

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
CIÊNCIAS AMBIENTAIS

**Cartografando a Prática Educativa dos Professores sobre a
Educação Ambiental em uma Escola Municipal de Vitória da
Conquista**

Autora: Ane Geysa Vaz Lourenço

Orientador: Luiz Artur dos Santos Cestari

Vitória da Conquista
Bahia
Maio - 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
CIÊNCIAS AMBIENTAIS

**Cartografando a Prática Educativa dos Professores sobre a
Educação Ambiental em uma Escola Municipal de Vitória da
Conquista**

Autora: Ane Geysa Vaz Lourenço

Orientador: Luiz Artur dos Santos Cestari

"Dissertação apresentada, como parte das exigências para obtenção do título de MESTRE EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Área de concentração: Meio Ambiente e Desenvolvimento"

Vitória da Conquista
Bahia
Maio-2019

L c Lourenço, Ane Geysa Vaz

Cartografando a Prática Educativa dos Professores sobre a Educação Ambiental em uma Escola Municipal de Vitória da Conquista. / Ane Geysa Vaz Lourenço. - Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / mestrado em Ciências Ambientais, 2019.

84 p.

Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – campus de Itapetinga. Área de concentração em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.

Referências da página 68 a 73.

1. Educação Ambiental. 2. Discursos Pedagógicos 3. Meio Ambiente. 4. Preservação Ambiental. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. II. Cestari, Luiz Artur dos Santos. III. Título.

CDD(21):

Catálogo na fonte:
– CRB Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

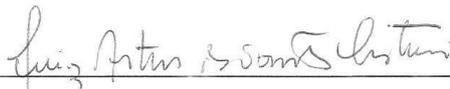
Ane Geysa Vaz Lorenço

“Cartografando a Prática Educativa dos Professores sobre a Educação Ambiental em uma Escola Municipal de Vitória da Conquista”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga, BA. Área de Concentração: Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Aprovada em: 31 /05/2019

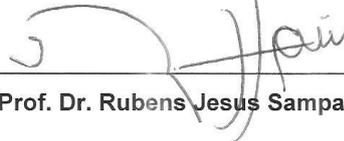
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari (Orientador/UESB)



Profª. Drª. Celeste Dias Amorim (Faculdade Pitágoras)



Prof. Dr. Rubens Jesus Sampaio (PPGCA/UESB)

Dedico este trabalho aos meus pais, por me terem dado educação, valores e muito amor. A meu pai (*in memoriam*), Misael Vaz, que sempre me amou e confiou em mim. Pai, meu amor eterno. À minha mãe, Maria Jesuína, o seu amor me move para o melhor que Deus preparou para mim. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre me amparou nas dificuldades e me conduziu por meio de pessoas escolhidas para me fortalecer e tranquilizar nos momentos de exaustão e insegurança.

À toda minha família e em especial a minha mãe por seu apoio incondicional, sempre muito amorosa e zelosa, a minha irmã por suas palavras de motivação e carinho, e ao meu marido por compreender os meus momentos de ausência para que este trabalho fosse concluído e por sua constante preocupação e atenção. Amo vocês!

Ao meu orientador, professor Luiz Artur Cestari, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigada pela confiança e por me atender com paciência todas as vezes que precisei e solicitei. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, e por me guiar no meu crescimento acadêmico e intelectual.

Ao professor Rubens Jesus Sampaio que desde o início me incentivou e me inspirou para que eu realizasse esse sonho. Muito obrigada por acreditar em mim, a sua contribuição foi essencial para que eu conseguisse chegar até aqui, o seu exemplo me inspirou, a suas palavras de apoio me motivou e a sua humildade em compartilhar conhecimentos me foi de muito valor. Serei sempre grata!

A todos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) pelos conhecimentos compartilhados.

Às amigas, Janaína, Priscila e Rosileide, mesmo com a distância vocês sempre estiveram presentes e me ajudaram durante o Mestrado, com um gesto de carinho ou uma palavra amiga. É muito bom saber que tenho vocês sempre comigo.

Às novas amigas que conheci durante o mestrado, Vânia e Katarine, amigas atenciosas e cuidadosas, obrigada por estarem presentes com palavras de conforto e apoio.

À todos que de forma direta e indireta contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

SUMÁRIO

	Página
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 OS DISCURSOS QUE ENVOLVEM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	5
2.1 A representação e a percepção, do modelo arborescente ao rizoma	5
2.2 Prática, prática discursiva e a institucionalização na escola.....	9
2.3 As práticas educativas, subjetivação e humanização.....	15
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PRODUÇÃO DISCURSIVA NA EDUCAÇÃO E O CARÁTER DO SABER AMBIENTAL	21
3.1 A educação ambiental como um discurso ambientalista.....	21
3.2 A produção de discursos ambientalistas e o pensamento educacional.....	27
3.3 A interdisciplinaridade e o saber ambiental	31
4 METODOLOGIA.....	35
5 PRODUZINDO DADOS	41
5.1 Os primeiros passos a caminho da investigação.....	41
5.2 Conhecimentos disciplinar, transversal, interdisciplinar e os processos de EA em movimento.....	45
5.3 Primeira oficina e o saber ambiental norteado por discursividades	50
5.4 Segunda oficina e dois casos de agenciamentos.....	59
5.5 O professor como intérprete do saber ambiental	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE	75
APÊNDICE A - Roteiros de entrevista	76

RESUMO

Esta pesquisa parte do argumento de que a consolidação de dispositivos (leis, propostas, programas etc.) e discursos pedagógicos em defesa do ambiente não são suficientes para a efetivação da educação ambiental na escola. Diante disso, consideramos que é pela prática educativa do professor que se pode alcançar a potencialização de ações educativas para o meio ambiente se levarmos em consideração que a escola tem sido um lugar de reprodução da institucionalização da temática ambiental pelas formas de territorialização. Por isso, defendemos que pela prática educativa podemos cartografar as imanências da educação ambiental na escola, estudando as percepções e o desenvolvimento do trabalho dos professores em relação à Educação Ambiental. Além disso, identificamos propostas educacionais existentes, voltadas para a EA, numa escola municipal de Vitória da Conquista e como os problemas ambientais do município são abordados nas aulas. Para tanto, por meio da cartografia, este trabalho mapeou o acompanhamento de percursos, as implicações em processos de produção de saberes, conexões de redes ou rizomas nas imanências das práticas educativas dos professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Discursos Pedagógicos. Meio Ambiente. Preservação Ambiental.

ABSTRACT

This research takes as arguments that the approval of devices (laws, proposals, programs etc.) and the construction of pedagogical discourses to support the environmental are not enough to make effective the environmental education in schools. On this, I think the environmental education is potentially consolidate in teacher's educational practice if it takes in account that the school is a place to establish the environmental debate, using many forms of territoriality. With this in mind, it intends to map teacher's educational practices at the immanence of environmental education in schools, studying their perceptions and actions about environmental education. Furthermore, it will identified ongoing proposals in environmental education at a school in Vitória da Conquista city, and discusses if the environmental problems that came from the communities are putting in question during the classes. Therefore, this research using the social cartography mapped the routes and implications in process to construct knowledge and connections of rhizomes during the immanence of teacher's educational practices.

Key-words: Environmental education. Pedagogical Discourses. Environmental. Environmental preservation.

1 INTRODUÇÃO

A questão ambiental tem merecido amplo destaque no contexto internacional, a partir da constatação de que o desenvolvimento econômico e social, fundamental à civilização moderna, está sendo alcançada à custa da acelerada, e em alguns casos, irreversível, degradação dos recursos naturais. Esse processo gera a perda da qualidade de vida e põe em risco a própria sobrevivência humana.

Considerado como algo à parte das relações humanas, o meio ambiente tem sido visto como fonte inesgotável de recursos. Isto fez com que as ideias norteadoras, construídas para o suposto desenvolvimento econômico e tecnológico, se considerassem desobrigadas de qualquer preocupação com os efeitos danosos gerados.

Esquecem defensores de tais medidas que desenvolvimento é definido como a habilidade de uma sociedade movimentar as suas potencialidades de explorar de forma racional a herança biofísica e cultural garantindo a sua conservação no tempo e espaço, a partir da compreensão das necessidades de sua população. A sociedade, nesta concepção evolui na medida em que pode movimentar todo o seu potencial, de forma mais racional para perceber as demandas, em termos de suprir as necessidades e atingir certo patamar de qualidade de vida (RODRIGUEZ; SILVA, 2013).

Em decorrência dos impactos, alguns irreversíveis, fez-se necessário compreender e refletir como o meio ambiente vem se transformando rapidamente no decorrer dos anos e quais as consequências dessa transformação, não somente para os ecossistemas, bem como para a própria sobrevivência da espécie humana.

É sabido que a exploração dos recursos naturais intensificou e adquiriu outras características, a partir das revoluções industriais e do desenvolvimento de novas tecnologias, associadas a um processo de formação de um mercado mundial. Devido a essas transformações em um curto espaço de tempo, nota-se que parte da humanidade vem se preocupando com o meio ambiente. Isto fica evidente quando busca propostas e alternativas para que haja uma melhoria dos processos para a conservação do meio ambiente (JACOBI, 2005).

A preservação das condições de sustentabilidade ambiental tem se tornado o foco de

encontros e conferências intergovernamentais. Dentre estes, vale ressaltar a primeira conferência foi realizada em Estocolmo em 1972 e a de Tbilisi em 1977, onde foram definidos os princípios da Educação Ambiental (EA) a serem desenvolvidas nas escolas (REIGOTA, 2001).

Os pressupostos do referido encontro intergovernamental inserem a EA, como meio condutor para uma mudança de pensamento em relação ao ambiente e como caminho possível a ser utilizado para se alcançar a todas as pessoas e demonstrar a importância da preservação do Meio Ambiente.

Assim, o primeiro passo, para a criação de uma política ambiental mundial, foi dado pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a realização da Conferência sobre Meio Ambiente Humano, em cujas ações destacavam-se o “Programa de Educação Ambiental (EA), visando a educar o cidadão para a compreensão e o combate à crise ambiental no mundo” (SOUZA, 2003, p. 35).

Entretanto, a EA ainda sofre muitas desconexões no cotidiano escolar, é comum os professores se identificarem com a ideia da criação da disciplina de EA e de sua incorporação ao currículo escolar, percebe-se que predomina uma visão fragmentária, simplista e reducionista (GUIMARÃES, 2004a). Essa visão fragmentada fica evidente quando ações isoladas são implementadas de forma descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola está inserida.

Tais ações desconsideram que o saber ambiental é multifacetado e, por isso, processual, contínuo, dinâmico e complexo evidenciando assim, uma abordagem interdisciplinar onde o conhecimento global a partir das contribuições de diversas áreas do conhecimento, possa desconstruir o paradigma ainda vigente (TRISTÃO, 2002).

Os trabalhos relacionados à EA na escola devem ter como objetivos, a sensibilização e a conscientização; buscar uma mudança comportamental; formar um cidadão mais atuante; sensibilizar o professor, principal agente promotor da EA; criar condições para que, no ensino formal, a EA seja um processo contínuo e permanente, através de ações interdisciplinares globalizantes e da instrumentação dos professores; procurar a integração entre escola e comunidade, objetivando a proteção ambiental em harmonia com o desenvolvimento sustentado (DIAS, 1998) e, conforme salienta Zizek (2012, p. 60), “o homem não é só um animal social, ele também é territorial; deve fazer parte de nossa agenda satisfazer aqueles instintos básicos de tribalismo e territorialidade”.

Uma das formas de apresentar a EA à comunidade é pela prática do professor na sala de aula seja por meio de atividades como leituras, trabalhos escolares, pesquisas e debates ou

por atividades extracurriculares, tais como excursões para avaliar o estado do meio ambiente na região onde vivem os alunos, visitas a parques, áreas de degradação ambiental. Dessa forma, os estudantes poderão entender os problemas que afetam a comunidade onde vivem; refletir e criticar as ações que desrespeitam e, muitas vezes, destroem um patrimônio que é de todos.

Reigota (2001) relata que a instituição escolar pode ser vista como uma das agências mais indicadas para a implementação da EA que deve perpassar todas as disciplinas ao mesmo tempo, destacando as interações entre a humanidade e o meio ambiente. Pois, cada disciplina tem algo a contribuir nas atividades de EA abrangendo professores de todas as áreas, já que para sanar os problemas ambientais é necessário aprofundar a interdisciplinaridade para a busca do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), respaldado pela Agenda 21, são documentos que sugerem temas transversais para que sejam abordados no ensino e o meio ambiente é um desses temas recomendados. Dessa forma, o Ministério de Educação (MEC) encontrou uma solução para a formalização de uma questão da Educação Ambiental perpassando pelas fronteiras das disciplinas (BUENO, 2002). Bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012 (DCNEA), garante o dever das instituições de ensino de oferecer a Educação Ambiental a partir de práticas educativas (PROFICE, 2016).

A escola, em princípio, deveria ser compreendida como um lugar por onde circulam os saberes que deveriam incorporar a crítica. Os professores, por sua vez, deveriam ser interpretados como mediadores dos saberes e, ao mesmo tempo, os que promovem e instigam a busca pelo conhecimento. Os estudantes, interlocutores do processo, deveriam ser reconhecidos também como agentes participativos.

Entretanto, nem sempre todas essas características perpassam o mundo da escola. A Educação Ambiental, nesse contexto, surge como uma "nova modalidade" de educação voltada para fomentar novos hábitos que conduzam a uma nova relação entre os indivíduos e o ambiente. Tudo isso pode ser abordado nas aulas de forma interdisciplinar por todas as áreas do conhecimento (TRISTÃO, 2002).

Neste sentido, o presente estudo argumenta que a consolidação de dispositivos (leis, propostas, programas entre outros) e discursos pedagógicos em defesa do ambiente não são suficientes para a efetivação da Educação Ambiental na escola e diante disso, consideramos que é pela prática educativa do professor que se pode alcançar a potencialização de ações educativas para o meio ambiente. No entanto, apesar da prática educativa do professor poder

ser e tem sido um lugar de reprodução da institucionalização da temática ambiental, assumindo o modo como os saberes são disciplinares neste espaço, ou seja, pelas formas de territorialização, pela prática educativa podemos cartografar as imanências da educação ambiental na escola perpassando pela reterritorialização.

O presente estudo cartografou o trabalho dos professores em relação à Educação Ambiental; identificou propostas educacionais voltadas para a EA na escola estudada, e como estas são trabalhadas. Diante disso, foi possível analisar se os problemas ambientais do município são abordados nas aulas.

Sendo assim, foram desenvolvidos nos capítulos subjacentes o desenvolvimento teórico, apresentando no primeiro capítulo as conexões rizomáticas na educação, passando pela análise da representação e a percepção, do modelo arborescente ao rizoma, baseado na teoria dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari; a discussão da prática, prática discursiva e institucionalização da escola; e as práticas educativas, subjetivação e humanização. No segundo capítulo tratamos da Educação Ambiental, produção discursiva na educação e o caráter do saber ambiental; fazendo uma análise da Educação Ambiental como um discurso ambientalista; a produção de discursos ambientalistas na educação; e a construção do conhecimento e do saber ambiental. No capítulo que trata da metodologia descrevemos sobre a cartografia, como processo metodológico norteador na investigação e um aporte importante no mapeamento das percepções dos professores a respeito da EA por meio de seus discursos e das suas práticas educativas. Por fim, seguimos com a análise de dados.

2 OS DISCURSOS QUE ENVOLVEM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

2.1 A representação e a percepção, do modelo arborescente ao rizoma

O modelo ocidental de representação tem como esteio a filosofia platônica, portanto, este modelo é marcado pela propensão por busca de verdades universais. Platão distingue o modelo de mundo da essência do mundo da aparência mantendo congruência com ideia da separação da cópia verdadeira (essência) da falsa (simulacro).

Esta perspectiva influencia a construção de um modelo que abarca o pensamento e o verdadeiro como unidades que estão intrinsecamente relacionadas. Além dessa concepção, é importante ressaltar que a influência platônica também decorre da ideia de que conhecer é reconhecer, ou seja, conhecer é recodificar, pois a relação com o mundo e com o objeto seria contemplativo, e para isso o indivíduo usa de suas faculdades que transmitem uma à outra a identidade do objeto a ser reconhecido. Deleuze faz uma crítica a este modelo de representação no qual o pensador procura atingir a verdadeira natureza das coisas, a sua essência (MANGUEIRA; MAURÍCIO, 2011).

Deleuze, no livro *Proust e os signos*, nos faz compreender que a busca por verdades universais e atemporais é própria do pensamento representacional, e na visão do filósofo este tipo de pensamento está intrinsecamente relacionado com o que ele chama de imagem moral que é predominante no mundo ocidental. Todavia, Deleuze faz uma reflexão sobre este modelo apontando para outra perspectiva sobre a essência, signo e verdade, numa defesa à potência criadora (DELEUZE, 2003).

Neste contexto, o pensamento pode ser uma potência criadora do ato de pensar, e o ato de pensar tem como base os signos, diferentemente da ideia de que o pensamento é um processo de recodificação do signo, o ato de pensar é um processo de choque do indivíduo com o signo, e este choque se dá no mundo no qual o indivíduo está inserido, sendo assim, no ato de pensar a verdade pertence àquele momento específico vivenciado pelo indivíduo, portanto, a verdade é parcial.

Seguindo o raciocínio de Deleuze (2003), o ato de pensar seria então o processo de interpretação do signo, porém, essa interpretação não significa que o signo tenha um sentido preexistente, pois o sentido do signo é oriundo do ato de criação, sendo dependente das associações subjetivas que o sujeito desenvolve ao chocar-se com os signos. Neste caso, um mesmo signo pode ter sentidos diferentes para cada indivíduo, pois cada signo pode estar associado às essências diferentes que serão selecionadas pelos indivíduos de acordo com o trajeto de cada um, ou seja, na interpretação do signo o indivíduo atinge a sua essência a partir da seleção individualizada e involuntária. É exatamente essa ideia de possibilidade de existência de essências que podem ser selecionadas para interpretação de um signo que faz dissensão com a ideia de essência de Platão que considera a essência como algo imutável que permite atingir verdades universais (MANGUEIRA; MAURÍCIO, 2011).

A crítica de Deleuze à representação nos permite abrir um leque de possibilidades de estilos e multiplicidades que cada indivíduo traz em si, na produção de diferenças e verdades singulares, por meio da imanência e do devir pensador.

A imanência é um construtivismo e é na imanência que as multiplicidades estão inseridas por assimilação produzindo processos como, por exemplo, as subjetivações. Como os processos de unificações, centralizações; as subjetivações são devires, sendo assim, o que importa é a qualidade da sua potência e não como se finda (DELEUZE, 1992, p.182).

Gallo (2012) revela uma aproximação da análise de Deleuze com a prática educativa diferente da convencional do mundo contemporâneo, que é influenciada pela percepção platônica. Enquanto no modelo platônico o aprender seria um processo de reconhecimento, Deleuze faz referência à aprendizagem como uma passagem, um acontecimento por meio do qual cada indivíduo tem uma reação diante dos signos a partir do momento que se deixa afetar por eles.

Porém, o pensamento convencional no mundo contemporâneo é construído a partir de um modelo epistemológico racional linear e as representações são consolidadas por esse modelo hegemônico, contribuindo para uma prática educativa muitas vezes limitante e fragmentada. Pois bem, considerando que o signo é plural e a partir deste os significados do mundo é a confluência de ordens de sentidos plurais, que não significa apenas aceitar os discursos, a ideologia e as formas de poder que os sustentam. Mas podemos confrontá-los, criticá-los, reelaborá-los e até mesmo construir outras formas discursivas (CESTARI, 2012).

Gallo (2012) faz então uma comparação desse ponto de vista com uma aula, apontando que em uma mesma aula cada aluno terá a sua experiência pessoal e interpretará os

signos de acordo com a sua perspectiva, sendo assim, múltiplas aprendizagens acontecerão, já que cada aluno tem a sua forma de aprender, e, portanto, não há reconhecimento, mas sim multiplicidade e diferença.

Dessa maneira, Gilles Deleuze em consonância com Félix Guattari, elabora uma dimensão de imagem, representação e organização do conhecimento como alternativa ao modelo tradicional, alcançando novos significados que envolvam a multiplicidade engendrada da relação do indivíduo com o mundo que o cerca. Cunhando um estilo para escrutinar o pensamento humano, os autores citados usam o conceito de rizoma, termo oriundo da Biologia, e fazem uma contraposição ao clássico modelo arborescente para elucidar o desenvolvimento do conhecimento.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 2000a, sp).

A crítica de Deleuze e Guattari (2000a) ao modelo arborescente ocorre pelo fato deste modelo ser uma representação inerte do conhecimento; comparada a uma árvore, o tronco seria o conhecimento ou ideia central que se ramifica representada por galhos que seriam as várias ciências, e neste caso, um galho não se comunica com o outro apenas com o tronco. Este sistema centrado nos remete a ideia de que a arborescência promulga ao indivíduo padrões de pensamentos e raciocínios que são reproduzidos a partir de uma unidade central de uma estrutura preestabelecida, como se o mundo fosse um todo bem organizado e dotado de sentidos (SOUZA, 2012).

Então, em dissensão ao modelo de pensamento arborescente, Deleuze e Guattari propuseram o modelo rizoma de pensamento. Este modelo foi inspirado a partir da analogia com vegetais que possuem caules do tipo rizoma, estes são subterrâneos, geralmente se expandem horizontalmente e são formados por gemas, folhas, nós e entrenós (DELEUZE; GUATTARI, 2000b).

E da mesma forma que um bambu, ou gramínea, que são rizomas, mantém em cada um de seus nós a potencialidade de uma nova planta e a sua possibilidade ilimitada de expansividade, assim é o pensamento e o ato de pensar que permite a conexão de um ponto a outro, e como um rizoma não tem começo nem fim, ele está sempre no meio, pois é um sistema a-centrado, não hierárquico (DELEUZE; GUATTARI, 2000b).

Embora o modelo de arborescência tenha predominado na dinâmica do pensamento ocidental a contemporaneidade tem apresentado novas conjunturas das relações do indivíduo consigo, com o outro, e com as coisas, além disso, com as mudanças do desenvolvimento tecnológico, social, cultural e político, essa dinâmica ocidental se vê obrigada a redefinir o seu modelo de percepção, e a proposta de modelo rizomático é uma delas.

[...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguido a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (DELEUZE; GUATTARI, 2000a, sp).

Dessa maneira, eles relatam que o rizoma tem intensidades que podem transitar e fazer conexões por outros espaços produzindo multiplicidades, mantendo também momentos de rupturas, que é essa desterritorialização dentro de ideias preestabelecidas e se reterritorializa, permitindo a conectividade com o que há fora ampliando as possibilidades por meio da linha de fuga. Sendo assim, existem possibilidades de rupturas do indivíduo com o que está estabelecido, ampliando territórios, criando potências de criação incessante.

René Schérer (2005) faz menção a Deleuze destacando o apelo do filósofo a libertação das representações, das ideias feitas e de tudo que pudesse bloquear processos em movimento. Destacando a necessidade de se escapar da fixação sobre o eu de onde emana o dogmatismo que sustenta uma subjetividade universal, em defesa das multiplicidades e das singularidades.

Deleuze argumenta que não é possível aprender sem desprender-se de si, dos preconceitos. Deste modo, é preciso mudar a direção, abrir-se às multiplicidades fundamentadas no eu e antropomórfica, para pensarmos por nós mesmos permitindo-nos a ultrapassar essa subjetividade, libertando-nos das imposições das instituições e do eu pessoa para assim consentirmos um deslocamento para os devires, abrir-se às multiplicidades e dissipar-se em singularidades (SCHÉRER, 2005).

Diante dessa alternativa, é possível multiplicar as possibilidades no plano de consistência desconstruindo-o por linha de fuga, abdicando da raiz principal e nos conectando a outros planos de consistência como num rizoma transitando por outros pontos, outros nós, porém também interligado àquele, pois um rizoma se conecta a todos os nós; e de um ponto a outro temos espaços que permite a multiplicidade, ou seja, a intensidade da qual fala Deleuze.

2.2 Prática, prática discursiva e a institucionalização na escola

É muito comum no ambiente educacional, questionamentos a respeito da relação entre prática e a teoria. Para alguns a teoria e a prática são campos opostos e, portanto, separados, com frases do tipo: na teoria é assim, mas, na prática, é diferente ou isso só funciona na teoria. Mas afinal o que é a prática? A prática se relaciona com a teoria? E, finalmente, qual é a relação desse discurso com a prática educativa?

Para falar em educação formativa é fundamental compreender o que significa prática educativa, mas para adentrar a este campo se faz necessária uma reflexão sobre o que é a prática, e como ela tem sido associada à teoria, já que são muito comuns no campo educacional interlocuções que questionam, colocando em xeque ora a suficiência da prática, ora a suficiência da teoria.

É inegável que a prática evoca a teoria e vice-versa, até mesmo àqueles que questionam a relação entre esses dois campos, o faz chamando a atenção dos dois, pois é impossível questionar sem remeter um ao outro. Como esta discussão instiga um amplo conjunto de possibilidades interpretativas, essa análise segue a preocupação do autor Alfredo Veiga-Neto por seguir um posicionamento aberto a uma análise que busca a ressignificação e a indissociabilidade desses dois conceitos.

Neste sentido, Veiga-Neto (2015) evidencia a problemática que existe nas discussões sobre as relações entre teoria e prática, apontando para esta questão a dimensão da dualidade platônica e as imbricações entre esses signos, trazendo consigo a possibilidade de um novo posicionamento.

Segundo o autor, o nosso mundo, desde a Grécia antiga, foi regido pelo pensamento platônico, ou seja, a prática só seria perfeita se esta estivesse baseada numa teoria perfeita, pois nesse contexto a teoria ilumina a prática, como se isso fosse uma verdade, um logos.

No entanto, esse posicionamento filosófico não é o único existente, mas essa dualidade é reproduzida historicamente de várias formas, ela aparece na antiguidade quando é adotado, por exemplo, como sensível e inteligível, enquanto que na modernidade como senso comum e conhecimento filosófico, na contemporaneidade isso é observado na dialética, na oposição entre a alienação e a consciência crítica. Essa compreensão do pensamento como dualidade, como se uma questão fosse superior à outra, o que se chama hierarquização é próprio da filosofia platônica que veio a influenciar decididamente o pensamento moderno.

É nessa doutrina platônica, de dois mundos, que se afirmam os discursos que

atravessam a ciência moderna, para fomentar o modelo de formação acadêmica, submetendo-o à ideia de hierarquização entre teoria e prática, exercendo, assim, sua influência no pensamento pedagógico moderno.

A ciência moderna se pauta na criação de uma ideia regulatória de que a prática é perfeita no mundo teórico, e que a epistemologia determina valores que a torna apta a julgar a própria prática como algo que estaria subjugada à teoria, assim essa ideia traz uma noção de que ela é satisfatória e completa e que a prática estaria no mundo do sensível, mesmo sendo unívoco que cada prática tem uma teoria implícita a ela e vice-versa. Sendo assim, segue a afirmação de que a prática é artefato desse mundo concreto e imperfeito, e a teoria, no mundo das ideias, devendo ser perfeita (VEIGA-NETO, 2015).

Seguindo essa noção, para alguns estudiosos a teoria precede a prática, enquanto que para outros a prática precede a teoria, sendo assim, em ambos os posicionamentos permanece a confluência do pensamento dual, orientado sob a égide do inteligível ou epistêmica da teoria, e do sensível ou doxológica da prática (VEIGA-NETO, 2015).

Assim, surge uma pedagogia embasada na noção de dualidade que nutre um racionalismo otimista, de uma educação que seria a solução para o indivíduo quando esta tem a possibilidade de criar mecanismos educacionais que tiraria o indivíduo da ignorância trazendo-o para o conhecimento.

No entanto, suscita na contemporaneidade outra vertente de pensadores, como Foucault, Deleuze e Guattari, que não se satisfazem com essa ideia de mundo dual, que foi reproduzido historicamente, em que a teoria e a prática foram essencializadas. Ou seja, essa filosofia que institui uma ideia regulativa que julga uma realidade estabelecendo uma verdade.

Veiga-Neto (2015) chama a atenção de que não há um ponto arquimediano do qual se possa julgar o mundo, abrindo mão dessas ideias regulativas do mundo inteligível, de um pensamento sem que este não tenha contato com a própria realidade, ou seja, para ter uma compreensão do ambiente educacional é preciso estar nesse ambiente e viver essa realidade concreta. Firmando-se no acontecimento tangente à hipercrítica, que os pensadores reconhecem que cada prática tem um discurso, uma teoria implícita a ela, e por isso é preciso encontrar os atrelamentos que estão presentes nela, portanto, é importante perguntar quem é o sujeito, quem fala, quem faz... O que ele considera como cruciais para instituir uma realidade.

Neste contexto, assume-se que não há prática sem um arcabouço teórico, assim como, sem uma experiência não há condições de desenvolver o pensamento, e pressupõe, então, que seja, a prática e a teoria, indissociáveis. No campo educacional, isso se dá na prática educativa, em que os sentidos estão implícitos na própria prática do professor.

O professor que está na sala de aula é condicionado por determinados discursos que ele assume na sua prática, discursos esses que podem ser oriundos de ideias regulativas que refletem na trajetória da sua prática pedagógica. Para essa discussão apoia-se na contribuição de Foucault que questiona a instituição da verdade, refletindo quem escolhe o que deve ser dito, onde e como deve ser dito, ou seja, quem determina quais os conhecimentos devem ser considerados como verdadeiros.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008, p. 12).

O saber para Foucault (2008) não é apenas conhecimento, o saber para ele é um conjunto ordenado de enunciados, que regularizam o que pode e o que não pode ser dito. Sendo assim, Foucault alerta para as práticas discursivas, que segundo ele, seria um conjunto de regras que definem condições segundo o qual se dá o exercício de uma função enunciativa.

Na sua obra, *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) faz entender que o enunciado não é uma frase, não é uma preposição, não é um ato de fala, mas é aquilo que dá condição de possibilidades para essas três coisas. Neste caso, seria possível identificar cada novo enunciado em um ato de fala diferente, portanto, devemos fazer análises dos enunciados a partir dos atos de falas. Considerando que estes enunciados não são imutáveis, que eles mudam e estão relacionados aos signos, e estes são as bases de sua construção a partir dos preceitos que são construídos a cada época, por isso, o exercício de uma prática discursiva é um desenrolar de dinâmicas de poder e saber de seu tempo (FOUCAULT, 2008).

As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre frases ou proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou forçariam em certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. Elas estão de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhes objetos o discurso de que ele pode falar, ou antes, (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso do outro), determinam feixe de relações que o discurso pode efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza não as circunstâncias que ele desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, 2008, p. 51-52).

Para Foucault, enunciado é uma função de existência que atravessa os signos, as frases, os discursos e daí podemos dizer de qual formação discursiva ele faz parte. O enunciado, portanto, é regido por algumas regras, que estão presentes também em algumas formações discursivas, pois ao atravessar os signos para formar a sua unidade representativa ele lida com as regras que faz emergir enunciados dentro de um arcabouço de saber de uma formação discursiva.

Concordando com Foucault, Amorim et al. (2017) destaca que o ser humano é formado historicamente e isso revela-se em sua fala, em seu discurso, à medida que incorpora pouco a pouco aquilo que diz. Neste sentido, o discurso é histórico, e para analisá-lo faz-se necessário considerar o tempo em que se desenvolveu, e a possibilidade de diferenças no interior de uma mesma prática discursiva, portanto, é preciso desapegar-se de modelos uniformes para analisar as práticas discursivas propondo uma arqueologia guiada por uma *episteme* que supere este modelo linear imposto.

Então, Foucault (2008) provoca ruptura num paradigma ao estabelecer um novo pensamento, o qual ele chama de arqueologia, que levaria ao abandono da história das ideias, que se ampara na gênese, na totalidade e na continuidade para uma análise arqueológica que está ancorada não na interpretação do discurso, mas no próprio discurso, definindo o discurso em sua especificidade, sem se preocupar com a estabilidade definitiva da ciência. Pois, para ele, “o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata” (FOUCAULT, 2008, p. 29).

Foi instigado por esse percurso do domínio das formações discursivas e dos enunciados que o filósofo esboça o método arqueológico com a perspectiva de encontrar mecanismos que sustentam as práticas discursivas, mecanismos esses que coage o indivíduo para uma prática discursiva estabelecida socialmente. Neste contexto, Foucault, descreve a Arqueologia do Saber, que analisa as posições do sujeito a partir das relações de saber/poder e poder/saber ponderando a importância do sujeito pertencer a um ou mais grupos, sendo importante ressaltar que ele não faz uma análise do indivíduo, mas descreve o domínio do saber pela ciência (AMORIM et al., 2017).

Na sua obra, *Arqueologia do Saber*, o autor define que saber é o que podemos falar em uma prática discursiva, no qual o sujeito pode tomar decisão de falar de objetos, assim como, é também um campo de enunciados, no entanto, não se pode falar qualquer coisa em qualquer época, pois para proferir um discurso deve considerar as condições históricas e, para Foucault, a história é descontínua, sendo assim, um conjunto de enunciados apoiado numa formação discursiva não tem apenas um sentido, ou uma verdade (AZEVEDO, 2013).

Segundo Azevedo (2013), uma importante reflexão do pensamento filosófico foucaultiano permeia sobre outro novo paradigma por ele sugerido o da descontinuidade da história, esse pensamento permitiu uma ponderação sobre a representação do discurso e os conhecimentos submergidos com as práticas sociais. Pautado na análise histórica para compreender o processo teórico, Foucault discorre como o discurso emerge das instituições, a partir de seus interesses políticos, econômicos e sociais, revelando discursos considerados como verdadeiros que se instalam na prática discursiva.

As instituições introjetam as regras de controle de forma a consolidar as leis gerais, como por exemplo, a instituição escolar: permite uma melhor economia no tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais, faz funcionar o espaço pedagógico como uma fábrica de ensinamentos, mas ao mesmo tempo é eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar, independente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados (AZEVEDO, 2013, p.156).

Dessa forma, a autora aponta para uma visão foucaultiana sobre a escola, como lugar de exercício do poder disciplinar, pois mesmo usando um discurso de liberdade, a instituição escolar é uma das instituições da sociedade moderna de coação e controle do indivíduo, transformando o homem moderno em sujeito no sentido de assujeitamento. E assim, o sujeito submete-se ao conjunto de discursividades que é própria de uma determinada área de conhecimento, de uma disciplina, de um modo de agir no mundo que ele se sujeita. Foucault (2008) trata desse processo da arqueologia, tentando encontrar sempre a forma como os sentidos se constituem na realidade, saindo da forma como os signos são estruturados na realidade para ir à arbitrariedade dos signos e chegar ao momento como isto se constituiu como significante e significado na nossa realidade.

Ainda, dialogando com Foucault (2008), a escola é tida como um dispositivo que exerce o poder disciplinar, mas antes de comentar sobre pontos importantes para a educação, que atravessa o indivíduo transformando-o em sujeito, vamos ressaltar outra análise do filósofo que contribui para a compreensão da relação de poder que rege a sociedade moderna. Ao aprofundar em suas pesquisas relacionadas ao poder-saber, ele faz uma análise que fomenta ainda mais o campo educacional no que diz respeito à disciplina e ao exercício do poder como algo intencional, ou seja, a educação não é um processo neutro, e a escola como instituição disciplinar é um forte dispositivo de normalização de condutas.

Para isso, ele chama atenção de um novo conceito, a governamentalidade, termo esse que ao ser desenvolvido por Foucault, elucida o controle político, econômico e social na

construção de corpos dóceis. A noção de governamentalidade nos leva a entender que existe uma conjuntura de controle e moldagem do comportamento das pessoas que se fundem da dimensão política à dimensão ética (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011). A partir desse entendimento cabe suscitar o papel da escola frente à estrutura social estabelecida, tal como já foi comentado anteriormente, a escola como campo de poder disciplinar é, portanto, um local de indução e de reprodução de discursos que norteia a conduta humana de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes sempre pautados na dualidade.

Sob essa lente que conduz a um novo olhar diante das práticas discursivas e dos modos de socialização, autores como Foucault, Deleuze e Guattari, alertam que nós, como sujeitos, estamos intermediados por um conjunto de estruturas as quais nos submetemos para nos tornar esse sujeito, estruturas estas que estão nas instituições que regulam os sujeitos.

Segundo Galvão (2017), Foucault chama essas relações de poder e suas estruturas de formações discursivas de diagrama, Deleuze, considerando o trabalho de Foucault, de descrever esses diagramas, fazendo um mapeamento para demonstrar as relações de poder, o considera um cartógrafo, e como um mapa ao ser produzido precisa de um espaço concreto, Foucault chama este lugar concreto de dispositivo. Inspirado por Foucault, Deleuze passa a chamar estes diagramas de máquinas abstratas ou máquinas de subjetivação (GALVÃO, 2017).

Para compreender esses termos e retomar a análise dos discursos, tomaremos a escola como exemplo, a escola seria o dispositivo, ou a máquina de subjetivação de Deleuze, e nesse espaço as relações de poder são exercidas, por meio do saber estratégico originado dessas relações de poder o que seria o diagrama de Foucault. Portanto, a máquina abstrata ou de subjetivação no caso da escola na sua condição de coator com a função de controle social, segue determinados direcionamentos que tem intenção de dominar o indivíduo, para aproveitar a sua potencialidade, fabricando pessoas submissas, governamentalizando as suas condutas. E ao professor que está condicionado ao papel de orientador, caberia a função de cumprir os regulamentos escolares a partir de discursos pedagógicos direcionados, porém, nesse espaço que coage também podem ser construídas formas de resistências, o que Deleuze se refere de agenciamento, e neste caso o sujeito pode se deslocar, tentando escapar desse diagrama (GALVÃO, 2017).

Os autores estão mostrando que essa estrutura condiciona, sujeita, e às vezes, pode até impedir as pessoas de pensarem em alternativas; no entanto, ainda há a possibilidade de resistência, ou seja, segundo a perspectiva de agenciamento de Deleuze, o sujeito pode se deslocar contra essa estrutura e buscar uma ruptura com ela, movido pela ideia de que pode

fazer a diferença nessas homogeneidades estabelecidas, quando o sujeito tem as suas linhas de fugas, sendo assim, isso pode acontecer nas práticas educativas.

2.3 As práticas educativas, subjetivação e humanização

As elaborações do conceito de práticas educativas têm instigado redefinições em diferentes momentos históricos, sendo assim, partindo da análise de Mota e Cabral (2013), caminhamos para um breve apanhado histórico da elaboração conceitual do termo prática educativa a partir de autores que representam a sua época e contribuíram com argumentações a respeito desse tema.

Essa preocupação, segundo as autoras, começa ainda na Grécia Antiga, entre a filosofia de Sócrates e Platão; e a dos sofistas Protágoras e Górgias. A maiêutica de Sócrates que tinha como base o diálogo dava ênfase à formação humana; por outro lado, os sofistas valorizavam a retórica e técnicas de argumentação e de persuasão, sendo a base da sua prática educativa e também da formação humana; entretanto, diferencia-se da filosofia socrática que enquanto estes tinham o diálogo como prática educativa, os sofistas recorriam ao jogo de palavras com a intenção de convencer, sendo o seu interesse a formação cidadã por meio de treinamento da persuasão.

Ainda dialogando com Mota e Cabral (2013), elas relatam que a modernidade é marcada pelo pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau, cujas ideias revolucionaram a educação nos séculos posteriores, principalmente no período do século XIX ao século XX, influenciando a pedagogia com a sua teoria naturalista. Contra o racionalismo predominante em sua época, ele defende que o ser humano quando criança não tem consciência moral e, por isso, está no estado de natureza, que aos poucos é corrompido pelo aprendizado de vícios na sociedade. A sua prática educativa privilegia a formação humana, no entanto, ele ressalta a importância de uma educação que preserve a criança do afastamento da natureza. No mesmo período, baseado no conceito de experiência e democracia para a formação humana, John Dewey influencia práticas pedagógicas ao enfatizar a importância de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, sendo assim, defendeu uma aprendizagem mais ativa, pois para ele para a construção da democracia era necessário a implantação de uma prática educativa que instigasse a participação do indivíduo no ambiente escolar como um cidadão deve ser participativo na democracia, conduzindo-o a aprender por meio da experiência.

Outros autores que influenciaram as práticas educativas de sua época foram Vásquez, Vigotsky e Manacorda. O pensamento deles embora envolvesse três noções de práticas educativas diferentes, faziam parte de uma mesma realidade da tradição do materialismo histórico dialético. Vásquez evoca a filosofia da *práxis* salientando o potencial do ser humano para a transformação individual e coletiva, fomentando-se o pensamento marxista na educação. Já Vigotsky traz a sua contribuição ao mundo pedagógico ao adentrar a formação humana, reformulando a concepção de aprendizagem a partir da interação da educação com a vida, neste sentido, a prática educativa deve ser um ato de criação. Manacorda, bastante influenciado por Karl Marx e por Gramsci, suscita o princípio de que a educação não deve ser usada para atender os ideais de uma classe dominante e que a prática educativa deve corroborar para a formação integral do homem.

Diante da insuficiência das condições estruturais que marcaram a modernidade, e considerando que as ferramentas teóricas das quais dispomos não dão mais conta de nossa realidade, surgem as teorias pós-críticas opondo a centralização das matrizes normativas de comportamento, propondo uma ressignificação de prática pedagógica. Nessa perspectiva que Sacristán, Larrosa e Corazza, tornam-se reconhecidos como principais representantes desta época. A prática educativa para Sacristán deve vigorar a formação humana diante do fato que o ser humano é cultural e social. Larrosa, enfatiza a pluralidade linguística e cultural, enquanto que, Corazza aborda “[...] novas possibilidades para a transformação, a criação e a revitalização na educação” (MOTA; CABRAL, 2013, p.218).

Diante disso, as práticas educativas apresentadas remetem à busca do conhecimento por meio da educação escolar. E neste breve resgate histórico feito pelas autoras, ainda é possível perceber como alguns pensamentos, da antiguidade à modernidade, ainda influenciam a prática educativa atual, no entanto, os autores mais contemporâneos propõem novas condições de possibilidades a partir de reflexões sobre a pluralidade e a singularidade que envolve a prática educativa.

Assim, ao elucidar que as práticas educativas têm passado por um conjunto de redefinições, evidencia-se a intencionalidade dos discursos educativos em favor da socialização perpassando pelo controle da subjetividade.

No livro, *Conversações*, Deleuze (1992) explica que o sentido da palavra subjetivação se refere ao processo de produção de si, são modos de existência, estilos de vida que estão constantemente se recriando e se renovando, e esse processo de individuação pode ser pessoal ou coletiva.

Partindo do pressuposto de que não cabe aqui enfatizar qual prática educativa seria a

ideal, mas exatamente de expor novos elementos que podem compor essas práticas e sob quais discursos as práticas educativas se sustentam, pois, em congruência com Foucault e Deleuze, argumentamos que a sociedade moderna criou um conjunto de instituições que regulam o indivíduo de modo que ele se submete às estruturas determinantes da sociedade e a um conjunto de discursividades por ela produzida. A governamentalidade é esse movimento que trata a prática social de sujeitar os indivíduos aos mecanismos de poder e que também pode levar aos processos de resistência, o que é denominado por Deleuze de agenciamento, esse processo pelo qual o sujeito se choca com a estrutura, e, ao mesmo tempo, ele se afasta, criando a sua individualidade.

Só que em determinados momentos certas coisas não podiam ser ditas, por que as regras da produção da verdade não permitiam que outras verdades fossem ditas, ou seja, a verdade é uma produção de acordo com as regras e as condições de possibilidades de cada época (FOUCAULT, 2010).

No entanto, são várias formas de desdobramento dessa função de governar o outro, de exercer o poder sobre o outro. Galvão (2017) baseado nos conceitos de agenciamento e de máquina abstrata de Deleuze, afirma que a escola sendo uma máquina de subjetivação, segue a função de educar, que seria a sua configuração finalizadora, de acordo com a necessidade da sociedade, porém, ela não dá conta da complexidade das relações humanas e não consegue garantir a totalidade, a satisfação e finalização esperada, permitindo dessa forma abertura para escapatória do indivíduo.

Esse modelo se fortaleceu a partir do processo de industrialização que acarretou no crescimento populacional urbano e, portanto, para controlar essa sociedade moderna, novas configurações de controle surgiram o que Foucault chamou de biopoder. O biopoder e a governamentalidade são então mecanismos de controle da população, ou seja, são respectivamente, estratégias para preservar a vida da população e formas de ditar condutas para direcionar a vida de cada indivíduo. Isso com a intenção de manter os indivíduos dóceis e bem preparados para o trabalho, a fim de suprir as necessidades da sociedade vigente.

É nesse cenário que a escola, como uma instituição do mundo contemporâneo, começa a ser visualizada como uma máquina de subjetivação, ou seja, lugar da institucionalização do poder disciplinar, por meio da concretização de normas e de condutas norteadas por discursos pedagógicos direcionados para gerenciar os indivíduos com a intenção de produzir subjetividades (GALVÃO, 2017).

Gallo (2012) também aborda, de acordo com o pensamento de Deleuze, a escola como um mecanismo de controle social, pois ela atribui sentidos à vida, desconstrói verdades

e consolida outras ao agenciar enunciados e o professor, como agente, muitas vezes contribui para a reprodução de discursos estimulando formas de pensar e assim interpelando a subjetividade do indivíduo.

Gallo (2012) alega que, Guattari e Ronilk tratam a subjetividade pelo modo como o indivíduo se depara com o mundo, sendo esta subjetividade produzida socialmente, daí podemos chamar de territorialização ou de socialização esse processo de produção de subjetividade, sendo este um processo histórico. Nesse âmbito da territorialização existe a possibilidade de desterritorialização o que Deleuze conceitua como linhas de fugas. Pois, embora a escola seja abordada como um mecanismo de controle social, nela também pode surgir a resistência a subjetivação dando lugar a singularização.

Para ampliar a discussão sobre educação e subjetividade evocaremos Cestari (2012) e Biesta (2018), autores que trazem contribuições significantes à perspectiva educacional voltada ao processo de humanização da prática educativa perpassando por novas maneiras de ver e fazer educação considerando as necessidades humanas contemporâneas, e a construção do conhecimento que promove as singularidades e multiplicidades por meio de conexões que extrapolam a visão linear e arborescente, dessa forma, o modelo rizomático ganha vida em suas análises e discussões sobre a educação.

Segundo, Cestari (2012) não se pode falar em educação sem considerar os processos adaptativos pelos quais o indivíduo é sujeitado, todavia, devemos evitar que essa visão nos conduza a redução da análise apenas à adequação do indivíduo ao meio social já estruturado, pois, em consonância com o autor, mesmo sendo inevitável uma adaptação para viver em sociedade o indivíduo interioriza o mundo, mas essa interiorização não é total, assim como, o processo de socialização é inacabado. Ou seja, com os processos sociais, com as ideologias e as relações de poder assujeita o indivíduo, mas este busca um modo de escarpar disso e se afastar desses processos, confrontando-se com aquilo que está estruturado. Deleuze chama isto de linha de fuga, as formas de resistência e busca de alternativa à sujeição.

Portanto, a ideia de prática educativa como humanização, compreende uma prática que vai muito além da assimilação do conteúdo, muito mais como aprender uma tarefa, ou desenvolver uma habilidade cognitiva, mas compreender que no processo de aprendizagem existe a relação com o outro, ou seja, a humanização compreende confrontos com uma série de processos sociais, numa relação de diferença, em que os processos de socialização podem ser aceitos tais como estão estabelecidos, como podem ser criados novas formas de relações (CESTARI, 2012).

Diante disso, é importante afirmar que as propostas de práticas educativas têm sido

sobrecarregadas por demandas que muitas vezes emerge das necessidades sociais, econômicas e políticas, neste caso, Biesta (2018, p. 22) faz um alerta que a escola pode ser um lugar que atende às expectativas da sociedade, como se fosse um tipo de lugar responsável por resolver os problemas sociais, ou “a escola é um tipo de lugar no meio do caminho, que de certa forma precisa estar protegido das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas”.

O que o Biesta (2018) argumenta é que mesmo sendo inevitável que a escola seja uma função da sociedade ela deve também ser um espaço livre das demandas da sociedade.

O problema é que existem sobre a escola diferentes formas de projeções, inclusive determinadas por aspectos econômicos que interferem nas decisões sobre os fundamentos da educação e conseqüentemente sobre a prática educativa sob a égide do discurso de que a escola deve preparar o indivíduo para que este desenvolva as suas habilidades e conhecimentos, com a intenção velada de sustentar o mercado econômico global, num sistema de produção de desejos e consumo à custa de indivíduos centrados apenas em si e focados na competitividade. Cestari (2012) ressalta que:

A significação econômica de nossos valores tem sido a forma que o capitalismo tem utilizado para instituir a compreensão das realizações humanas como dependentes da realização econômica em cada indivíduo. Este aspecto tem sido, por exemplo, a forma pela qual o indivíduo tem assumido a sua versão mais consumista.

A educação, para realizar a sua tarefa, deve mostrar aos indivíduos estas contradições, mas não antes de cada indivíduo perceber a si como intermediador da própria condição a qual está submetido (CESTARI, 2012, p. 222).

Biesta (2018, p.26) destaca a importância da orientação educacional para uma vida coletiva, baseada na cooperação e colaboração, sendo assim, é preciso ampliar o pensamento sobre educação, saindo das representações reducionistas de qualificação e “[...] que se incluam questões de democracia, ecologia e cuidado como pontos de orientação [...]” no que se refere aos empreendimentos educacionais, desta maneira, a economia sendo fato pertinente no contexto global, deveria transcorrer de forma sustentável relevando a situação do nosso planeta que está atualmente com muitos de seus recursos naturais praticamente esgotados.

Portanto, Cestari (2012) e Biesta (2018) revelam afirmações que conduzem a uma prática educativa voltada para a humanização em oposição ao pensamento em torno de uma educação engajada na representação de um mundo perfeito e mensurável, dentro de uma estrutura satisfatória e fundada em princípios preestabelecidos.

Dessa maneira, o sujeito se movimenta dentro da estrutura estabelecida, ou seja, ele não é apenas coagido; e nesse modo de ser “assujeitado” tem momentos de resistência e surgem outros modos de subjetivação, pois embora seja uma condição dada, podemos estabelecer nas nossas próprias práticas educativas, momentos de afastamento do modo predominante de socialização.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PRODUÇÃO DISCURSIVA NA EDUCAÇÃO E O CARÁTER DO SABER AMBIENTAL

3.1 A educação ambiental como um discurso ambientalista

O surgimento da temática ambiental na segunda metade do século XX como uma preocupação mais ampla dos diversos setores sociais e intermediado pelas organizações de caráter internacional fez com que vários saberes fossem afetados pelo debate ambiental. Na educação esta demanda se fez pela apropriação de muitos discursos ecológicos e ambientais como discursos educativos e, por isso, a educação tem sido muitas vezes um domínio do conhecimento que tem se tornado um lugar para a circulação de ideias oriundas de outros campos, fazendo do pensamento pedagógico e das práticas educativas um espaço de afirmação de discursos que produzem subjetividades com o intuito de adequar o sujeito às demandas construídas fora das práticas educativas, e, do mesmo modo que algumas delas se originam de reivindicações políticas, econômicas ou sociais, também estas se fizeram e se fazem partindo de discursos ambientalistas, ou seja, há uma migração de ideias que são engendradas por discursos construídos socialmente e que são absorvidas ganhando legitimidade no campo educacional (CESTARI, 2012).

Tomando isto como referência, podemos avaliar no quadro a seguir que um dos discursos ambientalistas mais difundidos contemporaneamente que é o da sustentabilidade. Sua referência na literatura traz consigo um conjunto de enunciados de modo que a citação de seu referente traz à tona as condições de possibilidade deste discurso e, neste caso, falar em sustentabilidade remete diretamente a expressar suas implicações econômicas, sociais, culturais, políticas etc. (Quadro 1).

Quadro 1 - Dimensões da sustentabilidade

Ambiental	Há a análise em relação à influência presente e futura do homem visando à qualidade do meio ambiente e a preservação da biodiversidade, tendo como exemplo, avaliar as situações de poluição na atmosfera.
Econômica	As condições da infraestrutura, e oportunidade no mercado, uma análise de apontadores econômicos relacionados à renda, taxa de investimento, segurança alimentar. (Carlos Miranda e Aureliano Matos, 2002).
Tecnológica	Descreve de forma qualitativa os pontos onde há deficiências, as ausências e demandas que afetam a produtividade e compromete a qualidade dos produtos, com alvo o aumento de produção associada à sustentabilidade ambiental. Supõe ainda inovação e capacitação científica e tecnológica.
Social	Leva em conta o desenvolvimento da população, sua composição, emprega distribuição de renda justa, oferta e qualidade da infraestrutura, situação geral da educação; igualdade no acesso de recursos sociais, qualidade de vida decente.
Cultural	Um equilíbrio entre respeito ao que é tradicional e o que é novo, inclui uma apreciação dos grupos e diferentes manifestos histórico-culturais, artísticos e artesanais. Visa compreender as diferentes tradições e suas formas de manifestações, é opositor a cópias e possui autoconfiança.
Política	Está diretamente ligada ao exercício do poder local e às relações externas do sistema político, como funciona o governo. A capacidade de o governo implementar um projeto, a relação entre estado-sociedade, participação da sociedade.

Fonte: Balbino e Oliveira (2014)

Assim, percebemos no quadro 1 que as dimensões da sustentabilidade estão presentes em diversos setores da sociedade e não estão circunscritas apenas ao contexto ambiental, mas também se relacionam com as áreas econômica, tecnológica, social, cultural e

política.

A convicção de que esta reivindicação em torno da questão ambiental se trata de um discurso é que as práticas engendradas pela sociedade privilegia como símbolo de desempenho bem-sucedido a economia capitalista moderna, que instiga o consumo e, tomando como base este modelo econômico, assenta-se não somente na desigualdade social como também em padrões predatórios de desenvolvimento (SILVA, 2011).

A esse respeito, Amorim et al. afirma que:

Na contemporaneidade, vivenciamos uma crise ambiental e sociocultural sem precedentes na história da humanidade. Esse quadro de insustentabilidade tem sido apontado, por muitos autores, como um desequilíbrio econômico, produzido pelo estilo de vida da sociedade moderna, que decorre do tipo de desenvolvimento econômico e do tipo de racionalidade envolvida, “cartesiana”, particularista (AMORIM et al., 2011, p. 211).

Nota-se que não só a visão platônica da valorização da razão, como também, a visão antropocêntrica e fragmentada do mundo é o esteio da ciência moderna, pautada na ideia da natureza mecânica permitindo ao homem explorar os recursos naturais, já que esses recursos eram considerados infinitos (BOMFIM et al., 2015). Este modelo científico deu respaldo ao desenvolvimento econômico capitalista promovendo tanto o esgotamento dos recursos naturais e, conseqüentemente, a degradação ambiental, pois o modo de produção capitalista baseado no lucro tem levado as pessoas ao consumismo.

Por isso, é preciso considerar que esse modelo traz junto com ele uma organização social que vive na era do extremismo com grande potencial destrutivo, portanto, necessitamos desenvolver um planejamento que leve a uma estrutura de vida social que considere as práticas individuais e coletivas orientadas por um modelo de desenvolvimento sustentável e a educação tem um papel importante neste processo (GADOTTI, 2001b).

Neste contexto, a sociedade atenta aos problemas causados ao ambiente pelas ações humanas têm buscado soluções para frear a crise socioambiental vigente. Assim, além de todos os dispositivos (leis, programas, projetos, acordos) que são aprovados com a finalidade de proteger o meio ambiente, a Educação Ambiental (EA) é sugerida como uma aliada para nos alertar quanto ao uso dos recursos naturais, produzindo experiências formativas nas instituições de ensino, principalmente nas escolas de educação básica. No entanto, um dos problemas que temos enfrentado na educação se refere ao entendimento construído fora da educação e das práticas educativas de que a aprovação de legislações e a produção de

discursos pedagógicos embasados nos discursos ambientalistas são suficientes para a efetivação da educação ambiental na escola, ou seja, há certa crença, ainda não justificada, de que as mobilizações em defesa do ambientalismo traz consigo práticas efetivas de educação ambiental.

Dessa maneira, o campo educacional tem se tornando um ambiente adequado para desenvolver o discurso ambientalista na procura de soluções para problemas ambientais. Alguns aspectos que fundamentaram a EA, tanto no âmbito internacional quanto no nacional são apresentados como argumentos em favor da consolidação do discurso ambiental no campo educacional.

Segundo Reigota (1994), foi na Conferência de Estocolmo no ano de 1972 que a problemática ambiental foi analisada numa dimensão planetária, apontando a necessidade de promover a participação das pessoas na busca de soluções ambientais por meio da Educação Ambiental e foi a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1975, a responsável por divulgar a EA na conferência de Belgrado, dando início à implantação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e a elaboração do documento conhecido como a Carta de Belgrado.

Neste documento é proposto como meta da EA:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos (UNESCO/PNUMA, 1975).

Em Tbilisi, em 1977, numa parceria com o Programa de Meio Ambiente (PNUMA) a UNESCO definiu os princípios e as estratégias para a EA no mundo, na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, segundo a Declaração de Tbilisi:

[...] a educação deve desempenhar uma função capital com vistas a despertar a consciência e o melhor entendimento dos problemas que afetam o meio ambiente. Essa educação deverá fomentar a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente, bem como a utilização dos recursos existentes pelas nações [...].

A educação ambiental deve abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal. Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa. [...] [A EA] deve constituir um ensino geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução. Esse tipo de educação deve também possibilitar ao indivíduo compreender os principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva visando à melhoria da

vida e à proteção do meio ambiente, atendo-se aos valores éticos. [...] Essa educação contribui para que se exija a continuidade permanente que vincula os atos do presente às consequências do futuro; além disso, demonstra a interdependência entre as comunidades nacionais e a necessária solidariedade entre todo o gênero humano (UNESCO; PNUMA, 1977).

Com esta compreensão, a EA aparece vinculada a valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando o indivíduo a analisar criticamente o princípio antropocêntrico, que tem levado à destruição dos recursos naturais e conseqüentemente de várias espécies.

Além disso, a escola tem sido o espaço institucional para o qual este discurso tem se direcionado de modo mais enfático. Na sociedade atual, em que os problemas ambientais tomaram proporções a ponto de comprometer o futuro do planeta, a questão ambiental é ensejada em documentos educacionais que argumentam que a Educação Ambiental deve ser tratada de forma efetiva também na escola. Assim, comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

No Brasil, os movimentos em defesa do meio ambiente começam a surgir na década de 1970, sucedendo os movimentos pacifistas dos anos 60, após o surgimento da famosa organização ambientalista Greenpeace, mas também da primeira Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento na cidade de Estocolmo, na Suécia em 1972, que foi uma conferência com representantes oficiais, desenvolvendo-se paralelamente um evento com organizações não governamentais (ONGs). Uma de suas conclusões foi a de que o homem possuía o direito a um ambiente equilibrado e saudável e à justiça social.

O Brasil vivia na década de 1970 um momento de busca da industrialização com vistas a superar a economia centrada na monocultura agrícola e tornar-se mais competitivo. Essa fase de desenvolvimento acelerado ficou conhecida como Milagre Brasileiro “[...] e, nesse contexto, a defesa da preservação ambiental aparecia para o governo e seus ideólogos como uma interferência indesejada” (LIMA, 2009, p.151).

A Educação Ambiental se constituiu no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, como um campo complexo, plural e diverso, formado por um conjunto de atores e setores sociais que direta ou indiretamente exerceram influência em seus rumos como: os organismos internacionais, nomeadamente a ONU, a UNESCO e organismos financeiros associados; os sistemas governamentais de meio ambiente nas esferas federal, estadual e municipal; as associações, os movimentos e as ONGs ambientalistas representantes da sociedade civil organizada; as instituições científicas, educacionais ou religiosas; e as empresas de algum

modo envolvidas com o financiamento ou desenvolvimento de ações educativas voltadas ao meio ambiente. Naturalmente essas influências não se exerceram de modo homogêneo nem com a mesma intensidade.

No caso brasileiro, foram, sobretudo, decisivas no primeiro momento de sua constituição, as pressões dos organismos internacionais sobre o governo para instituir órgãos e políticas públicas ambientais, a ação da sociedade civil por meio dos movimentos sociais e das ONGs e as iniciativas pontuais e pioneiras de escolas e educadores inspirados por essa motivação renovadora (LIMA, 2009, p. 9).

Apesar de algumas disciplinas sobre Meio Ambiente terem surgido de forma institucionalizada na década de 70, somente em 1981 foi instaurada a Lei nº 6.938/1981, sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, fazendo referência a EA. Em 1988 foi documentada, na Constituição Federal, a necessidade de promoção da EA, mas apenas em 1996 que a foi estabelecida a EA como um dos temas transversais propostos no currículo escolar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento elaborado e fornecido pelo Ministério da Educação às escolas (AMORIM; CESTARI, 2013).

Em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi instituída pela Lei 9.795/1999, que orientou a implantação da EA em diferentes esferas do ensino formal e não formal no Brasil, e no ano de 2012 foi publicado no diário Oficial da União a importância da EA em todas as modalidades da educação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2012).

Mas um importante momento para o fortalecimento da EA ocorreu no ano de 1992 durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, na cidade do Rio de Janeiro, conhecido também como Rio-92. Paralelamente a este evento, realizou-se o Fórum Global 92, com a participação expressiva da sociedade civil, com ampla participação de representantes de Organizações Não-Governamentais (ONGs) de todo o mundo. Nesta, a “Carta da Terra”, uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção, no século XXI, de uma sociedade global mais justa, sustentável e pacífica, foi elaborada e aprovada, passando a inspirar e orientar ações da sociedade civil, tornando-se uma declaração de princípios globais de grande relevância para educadores formais e não formais na orientação de mudança de paradigma em nosso processo civilizatório (GADOTTI, 2001a).

Portanto, a EA, desde o seu surgimento até os dias atuais, vem buscando se afirmar como um discurso que visa a melhorias na qualidade de vida em defesa de um ambiente ecológico equilibrado, mas no que concerne ao trabalho educativo a EA tem sido bem mais expresso discursivamente do que se tornado uma prática efetiva de mobilização dos sujeitos

nas escolas.

3.2 A produção de discursos ambientalistas e o pensamento educacional

Como vimos, a EA passa a ser consolidada no campo educacional perante as articulações políticas, econômicas e sociais envolvendo inicialmente a formação cidadã em defesa de uma comunidade mundial mais consciente no combate aos problemas ambientais relacionados à exploração de recursos naturais. Além disso, a colonização deste discurso na educação também tem influenciado na forma de compreensão da educação ambiental pelo qual se percebe uma combinação discursiva da defesa do meio ambiente com posturas já consolidadas no campo educacional.

Carvalho (2001a), por exemplo, ao analisar o contexto da EA na extensão rural, afirma que há diferentes concepções a respeito de práticas pedagógicas consideradas como EA, pois esta é orientada por diferentes projetos políticos pedagógicos. A autora propõe elucidar duas vertentes da EA, denominadas por ela como EA comportamental e a EA popular.

De acordo com Carvalho (2001a) a EA comportamental dá ênfase às mudanças de hábitos e comportamento ao induzir o indivíduo às transformações das suas ações a partir de esclarecimentos sobre os problemas ambientais, tendo como foco principal as crianças. Já a EA popular, embora também esteja preocupada com a conscientização dos indivíduos a respeito dos problemas ambientais do planeta, não privilegia nenhuma faixa etária específica, pois pondera que a educação é um processo permanente. A EA popular, segundo Carvalho, está vinculada a ação política e a dimensão das relações sociais fundamentados em valores libertários, democráticos e solidários.

A aproximação da EA comportamental com a EA popular está no âmbito dos objetivos em comum, no entanto, a EA popular pretende promover avanços das camadas populares por meio da melhoria da qualidade de vida, da democracia e da cidadania (REIGOTA, 1994).

Reigota (2008), baseado no consenso das convenções internacionais, descreve que os objetivos da EA ambiental são a consciência, o conhecimento, a atividade, a competência e a participação, elementos estes que fundamentam as práticas políticas pedagógicas no contexto educacional formal e informal.

Assim, Santos (2016) aponta que o indivíduo deve ser instigado pela racionalidade

ambiental e preparado para a participação ativa dentro da sua realidade como cidadão consciente na busca de justiça social.

Neste aspecto, Tristão diz que:

A Educação Ambiental, mesmo querendo dizer o contrário, reproduz uma linguagem linear e homogênea como padrão de boa conduta ecológica de uma arte de fazer para o bem comum em nome da solidariedade, de uma ‘pregação’ que se aproxima de uma educação dogmática e tradicional para além de um mero sentido comum (TRISTÃO, 2005, p. 256).

A autora chama a atenção para o perigo da reprodução dos discursos padronizados que atendem a interesses escusos do controle da subjetividade pelo neoliberalismo econômico, e por isso, apela para a busca de alternativas que conduzam a uma educação que valorize a prática reflexiva na busca da autoconsciência e novas estratégias mais solidárias em relação ao meio ambiente.

Neste sentido, a EA popular visa promover o resgate crítico visando à participação social, principalmente as vítimas mais diretas dos problemas ambientais gerados pelo modelo de desenvolvimento econômico atual (REIGOTA, 1994). No entanto, de acordo com Tristão (2005) é preciso que os processos educacionais voltados para a EA permitam possibilidades de se aderir a processos educativos que valorize as subjetividades e diferentes culturas para que sejam produzidos novos conhecimentos.

Além desta abordagem, encontramos também no trabalho de Amorim e Cestari (2013, p. 7) contendo a apresentação de outros discursos ambientalistas no campo educacional e os autores ensinam: “[...] a educação ambiental; a educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável; a ecoformação; a ecopedagogia ou ecoeducação e a alfabetização ecológica”.

Jacob (2003) defende que apesar das críticas em relação ao desenvolvimento sustentável, esse conceito é um grande avanço como uma estratégia que leva em conta a viabilidade econômica e uma nova postura ética frente aos problemas ambientais. Isso implica a necessidade de formular uma EA inovadora e crítica que não esteja voltada apenas para um grupo restrito, e que tenha uma perspectiva holística fundamentada no resgate de valores humanos (respeito, igualdade, solidariedade) e transformação social (JACOBI, 2003), sendo esta chamada de EA Sustentável.

Outra abordagem da EA é a ecoformação que tem como aporte os pressupostos de Gaston Pineau, Edgar Morin e argumentos que se originam na compreensão naturalista de Jean-Jacques Rousseau (SILVA, 2008).

De acordo com Amorim e Cestari (2013) essa nova proposta faz referência ao pensamento da complexidade e propõe uma reformulação do pensamento na busca de novos significados para o mundo apontando uma preocupação com a preservação ambiental e a formação humana do sujeito ecológico.

Nesse sentido, Silva afirma que:

Em síntese, o conceito de ecoformação requalifica a Educação Ambiental como Formação Humana Permanente. Do mesmo modo, amplia a dimensão teleológica da Educação Permanente na medida em que a entende não apenas como um processo educativo de formação para o trabalho, mas como um processo mediador da relação do homem com seu ambiente social e natural (SILVA, 2008, p. 97).

Sendo assim, a ecoformação recomenda uma educação ambiental numa perspectiva que permeia toda a vida do indivíduo como um processo inacabado, preocupado com as práticas humanas envolvendo a relação do indivíduo com ele mesmo, com o ambiente e com os outros. E sugere a reciprocidade como elemento que define a relação do homem com o ambiente como uma relação de interdependência (SILVA, 2008).

Seguindo o percurso na busca pela identificação das concepções que norteiam a dimensões das EAs, encontra-se a ecopedagogia que segundo Gadotti (2001b) é um lugar epistemológico que pode ser compreendido como um movimento social e político.

Gadotti (2008) defende que a ecopedagogia como projeto global está vinculada não apenas com a preservação ambiental, mas também com os princípios sociais que regem a relação da sociedade com o ambiente, reforçando a premissa da importância da visão integrada do mundo, permitindo mudanças econômicas, sociais e culturais por promover uma educação sustentável.

Imbuídos pelo pensamento de Paulo Freire, autor do livro “*Pedagogia do Oprimido*” Francisco Gutiérrez, Cruz Prado e Mirian Vilela, entre outros, defensores da ecopedagogia, considera a Terra como um ser vivo também oprimido. Assim, a ecopedagogia é fomentada pelo pensamento holístico e nessa perspectiva tem a educação como processo voltado para a cidadania planetária escapando dos princípios predatórios que sustentam os sistemas educacionais (GADOTTI, 2008).

A ecopedagogia baseada na educação sustentável tem como aporte a *Carta da Terra* e como finalidade introduzir uma cultura da sustentabilidade, na qual é promovida uma convivência harmônica entre os seres humanos, entre eles e o ambiente e para isso a ecopedagogia propõe reeducar o olhar das pessoas visando a mudança de “consciência

ambiental”.

Também com uma visão holística, a alfabetização ecológica, de acordo com Fritjof Capra (1996) na sua obra, “*Teia da Vida*”, defende a criação de sociedades sustentáveis, baseado nos sistemas de redes dos ecossistemas, propondo o entendimento do funcionamento desses sistemas que tendem a manter uma dinâmica sustentável. Sendo assim, a partir dessa compreensão seria possível elaborar princípios pertinentes para a criação de comunidades humanas sustentáveis como a flexibilidade, diversidade, reciclagem e a interdependência.

Tristão (2005) chama atenção para o fato de que a questão da sustentabilidade denuncia uma subversão ao modelo econômico vigente cunhado na racionalidade de um pensamento cognitivo-instrumental, no entanto, demonstra preocupação com a intenção da eficácia econômica na propagação da ideia da sustentabilidade.

Sobre o princípio da interdependência comenta o autor:

Entender a interdependência ecológica significa entender relações. Isso determina as mudanças de percepção que são características do pensamento sistêmico — das partes para o todo, de objetos para relações, de conteúdo para padrão. Uma comunidade humana sustentável está ciente das múltiplas relações entre seus membros. Nutrir a comunidade significa nutrir essas relações (CAPRA, 1996, p. 219).

Desse modo, o entendimento desse princípio suscita pontos de vista não lineares, na qual os padrões de relacionamento estão baseados na complexidade do pensamento sistêmico que considera o todo e a contextualização das relações (AMORIM; CESTARI, 2013).

Apesar das variadas definições que envolvem a EA, é importante ressaltar que essas percepções podem aparecer na prática de forma imbricada, contudo, esse repertório de ideias que permitiu apresentar o desafio da contemporaneidade na busca de uma ressignificação da relação do homem com a natureza (CARVALHO, 2001a).

Nesse sentido Tristão (2005) alerta sobre a possibilidade da EA de escapar ao controle do discurso da racionalidade que fomenta uma EA moralizante, e sugere a abertura da EA para um devir novo, flexível à imprevisibilidade, atendendo as subjetividades, aceitando as diferenças para locupletar o saber ambiental.

Nesse sentido, a EA não pode ser circunscrita a discursos vazios e engessados numa perspectiva racional e sim uma EA que possa atender a múltiplas realidades, que não seja rígida e sim maleável adaptável.

3.3 A interdisciplinaridade e o saber ambiental

O saber ambiental traz em si uma complexidade devido à multiplicidade de ações antrópicas que transformam o meio ambiente e o caráter interdisciplinar que lhe é inerente.

Segundo Leff (2012), o saber ambiental carrega em si o caráter integrador, problematizando o conhecimento fragmentado em disciplinas e administrado setorialmente, visando constituir teorias e práticas voltadas para a rearticulação das relações entre a sociedade-natureza.

O velho paradigma educativo baseado em um currículo ‘engessado’, com disciplinas desconectadas umas das outras não é mais admissível, pois não é capaz de cumprir seu papel e alcançar o objetivo de formar pessoas aptas para o pleno exercício da cidadania.

Durante muito tempo, o ensino se pautou em conteúdos estanques, em que as disciplinas podem ser comparadas tal como um edifício com vários apartamentos fechados em seu ‘microcosmo’, com características próprias, sem nenhuma conexão com o ‘vizinho’ isolado e bastando-se em si mesmos. Em direção oposta a esse cenário surge a proposta de diálogo entre as disciplinas, buscando semelhanças entre as mesmas porque o conhecimento não é constituído de recortes e faz parte de um todo significativo.

O movimento relacionado à interdisciplinaridade surgiu na Europa, sobretudo na França e na Itália na metade da década 60, mesma época que surgiram os movimentos estudantis que lutavam por um projeto diferente para a educação, escola e vida, tendo como referência inicial quando Gusdorf levou à UNESCO em 1961 uma pesquisa relacionada às ciências humanas, com o intuito de diminuir a distância teórica entre elas (FAZENDA, 2002).

Para Japiassu (1976, p. 74): “[...] A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.”

Para Francischett (2005), a interdisciplinaridade incorpora os resultados de várias disciplinas e algumas atitudes interdisciplinares dependem da cultura, da comunicação de especialistas e que eles transcendam sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas. Já a disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo e a multidisciplinaridade significa a gama de disciplinas ligadas principalmente pelo diálogo entre os especialistas. Nesta perspectiva,

O saber ambiental, pois, envolve um pensamento e uma metodologia interdisciplinares, pelo fato de necessitar da articulação dos diferentes campos de conhecimento para a compreensão dos processos físicos, biológicos, culturais e socioeconômicos, juntamente com uma consciência crítica voltada a um propósito estratégico e político para implementação de projetos de gestão ambiental e de políticas alternativas de desenvolvimento (JOLLIVET; PAVÊ, 1992, p. 7-8).

O saber ambiental auxilia os sujeitos a se situarem no tempo e no espaço, a reconhecerem que o mundo não pertence só aos seres humanos, mas a todas as espécies e traz a motivação para dividir este espaço e preservá-lo com conhecimento, com inteligência. Leff (2009) descreve como o saber ambiental abre as mentes para a convivência com o outro e, como seres incompletos, eles vislumbram novos modos de vida e um futuro sustentável e seguro para as gerações vindouras:

O saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história; estabelece-se em novas identidades e territórios de vida; reconhece o poder do saber e da vontade de poder como um querer saber. O saber ambiental faz renascer o pensamento utópico e a vontade de liberdade em uma nova racionalidade na qual se fundem o rigor da razão e os excessos do desejo, a ética e o conhecimento, o pensamento racional e a sensibilidade da vida. A racionalidade ambiental abre caminho para uma reterorização do mundo, transgredindo a ordem estabelecida, a qual impõe a proibição de ser. O saber ambiental, interrompido pela incompletude do ser, pervertido pelo poder do saber e mobilizado pela relação com o outro, elabora categorias para apreender o real desde o limite da existência e do entendimento, a diferença e a alteridade. Dessa maneira, cria mundos de vida, constrói novas realidades e abre o curso da história para um futuro sustentável (LEFF, 2009, p. 18).

Neste contexto, a EA ambiental, no Brasil, apresenta contribuições de diversas áreas do conhecimento, da pedagogia, da política-ideológica, de movimentos sociais e culturais. Dessa forma, a EA é um campo plural muitas vezes marcado por tendências hegemônicas (LIMA, 2005).

O acesso e a apropriação das informações, dos saberes, das experiências e dos conhecimentos relacionados ao campo da EA e das áreas afins são fundamentais para a compressão crítica dos problemas socioambientais e da atual crise ambiental em suas múltiplas dimensões: econômica, histórica, biológica, social, política, ideológica, cultural e subjetiva e em suas conexões territoriais, geográficas e geopolíticas (QUINTAS et al., 2009, p. 163).

O saber ambiental transcende a fragmentação do conhecimento como reflete Hissa (2008, p. 5): “[...] Os saberes ambientais são, por natureza, transdisciplinares, ultrapassam a

metáfora da disciplina, transcendem os territórios da ciência”.

De acordo com Leff (2012) o saber ambiental se caracteriza pela busca de novas matrizes de racionalidade que abrem espaço aos sentidos não formalizáveis; ao incomensurável, ao diverso e ao heterogêneo. Leva a um diálogo de saberes, incluindo os níveis mais elevados de abstração conceitual até os níveis do saber prático e cotidiano, onde se manifestam suas estratégias e práticas. Na convergência desses processos, segundo o autor, o saber ambiental é marcado pela diferença.

Levando em conta a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente. É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

Por envolver conhecimentos de áreas tão distintas e de grande complexidade, a EA necessita, também, de uma política integrada e de uma abordagem interdisciplinar no campo pedagógico. No entanto, a fragmentação do saber proporcionada pela especialização em todas as áreas do conhecimento tem dificultado uma compreensão mais complexa deste problema.

Portanto, a superação da dualidade na visão a respeito da EA passa pela consciência de que o sujeito não é um bloco monolítico e sim, clivado, entrecortado pelas ideologias vigentes e pela realidade que o cerca, estando submetido a uma multiplicidade de sentidos que são imanentes a sua realidade. Um dos argumentos que defendemos é que os saberes ambientais devem permear todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, dessa forma, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integrada do mundo em que vive. Para isso, a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

Segundo Guattari (2008) existem três dimensões ecológicas que são a ambiental, a social e o subjetivo. Nesse sentido, ele ressalta que é através da subjetivação que é construída a produção discursiva no campo da EA.

Embora exista o impasse da visão fragmentada envolvida pela disciplinaridade que engessa a EA na escola, a análise epistemológica presente nesse estudo apresenta para o âmbito da prática educativa a possibilidade da EA emergir da subjetividade do professor

resgatando a interdisciplinaridade e a pluralidade deste campo do saber.

4 METODOLOGIA

Trilhar pelos caminhos da EA foi algo instigado por minha própria vivência como professora de Ciências e Biologia. Com formação em Ciências Biológicas, fui selecionada num concurso, em 2006, para dar aula na rede pública municipal de Vitória da Conquista. Nessa trajetória me deparei com a dificuldade de trabalhar com a EA, pois tinha a necessidade de abordar questões socioambientais de forma contextualizada, o que exige um trabalho interdisciplinar que muito raramente acontecia. Além disso, na rede municipal é oferecida a disciplina de Educação Ambiental no eixo de disciplinas chamadas de diversificadas, evidenciando uma visão ainda não superada da fragmentação do saber, caracterizada pela compartimentação do conhecimento muitas vezes impedindo a contextualização.

Ao longo do percurso surgiu a necessidade de aperfeiçoamento profissional e a oportunidade de fazer o mestrado de Ciências Ambientais, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, isso suscitou o meu interesse em buscar respostas para questionamentos a respeito da EA, dada a importância dessa abordagem nas aulas, visto que a nossa qualidade de vida humana depende também de um ambiente equilibrado.

Considerando que a prática não é um termo isolado, e que os sujeitos podem interagir a partir de uma forma discursiva, alguns questionamentos vêm à tona como: Os professores estão desterritorializando ou reproduzindo discursos sobre a EA? As portarias ou dispositivos criados, para moldar a EA, materializam-se na prática discursiva do professor?

Com o objetivo de descobrir novos fenômenos acerca dessas problemáticas, escolhi uma escola da rede pública municipal de Vitória da Conquista, porque além dessa escola ter feito parte da minha trajetória como educadora, um fator relevante é a sua localização, pois trata-se de uma escola que fica na periferia da cidade (Figuras 1 e 2), com alunos oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural, portanto, uma escola com um contexto peculiar.

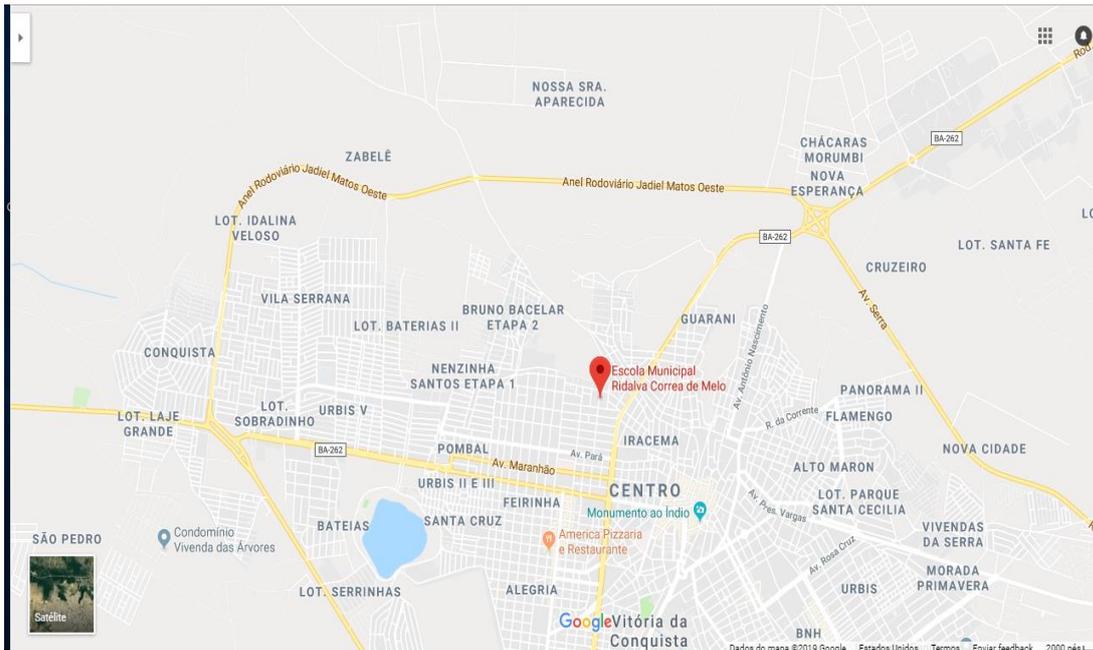


Figura 1 - Localização da Escola Municipal Ridalva Correa de Melo Figueiredo

Fonte: Google Earth - Mapas



Figura 2 - Escola Municipal Ridalva Correa de Melo Figueiredo

Fonte: Google Earth-Mapas

A escola está inserida no contexto da realidade socioambiental em constante transformação e tem a missão de difundir o conhecimento sobre o ambiente, a fim de auxiliar a sua preservação e utilização racional e sustentável dos seus recursos.

A escola abriga sujeitos de diversos contextos socioeconômicos numa heterogeneidade e multiculturalidade.

Como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2001b, s.p.).

Por isso, busca-se investigar a realidade da instituição de ensino pesquisada acerca de práticas educativas que possibilitem uma melhor compreensão da EA e quais as dificuldades dos professores em trabalhar em sala de aula. Para tanto, a cartografia foi escolhida para mapear o acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas pelo seu princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 2000a, s.p.).

A cartografia delinea de forma dinâmica as alterações do espaço:

[...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem [...]. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos (ROLNIK, 2006, p. 23).

Percebendo a complexidade das questões que apontam para um repensar sobre a prática do professor e com a intenção de construir entendimentos sobre a EA e a prática educativa no contexto escolar, considerou-se a importância de seguir um caminho teórico que permitiria a compreensão da aproximação entre os campos educacionais e as ciências ambientais.

Dessa forma, foi acentuada a necessidade de entender como a EA no contexto formal vem sendo realizada e quais discursos atravessam as falas dos professores e transcendem a sua prática educativa.

Os participantes da pesquisa são professores do Ensino Fundamental I e II de uma escola do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista, sendo que nove professores ministram aulas no Ensino Fundamental I e vinte e um professores ministram aulas no Fundamental II.

Foram estabelecidos os seguintes critérios para inclusão dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa:

- a) Serem professores da unidade escolar da rede pública municipal;
- b) Serem professores do Ensino Fundamental I e II;
- c) Terem aceitado participarem, da pesquisa por meio da assinatura do TCLE (Termo do Consentimento Livre e Esclarecido).

Também foram estabelecidos critérios de exclusão dos sujeitos que poderiam contribuir na pesquisa:

- a) Serem professores monitores;
- b) Não terem aceitado participarem da pesquisa por meio da assinatura do TCLE (Termo do Consentimento Livre e Esclarecido).

O procedimento escolhido para coleta de dados foi entrevista. Para tanto, foi utilizado um roteiro semiestruturado a serem atingidos por este estudo, “[...] um critério, uma regra e um breve roteiro de preocupações, este último sempre aberto a redefinições” (ROLNIK, 1989, p. 67).

Rolnik (2006) destaca que o papel de cartógrafo é o de constituir realidades que estão em constante movimento.

A cartografia, diferentemente da representação estática própria dos mapas, é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem [...]. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo em que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos (ROLNIK, 2006, p. 23).

A mesma pesquisadora faz uma importante separação entre os conceitos de mapa utilizado no princípio de cartografia do rizoma e o de mapa utilizado na cartografia, pois, segundo a autora, “[...] a cartografia é diferente de mapa, já que a cartografia é um desenho que se faz ao mesmo tempo em que acontecem os movimentos de transformação na paisagem” (ROLNIK, 1989, p. 15).

[...] os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto.
[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (FOUCAULT, 2008, p. 39; 220).

Ao contrário de uma visão linear que anseia pela interpretação dos dados factuais por meio da descrição do funcionamento dos mecanismos que envolvem a realidade, esta pesquisa evidencia a trajetória de educadores à luz da experiência com a EA numa determinada

comunidade escolar, numa época específica.

Nesse percurso não queremos apenas apresentar práticas exitosas ou apenas apontar as dificuldades dos professores em trabalhar a EA, com este trabalho procuraremos também atender algumas necessidades dos professores, possibilitando uma aproximação com a EA por meio de oficina ofertada para os professores e para os seus alunos, a fim de que os professores, colaboradores da pesquisa pudessem refletir e relatar sobre as suas experiências, e permitindo-lhes, como denomina Carvalho “[...] a construção dinâmica de uma identidade narrativa”.

A oficina transcende a aula porque nela os aprendizes colaboram e constroem seu conhecimento participando ativamente das atividades e não são passivos e meros expectadores. “Oficinar é realizar um processo de pesquisa, de criação e de inovação, e sua matéria principal é a vida” (CORAZZA, 2011, p. 11-15).

A oficina acrescentará mais oportunidades de reconhecer a vivência dos professores em relação à EA. Serão selecionados temas considerados relevantes pelos professores para serem trabalhados em suas aulas, por meio de estratégias pedagógicas que valorize a interdisciplinaridade.

Após a produção de dados por meio da entrevista e realização da oficina seguem-se as etapas do processo de análise e interpretação, de acordo com as seguintes categorias:

- I. a percepção dos professores sobre a EA;
- II. as práticas educativas utilizadas pelos professores para o ensino de EA na escola pública;
- III. a visão interdisciplinar da EA;
- IV. a inclusão do estudo de impactos ambientais no entorno da escola;
- V. a formação dos professores que atuam na EA;
o planejamento das ações educativas para o ensino de EA.

Segundo Guattari (2008), o cultivo da diferença pode ser algo positivo e possível, pois a partir dessa perspectiva é que devem surgir as heterogeneidades para articular as novas práticas ecológicas, considerando que a cultura e a natureza estão próximas, ele sugere que precisamos aprender a aprender "transversalmente", pois à medida que, aprendemos a pensar sobre cultura e natureza e entendê-las, seremos capazes de interpretar os problemas e apontar soluções para melhores condições de vida das populações.

A emergência do saber ambiental, impulsionada nas décadas de 60 e 70, começou a ganhar forma a partir da racionalidade ecológica por meio de propostas ambientalistas desenvolvidas pelas disciplinas como a Biologia e a Geografia. Todavia, com a maturação das

ideias a respeito dos problemas ambientais e numa tentativa de aproximar o sujeito da natureza, os saberes ambientais foram direcionados para uma perspectiva interdisciplinar por intermédio de dispositivos (leis, normas, documentos, programas) e por discursos pedagógicos.

O que percebemos ao longo da análise teórica é que nem sempre esses dispositivos e discursos pedagógicos são suficientes para a contingência da EA, pois o contexto escolar é marcado pela segregação do conhecimento por uma configuração curricular valorizada pela disciplinaridade.

5 PRODUZINDO DADOS

5.1 Os primeiros passos a caminho da investigação

Antes de começar a pesquisa, procurei a direção e a coordenação da escola que me apresentou a equipe de professores que estavam ali presentes, eu então expliquei a eles a minha proposta de pesquisa e pedi a autorização para acompanhar o processo da EA na escola, tudo acordado, entre os participantes e eu, continuei por lá por um tempo, “aspirando” o ambiente. Senti-me uma estranha, num território desconhecido, porque mesmo já tendo certo conhecimento sobre aquele ambiente físico, eu estava ali sob outra perspectiva e observei que algumas mudanças haviam acontecido, tanto no âmbito físico quanto em relação às pessoas; muitos colegas que conheci no período que trabalhei nessa escola já não estavam mais ali e alguns espaços tinham sido reformados.

Fiz um diagnóstico do ambiente por meio de questões e observação a respeito dos níveis de ensino ofertados, espaço físico, informações sobre o Projeto Político Pedagógico, além da formação dos professores que participariam da pesquisa. É importante ressaltar que a escola é localizada na periferia da cidade, onde são testemunhas da violência e da carência social no qual vivem os alunos. E andando pelo pátio, pela biblioteca e outros espaços da escola observei cartazes nas paredes, feitos pelos alunos e professores, incentivando a paz, a boa convivência e o cuidado com o espaço escolar.

No entanto, notei que eu estava partindo de uma unidade para a generalidade, observando e descrevendo apenas o que estava ao alcance superficial do meu olhar, sendo assim pensei que não seria tão fácil me despir dos velhos conceitos que alicerçaram a pesquisa tradicional, limitada por uma visão linear preocupada com a interpretação de uma realidade factual, descrição de leis, mecanismos e funcionamento.

Lembrei-me das variadas leituras e das reflexões sobre a fragilidade do velho paradigma da ciência frente à complexidade do mundo contemporâneo e dos desafios postos pelos deslocamentos evocados com a emergência do saber ambiental. Sendo assim, teria que treinar os meus sentidos se quisesse evidenciar os horizontes dos sentidos que configuram as relações dos professores participantes da pesquisa com a EA.

Felix Guattari (2008) chama a atenção para a heterogeneidade dos elementos que

compõem a realidade, e por isso, para acompanhar o processo de EA na escola, a cartografia veio como uma importante alternativa, que ancora no real, possibilitando adentrar num aglomerado de diferenças e significações, que muitas vezes pode passar despercebido.

Não poderia seguir neste caminho sem o amparo de Carvalho e Kastrup à luz das suas escritas percorri o meu trajeto desfazendo-me de ideias lineares, num incessante processo de reconstrução pessoal, ao passo que não caminhei sozinha, pois também pude contar com os professores colaboradores da pesquisa, que me acolheram e possibilitaram que eu os acompanhasse em seus percursos.

Como imaginei não fora fácil, as linhas escritas abaixo ainda revelam essa minha limitação em enxergar nos gestos, nos olhares, nas inquietações e nas falas dos professores a suas linhas de fugas e agenciamentos, mas também não poderia deixar esse registro fora da análise, já que eles também são evidências do meu processo como pesquisadora, que ao passo que a pesquisa acontecia fui aguçando, e me desaparecendo das representações e generalidades.

Pois bem, numa certa manhã retornei à escola, os professores estavam em suas respectivas salas ministrando as suas aulas e eu fui conversar com a coordenadora da escola, ela então me informou que a escola trabalha com Educação Ambiental no fundamental II, de acordo com a orientação da Secretaria de Educação que propõe a EA, como disciplina diversificada do currículo, assim como, a disciplina de Religião, e que no fundamental II os professores são orientados a trabalharem a EA de forma transversal.

Sendo assim, ela me apresentou o quadro de professores e quais deles trabalham com a EA, neste caso, são quatro professores que trabalham com a disciplina de EA no fundamental II, sendo que um deles é professor de Matemática e outros três são professores de Ciências, que complementam a carga horária com a EA.

No entanto, segundo a Lei Federal, nº9.795, de 27 de abril de 1999, a EA é apontada como um componente essencial e permanente que deve estar presente em todas as modalidades e níveis do processo educativo formal, sendo destacado que ela não deve ser implementada como disciplina específica no currículo do ensino básico, pois a mesma deve ser desenvolvida de forma integrada, articulada e contínua.

Edgar Morin (2000), no livro *“Os setes saberes necessários à educação”*, faz referência de como a disciplina fragmenta o conhecimento impedindo a articulação deste para a apreensão do seu contexto, ou seja, a disciplina leva a compartimentação do saber dificultando situar às informações que dariam sentido a elas. A EA tem a necessidade de conectar os problemas globais para assim associá-los aos problemas locais, nessa dimensão a transversalidade e a multiplicidade é fundamental para a promoção da EA. Além disso, a

compreensão do todo nos impele a enxergar propriedades imperceptíveis em partes isoladas.

Para facilitar a pesquisa foram adotados alguns critérios. Porém, eles tiveram que ser melhores esclarecidos e repensados no decorrer do processo. Sendo assim, inicialmente iriam ser adotadas as entrevistas, baseada num roteiro pré-estruturado, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No entanto, as primeiras tentativas de ir à escola, fazer entrevistas com os professores durante o intervalo, não foram bem-sucedidas e o PPP estava em fase de reelaboração, o que impossibilitou ter seu acesso e conseqüentemente a sua análise.

Os momentos das tentativas de realizar entrevistas no intervalo eram complicados, primeiro porque os professores queriam descansar, além disso, muitas vezes esses momentos eram usados pela direção da escola para passar informes oriundos da Secretaria de Educação (SEC) o que deixavam os professores agitados e voltados às discussões referentes às demandas vindas da secretaria.

Enquanto tentava entrevistá-los percebi como algumas decisões chegavam até eles, o que deixavam os professores muito chateados e na maioria das vezes desanimados diante das demandas impostas sem considerar a realidade escolar. Disso geravam as discussões entre eles sobre o que e como fazer diante do que estava sendo “proposto”. Mesmo demonstrando resistência, a maioria acabava acatando a “proposta” da SEC. Nesses momentos, percebi que assim também se dava com a Educação Ambiental, entre as discussões sobre as “novas demandas” e as falas de alguns professores, dos quais consegui um pouco de atenção, eles foram relatando sobre as experiências, frustrações e/ou os sucessos de trabalharem com a EA.

Essa etapa foi constituída de um constante ir e vir à escola na tentativa de capturar as falas dos professores. Não consegui muita coisa, porque eles haviam retornado de recente greve e estavam, segundo eles, com os conteúdos de suas respectivas disciplinas atrasados; além de estarem desmotivados pela redução salarial e sem perspectiva de receberem o que havia sido descontado de seus salários por causa da greve.

Nesse clima de tensão, com alguns olhares silenciados diante de algumas perguntas que eu fazia, entre uma informação e outra; enquanto eles recebiam os informes sobre corte do salário devido à greve que antecedeu esse período da pesquisa e sobre a reposição das aulas, senti por meus colegas pelo descaso com a nossa profissão. E mesmo com toda essa desvalorização, pude observar entre as falas e os murais da escola, o zelo que tinham por seus alunos e por aquele ambiente.

Como pode ser visto na figura 3, a minha impressão era de que existia uma lacuna entre as práticas discursivas de saberes ambientais e instituições, materializados em dispositivos

institucionais e a prática discursiva e a prática educativa dos professores no seu contexto escolar. Sendo assim, questiono se a prática educativa tem maior interferência dos dispositivos institucionais ou são oriundos das demandas sociais segundo as percepções dos professores.

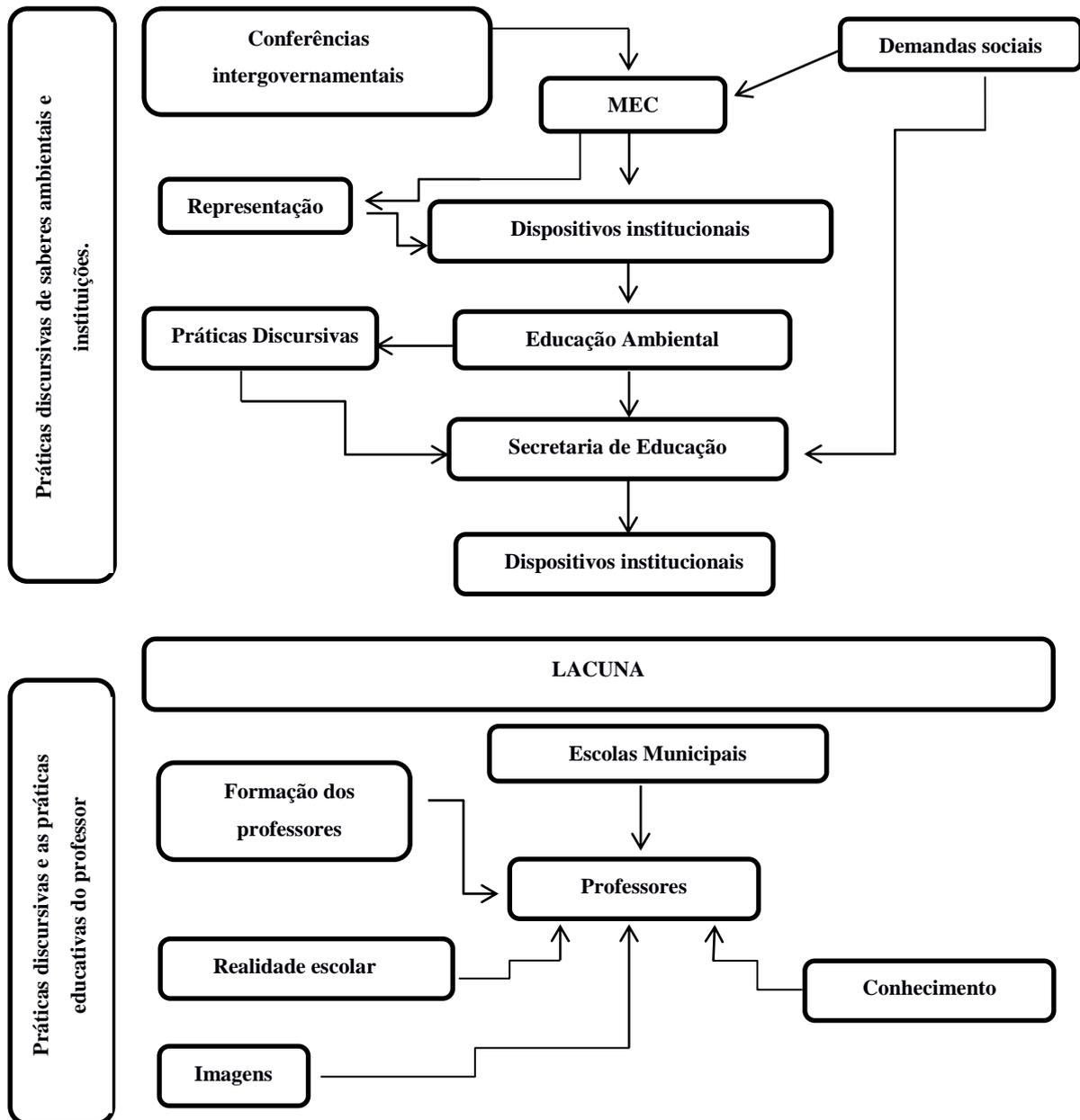


Figura 3: Diagrama sobre práticas discursivas e práticas educativas.

Fonte: Pesquisadora (2019)

Neste sentido, considerando as análises de Veiga-Neto (2015), trata-se aqui de duas práticas discursivas. Uma que produz a elaboração de natureza teórica operacionalizada pelo campo da educação, em geral pelos autores e produção de documentação institucional. E, por outro lado, tem a prática dos professores que são atravessados pelas forças que lhes impõem as práticas institucionais, tais como a desvalorização dos saberes teóricos destas ou outras

práticas, a desvalorização da profissão, a desarticulação dos saberes, a ausência de profundidades nos saberes disciplinares que lhes permitam a interdisciplinaridade, já que esta pressupõe não apenas conhecer o saber ambiental, mas o saber disciplinar que lhes permitam pensar além das barreiras que lhes impõe a disciplina.

Em outras palavras, compreendi com o auxílio de Veiga-Neto (2015), a relação feita por Foucault (2008) entre a prática e o discurso, pois na verdade o discurso é uma prática no campo social imersa em relações de poder e saber. As instituições introjetam as regras de controle por meio de dispositivos, todavia observando a prática discursiva dos professores, colaboradores da pesquisa, entendi que cada um possui as suas potencialidades e singularidades e por isso eles reagem a esses elementos exteriores fazendo ora conexões, ora rupturas, ora devires, produzindo seus próprios agenciamentos.

As práticas discursivas e produção de documentação institucional são práticas discursivas que estão dentro de um arcabouço ideológico dos autores que conduzem as suas posturas narrativas ideológicas a respeito da EA e partir disso são projetadas propostas de ações dentro das escolas que podem dificultar a superação dessa lacuna.

Isso me remeteu ao livro de Guattari (2008), “*As três ecologias*”, onde ele expõe o quanto à percepção de mundo e de nós mesmo está limitada e condicionada à padronização de pensamentos e comportamentos, por meio do engendramento de dispositivos para moldar prática educativa ambiental, neste caso o enfoque é a EA, mas que com certeza poderíamos expandir para outras práticas educativas fazendo apenas algumas modificações.

5.2 Conhecimentos disciplinar, transversal, interdisciplinar e os processos de EA em movimento

Uma questão preconizada por Lima (2005) é a preocupação com as questões ambientais nas escolas que tem colocado em xeque a formação dos professores para enfrentar o momento da crise ambiental. Nas últimas décadas, aumentou a busca por propostas educativas visando consolidar a EA no campo educacional, por meio da adequação de teorias e práticas que apontem um caminho a ser percorrido pelos professores, porém eles muitas vezes não se sentem preparados para atuar na transversalização da EA, como expõe um dos professores.

Ao conversar com o professor de Matemática, ele informou ter tido a necessidade de complementar carga horária com a disciplina de EA na escola, todavia, ele alega que não tem

formação na área e por isso não faz nenhuma referência à EA, e a aula predestinada à disciplina de EA ele usa para ampliar os estudos da disciplina de Matemática que ele leciona. Dessa maneira, essa prática do professor pode revelar uma superficialidade do seu conhecimento disciplinar que pode estar limitando a sua condição de transpor o saber disciplinar em saber interdisciplinar, por isso a sua falta de estímulo, ponderando que a interdisciplinaridade acentuada pela EA não depende só do saber ambiental, mas também do saber disciplinar mais profundo que possibilite a criação de estratégias para a promoção da interdisciplinaridade.

Verifiquei que nem todos os professores que atuam na área de EA têm formação na área, a lei nº 9.795/1999, informa que para atender as necessidades da Política Nacional de Educação Ambiental, é importante que os professores recebam formação complementar para o cumprimento adequado das atividades.

Neste sentido, o ideal seria que todos os professores de EA tivessem formação específica, mas a realidade das escolas é outra. Há muitos impedimentos para isso: a falta de tempo do professor para se capacitar e/ou a falta de um programa efetivo de formação continuada em serviço oferecido pela Secretaria de Educação Municipal.

O professor citado constata a importância da EA, mas se sente despreparado para trabalhar com o tema, talvez essa insegurança seja resultado da formação fragmentária e descontextualizada da qual somos frutos, outro aspecto dessa formação frágil é ressaltado por Carvalho (2005) sobre a ideia de ambiente naturalista reforçada por práticas tecnicistas.

Já neste cenário é indelével o descompasso entre a lei federal 9.795 que concerne à formação de professores como forma de possibilitar a sua inserção no espaço formal do ensino de EA, mesmo sendo esta enfatizada também pela Resolução 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reforçando a obrigatoriedade da EA em todas as modalidades e níveis da educação nacional ao propor mudança curricular na formação dos professores, inserindo a questão ambiental como item que deve compor essa formação, deixando clara a importância dessa temática.

Um professor de Ciências, que também complementa a sua carga horária com a de EA, diz que trabalha com discussões de textos relacionados ao meio ambiente com os alunos, ele faz a adaptação dos textos contextualizando com a realidade deles. Para o professor é difícil trabalhar de forma interdisciplinar por que ele não encontra com os colegas para planejamento de atividades. Reconhece que a maioria dos colegas aborda a Educação Ambiental de acordo com os conteúdos trabalhados em cada disciplina, no entanto, ele diz que:

[...] cada um trabalha a educação ambiental dentro da possibilidade de cada disciplina. Eu uso os textos complementares do livro de Ciências que traz informações sobre o meio ambiente, não tem como eu fazer um trabalho com o professor de outra área porque cada área tem um encontro mensal para planejamento na escola e isso inviabiliza o trabalho interdisciplinar.

A questão ambiental, entre outros problemas desafia a educação contemporânea por não ter superado o paradigma científico moderno de visão fragmentária, expondo a sua limitação epistemológica e também política, apontando a necessidade do diálogo entre as disciplinas na formulação do conhecimento complexo (LIMA, 2005).

Sabemos da dificuldade de realizar a interdisciplinaridade com um currículo rígido, professores sobrecarregados de trabalho e com raros momentos de interação para fazer um planejamento interdisciplinar. A importância do saber interdisciplinar é destacado por Zizek

A interdisciplinaridade, como um fenômeno gnosiológico e metodológico, está impulsionando transformações no pensar e no agir humano em diferentes sentidos. Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas, recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si. Ajuda-nos a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos... um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, na auto-organização, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, na visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo (ZIZEK, 2012, p. 226).

Já a professora de Ciências que ministra aulas de EA e diz que:

Eu trabalho a educação ambiental de forma mais ampla, e não tenho nenhuma dificuldade em trabalhar a Educação Ambiental, sempre que preciso de ajuda os colegas de outras áreas estão sempre dispostos a contribuir, como a colega de artes e português.

Mas narra que a comunicação com professores das outras áreas ocorre nos intervalos, não tendo um horário específico para articular o planejamento.

A professora também afirma que a disciplina Educação Ambiental facilita o trabalho e na sua percepção aumentou o interesse por parte dos alunos pelos temas ambientais. Segundo o relato, ela conhece e se orienta por meio da Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999,

pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, da Educação Ambiental e também pela Carta da Terra, a qual levou para o conhecimento dos seus alunos.

Segundo a professora, foi dialogando com eles e após terem questionado a ausência de um jardim na escola, que ela e a turma, decidiram a implantar um jardim suspenso na escola; este estava em fase de construção, nesse período ela ressaltou como os alunos ficaram empolgados ao pesquisarem sobre as plantas da região, ao observar quais eram mais propícias a sobreviver no jardim suspenso, quais cuidados eram necessários, também investigaram sobre o desmatamento, as suas consequências e como alguns colegas colaboraram na orientação da elaboração de textos pelos alunos para justificar o trabalho do jardim, como no caso da professora de Português e confecção de vasos para o plantio com a professora de Artes. É notório como emerge na fala da professora a sua boa vontade e disposição em buscar meios para invocar uma EA na qual os seus alunos possam se envolver e participar ativamente.

Sobre o depoimento da professora, compreendi que mesmo evidenciando o apelo pela disciplina de EA, ela promove um saber ambiental permeado pela alteridade, alentada num dever de uma prática transversal e interdisciplinar. Guattari (2008) revela a capacidade dos agenciamentos, sejam eles individuais ou coletivos, em proliferar e desenvolver-se, e parece que é assim que tem acontecido com esta professora que neste contexto vai abrindo possibilidades de reflexão, levando ação e produzindo novos sentidos na sua prática educativa mesmo diante das dificuldades do seu contexto escolar.

Outro professor, de Ciências e da disciplina de EA, desenvolve um projeto no qual os alunos são levados para conhecer partes da cidade onde são desenvolvidos trabalhos de preservação ambiental como: o aterro sanitário, o Poço Escuro e a Lagoa das Bateias. Nesses espaços os alunos são contemplados com palestras e são acompanhados pelo professor da disciplina e por outros professores que tem disponibilidade no dia. Ao final de cada atividade uma aula é usada para discussão, análise das anotações feitas pelos alunos para posterior construção de um relatório sobre a atividade. É interessante observar que a prática da EA perpassa também pelas multiplicidades de atividades paralelas, como diz Morin (2000, p. 55) “[...] é preciso conceber a unidade do múltiplo”. Ao ser indagado sobre o conhecimento e contribuições de documentos e leis que poderiam nortear o seu trabalho, o professor respondeu que:

Eu nem leio muito essas coisas. Tem muita coisa que eles propõem e que na prática não funciona bem, por isso que o meu planejamento é mais intuitivo e deixo bem claro para os alunos que eu estou aqui para orientá-los e assim procuro estimular a autonomia deles.

Nesse momento, o professor se ajeita na cadeira e diz isso com uma postura ereta e olhar firme, demonstrando que a sua conduta alicerçada na sua experiência tem trazido resultados que ele mesmo se orgulha de contar:

As dificuldades são muitas, esse ano ainda não consegui realizar o projeto como gostaria, mas a gente pode marcar outro dia para te mostrar os registros, já fizemos muitos trabalhos a partir das aulas extraclasse.

O fato de ter várias legislações aprovadas, alguns programas, determinações internacionais, por exemplo, não significa que esses dispositivos tenham sido materializados, o fato é que mesmo recebendo todos esses discursos normativos a prática educativa do professor garante a desterritorialização. Nas palavras de Deleuze (1992), territórios podem ser o que constituem produções de subjetividades, produções essas que também se desmancham perante os agenciamentos numa relação de forças, assim não há território sem vetor de saída dele para a desterritorialização, e ao mesmo tempo, a reterritorialização em outra parte. Como no caso do professor que demonstra resistência aos dispositivos, e ao mesmo tempo, desloca-se em outros processos que atravessam a sua prática.

Além dos professores que ministram aula de Educação Ambiental, as professoras de Português, Inglês e História, da unidade escolar, também relatam trabalhar com a Educação Ambiental de forma transversal, “na medida do possível”, como conta uma delas.

A professora de História usa o livro didático que, segundo ela, tem textos complementares que abordam diversos temas, como a desigualdade social, o processo de industrialização e a urbanização, emissão de gases poluentes, exploração de recursos naturais, que de acordo com ela estão todos relacionados à educação ambiental. Segundo Carvalho (2001b), além das grandes conferências, leis e documentos que serviram para reificar a EA existem outros dispositivos na constituição da EA que são os livros.

A professora de Inglês usa textos que abordam temas relacionados a problemas ambientais, assim como a professora de Português. No entanto, a professora de português demonstrou uma visão mais holística sobre a Educação Ambiental, afirmando que alguns alunos moram em área de risco, e reconhecendo a importância da EA, ela elaborou uma atividade chamada por ela de “árvore da paz”.

Com esta atividade, a professora narrou que seus alunos puderam expressar “as suas angústias e esperanças sobre os problemas sociais que são obrigados a conviver” e ao explicar a atividade, ela exaltou que foi um projeto de EA já que “tudo está interligado” como ela mesma falou.

Guattari (2008) enfatiza sobre a importância dessa postura diante das condições humanas, visto que os desequilíbrios ambientais é consequência de nossas ações sem projeção consciente e estão no âmago das relações econômicas e também da evolução da sociedade, e padronização de pensamentos.

Mais uma vez nota-se que o território não é estático, ele é uma composição de relações físicas, culturais, políticas e relações de poder que reifica-se na produção de subjetividades passando por processos de desterritorialização mesmo quando aparentemente este não é visível. Pois, as professoras, “na medida do possível”, são instigadas pela realidade escolar a deslocar-se para mediar reflexões na busca da contextualização de questões ambientais que vão além das propostas dos livros didáticos.

5.3 Primeira oficina e o saber ambiental norteado por discursividades ma

Das professoras do Fundamental I, apenas duas foram ouvidas nessa primeira etapa da pesquisa, e ambas disseram que desenvolvem trabalhos com os alunos para explicar sobre os problemas ambientais, apesar de sentirem falta de recurso humano e material para executar algumas atividades. E foi uma dessas professoras que sugeriu uma “atividade prática para trazer mais ideias de como poderíamos abordar a EA com os alunos do Fundamental I”.

Para Guattari:

Assim, para onde quer que nos voltemos, reencontramos esse mesmo paradoxo lancinante: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta; de outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos (GUATTARI, 2008, p. 12).

Neste contexto, observei que a maioria dos professores está engajada em trabalhar a EA mesmo encontrando algumas dificuldades e no cotidiano eles inovam inventando novas formas de produzir o saber ambiental.

É importante mencionar que é preciso que os conteúdos ambientais permeiem todas as disciplinas do currículo e que sejam contextualizados com a realidade da comunidade, dessa forma, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo em que vive. Para isso a EA deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

E foi acompanhando os professores e a sua rotina escolar que eu e meu orientador, vimos que era preciso reconsiderar a estratégia da investigação. Então pensamos na possibilidade de elaboração de uma oficina que ao mesmo tempo em que permitisse a continuação da pesquisa por grupo focal, também poderia contribuir com os professores em torno da EA.

A partir deste momento, despertei-me para este novo caminho que poderia trilhar juntamente com os professores, e neste momento de “*hódos-metá*”, ou seja, neste momento em que ocorreu a reversão metodológica, pode-se pensar que algo estava desconexo e fragmentado, todavia, o que aconteceu em princípio é que, o que parece desconexo na verdade é uma rede intrincada de signos, enunciados e práticas discursivas, elementos estes que indicam que há uma processualidade em curso (KASTRUP, 2009).

Então, ao apresentar a nova proposta para a direção, a coordenação e os professores colaboradores, concluímos que era conveniente marcar a oficina num sábado letivo, no qual, os professores que trabalham no turno matutino e vespertino pudessem participar com mais tranquilidade sem a necessidade de dispensar os alunos das aulas da semana.

No dia marcado, com tudo preparado para que a oficina acontecesse, com a permissão dos professores colaboradores, solicitei a presença de três alunas graduandas em licenciatura que me ajudassem na produção de dados, enquanto eu fazia a articulação da oficina, duas delas iriam anotar as falas dos professores, enquanto uma filmaria a oficina com a câmara do celular. Isso foi útil na hora em que tive que retornar os vídeos e reler as anotações a fim de capturar mais informações.

Tudo preparado, os professores foram acolhidos na biblioteca para a primeira oficina no turno matutino. Para facilitar as anotações das informações separei o grupo em dois por meio de uma dinâmica, cada professor recebeu uma bexiga na cor verde ou dourada e ao som de uma música eles brincaram com a bexiga e quando a música acabou cada um segurou a sua bexiga para estourar, cada cor corresponderia ao grupo que iria ser formado, dentro de cada bexiga havia um papel com o número de uma questão que o grupo teria que responder.

Ao estourar a sua bexiga ecoou a voz de um dos professores: “Cuidado com o barulho da bexiga, podem revidar achando que é tiro!”. Atenta ao comentário, do professor, lembrei-me do microcontexto escolar, e indaguei se a violência no entorno refletia na escola e de que maneira. Pois, o processo de desterritorialização envolve também o seu entorno que está atravessado pelas mesmas formas de governamentalização e controle disciplinar.

Deleuze e Guattari alertam para a condição de desterritorialização norteando em linhas de fugas que podem até sair do seu curso e se destruir, e neste caso, quando o caos se instala ameaçando é importante criar um território de enfrentamento e de controle de excessos.

Mas ninguém melhor do que os próprios professores para falar sobre o assunto e se até aquele momento ninguém deu continuidade ao comentário, aquele silêncio sobre o fato, seria um alerta? Resolvi aguardar o caminhar do processo e prosseguir com a dinâmica.

Quando os grupos finalmente foram separados, o grupo que ficou com as bexigas verdes reclamou porque não havia nenhum professor que lecionava a disciplina de Ciências com eles para responder as perguntas. A disciplina de Ciências no ensino fundamental corresponde à disciplina de Biologia, o destaque a esta disciplina demonstra uma associação desta com a EA, por ela ter dado grandes contribuições nesse âmbito, principalmente com a Ecologia, ao elucidar, por exemplo, a ideia da interdependência entre as espécies e o ambiente, o estudo dos ciclos de vida, noções de ecossistemas, assim como, esclarecimentos sobre problemáticas ambientais (REIGOTA, 2008).

Segundo Reigota (2008), a Biologia, ao abarcar as questões ambientais considerando os seus aspectos físicos, químicos e biológicos acaba se limitando e muitas vezes deixando de lado as questões sociais ao tratar o ser humano apenas como mais uma espécie que compõe o ambiente. Por isso, esta ciência contribui para a apreensão do saber ambiental, mas necessita de uma integração com as outras áreas do saber.

De acordo com Morin (2000), a educação depende da união dos saberes, todavia há uma divisão e a total fragmentação do saber, e neste sentido, a educação prevalece sob duas linhas: de um lado a escola dividida no saber compartimentado, em disciplinas estanques e de outro lado a vida entrelaçada na complexidade, circundada por problemas cada vez mais multidisciplinares, globais e planetários.

É fato que a Biologia foi uma das áreas precursoras na abordagem da crise ambiental, diagnosticando impactos ambientais e reconhecendo a relação do ser humano com a natureza, incorporando novos paradigmas até o engendramento da EA, no entanto, a EA não se limita apenas a aspectos ecológicos e biológicos, pois para entender sobre a degradação ambiental e

desenvolver processos de preservação outras áreas, que suscitam questões de economia, ideológicas, sociais, culturais, geográficas, inseriram, após algum tempo, preocupações referentes ao tema (LAYARGUES, 2003).

Acomodados em grupos fiz uma breve apresentação a respeito da oficina, que seria um momento de reflexão e troca de ideias sobre EA e coloquei no slide as perguntas que cada grupo deveria discutir de acordo com o número que estava na bexiga.

Esse momento foi muito pertinente, pois pude observar a articulação entre eles, como se posicionavam diante das questões postas, alguns aparentemente mais motivados e falantes, outros mais reflexivos, enquanto uns apenas observavam. À medida que eu caminhava com os professores fui adentrando ao campo da pesquisa sem criar expectativas, pousando a minha atenção ora na fala, ora no gesto, ora num silêncio e, ao mesmo tempo, mantendo a atenção geral.

Após as discussões em grupo abrimos uma roda de conversa para comentar as questões abordadas, a primeira se referia sobre o entendimento deles sobre a Educação Ambiental, eles foram bastante contundentes, destacando que:

É o estudo da relação do homem com o ambiente. Nessa relação, com o meio ambiente, devemos pensar no uso dos recursos naturais de maneira sustentável, devemos saber usar esses recursos naturais, porque esses recursos são finitos.

Considere o argumento de Carvalho (2001) quando diz que sendo a EA uma ação educativa do sujeito ecológico, ela é um reflexo das demandas sociais para educação, onde repercute a legitimidade de ideias da temática ambiental na sociedade, transformando-o em objeto da teoria e da prática educativa.

Indagados a respeito da interdisciplinaridade na prática educativa de EA, a maioria dos professores ficaram inquietos e disseram que a EA instiga a interdisciplinaridade, no entanto, os professores do Fundamental II demonstram ter mais dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, do que os, professores do fundamental I.

No que diz respeito à disciplina não é só de Ciências, mas de todas as disciplinas.

Com apenas cinquenta minutos de aulas e pouco tempo pra encontrar com os colegas pra planejar uma atividade interdisciplinar fica pouco viável.

Nós do fundamental I não temos a disciplina EA, mas ela não fica esquecida, nós percebemos, que quando estamos trabalhando com projeto há interdisciplinaridade.

Reconhecendo que todas as áreas, dentro da sua especificidade, contribuem para que os alunos tenham uma visão integrada do ambiente, os professores mesmo com suas dificuldades fizeram alguns relatos sobre os trabalhos interdisciplinares que tentam desenvolver envolvendo a EA.

A complexidade do saber ambiental está no fato dela envolver ações humanas responsáveis por cunhar na degradação ambiental, assim, Leff (2012) adverte sobre a ineficiência do saber fragmentado em tratar as questões ambientais. Os professores também reconhecem a importância da interação entre as disciplinas para envolver a compreensão crítica dos problemas ambientais em suas variadas dimensões, como propõe Leff (2012), fazendo uma interligação entre os campos do saber. Mas o pouco tempo de aula, falta de uma articulação eficiente na promoção de encontros entre os professores para discutirem e analisarem em conjunto formas de intervenções atrapalha ou até mesmo paralisa o trabalho interdisciplinar e isso gera um desconforto entre eles quando o assunto é abordado.

Quando a pergunta foi sobre o conhecimento da existência de algum documento institucional ou governamental que aborda a necessidade de trabalhar a EA na escola parte dos professores não soube responder, disseram desconhecer documentos institucionais, com exceção de alguns poucos que citaram os PCNs e outros o PPP da escola, embora este não estivesse disponível para consulta, pois segundo a coordenadora estava em elaboração.

Tem os PCNs que trazem sobre a EA, quem eu saiba ele é a base.

O PCNs não é tão amplo, mas ele dá uma boa base pra nós.

O PCN, o PPP e a quem teve acesso ao BNCC dá uma boa base sobre isso.

Mas foi a fala descrita abaixo, que chamou a minha atenção, como se estivesse desabafando a professora revela:

A proposta pedagógica da rede ainda é a cópia de Belo Horizonte, isso desde 2013, que eles não tiveram o cuidado nem de fazer uma adequação, então nós não temos um currículo próprio, nosso mesmo. É uma rede gigante, de muitos anos e nós não temos. Então documentos... acho que são os PCNs que são antigos, mas ainda são usados, e nosso caso, o institucional é o próprio PPP e o regimento interno.

Analisando a fala das professoras ficou evidente como os dispositivos são criados sem considerar a realidade escolar. São normas, leis, currículos que chegam até eles sem uma consulta prévia, há discrepância em relação à cidade de Belo Horizonte, capital de Minas

Gerais, e o município de Vitória da Conquista interior da Bahia, ou seja, são realidades distintas e um mesmo currículo pedagógico. Isso mostra como a intencionalidade de produção de corpos dóceis, pela governamentalidade acontece na escola que sendo uma máquina de subjetivação, busca regulamentar e padronizar o comportamento (GALVÃO, 2017).

Nessa performance cartográfica, pude verificar que os dispositivos chegam até os professores de maneira imposta sem uma consulta prévia a eles que são orientadores no processo de construção do saber na escola. Se por um lado, temos as leis e programas que tentam regulamentar e padronizar comportamentos na intenção de governamentalizar as condutas em prol de interesses econômicos e políticos, nota-se um movimento de resistência por parte dos professores.

Assim, na oficina, foi possível extrair como a função dos dispositivos é revelada enquanto práticas de subjetividades e agenciamentos. Nesse caso, os relatos dos professores serviram para captar o que acontece no plano. Ao serem questionados sobre as dificuldades metodológicas, políticas e institucionais que eles enfrentam para efetuar EA no seu contexto escolar, as palavras e gestos revelaram os indícios de uma experiência pessoal. Neste caso, refletindo na fala de Foucault (2010) ao retornar às anotações a fim de adentrar a experiência de campo, notei como nas falas foram emergindo os enunciados.

Comentam os professores: “Fica difícil trabalhar sendo que temos empresas privadas e governos vinculados e grupo financeiro apanha se a educação leva o aluno a pensar.”

Nessa fala, o professor reverbera-se num agenciamento enaltecendo a potência do movimento, e o enunciado aparece. O professor olha para os colegas ao afirmar o seu pensamento e outros dão continuidade e apoio ao que foi dito por ele:

[...] o governo tem relação com as empresas que para as empresas é prejuízo ser sustentável. Então a escola torna-se atingida por falta de um documento e pelas questões dessas políticas privadas.

[...] falar sobre a sustentabilidade ambiental é importante, mas vezes eles investem na sustentabilidade e nem é porque se importam com o meio ambiente, mas por causa do lucro.

[...] capitalismo ganha muito com o sustentável?

[...] governo nenhum vai investir sobre isso porque eles acham que o resultado ao longo prazo, não é algo imediato, então falta estrutura, eles incentivam projetos mas não financiam, não temos verba, falta materiais.

Das falas dos professores a respeito das suas dificuldades em atuar com a EA emergem enunciados demonstrando como eles estão atentos em relação às práticas discursivas

que permeiam a educação visando atender interesses políticos e econômicos quando projetam na escola uma educação formativa e finalizadora como revela Galvão (2017).

Por outro lado, essas discursividades, produzidas para regular e submeter os indivíduos às estruturas sociais dominantes, atravessa esse grupo de professores de diversas maneiras, alguns ficaram silenciados e desses não posso dizer se o silêncio reflete que eles estão em consonância com os discursos ou se apenas não se sentiram à vontade para dizerem o que pensam, pois, como disse Foucault (2010), em cada época verdades são instituídas de tal maneira a ponto de não permitir que outras sejam ditas em detrimento delas.

O signo sustentabilidade, baseado na concepção de signo de Deleuze (2003), pode ter vários sentidos de acordo com o trajeto de cada professor e as interpretações aparecem de várias maneiras, e nesse caso um grupo de professores coloca em pauta os interesses por trás do discurso da sustentabilidade ambiental.

Diante disso, como acredita Biesta (2018) a escola é sobrecarregada por demandas sociais e econômicas e por isso é comum aspectos econômicos interferirem sobre os fundamentos da prática educativa. Sobre isso afirma Cestari (2012) se a significação econômica tem instituído discursos para erigir o consumismo, a educação para efetivar a sua tarefa precisa mostrar aos indivíduos essas contradições.

Uma única professora se ateu a dizer que não encontra dificuldades na sua prática com a EA pode ser que ela esteja em consonância com os discursos orientadores da sua prática. Assim, pude entender que os professores territorializam ou desterritorializam de acordo com a sua percepção.

Outras professoras se abstiveram de comentar, mantendo-se em silêncio, isso acionou uma perspectiva de que existem linhas denegadas que possibilite uma análise mais profunda, entretanto, não podem ser ignoradas, pois ela não subjaz ao que foi dito. Talvez eu possa dizer com alento que esse silêncio seja efeito das linhas que se cruzam com as linhas de poder, neste caso, refiro-me aos dispositivos institucionais que se cunham em linhas de subjetivação, mesmo diante dessa aporia penso que o silêncio pode ser uma territorialização ou uma desterritorialização em curso.

Nesse processo de controle e produção de subjetividades ficou evidente como ele não acaba em si. Pois, os professores ao mesmo tempo estão permeados por esses discursos se territorializando, ora desterritorializando, ora retorritorializando e nesses movimentos de choque com a estrutura, eles egressam, retornam e também criam as suas próprias subjetividades dentro das suas práticas discursivas.

Outros indícios de dificuldade em tratar a EA são revelados nas falas sobre o livro didático:

Na grade curricular e livros didáticos a EA é tratada de forma resumida, é pouco material e não há uma dedicação, não tem uma temática profunda sobre a EA. Quando há algo no livro é um texto pequeno.

O livro didático possui um papel de grande importância, já que ele é uma ferramenta presente em sala de aula e muito utilizado pelos professores auxiliando na implementação das políticas de educação tanto geral quanto ambiental, servindo como apoio no planejamento das atividades de ensino. Diante disso, o livro didático também pode servir como promotor da transversalidade para tratar essa temática tão complexa como é a questão ambiental, sobretudo quando em relação à perspectiva de uma EA problematizadora, crítica e transformadora atrelada às questões sociais, culturais, éticas e ideológicas, conforme descrevem vários autores desse campo, como Carvalho (2004), Loureiro (2006), Sorrentino et al. (2005), Guimarães (2004b) e outros.

Contudo, os professores reclamam dessa abordagem ainda limitada das questões ambientais nos livros didáticos e, sobretudo o fato de que em sua maioria a abordagem remete-se aos livros de Ciência e Geografia, contextualizando os conteúdos com a região Sul e Sudeste do país, marginalizando as outras regiões.

[...] ausência de valorização de projeto de EA; e quando tem não dá continuidade.

Este é outro ponto delicado lembrado por essa professora e confirmado pelos outros, trata-se da descontinuidade das propostas ambientais trabalhadas na escola, tornando-se eventos de caráter normativo e pontuais, revelando que a falta de aporte metodológico e recursos materiais e humanos não permitem a continuidade dos projetos prejudicando a perspectiva de superação do conhecimento construído. E como as dificuldades são muitas eles continuam:

Quando veio a disciplina de EA, a gente acatou porque isso é a minha obrigação e a disciplina veio também para a gente completar a carga horária, porém, não deram condições para que isso acontecesse; não há um preparo para quem pegou a disciplina.

Morin (2000), adverte sobre a importância de aprender sobre a condição humana, mencionando sobre a compreensão e a ética, na busca de entender essa era planetária em que estamos vivendo, aceitando que o conhecimento, qualquer que seja ele, está sujeito ao erro e a ilusão.

É necessário, portanto, despir-se dessa visão fragmentada fomentada pela disciplinaridade, o professor que não percebe isso fica limitado para desenvolver as ações interdisciplinares que assim como a transversalidade são recursos indispensáveis para a realização da EA.

Ao pensar na formação dos professores, Carvalho (2004) aponta que não basta pensar numa formação de capacitação, pois essa deve gerir a formação do sujeito ecológico e por isso essa formação deve conduzir o professor para uma formação de identidade pessoal e profissional que considere as suas experiências, projetos de vida, expectativas sociais.

Mesmo com todas as dificuldades relatadas, ao perguntar sobre como acontece a contextualização das questões ambientais nas aulas, os professores demonstraram estar comprometidos com a abordagem contextualizada buscando adaptação à realidade quando necessário: “Tentamos na medida do possível contextualizar com os textos sobre a EA ambiental com os alunos.”

Dando seguimento ao assunto, a professora comentou que, no período das chuvas fortes na cidade, os alunos ficaram preocupados com a barragem da cidade vizinha, Anagé, e perguntaram para ela se romperia como havia acontecido com a barragem de Mariana. Ela aproveitou o ensejo para explicar sobre o lixo jogado nas ruas que causam entupimento dos bueiros. Também contou para eles sobre a situação de Mariana e da relação da barragem de Anagé com a cidade de Vitória da Conquista, mostrando no mapa para que eles tivessem noção geográfica. Ao explicar a respeito do fato ela lembrou o que contou para eles:

[...] quando eu tinha de quatorze para quinze anos eu andei dentro da área da barragem, quando ainda estavam cavando. Eu tava com meu pai e com meu tio, e eu andei por ali. Vocês não tem noção do tamanho daquilo; 40 km de água que sobe para Caraíbas então têm que ver a região que tá lá. Daí eles imaginaram que o que aconteceu em Mariana pudesse acontecer aqui por conta da Barragem de Anagé, eu tive que explicar para eles, mas veja que eles, mesmo sem terem noção geográfica, eles fizeram a relação; isso que achei interessante.

Foi significativa e recorrente os relatos de experiências dos professores colaboradores frente ao percurso profissional e existencial com a EA, isso opera com a ideia de que eles são

atravessados por memórias pessoais e pela sensibilidade naturalista e cultural. Nesse contexto, eles foram emergindo os sentidos e os deslocamentos para a realização da EA.

Sedentos por alternativas e inspirações, prossegui com a oficina, eu mostrei para eles alguns trabalhos de reciclagem como sugestão de atividades para EA e como cada disciplina poderia contribuir com a atividade proposta, essa ideia surgiu como resultado das falas deles quando o nosso contato acontecia nos intervalos, um exemplo disso está no comentário da professora:

Uma questão que precisamos muito discutir ainda é sobre o lixo no pátio.

Precisamos fazer alguma coisa a respeito do lixo na escola, eles chegam e encontram a escola limpa e quando saem deixam a escola suja.

Durante a apresentação da atividade proposta achei pertinente destacar alguns comentários:

Precisa colocar o menino para entender o espaço que ele vive. Então começa a trabalhar do micro para o macro, para criar a consciência no indivíduo do espaço em que ele vive, como funciona, desde o quarto dele até a escola, até chegar ao que acontece no mundo, no todo.

Eu vejo assim, que a EA tem que trazer valores, críticas.

O aluno tem que entender que ele faz parte de tudo.

Isso significa que os professores estão preocupados em impulsionar a EA na escola, dispostos a experimentar diferentes modos de criação, além de estarem comprometidos com a inovação, contudo ainda é preciso caminhar para uma visão integrada pautada na incorporação da transversalidade e interdisciplinaridade e, para isso, as políticas educacionais precisam estar em consenso com a realidade da escola e dar condições para que os professores possam executá-la de maneira mais eficiente.

5.4 Segunda oficina e dois casos de agenciamentos

Em outro momento, pude oferecer outra oficina, desta vez para os alunos da escola, isso aconteceu para atender ao pedido dos professores da unidade escolar a respeito de sugestões de atividades complementares para a EA. Como eles reclamaram da falta de recursos materiais e humanos, pensei em ajudá-los fazendo uma ponte entre a universidade e a

escola. Sendo assim, fiz contato com uma professora de uma universidade da cidade que trabalha com um projeto de extensão nas escolas de ensino básico sobre os seres vivos e a conservação da biodiversidade.

Nessa oficina os alunos da universidade, orientados por seus professores, levaram diversos materiais, mostraram para os alunos a riqueza da biodiversidade do Brasil e da região através das amostras das coleções de animais e vegetais, falaram sobre o tráfico de animais recorrente na região e suas consequências, disponibilizaram jogos didáticos e lúdicos para sensibilizar os alunos em relação à degradação ambiental e ainda usando microscópios mostraram para os alunos as unidades que formam os seres vivos, perpassando das células até a formação dos organismos.

Para organizar a atividade, o material ficou exposto na biblioteca da escola em *stands* montados pelos universitários e foram levadas duas turmas por vez, tanto no turno matutino quanto no vespertino. Cada turma era acompanhada por dois professores.

Não só os alunos como os professores puderam ver, ouvir, falar, tocar e perceber como os seres vivos se relacionam e como a degradação ambiental afeta a todos inclusive a nossa espécie. Esse projeto era desconhecido pelos professores.

Estou encantada!

Não sabia que existia esse projeto, os alunos estão maravilhados e eu também!

Maravilhoso! Até o porteiro veio ver! Os alunos estão adorando!

Essa oficina foi muito importante e tão pertinente quanto a primeira, primeiro porque nessa oficina os professores descobriram que eles não estão tão sozinhos e nesse momento a direção da escola conseguiu fazer parceria com a professora da universidade que garantiu levar outras atividades para os alunos e auxiliar os professores da rede municipal quando estes solicitassem. Por outro lado, pude acompanhar um pouco mais os professores, passar mais um tempo com eles, sendo assim, os professores, os alunos e eu nos misturamos durante a oficina.

Durante a atividade, dialoguei com dois professores enquanto eles também participavam da oficina com as suas turmas. Um professor de Inglês e uma professora de Geografia.

O professor de Inglês andava em silêncio entre os alunos, ele observava a oficina, parava nos *stands* para ouvir as explicações e se mantinha aparentemente atento. Me aproximei dele e começamos a conversar. Ele muito receptivamente afirmou ser professor de

Inglês e achei interessante ele dizer que usa músicas que retravam a realidade social dos seus alunos, como as músicas de Bob Marley, por exemplo, para ensinar Inglês e instigar a reflexão sobre os problemas sociais que marcam as suas vidas, assim ele falou dos problemas de violência e discriminação social vivenciada por seus alunos.

As atividades com música me permite trabalhar não apenas com o inglês em si, mas também trabalho valores e procuro incentivar a emancipação deles. Com a música eles se envolvem mais, participam das aulas, e a gente aborda vários assuntos. Outro dia levei uma turma para o centro de cultura, para verem um evento sobre a emancipação da mulher. Levei todos, os meninos e as meninas. Depois os ajudei a produzir frases em inglês falando sobre a emancipação da mulher.

Embora a EA se mantenha como foco a questão da violência emerge como um dos problemas urgentes tratado por esse professor, e nas suas palavras:

Eles precisam se sentir valorizados para valorizar o que existe em volta deles, precisam se sentir parte integrante dessa sociedade, perceber que eles podem não apenas questionar, mas adotar posturas modificadoras de suas vidas e do ambiente em que eles vivem.

O professor vai mais além e contesta o modelo de ensino proposto e os discursos conservadores que atravessam a educação brasileira.

Nos dias atuais fala-se muito na escola sem partido, tem pessoas aí questionando ações do professor em sala de aula, como vamos mudar a realidade de pobreza e incentivar a sustentabilidade se o próprio governo atual quer nos impedir de fazer os nossos alunos a pensar de forma mais crítica?

Essa ênfase na fala do professor parece ser oriunda de uma cultura política do ativismo militante que tende a valorizar ação para solução de problemas concretos, revelando que o universo popular tem construídos seus signos e seus sentidos sobre o saber ambiental, ou seja, além dessa abordagem política há uma atualização e transformação dos sentidos para a reflexão e ação, identificando numa prática educativa humanista e transformadora (CARVALHO, 2001b).

Assim percebi como os dispositivos revelam enquanto práticas de subjetividades em agenciamento; o professor revela-se incomodado e, neste caso, o incômodo que ele sente o fez reverberar-se e engendrar-se num agenciamento concreto confluindo para a enunciação alentada para o desenvolvimento de uma EA no contexto de uma categoria de conflitos

socioambientais no qual os seus alunos vivem, enfim, um território de movimento, ação e criação (KASTRUP, 2009).

E cunhando numa linha de fuga provocada pela desterritorialização que se conectam novamente numa reterritorialização, num devir consciente, o professor desenvolve a sua potência criadora de subjetividade.

A professora de Geografia de maneira mais telúrica contemplava a oficina, no entanto, enquanto conversava com ela fui notando em seu rosto expressões de angústia e desconforto, ela sentia a desmontagem do enunciado por trás da EA na configuração de dispositivo governamental que chega até a escola como normas ou leis.

Eu me sinto culpada às vezes por não consegui atender essa demanda e trabalhar a EA como eu gostaria. Eu procuro discutir temas como a sustentabilidade com os alunos e preservação ambiental, mas me sinto um pouco despreparada. Confesso que depois dessas atividades eu senti que preciso fazer alguma coisa a mais, e vou começar procurando um curso para melhorar o meu trabalho com a EA, uma pós-graduação na área quem sabe... Mas, sabe chega tanta coisa pra gente, que às vezes nem sei por onde começar.

Segundo, Kastrup (2009) no plano de imanência essa busca de superação das lógicas de comunicação verticalizadas ou horizontalizadas, mesmo que momentâneas presentes nas realidades institucionais, surge da função de transversalização, estabelecendo conectividade entre as múltiplas dimensões da realidade. Sendo assim, a professora de Geografia sentindo e demonstrando certo desconforto diante das demandas sociais que chegam até a escola em forma de leis e normas, mostra também que a teoria e a prática têm sempre as suas condições de constituição para além da forma permanente em que se apresenta.

5.5 O professor como intérprete do saber ambiental

As oficinas proporcionaram uma dinâmica de descontração, evitando a inibição transcorrendo momento de reflexões e indagações que puderam ser respondidas abertamente, no qual olhares, silêncios, falas e gestos permitiram o acesso à experiência de cada professor e fazer conexões.

Mas faltava falar um dos professores de Ciências que também ministra aula da disciplina de EA, e não pôde estar presente nas oficinas. Consegui contato com ele e combinar uma entrevista, nossa comunicação aconteceu por telefone e como ele pediu o roteiro e

perguntou se poderia fazer algumas alterações. Como cartógrafa eu teria que estar aberta as propostas dos colaboradores, visto que a minha intenção era caminhar junto com eles para investigar a produção de subjetividades a produção de material de pesquisa também poderia ser feita em conjunto, então consentindo encaminhei para ele o roteiro, por e-mail, para que fizesse as alterações caso achasse necessário.

Segue então a entrevista concedida pelo professor sobre o seu percurso pessoal e profissional em direção ao ambiental.

Primeiramente quis saber o que ele entende por Educação Ambiental, e ele disse que:

Entendo que não é somente um conteúdo em si. Vai muito além de um simples conhecimento da natureza e tudo que existe nela, de suas interações, interdependências, etc. Eu acredito que perpassa pela consciência, pela atitude, pelas práticas do cotidiano, principalmente pela educação das pessoas em cuidar do ambiente do qual ele também faz parte, mas que não acredito ser compreendido pela maioria das pessoas.

Na referência de Deleuze aos signos, ele alerta que cada pessoa o interpreta de acordo com a sua perspectiva, em concordância com o autor, Carvalho (2001b), considera que o professor é um sujeito-intérprete diante de um mundo texto; neste caso o professor intérprete alude o saber ambiental para além do campo das ciências naturais buscando novos sentidos da ação humana no cerne dos processos socioambientais em horizontes culturais ilustrando as novas compreensões que constituem a EA contemporânea.

Ele, então, diz que determina o que vai ser abordado dentro da sua disciplina em relação à educação ambiental a partir de discussões de ideias com os seus alunos:

Geralmente eu discuto ideias, obviamente que levo algo pra ser discutido. Nós só temos uma aula por semana e é muito pouco tempo pra se discutir demais. A priori eu levo algo pra ser discutido e a depender da turma a gente altera ali mesmo, cada um faz suas escolhas e dá-se início aos trabalhos. Na verdade, não se trabalha apenas conteúdos de estudos ambientais, mas também outros valores que não só a disciplina, mas que são importantes pra formação do nosso aluno.

Existem também as aulas passeio, importantes para que os alunos possam vivenciar mais de perto alguns elementos ambientais que possam ser utilizados como comparativos nos estudos em sala de aula, ou mesmo para realizar outras atividades a partir daquilo que é observado in loco.

Eu chamo a atenção pra algo que sempre faz parte do meu diálogo com os alunos, que é o uso da criatividade, de uma linguagem que se aproxime de quem vai ter acesso aquela informação que foi produzida por eles, que pode ser os colegas adolescentes, alguém da sua rua, ou seja, quem irá ter acesso.

Esse relato engloba um campo de prática e discurso, frente a este percurso do professor é interessante observar como a ação educativa do sujeito ecológico (CARVALHO, 2001b) como a escola é um importante território simbólico de legitimação da EA, seja pela via do encontro do edênico com a natureza, do qual Carvalho (2001b) faz referência ou pela via de formação de subjetividades. Para isso, o professor não se refere a abordagem ambiental com seus alunos de maneira acrítica no desenvolvimento de conceitos oriundos da Ecologia ou mesmo a construção de uma visão ambiental reducionista, dessa maneira ele contempla o conhecimento científico como aspecto subjetivo e com as identidades socioambientais como sugere as Leis de Diretrizes e Bases Nacional.

Sobre a sua dificuldade em trabalhar com a EA ele menciona que a interdisciplinaridade é algo muito complexo em se tratando de escola pública.

Essa parceria, no meu caso, pois não posso falar por outros profissionais, ela é muito solitária, pois nem sempre encontramos colegas dispostos a estabelecer esta parceria por entender, no ponto de vista deles que já trabalham esse conteúdo em alguns aspectos, ou dificultaria a aplicação dos próprios conteúdos. Eu entendo que talvez esses profissionais já estejam tão acostumados à sua rotina que preferem o feijão com arroz. Porém existem outros agravantes, que são as dificuldades na execução de um projeto dentro de uma escola, pois exige muito esforço de nossa parte, e o mais grave, que são a falta de valorização, de recursos e apoio pra executar. Isso também é um motivo muito forte que leve a essa resistência colaborativa.

Mais uma vez notei o quão os professores sentem-se desvalorizados em sua função e como os professores encontram barreiras na concretização da interdisciplinaridade, mesmo sendo a EA como prática educativa transversal e interdisciplinar.

Sobre outros projetos atividades que envolvam a EA, o professor também reclama da ênfase projetos pontuais e descontínuos sobre EA.

Toda escola tem seus projetos e é nesse momento que os professores se juntam na execução e concretização do mesmo. Mas ao meu ver não são projetos efetivos, que ocorrem continuamente, são projetos muitas vezes relacionados a datas, comemorações, ou até ligado ao ambiente, mas não são continuados.

Sobre a contextualização acho importante que as questões atuais sejam abordadas até para que os alunos percebam que existiu uma história e querendo ou não ela está sendo construída pela sociedade. Que a ciência influencia nossos pensamentos, comportamentos, modificando nossas atitudes e responsabilidades sobre esse ambiente que nós também fazemos parte. As vezes tenho a impressão que as pessoas acham que o meio ambiente não é de nossa responsabilidade e que viveremos muito tempo independente de cuidarmos dele. Daí a importância de contextualizar o tema escolhido com o que vivenciamos hoje, para que não seja fragmentado.

Ao ser indagado sobre os documentos, institucional ou governamental, que aborda a necessidade de trabalhar a educação ambiental na escola ele diz que:

Sempre existem documentos que orientam ou sugerem metodologias ou conteúdos para as disciplinas. Os PCNs e a BNCC, são exemplos disso. Sobre isso tenho a dizer que não sei exatamente como eu poderia me denominar... mas geralmente eu leio muito pouco essas orientações, pois me baseio em outras literaturas que pra mim são suficientes, por entender que essas leituras me fornecem ideias que proporcionam aos meus alunos muito mais informações e prazer na sala de aula. Não estou dizendo que esses documentos não tenham suas contribuições, afinal são elaborados ao meu ver, por estudiosos em educação, entretanto, prefiro uma elaboração conjunta, porque também acho que já faço boa parte dessas orientações. Uma outra metodologia que acho importante, inclusive aproveitando as facilidades de acesso às redes sociais, são as produções de vídeos, onde eles aproveitam o tema e produzem a informação de uma maneira criativa e numa linguagem que os aproxime de quem vê, de preferência do próprio jovem. Estes documentos sempre chegam às escolas. Quando existe uma coordenação é levado ao nosso conhecimento, caso contrário, eles se perdem. Eu diria que sou meio 'resistente' quanto a essas orientações. Acho que meu aluno precisa de liberdade pra produzir, não estou aqui dizendo que esses instrumentos não possibilitem, eu que não sigo literalmente, mas quando leio algum fragmento e ele me desperta a algum caminho, eu reelaboro e aplico. Mas acho muito importante discutir com meu aluno, depois decidir com ele e orientar na produção.

Como no depoimento dos outros professores, o depoimento deste professor dá indícios de que as leis, normas e programas não garantem a efetivação da EA nas escolas.

Como anuncia Foucault (2010) o homem é sujeito das instituições, mas ele tem um modo de subjetivação e esse processo de assujeitamento também gera resistência. Assim sendo, mesmo dentro de uma estrutura estabelecida, para Deleuze e Foucault, a insuficiência de uma dada condição leva a rupturas e produção de novos modos de subjetivação.

Nesse sentido os regimes de constituição de verdade instituem as representações estas são desconstruídas e na possibilidade das diferenças outras são construídas.

O professor ainda diz:

Eu sempre me pergunto se quem elaborou essas diretrizes algum dia foram educadores ou se ao menos estiveram numa sala de aula do ensino fundamental I e II. Parece arrogância um tipo de questionamento como este, mas algumas coisas ao meu ver foge à realidade, principalmente de uma escola pública.

Apesar de reconhecer a importância da transversalidade e da interdisciplinaridade o professor tem uma posição mediante a orientação e defende a disciplina de EA:

Você imagina uma disciplina como essa com um conteúdo tão vasto e de suma importância, principalmente num país onde as leis não respeitam a preservação do ambiente não tivesse uma disciplina específica? Eu já considero esse trabalho muito difícil sendo disciplina, tendo em vista que em ciências, por exemplo, não se dá conta apenas no 6º ano e raramente nos anos seguintes falar sobre temas ligados ao ambiente. Agora imagina em outras disciplinas que nem sempre se encontram uma contextualização ou mesmo disponibilidade do professor em tratar sobre assuntos relacionados dentro do seu conteúdo normal. Eu diria que, o que torna ela um tema transversal é mesmo a desvalorização não só enquanto disciplina, mas talvez por acharem tão menos importante que pode ser tratada em qualquer outra, caso alguém queira, já que também não existe uma obrigatoriedade. Ou seja, como o dito popular, 'ruim com ela, pior sem ela', afinal é através dela que conseguimos plantar alguma semente que transforma alguém num cidadão responsável pela vida.

Carvalho (2004) faz uma análise interessante a respeito da transversalidade da EA, que talvez responda a angústia dos professores, ainda que esteja em concordância com os PCNs, a transversalidade carrega a preocupação de como a EA pode ocupar um lugar de modo transversal e estar em todo lugar ao mesmo tempo sem que seja instituída como disciplina estanque. Por isso, a autora chama a atenção para o cuidado em que se deve ter em defesa da transversalidade e da interdisciplinaridade, em outras palavras, precisamos urgentemente repensar os caminhos para a efetivação da EA de maneira que os enunciados que a norteia não limite ou mesmo paralise a prática educativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, baseado na crise socioambiental atual e no pressuposto de que a Educação Ambiental pode ser uma aliada na formação humana, visando o despertar da consciência quanto ao uso de recursos naturais por meio de atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, constatou que a escola sendo uma instituição de produção de subjetividade também é um local de consolidação de enunciados e nesse ambiente os professores, como agentes, estão sempre sujeitando-se e assujeitando-se num constante devir que transborda em sua prática educativa.

Nesse caso, tem sido projetado sobre a escola expectativas de resolução de diversos problemas, e neste caso incluímos questões ambientais, todavia, o que chamou a minha atenção foi o fato de que muitos discursos em defesa da EA e a produção de propostas para a sua efetivação ocorrem fora do contexto escolar e chegam até os professores por meio de resoluções, leis, programas que nem sempre são bem aceitos ou entendidos por eles.

Ainda assim, esses dispositivos e discursos pedagógicos repercutem no contexto escolar, mas apenas eles não são suficientes para a efetivação da EA, pois a prática educativa do professor ainda é o vetor de ações educativas para a preservação ambiental com maior possibilidade de alcançar a potencialidade.

Sendo assim, por meio da cartografia pude compreender o trabalho dos professores em relação à Educação Ambiental frente às propostas educacionais e como estas são trabalhadas.

Nesse caso tive que despir-me da ideia de representação e passei a entender que a produção do saber de forma rizomática caracteriza-se pela multiplicidade de “olhares” que possibilitam as organizações de elementos sem que haja uma hierarquização, pois, cada indivíduo traz em si multiplicidades e verdades singulares.

Portanto, ao ser atravessada pelas vozes dos professores sobre as suas práticas discursivas, não adotei nenhuma como definitiva ou permanente, pois entendo que em cada uma delas há historicidade que emergem da experiência de cada um em seu plano de existência que é mutável.

Na busca de outros olhares e perspectivas que obtive valiosas contribuições que trouxeram o conhecimento a respeito do ambiente observado, sendo assim pesquisa com os professores foi a base ou mesmo as raízes que deram origem a múltiplos ramos, operando visões e conectando saberes formais e saberes da experiência num processo de subjetivações e composição.

No entanto, ao penetrar no universo da EA a partir da perspectiva dos colaboradores, descrevendo e analisando as suas práticas discursivas, percebi a fragilidade do saber fragmentado engessado pelo saber disciplinar, sendo uma barreira na construção da transversalidade e da interdisciplinaridade, fatores estes indispensáveis para o saber ambiental, sendo assim, estes são pontos que precisam ser superados.

Notei que ainda que estejam engajados em ações ambientais, a prática educativa do professor depara com a dificuldade em fazer transbordar o saber disciplinar em saber interdisciplinar, muitos defendem a EA como disciplina e com isso indago por que o professor está tão preso ao estudo disciplinar? Será que o conhecimento disciplinar mais profundo permitiria um melhor entendimento para a efetivação da transversalidade e da interdisciplinaridade? Ou a defesa uma base disciplinar mais está vinculada ao medo de que a transversalidade e a interdisciplinaridade tratem a EA de forma superficial?

Ao longo da pesquisa também percebi a sensação de frustração por parte dos professores por conta da desvalorização do seu trabalho, muitas vezes também eles não se dão conta de como a sua rotina transforma o modo de perceber e atribuir sentido a esse mundo que às vezes se apresenta uma realidade fixa e imutável sendo que na verdade ele é permeado por movimentos e multiplicidades mutáveis.

Pude observar processos de subjetividades por linhas que delineavam movimentos de reflexão e embora à primeira vista tudo parecesse estar interligado a um padrão de repetição, havia ali profissionais alçando voos, buscando linhas de fugas. Assim ao chocarem com um dispositivo norteado por um compêndio de códigos que não condizem com a realidade da escola para que eles possam trabalhar a EA, esses professores deslocam-se num movimento de transformação da realidade, provocando agenciamentos e traçando linhas que se cruzam e funcionam ao mesmo tempo, desmontando a ideia de realidade fixa, onde a teoria e prática constroem elos que perpassam por múltiplos cruzamentos e a EA emerge de um constante devir na prática educativa do professor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, C. D. et al. Educação na contemporaneidade e os desafios do aquecimento global. UESB. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 9., 2011. *Anais* [...] 5 a 7 de outubro de 2011. ISSN: 2175-5493
- AMORIM, C. D. et al. Práticas discursivas em Michel Foucault: uma racionalidade contemporânea. *Anais Seminário Gepráxis*, v. 6, p. 467-478, 2017.
- AMORIM, C. D.; CESTARI, L. A. dos S. Discursos ambientalistas no campo educacional. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. 30, n. 1, p.4-22, jan./jun. 2013.
- AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. *Revista Filogênese*, v. 6, n. 2, p.148-162, 2013.
- BALBINO, M. L. C.; OLIVEIRA, L. L. V. de. A interdisciplinaridade na educação ambiental e sua aplicação no ensino superior. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVII, n. 123, abr. 2014. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/index.php/abrebanner?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14062&revista_caderno=5>. Acesso em: 20 maio 2019.
- BIESTA, G. O Dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Rev quadrimestral Educação*, Porto Alegre, v. 41, n.1, p.21-29, jan./abr. 2018.
- BONFIM, D. A. et al. A interdisciplinaridade, construção do conhecimento e do saber ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 32, n. 1, p. 344-357, ago. 2015. Doi: 10.14295/remea.v32i1.5144.
- BRASIL. *Lei n° 9.795*, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 25 de jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n° 2*, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BUENO, M. Assessoria Pedagógica da OAK. *Educação e meio ambiente*. 2002. Disponível em: <www.midiamix.com.br>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução: Newton Roberval Eíchemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, I. C de M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.*, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun. 2001a.

CARVALHO, I. C. de M. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2001b.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. de M. *A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais*. I: Sato, M. & Carvalho, I.C.M.(orgs) *Educação Ambiental; pesquisa e desafios*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CESTARI, L. A. dos S. Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um próprio campo de saber. *Revista Educação*, v. 35, p. 217-218, 2012.

CORAZZA S. Caóides. In: MONTEIRO, S. B. (org.). *Cadernos de notas 2: rastros de escrita*. *Anais do I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença: Escrituras em meio à vida*. Canela: UFRGS, 2011, p. 13-15. v. 2. (Coleção Escrituras).

DELEUZE, G. *Conversações.1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Tradução: Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: Lúcia de Oliveira. São Paulo. Ed. 34, 2000a. v.1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: Lúcia de Oliveira. São Paulo. Ed. 34, 2000b. v.2.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1998.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCISCHETT, M. N. O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. In: COLÓQUIO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS DA UNIOESTE, 2005. *Anais [...]* Cascavel, 2005.

GADOTTI, M. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2001a.

GADOTTI, M. *Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável*. In: TORRES, C. A.

- CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Buenos Aires, 2001b.
- GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, Santa Maria, n. 18, p. 234-259, maio/out. 2012.
- GALVÃO A. B. Foucault, Deleuze e a Máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. *Revista Ideação*, Ed. Especial, 2017.
- GOOGLE Earth-Mapas. Localização da Escola Municipal Ridalva Correa de Melo Figueiredo. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Escola+Municipal+Ridalva+Correa+de+Melo/@-14.8430987,-40.8494682,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x159610fc0fd2fdb9!8m2!3d-14.8430987!4d-40.8494682>>. Acesso em: 18 de jan.de 2019.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução. 19. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. São Paulo: Papirus, 2004a.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 25-34.
- HISSA, C. E. V. (org.). *Saberes Ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008
- JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Caderno de pesquisa*, n.118, p.189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, Maio/Ago. 2005.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JOLLIVET, M.; PAVÉ, A. The environment: questions and prospects for research. *Environnement*, p. 5-27, maio. 1992.
- KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. v. 1, p. 76-91.
- LAYARGUES, P.P. A natureza da ideologia e a ideologia da natureza elementos para uma sociologia da educação ambiental. Universidade Estadual de Campinas, Campinas (Tese de Doutorado em Ciências Sociais) 2003.
- LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Rev. Educação e Realidade*. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9515/6720>>. Acesso em: 21 maio 2018.

LEFF, E. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIMA, G. F. da C. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n.1 Jan./Apr. 2009. Doi: 10.1590/S1517-97022009000100010.

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: _____; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. C. (org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-161.

MANGUEIRA E.; MAURÍCIO M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, n. 2, p. 291-304, Maio/Ago. 2011.

MORIN, E. *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, B. da F. A.; CABRAL, C. L. de O. A prática educativa através dos tempos: dos antigos aos pós-modernos. *EccoS Revista Científica*, n. 31, p. 207-223, maio/ago. 2013. Doi: 10.5585/EccoS.n31.3448

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental*. 1975. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf>. Acesso em 20.fev.2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE (PNUMA). *Declaração de Tbilisi*. 1977. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>>. Acesso em 20.fev.2019.

PROFICE, C. C. Educação ambiental: dilemas e desafios no cenário acadêmico brasileiro. *REDE – Revista Eletrônica do PRODEMA*, Fortaleza, Brasil, v. 10, n. 1, p. 22-37, jan./jun. 2016.

QUINTAS, J.; BARBOSA, G.; ZBOROWSKI, M.; MOLON, S. *Repensar a Educação Ambiental – um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

REIGOTA, M. *O que é a Educação Ambiental?* Brasil: Brasilienses, 1994.

REIGOTA, M. *O que é meio ambiente*. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos, 292).

REIGOTA, M. *A educação ambiental para além dela mesma*. Ambiente & Educação, vol.13, 2008.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. das. *Planejamento e gestão ambiental: subsídios da geocologia das paisagens e da teoria geossistêmica*. Fortaleza: Ed. UFC, 2013.

- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2006
- SANTOS, A. et al. O saber e a intencionalidade científica ambientalista. *Revbea*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 184-196, 2016. Disponível em <<http://www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/4585>>. Acesso em: 13 maio 2018.
- SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27272.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- SILVA, A. T. R. da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.
- SILVA, R.C.V. M. da et al. *Noções morfológicas e taxonômicas para identificação botânica*. Livro científico repositório de ALICE. Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2014.
- SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.
- SOUZA, R. F. *Uma experiência em educação ambiental: formação de valores sócioambientais*. 2003. 125p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Serviço Social, PUC, Rio de Janeiro, 2003.
- SOUZA, R. M. de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 12, p.234-259, 2012.
- TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSHEINSKY, A. (org.). *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago, 2005.
- VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. *Educ.foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p.113-140, mar./jun. 2015.
- VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. *Curriculo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p5-13, jan./jun. 2005.
- ZIZEK, S. *Vivendo nos fins dos tempos*. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiros de entrevista

1. Qual disciplina você leciona? Você já fez alguma abordagem sobre a educação ambiental?
2. O que você entende por educação ambiental?
3. A sua formação acadêmica possui alguma relação com o meio ambiente?
4. O que você entende por interdisciplinaridade no contexto da educação ambiental?
5. Existe algum documento institucional ou governamental, do seu conhecimento, que aborda a necessidade de trabalhar a educação ambiental na escola?
6. Como você determina o que vai ser abordado dentro da sua disciplina em relação à educação ambiental?
7. Como se dá o processo de transversalidade do conteúdo ambiental dentro da disciplina que você ministra?
8. A abordagem ambiental é acatada por outros professores na unidade escolar?
9. Existe algum projeto na escola que envolva a educação ambiental?
10. Há uma comunicação efetiva entre os professores, em busca da construção do saber ambiental?
11. Quais são as dificuldades metodológicas, políticas e institucionais que a educação ambiental enfrenta no seu contexto escolar?
12. Como os alunos participam das atividades que você propõe a fazer sobre a educação ambiental?
13. Como as questões ambientais emergentes são exploradas na sala de aula? Há necessidade de adaptação visando à contextualização?
14. Como você avalia o contexto escolar e ambiental no qual você e os alunos estão inseridos?
15. No seu entendimento, a educação ambiental é tratada como deveria ser promovida no contexto escolar?