação à multidisciplinaridade, quando dão conta de “*ecologiza*” as disciplinas, contextualizando-as em relação às dimensões culturais e sociais.

³⁶ Além da gravação da música, o cantor e a banda se uniram e gravaram um clipe, que foi dirigido por Ilka Westermeyer. As imagens do clipe foram cedidas pela ONG “Últimos Refúgios” e pelo projeto Tamar. A proposta é de que cada visualização desse clipe se transforme em uma doação para um fundo de assistência às famílias ribeirinhas com a finalidade de promover obras sociais comunitárias.

³⁷ Descrevendo processos dominantes que permitiram organizar a escola atual, Garcia e Alves (2008, p.72), falam da hierarquização disciplinar como um desses processos: “Existem, assim, aqueles saberes dignos de serem aprendidos e que, por isso, são colocados no alto, e aqueles que não devem ou não precisam ser aprendidos, e, por isso, são colocados na parte baixa de uma rígida hierarquia”.

Nesse sentido, tanto para a formação de professores/as quanto para a inserção da EA na educação escolar, importa considerar as questões culturais e os saberes locais que atravessam o cotidiano. Assim, consideramos pertinente que os costumes e os saberes populares penetrem nesses espaços de educação formal, mas não como saberes a serem transformados e sim como *saberesfazeres* importantes e que, portanto, devem dialogar com os conhecimentos científicos ou com os conhecimentos “oficiais”. Só por meio dessas relações de congruência, é possível transformar essa perspectiva de conhecimentos homogeneizadores no reconhecimento de saberes plurais e, ainda, visibilizar outras coexistências de ideias, de costumes, de saberes e fazeres e outras formas de convivências com o meio.

Em suma, esta foi uma pesquisa cartográfica que não buscou determinações, mas objetivou ampliar as possibilidades de mundos e modos de existências e de *saberesfazeres* associados à educação e à EA. Foi traçada junto com os sujeitos protagonistas dos espaços ocupados durante essa trajetória, portanto carrega marcas nossas como pesquisadora e também dos/as autores/as desta carta cartográfica. Não é uma pesquisa que fala por nós ou sobre nós, mas representa parte de uma realidade e que foi construída em conjunto, de forma coletiva e solidária.

Tentando finalizar esta dissertação sem encerrá-la, queremos trazer a narrativa de uma das professoras autoras desta pesquisa, por considerarmos que as palavras proferidas por ela representam algumas dificuldades que algumas de nós encontramos, quando nos tornamos professoras e professores ou que outras/os ainda encontrarão quando optarem pela docência.

Eu acredito [*na educação*!] E antes de me aposentar vai estar muito diferente. O professor vai ser peça escassa [...]. Ninguém quer ser professor. Infelizmente, segundo um colega professor que leu uma pesquisa sobre educação, os alunos que escolhem ir para educação são os piores alunos da sala, ou seja, o pior aluno do ensino médio é o que vai para educação. Segundo esse professor, isso se justifica pelo processo seletivo, que na educação é muito fácil e o valor das mensalidades que é baixo. Então, se está na dúvida no que fazer, faz alguma licenciatura. Eu fiquei pasma com essa informação. E eu vejo, lá na faculdade, que muitos dos alunos que saem não estão prontos para serem professores. Sei que a prática ensina muito, mas eu tenho medo que nem na prática eles consigam se formar professores de fato.

Quando falei com meu pai que iria fazer História para ser professora – já tinha bolsa em Engenharia, mas queria História - ele não gostou nada, ele

queria me ver gerente do banco. Mas eu queria ser professora. Ele falou: “Você quer ganhar pouco, passar raiva, ser xingada?” Na época, eu fiquei em dúvida entre Geografia e História, mas eu gostava mais de História e não me arrependo. Minha família no começo não gostou, mas hoje ele [o pai] fala com maior orgulho: “Minha filha é professora de História.” Talvez ele falaria com mais orgulho se fosse gerente de banco, mas eu não iria ser feliz.

Eu acredito na melhoria da educação, porque só os bons professores vão ficar e eu acredito que o MEC começou já a apertar as licenciaturas e isso é bom, voltar a ser de quatro anos [os cursos de licenciatura]. E até eu me aposentar, a educação no Brasil muda e o professor será valorizado (PROFESSORA LUZIA).

Finalizamos com essa narrativa, pois percebemos que transmite certa indignação, mas também vislumbra melhorias para a educação por meio dos professores/as, da comunidade escolar e também dos órgãos oficiais. É uma narrativa que emerge de dentro da escola, de quem está contribuindo diariamente com as escolas públicas e que, portanto, não almeja um futuro glorioso por si só, mas sabe e reconhece que, para as melhorias desejadas, algumas ações precisam ser tomadas e outras modificadas urgentemente. Além disso, é uma narrativa que abre espaço para outras possíveis discussões, podendo alimentar algumas pesquisas ou desconstruir outras. Enfim, é uma narrativa que traduz os desejos e as expectativas de uma professora e que, também, representa alguns de nossos anseios para um futuro não tão longínquo. Que nunca nos falte força e esperança para lutar pela educação!

REFERÊNCIAS

AGAZETA, Jornal. **Falha na entrega de água mineral causa confusão em Colatina**. 2015. Disponível em: http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/11/noticias/cidades/3915394-falha-na-entrega-de-agua-mineral-causa-confusao-em-colatina.html>. Acesso Em 30 de abril de 2016.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARAÚJO, Márcia Moreira de *et. al.* **Reflexões que tramam a teoria de Nilda Alves: pensar os cotidianos, produção de sentidos, redes educativas e artefatos nos cotidianos**. Rio de Janeiro: Cecierj. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0380.html>>. Aceso em: 15 nov. de 2015.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. As comunidades ampliadas de pesquisa: construindo conhecimento nas escolas a partir da experiência dos educadores. *In*: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília/DF, 1981.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola**. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando Com-Vida, Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola: construindo Agenda 21 na escola**. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012.

CARVALHO, Isabel C. de Moura. O ambiental como valor substantivo e atributo identitário da educação ambiental. *In*: Sauv , L. O.; I.Sato, M. **Textos escolhidos em educa o ambiental: de uma América   outra**. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I. Disponível em: www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/IsabelCarvalho.pdf. Acesso em 30 de jan. de 2016.

_____. **Educa o ambiental: a forma o do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. Ed. Vitória: Edufes, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Forma o continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: constru o cotidiana**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. Multiculturalismo e educa o: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Ant nio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

COTIDIANO, Jornal. **Moradores de Colatina (ES) enfrentam fila para conseguir  gua**. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1709135-moradores-de-colatina-es-enfrentam-fila-para-conseguir-agua.shtml>. Acesso em 30 de abr. de 2016.

CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas. Uma abordagem exploratória ao conteúdo epistemológico das Diretrizes Curriculares Nacionais para educa o ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado em Educa o Ambiental**, v. 29, Furg, jul./dez. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 28 de set. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: Oliveira, I; Alves, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O Sentido da Escola**. 5. ed. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. *In*: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (Org.). **O Sentido da Escola**. 5. ed. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

_____. Abordagem relacional como forma de ação. *In*: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **A dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução de, Adelaine la Guardia, Resende *et al.* - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 68-75, 1996. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/>>. Acesso em: 18 de jan. 2016.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. *In*: GALIAZZI, Maria do Carmo e FREITAS, José Vicente (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005.

LATOURE, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru, SP: Eduse, 2004.

LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. *In*: LINHARES, Célia Frazão *et al.* **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça sociais: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação de professores. *In*: LINHARES, Célia Frazão e LEAL, Maria Cristina (Org.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sonhar e construir a escola com os professores. *In*: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p.139-160, maio/ago 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?". *In*: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília/DF: Ministério da Educação. Departamento de Educação Ambiental, Unesco, 2007. 248 p.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas/SP: Editorial PSY, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria**. Tradução de Armando Pereira da Silva. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. *In: O Sentido da Escola*. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). 5. ed. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **O método 1**: A Natureza da Natureza. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Boaventura e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELICIONI, Andréa Focesi. Movimento ambientalista e educação ambiental. *In: PHILIPPI Junior, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi (Ed.). Educação ambiental e sustentabilidade*. São Paulo: USP, 2005.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **A família negra no tempo da escravidão**: Bahia, 1850-1888. 2007. Tese (Doutorado da Universidade Estadual de Campinas). Campinas/SP.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Afrontamentos, 2010.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Theotonio. A politização da natureza e o imperativo. *In*: BECKER, Berta *et. al.* **A geografia política do desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SATO, Michèle. Debatendo os desafios da educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande; FURG, v. 1, p. 14-33, 2001. Disponível em: < <http://www.cpd1.ufmt.br/gpea/pub/DesafiosEA.pdf> >. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. **Entrevista gravada para o programa: Cidade Possível - 100 Em 1 Dia** (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sCQN5Mpngws>. Acesso em 03 fev. 2016.

SAUVÉ, Lucie. **Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental**. Trabalho apresentado no I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional. UASLP: México, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COLATINA (SEMED). **Colatina em Foco**. Colatina/ES, 2008.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo/SP: Annablume; Vitória, ES: Facitec, 2004.

_____, Martha. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental. Nov. 2004.

_____. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

TRISTÃO, Martha. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. *In: Anais da reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*, 2007, Caxambu. 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anped. v.1. p.1-15.

TRISTÃO, Martha; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Grupos de Pesquisa e GT 22 – Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): uma síntese interpretativa. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**. Rio Grande: Turg, v. 14, n. 2, 2009.

TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro Roberto. A Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação. **Educação Ambiental e os Movimentos de um Campo de Pesquisa**, São Paulo/SP: Annablume, 2010.

_____. **A educação ambiental e as perspectivas de sustentabilidade em comunidades de aprendizagens**: contextos escolares e não escolares. Projeto de Pesquisa de Pós Doutorado, 2011.

_____. **A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização**. Florianópolis: INTERthesis, v. 9, jan./jul. p. 1-14, 2012.

_____. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n. 55, p.847- 860 out./ dez, 2013.

_____. A educação e o pós-colonialismo. **R. Educ. Públ**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Poema escrito por professoras da Rede Municipal de Educação de Colatina e que compõe o livro “Colatina em Foco”.

COLONIZADORES

*Denilce Salvador
Jocilene Aparecida Ferreira Pessimilio
Maria da Glória Dalla Bernardina*

Colonização, algo que devemos lembrar com início em 1857
No norte, tentaram habitar
Italianos, alemães e poloneses
que em 1888 vieram pra ficar.

Os imigrantes encontraram perigo,
as doenças como a febre e a malária
e o povo índio como inimigo
pois este não abria mão
desta terra, seu único abrigo.

Nicolau França Leite foi um engenheiro que em 1857
tentou povoar Fransilvânia
hoje conhecida por São Silvano
bairro de um povo guerreiro.

Os italianos construíram um barracão
em 1888 num local privilegiado,
às margens do rio Doce,
hoje conhecido como Colatina Velha,
o ponto da grande concentração.

Em 1892 construíram as primeiras casas em Colatina
próximas à escola Conde de Linhares
na propriedade Dallapicola
e daí foram ocupando mais lugares.
Napoleão Bonaparte aqui se instalou
grande comerciante que junto com
outros habitantes para o progresso
colaborou
Gonçalves Pena, Manuel Passagem,
Nogueira Wotkosky e outros
de nossa terra não se separaram.

Em 1894 mais imigrantes chegaram pra morar
pensaram em ficar nos barracões
às margens do rio Doce
mas as enchentes trouxeram a malária

devido a muitas mortes
em outras localidades foram habitar.

Em Colatina habitaram essas famílias pioneiras:

Arcebi e Arpini, Benedetti, Barachi,
Bernardina, Bongiovani e Benedini
Brumatti, Buscaglia, Broco, Bortoni
Campana, Capelli, Chieppe e Corsini.
Cheroto, Corona, Dallapicola e Fachetti
Delacqua, Farim, Faroni, Frenchiani
Ferrari, Fidelon, Folleto, Forza e Favoretti
Galo, Galimberti, Gava e Gatti
Giuberti, Giacomini, Giurizato e Galetti.
Gobbi, Gobetti, Lavagnoli, Linhalis
Maestre, Margoto, Montovani, Marchesini
Menegatti, Martinelli e Meneghelli
Pagani, Picorari, Perini, Pandini
Piccin, Nardi, Neri e Negrelli.

Também Quinzam, Ribom, Romagne e
Sabaine

Romano, Rossoni e Presti
Scarton, Signorelli, Spelta, Serafini
Sperandio, Torezani, Vago
Zanotelli, Zanotti e Transpadini.

Festas, comidas e vestuário
Dos imigrantes herdamos
Religiosidade, artesanato e vocabulário
Isso muito nos satisfaz
Enriquecendo o nosso cenário.

O barracão do rio Santa Maria avança
localizado em Colatina Velha
com o povoado de imigrantes cheios de
esperança
seu grande líder o engenheiro
Gabriel da Costa responsável pela mudança.
Em nove de dezembro de 1899 nova
surpresa
O povoado de Colatina Velha recebe
O novo nome de Vila de Colatina
Vira sede do distrito de Linhares
E prospera pelas mãos de imigrantes
Que vislumbravam um futuro melhor,
Com certeza.

ANEXO B – Imagens das filas “organizadas” para entrega da água mineral que foi distribuída pela Samarco Mineradora durante os meses de novembro e dezembro de 2015 e início do mês de janeiro de 2016:

FIGURA 14 – Homens do exército brasileiro distribuindo água para moradores/as de Colatina/ES.



Fonte: Jornal A Gazeta, 2015.

FIGURA 15 – Tamanho da fila formada para conseguir pegar água mineral distribuída pelos homens do exército em Colatina/ES.



Fonte: Jornal Cotidiano, 2015.

ANEXO C – Música “Cacimba de Mágoa” de Gabriel O Pensador (2016):

“Cacimba de Mágoa”

O sertão vai virar mar
É o mar virando lama
Gosto amargo do rio Doce
De Regência a Mariana

Mariana, Marina, Maria, Márcia, Mercedes, Marília
Quantas famílias com sede, quantas panelas vazias?
Quantos pescadores sem redes e sem canoas?
Quantas pessoas sofrendo, quantas pessoas?

Quantas pessoas sem rumo, como canoas sem remos
Como pescadores sem linha e sem anzóis?
Quantas pessoas sem sorte, quantas pessoas com fome?
Quantas pessoas sem nome, quantas pessoas sem voz?

Adriano, Diego, Pedro, Marcelo, José
Aquele corpo é de quem, aquele corpo quem é?
É do Tião, é do Léo, é do João, é de quem?
É mais um João-ninguém, é mais um morto qualquer

Morreu debaixo da lama, morreu debaixo do trem?
Ele era filho de alguém e tinha filho e mulher?
Isso ninguém quer saber, com isso ninguém se importa
Parece que essas pessoas já nascem mortas

E pra quem olha de longe, passando sempre por cima
Parece que essas pessoas não têm valor
São tão pequenas e fracas, deitando em camas e macas
Sobrevivendo, sentindo tristeza e dor

Quem nunca viu a sorte pensa que ela não vem
E enche a cacimba de mágoa
Hoje me abraça forte, corta esse mal, planta o bem
Transforma lágrima em água

O sertão vai virar mar
É o mar virando lama
Gosto amargo do rio Doce
De Regência a Mariana

Quem olha acima, do alto, ou na TV em segundos
 Às vezes vê todo mundo mas não enxerga ninguém
 E não enxerga a nobreza de quem tem pouco mas ama
 De quem defende o que ama e valoriza o que tem

Antônio, Kátia, Rodrigo, Maurício, Flávia e Taís
 Trabalham feito formigas, têm uma vida feliz
 Sabem o valor da amizade e da pureza
 Da natureza e da água, fonte da vida

Conhecem os bichos e plantas e, como o galo que canta
 Levantam todos os dias com energia e com a cabeça erguida
 Mas vêm a lama e o descaso, sem cerimônia
 Envenenando o futuro e o presente

Como se faz desde sempre na Amazônia
 Nas nossas praias e rios impunemente

Mas o veneno e o atraso, disfarçado de "progresso"
 Que apodrece a nossa fonte e a nossa foz
 Não nos faz tirar os olhos do horizonte
 Nem polui a esperança que nasce dentro de nós

É quando a lágrima no rosto a gente enxuga e segue em frente
 Persistente como as tartarugas e as baleias
 E nessa lama nasce a flor que a gente rega
 Com o amor que corre dentro do sangue, nas nossas veias

Quem nunca viu a sorte pensa que ela não vem
 E enche a cacimba de mágoa
 Hoje me abraça forte, corta esse mal, planta o bem
 Transforma lágrima em água

O sertão vai virar mar (o sertão virando mar)
 É o mar virando lama (o mar virando lama)
 Gosto amargo do rio Doce (da lama nasce a flor)
 De Regência a Mariana (muita força, muita sorte)

O sertão vai virar mar
 É o mar virando lama

