

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO PEDAGÓGICO

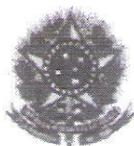
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENIZE MEZADRI DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS
TRAVESSIAS, AVENTURAS E PAIXÕES DAS
EXPERIÊNCIAS-SENTIDOS DE
PROFESSORES/AS COM O LOCAL**

VITÓRIA

2013



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

DENIZE MEZADRI DE ALMEIDA

***EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS TRAVESSIAS,
AVENTURAS E PAIXÕES DAS EXPERIÊNCIAS-
SENTIDOS DE PROFESSORES/AS COM O
LOCAL***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 20 de maio de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Marta Tristão Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Elisabeth Brandão Schmidt
Universidade Federal do Rio Grande

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

A447e Almeida, Denize Mezdri de, 1974-
Educação ambiental nas travessias, aventuras e paixões das
experiências-sentidos de professores/as com o local / Denize
Mezdri de Almeida. – 2013.
181 f. : il.

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

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

CDU: 37



Educação Ambiental nas travessias, aventuras e paixões das Experiências-Sentidos de professores/as com o local.
Prazer, Interligações, Momentos, Criações, Invenções, Surpresas, Formações Humanas, Percepções com a vida, Visão e Novidade.

Espaços de convivência

Formação de Professores/as

Experiências-Sentidos

Sentidos autopoieticos

Educação Ambiental

Às mães,

*Todo e parte das relações, retroações e interações de inspiração nas criações. Na
minha parte e no meu todo fortificante da produção-vida*

- à minha mãe!

AGRADECIMENTOS

Aos “bons encontros” e às “paixões tristes”, preservo e salvo, nessa produção-vida, estas experiências proporcionadas...

... com os *sujeitosobjetos*, colegas colaboradores dos contextos vividos, aqui em especial, entretecidos no município de Piúma-ES. Nosso devir e existir implicam a pesquisa, a vida, o viver com a formação *humanonatureza*.

... com as possibilidades *teoricometodológicas* no *pensarfazer* pesquisa da comissão examinadora, de qualificação e de orientação do PPGE- UFES (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo). Palavras e silêncios de leituras e escritas atravessadas, nesta jornada de pesquisa, legitimadas pela orientação da Dr^a Martha Tristão.

...com os incentivos, trocas e discussões dos colegas do NIPEEA (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Educação Ambiental). Vocês são elos das partes num todo desta produção e, ainda, complementariedades contínuas na organização e sistematização de outras produções.

...com formadores espiritual e familiar. Do Deus onisciente de bênçãos, consolos e aproximações. Do presente sempre presente de filhas (Jéssica e Juliana), irmãos (Giselda e Daisy), sobrinhos/as (Felipe, Maria Izabel e Giovana) e com seus e meu cônjuge (Geovane, Marcos e Marcilei). Não há leitura escrita e produção sem a presença, a colaboração e o companheirismo de vocês.

A vocês todos/as, obrigada pelos sentidos e significações de interação e retroação não disjuntas das experiências, pesquisa, vida e o meio ambiente.

“Uma pesquisa em EA deve ter ecos, além de mares, ares, terras e fogos. Tem que ser intensa em seus contrastes de formas, representações, volumes e composições. Só assim poderemos encontrar um plano dinâmico sob uma nova essência do conhecimento. Um conhecimento enraizado em sonhos, que permaneça no impulso criativo e crítico das diversas formas de existência e que, sobremaneira, consiga novas formas de ultrapassagens às violências vivenciadas pela nossa era. A busca deste desejo nos revela que não somos somente testemunhas da civilização e barbárie. A EA deve ter o compromisso de permitir sermos protagonistas para alcançar a utopia - apaixonadamente e sempre!”

Michele Sato

RESUMO

Este estudo problematiza formação de professores/as e Educação Ambiental na rede de sentidos tecida por docentes de escolas públicas de ensino básico do centro de Piúma-ES, ao realizarem experiências nos espaços de convivência. Norteada por essa aposta, esta pesquisa qualitativa ancora-se nas narrativas e em uma proposta metodológica de etnografia na perspectiva da etnopesquisa implicada, resultantes dos encontros de planejamento de área nas escolas, EMEF “Lacerda de Aguiar” e EEEFM “Professora Filomena Quitiba”. Além disso, mapeamos experiências realizadas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, através das conversações, dos registros no diário de campo, fotos e gravações. Nesses mesmos *espaçostempos* e motivados pela questão “que sentido(s) você atribui às experiências com o local?”, o/a professor/a narrava experiências e, ao final, nomeava o sentido das mesmas. Tais procedimentos contribuíram para a compreensão das experiências-sentidos nos espaços de convivência, enfatizando provocações socioambientais atravessadas na ecologia de saberes e no pensamento complexo, diante dos múltiplos sentidos docentes. As travessias, aventuras e paixões surgem como proposta de entrelaçar as experiências-sentidos em sensibilidades e sustentabilidades com o local, emergentes na reforma de pensamentos e estruturas reducionistas, racionalistas, individualistas e utilitaristas. Ao narrar experiências e nomear o sentido das mesmas, nos espaços de convivência, cada professor/a diz o que faz, o que passa, revelando nas invenções, interrelações, visão, surpresas, prazer, dentre outros sentidos autopoieticos, *saberesfazeres* socioambientais da/na formação docente e Educação Ambiental.

Palavras-chaves: Educação ambiental. Professores- Formação, Sentidos e sensações

ABSTRACT

This study problematizes the issue of teacher formation and Environmental Education in the network of senses woven by teachers from basic education public schools in downtown Piuma-ES, by carrying out experiments in spaces of living together. Guided by this bet, this qualitative research is anchored in narratives and in a methodological proposal of ethnography in the perspective of implied ethno-research, resulting from the planning meetings per area at the schools, EMEF "Lacerda de Aguiar" and EEEFM "Professora Filomena Quitiba". Besides, we have mapped experiments undertaken by teachers of the early years of elementary school, through conversations, records in the field diary, photographs and recordings. In these same *space-times*, and motivated by the question "what sense(s) do you assign to experiences with the site?", the teacher narrated experiences and, at the end, named the meaning of them. Such procedures have contributed to the understanding of experiments-senses in the spaces of living together, emphasizing crossed environmental provocations in the ecology of knowledge and complex thinking on multiple teaching senses. The journeys, adventures and passions arise as a proposal of intertwining experiments-senses in sensitivities and sustainabilities with the local, emergent in the reform of utilitarian, individualistic, rationalist and reductionist structures and thoughts. In recounting experiences and naming the meaning of them, in the spaces of living together, each teacher says what he/she does, what he/she goes through, revealing in the inventions, interrelationships, view, surprises, pleasure, among other autopoietic senses, socioenvironmental *knowledgesdoings of/in* teacher formation and Environmental Education.

Keywords: Environmental Education. Teachers-Formation. Senses and Sensations.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa linha do tempo da EMEF “Lacerda de Aguiar”

Imagem 2: Década de 70 EMEF “Lacerda de Aguiar”: atividades-experiências sentindo problemas socioambientais (iluminação), resgate histórico e das profissões (primeiros moradores, rendeiras, pescadores...) em desfiles escolares e atividades de sala de aula.

Imagem 3: Coleta de resíduos na praia Acaiaca- Piúma-ES pelos alunos do matutino-2012.

Imagem 4: Postagens em setembro de 2012. Desfile escolar.

Imagem 5: (da esquerda para a direita): “Conhecendo Mercearia da Nilcéa”, “Apreciando os peixes da Peixaria de Seu Vazinho Taylor”, “Cais do Porto”

Imagem 6: “Trabalhando a mobilidade: um dos princípios da sustentabilidade”.

Imagem 7: Postadas em outubro de 2012, espaços frente e fundo do térreo da EMEF “Lacerda de Aguiar”.

Imagem 8: “OS ALUNOS DO FILOMENA BRILHAM NA 9ª SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. MUITAS ENTREVISTAS...” postado em outubro de 2012.

Imagem 9: “AS MENINAS DO FILOMENA FORAM FLORIR A PRAIA DE PIÚMA, QUE BOM EXEMPLO VOCÊS DERAM! QUE LEGAL PODER COMPARTILHAR ESSE MOMENTO COM OUTROS JOVENS!” postado em setembro de 2012.

Imagem 10: “MUITO BEM, ALUNOS, VAMOS CUIDAR DA NOSSA CIDADE! VAMOS VOLTAR A DIZER QUE PIÚMA É A LINDA CIDADE DAS CONCHAS! PARA ISSO, OS MORADORES DEVEM TER INICIATIVAS COMO VOCÊS!” postado em setembro de 2012.

Imagem 11: “PARABÉNS ALUNOS DO 3º ANO E PROFESSOR PAULINHO PELO TRABALHO REALIZADO EM ESTATÍSTICA, É BOM VER OS ALUNOS APRENDEREM DE FORMA DIFERENTE!” Postado em setembro de 2012, sobre o projeto “Le Premier”.

Figura 12: Mapa da cidade de Piúma

Figura 13: Localização de Piúma no sul do ES

Imagem 14: Ponte de madeira de trezentos passos, relatada nos escritos sobre as viagens nos anos de 1815 a 1817 do Príncipe Maximiliano, quando passava em territórios piumense.

Imagem 15: Indícios da antiga ponte de madeira acima citada.

Imagem 16: Ponte construída no início do século XX, com cabeceiras já de cimento.

Imagem 17: Na década de 70, com nova ponte sobre o rio, inclusive na cabeceira norte da ponte encontrava-se um posto de recolhimento de imposto sobre os produtos agropecuários que entravam na cidade.

Imagem 18: Reparos na ponte de madeira na década de 80.

Imagem 19: Construção da primeira ponte de alvenaria de mão simples, montada ao lado da ponte de madeira, no final dos anos 80. Nos anos 90 essa foi desmontada e remontada no bairro de São João do Ibitiba, para ser construída a atual ponte de alvenaria de mão dupla.

Imagem 20: Mulheres caçambeiras, atravessando a ponte de madeira sobre o rio Piúma, para buscar água limpa na cacimba da fazenda dos Scherres.

Imagem 21: Trapiche (porto) em 1969. E Atual o atual porto piumense.

Imagem 22: Vista aérea das atuais entradas norte (esquerda) e sul (direita) do município de Piúma-ES.

Imagem 23: Foto da década de 70, mostrando atrás da pessoa, o natural canal de Itaputanga

Imagem 24: Canal de Itaputanga fechado final da década de 80. Indícios de grande assoreamento e processo de eutrofização (excesso de nutrientes nitrogenados numa massa de água, diminuindo o gás oxigênio, causando profundas modificações no ecossistema)

Imagem 25: Atual Canal de Itaputanga.

Imagem 26: Manguezal de água salgada (um dos poucos ao sul do Rio de Janeiro), formando a chamada prainha do “Lameirão” (esquerda). Mesmo mangue após o assoreamento devido a dragagem da Praia “Doce” ou “Boca da Barra” em 2006. (desembocadura do rio Piúma), para beneficiamento do setor pesqueiro.

Imagem 27: Acima, praias do Coqueiral e do Acaiaca, décadas de 60 e 70. Abaixo vista das praias á partir dos anos 90.

Imagem 28: Circuitos ecológicos do projeto Eco Vida.

Imagem 29: Alguns componentes do grupo de professores/as e alunos/as do projeto Eco Vida (2008).

Imagem 30: Erosão marinha no balneário piuminense. Provocada, principalmente, por construções indevidas recursividade de perigos ás próprias construções e á população.

Imagem 31: Alunos/as em estudo nas praias do Acaiaca e do Lameirão.

Imagem 32: Rio de Piúma, mostrando sua sinuosidade e mata ciliar na época do loteamento do bairro Acaiaca, bairro do Centro de Piúma (ao fundo).

Imagem 33: Imagens do Rio Piúma postado em 22 de outubro de 2010. Assoreamento, degradação em suas margens e leito.

Imagem 34: Imagens do arquipélago piuminense

Imagem 35: Alunos/as em experiências/ atividades nas ilhas piuminense. No projeto da Maricultura, nas piscinas e trilhas naturais da Ilha do Gambá.

Imagem 36: Vista aérea do Vale do Orobó (acima) e, (abaixo) o Monte Aghá (vista de frente pela praia do Acaiaca).

Imagem 37: Escalada do Monte Aghá, com alunos/as de escolas públicas.

Imagem 38: Aroeira, ipomea, gramíneas (de cima para baixo), espécies de restinga.

Imagem 39: Professoras com seus alunos em solos de restinga.

Imagem 40: Fanfarras e desfile (2012) das escolas públicas de Piúma.

Imagem 41: Bloco do mé anos 80(acima), e 2012 (abaixo)

Imagem 42: Procissão marítima em homenagem ao padroeiro dos pescadores – São Pedro- junh. de 2010.

Imagem 43: Festa do folclore, 2011. Barraca da escola Municipal “Lacerda de Aguiar”.

Imagem 44: Alguns sujeitos e espaços do primeiro exercício etnográfico de experiência-sentido com o ambiente piumense.

Imagem 45: Alunos/as do 3º ano da EMEF “Lacerda de Aguiar” na praia do Acaiaca e ilha do Gambá em observação participativa.

Imagem 46: Alunos do 3º ano da EMEF “Lacerda de Aguiar” em experiência com o ambiente de restinga e ilha na praia do Acaiaca.

LISTA DE SIGLAS

PPGE- UFES: Programa de Pós-graduação da Universidade federal do Espírito Santo.

NIPEEA: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental.

REBEA: Rede Brasileira de Educação Ambiental.

RECEA: Rede Capixaba de Educação Ambiental.

ANPED: Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

GT 22: Grupo de Trabalhos em Educação Ambiental.

ANPPA: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ESCOPESCA: Escola de Pesca de Piúma-ES.

IFES: Instituto Federal do Espírito Santo.

DER: Departamento Estadual de Rodagem.

DERTES: Departamento de Edificações, Rodovias e Transportes do Espírito Santo.

CONAMA: Conselho Nacional do Meio Ambiente.

SAMARCO: Mineração S/A.

PETROBRAS: Petróleo Brasileiro S/A.

CESAN: Companhia Espíritossantense de Saneamento.

APA: Área de Preservação Ambiental.

APP: Área de Preservação Permanente.

SUMÁRIO

PASSAGENS E MOVIMENTOS INICIAIS	18
CAPÍTULO 1- TRAVESSIAS: MOVIMENTO DE APROXIMAÇÕES E ENCANTAMENTOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PESQUISA.....	21
1.1 CAMINHOS ETNOGRAFADOS	21
1.2 IMPLICAÇÕES NAS APOSTAS DA/COM A PESQUISA.....	25
CAPÍTULO 2- AVENTURAS: ESPAÇOSTEMPOS DA REDE DE SENTIDOS SUSTENTÁVEIS NA/DA EXPERIÊNCIA COM O LOCAL	44
2.1 “TERRITÓRIOS DE ESPERANÇA”: INFLUÊNCIAS E SEDUÇÕES ESCOLAS-COMUNIDADE	44
2.2 ECOSSISTEMAS-LUGARES-PRODUÇÕES: SIMBIOSSES DA/NA CULTURANATUREZA PIUMENSE.....	62
2.2.1 ENTRELAÇAMENTOS <i>ECOBIOANTROPOSSOCIAL</i> COM O LOCAL.....	96
CAPÍTULO 3- METAMORFOSES: INSIGHTS DAS EXPERIÊNCIAS-SENTIDOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	105
3.1 FENOMENOLOGIA DAS EXPERIÊNCIAS COM O LOCAL	105
3.2 ECOLOGIAS DAS EXPERIÊNCIAS-SENTIDOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	109
3.3 SUSTENTABILIDADES E SENSIBILIDADES: EMERGÊNCIAS NA/DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AMBIENTAL.....	114
CAPÍTULO 4- PAIXÕES: IMPRINTING INTERLOCUTORES COM EXPERIÊNCIAS DOCENTES E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL	121
4.1 ETNOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS-SENTIDOS COM O LOCAL.....	121
4.1.1 ‘EX’POSIÇÃO DE PROFESSORES/AS COM O MEIO AMBIENTE	129
4.2 TRAFEGANDO MÚLTIPLAS SENSIBILIDADES	134
4.3 UMA PARTIDA, UMA CHEGADA? SENSIBILIDADES SOCIALIZADAS	155

PROCURANDO PASSAGENS PARA VIAJAR MAIS E MAIS E NÃO CONCLUIR	157
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE.....	171
TABELA 1: TÍTULO E AUTOR DAS PRODUÇÕES EM EA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DOS ARQUIVOS INFORMATIZADOS POR TERRITÓRIO DE DOMÍNIO DE 2000-2011.....	171
TABELA 2: PROCESSOS METODOLÓGICOS COM OS SUJEITOS/OBJETOS POR DOMÍNIO DAS 36 PRODUÇÕES COM EA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM 2000-2011.....	176
ANEXO.....	180
TERMO DE CONSENTIMENTO	180

PASSAGENS E MOVIMENTOS INICIAIS

Para movimentar a pesquisa na rede de sentidos propiciados por professores/as que realizam experiências com o local¹ de Piúma-ES, problematizando a formação e Educação Ambiental, iniciamos com as travessias do pesquisar, estudar e estar sendo com os outros no mundo, entretecendo aproximações e encantamentos nos caminhos do campo da/na pesquisa, na dimensão ambiental e no protagonismo com os *sujeitosobjetos* da rede de sentidos docentes motivada nas experiências com o meio² piumense.

Assim justificamos, problematizamos e inferimos pistas investigativas nos/dos *saberesfazeres* co-produzidas com os onze sujeitos professores/as das duas escolas públicas de ensino básico - EEEFM “Professora Filomena Quitiba” e EMEFM “Lacerda de Aguiar”- localizadas no centro do município de Piúma-ES, os/as quais nos anos de 2011 e 2012 realizaram experiências com o local.

Os *espaçostempos*³ da rede de sentido docentes nas experiências com o meio piumense são tecidos no capítulo dois. Aqui visibilizamos sagas, influências e seduções entendidas no horizonte histórico ambiental dos ecossistemas-escolas-comunidade do município de Piúma-ES.

¹ Referimo-nos, como local, o espaço onde as experiências acontecem e impregnam processos diversos. Não inferimos, no título, a identificação de um local, por acreditarmos que, os sentidos de sujeitos que realizam experiências com o meio ambiente local, como os desta pesquisa, são possibilidades também vividas em outros locais, quando estruturados e significados com o meio ambiente local.

² Meio e/ ou meio ambiente é um conceito, onde se pode tratar como unidade *estruturalmente determinada* (MATURANA e VARELA, 2001), para entender que suas determinações estão nas suas estruturas em dinâmica inter-relacionada com outros sistemas existentes nele. Com esta mesma finalidade, o meio ambiente também pode ser, aqui neste estudo, tratado de espaço de existência e/ ou de convivência.

³ *Teoricometodológicas, saberesfazeres, espaçostempos* são outros modos de inventar e desestabilizar a escrita, que segundo Alves (2002), compreendem significados, como crítica aos limites de compreensão da ciência moderna e de seu modo dicotômico de compreensão.

A intenção desse segundo capítulo é nos aventurar nos ecossistemas-escolas-comunidades, compreendendo-os como territórios de esperança que fortalecem múltiplos sentidos marcantes nos lugares-produções desses *espaçostempos*. Articulações possíveis numa Educação Ambiental a caminho das sociedades sustentáveis.

No terceiro capítulo, insights movem metamorfoses na promoção de Educação Ambiental nas experiências-sentidos de professores/as com o local. Tecemos, aqui, a Educação Ambiental com Tristão (2004, 2007, 2008, 2012), Grün (2007, 2011) e Guimarães (1995, 2000, 2004), numa fenomenologia biológica (MATURANA, 2005), nas formações docentes existenciais e sensíveis (LARROSA, 2002), no rompimento de dualismos em aberturas potentes na ecologia de saberes (SANTOS, 2000, 2005) como alternativa para a complexidade que fuja do reducionismo e fragmentação (MORIN, 1995, 1999, 2005).

Ainda, nesse terceiro capítulo, entrelaçamos à formação e à Educação Ambiental, emergentes premissas de sustentabilidades e sensibilidades, argumentando forças, ações e tendências na dimensão ambiental, para articulá-las na centralidade das experiências-sentidos (LARROSA, 2002), como possíveis de/na formação socioambiental, quando professores/as realizam experiências com o local.

No quarto capítulo, descrições de experiências no meio piuminense e interlocução com as narrativas de 11 (onze) professores/as sobre o sentido que atribuem às experiências com o local, traduzem sentidos autopoieticos que provocam fissuras e brechas na formação e na educação socioambiental nos espaços de convivência.

No contexto desse quarto capítulo, temos tentativas de produzir constituições de experiências-formativas (LARROSA, 2002) nas conversas do planejamento de área, com os escritos e imagens etnografadas de experiências com o local e com narrativas dos 11(onze) professores/as em exercício das duas escolas públicas do centro piuminense e que realizaram, em 2011 e 2012, experiências no município de Piúma-ES.

Também, nesse capítulo, socializo momentos de compartilhamento da pesquisa com os sujeitos, como uma partida de novos e mais apaixonantes *continuum* de seus *saberesfazeres* e uma chegada para mim, de uma etapa da pesquisa que pode dar ares a outros movimentos, possibilidades e visibilidades na formação de professores/as e na Educação Ambiental.

CAPÍTULO 1– TRAVESSIAS: MOVIMENTO DE APROXIMAÇÕES E ENCANTAMENTOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PESQUISA

1.1 Caminhos etnografados

“Um encontro com o outro para deixar-nos transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo”.

LARROSA E PÉREZ, 1998

Encontros, atravessamentos, passagens e aproximações fazem parte das minhas formações: da familiar, da escolar, dos afetos de amizade, do ambiente profissional e da pesquisa, das lutas, dos desânimos, paixões e amores filiais movedores de diversos *saberesfazeres* da Educação e da dimensão ambiental.

Um fio condutor, a vida, que, de grande, sistematiza e organiza a complexa arte dos *saberesfazeres humanonatureza* implicada nos vários contornos da vida, da produção escrita e das múltiplas experiências sensíveis na educação.

Com tais conduções e contornos, nos movimentamos⁴ por aqueles de escolas públicas de ensino básico, nas quais professores/as promovem experiências com o local. Assim, pretende-se aqui **problematizar formação socioambiental na rede de sentidos propiciados por docentes, que realizam experiências com o meio piumense**, baseando-se, principalmente, na experiência-sentido (LARROSA, 2002),

⁴ Na pesquisa optei pela escrita na 1ª pessoa, em prol da subjetividade que é um processo inerente ao ser humano e que, por muito tempo, foi excluído dos relatos acadêmicos por imposições da lógica clássica, instrumental. Também, verbos serão encontrados na 1ª pessoa do plural, uma vez que, o/a pesquisador/a não realiza a pesquisa sozinho/a, uma vez que, sujeitos como orientadores, interlocutores e os próprios sujeitos da pesquisa fazem parte do processo de pesquisar.

nos múltiplos e complexos processos de formação e transformação existencial e estética, a saber, a própria Educação Ambiental.

Com efeito, chamo junto à Alves (2002), com suas ideias de expressividade da escrita para outros processos de racionalidades, o termo de *éticoestéticas*⁵ ao conhecimento de emancipação, do saber de solidariedade e do reconhecimento de que “o conhecimento verdadeiro e o senso comum, embora opostos, implicam-se reciprocamente, pois um não existe sem o outro” (SANTOS, 2004, p. 107). Pois, de certa forma, estes são desencadeados nas experiências com os espaços de convivência, no qual:

[...]se joga algo o que somos, um certo modo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou não-sentido daquilo que nos passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência (LARROSA, 2009, p.69).

Assim, a sucessão de *tempoespaços* percorridos e a que nos percorrem, deixam em nós marcas que nos auxiliam também em perceber certas posições dogmáticas no tocante a uma “movimentação prudente, pluralidade de conhecimentos e práticas de aplicação da ciência edificante e socialmente responsável” (SANTOS, 2000, p. 226).

Nessas sucessões, a vida me conduziu à paixão pela Educação. Docente da Educação Básica há mais de 18 anos, entre contratações e efetivações, em áreas, inicialmente, das linguagens da Arte e, posteriormente, da de Ciências da Natureza, a intrigante aplicação científica com vistas à identificação social e responsável, implicavam minhas ideias e pensamentos quanto às *teoriaspráticas* docentes.

⁵ Junção proposta na racionalidade estético- expressiva (SANTOS, 2004, p. 75), que articula representações inacabadas da modernidade, tendo representações mais abertas no nosso tempo; e com Gatarri (1990, pp . 30-35) na ético-estética das 3 ecosofias: social, mental e ambiental, para a produção de subjetividades do conhecimento, cultura, sensibilidades e sociabilidade. E também, um possível de escolha de pensamento-escrita nesta pesquisa.

Pensamentos inquietantes relacionados à formação continuada de cada ano letivo, entre cursos de aperfeiçoamento de curta e longa duração, direcionados para as *teorias metodológicas* das Ciências Naturais e para as modalidades de Educação Inclusiva e à Distância, possibilitaram louvores e convites às práticas tecidas nos complexos ambientes dos contextos vividos.

Foram décadas de críticas e sugestões diárias e momentâneas, que se combinaram, até aqui, na pesquisa da dimensão ambiental da Educação. As intrigantes problematizações, incertezas e práticas docentes na comunidade⁶ como parceira e fomentadora de projetos educacionais, faziam determinantes e questionadores nos *saberes-fazer*es do *homem-natureza*.

Redes afetivas e profissionais combinavam-se nas relações docentes que a escola amplia em formações pessoais e coletivas. Cursos (Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente), Projetos (projeto Estação Eco-Vida de Circuitos Ecológicos), Produções literárias (O Rio de Piúma) engendrados nas áreas e instituições educacionais da comunidade piumense que, conforme Tristão (2004), entendo que proporcionavam formas à contextualização dos valores sociais e culturais, criando, inovando e valorizando experiências.

Passagens atravessadas em processos do viver e do pesquisar. Estas se aproximam dos sentidos socioambientais das experiências possibilitadas nas relações e na complexidade do conhecimento de cada um e de todos os sujeitos propiciados em nós.

A mãe de, a filha de, a irmã de, a casada com, a professora de, a amiga de, a que mora em, a que trabalha em, a que faz, a que tem... sentidos e significados com outros e consigo mesmo, que podem visibilizar, parafraseando com Ferraço (2008) como diversidades e potencialidades de cada um/a. É caçar o eu, o nós e os outros em singulares multiplicidades de relações.

⁶ Aqui, como a comunidade dentro e fora da escola, sem dissociações, pois são constantes as práticas escolares na/da Educação Ambiental nesse sentido.

Nessas passagens, percorridas em 39 (trinta e nove) anos vividos neste meio, deparo num pedaço intermediário de vida. Das passadas e presentes relações, produções e projetos às futuras pesquisas, (re)criações e (retro)ações das redes que este fio-vida pode propiciar nascimentos de experiências-sentidos ao que somos, ao que nos acontece (LARROSA, 2002).

Referidas redes apoiadas e esclarecidas por Tristão (2006), em que, dos diversos modelos de redes, são o das conexões entre as pessoas, instituições e seus projetos, que muito mais do que trocar informações, estão em organizações sociais, no comprometimento, na realização de ações coletivas, de espaços coletivos, de atuação de forma aberta e flexível.

Alguns fios desta rede trazem, num convite sempre presente, indagações sobre a educação e o ambiente de um município do interior do Espírito Santo (ES) esse, que passo e passei quase 30 (trinta) anos. Nesta cidade terminei a minha infância e a minha adolescência e, nela, esta produção de pesquisa atenciosa pretende na rede de sentidos de docentes de escolas públicas do ensino básico, evidenciar tessituras socioambientais nas experiências com esse local.

É uma observação crítica, sensível e problematizadora com a Educação Ambiental, de concepções socioambientais, na formação pedagógica e cidadã, onde se produzem sentidos e subjetividades entendidas nas potentes experiências-sentidos, onde há contínua formação indivíduo-educação-sociedade-ambiente.

Individuais e coletivas as travessias, relações e deslocamentos transformam o viver e o pesquisar, apostando nas multiplicidades das/nas experiências que se passam em sistemas e organizações da educação-ambiente, como possibilidades de processos da vida, sendo *lócus* privilegiados de ação, de inspiração e de *teoriaspráticas* da Educação Ambiental.

Um entendimento que, em Macedo (2012), defende-se a implicação histórico-existencial do/a pesquisador/a com a pesquisa científica. Este autor vincula o pessoal e o coletivo do/a pesquisador/a com sua prática científica, em função de sua história sócio-político, resultante de tudo que integre a dinâmica *ethos* e *habitus*

(práticas e estruturas sociais de nossas profissões e culturas) de seus pertencimentos.

Nesse viver e pesquisar, tendo um protagonismo coletivo com os *sujeitosobjetos* nas tessituras socioeducacionais, compreendo possibilidades que:

[...] podemos chamar de uma heurística implicada de possibilidades emancipacionistas, e que chegava às nossas reflexões investigativas de forma sensível, pela lente e pelo ângulo das relações que estabelecíamos com as novas heterogêneses do nosso cenário socioeducacional *com o local* (MACEDO, 2012, p. 29, grifo nosso)

Com essas tessituras processamos os dilemas, pressupostos e (pre)conceitos que acreditamos, com o rigor da complexidade, abarcar visões, reflexões e *teoriaspráticas* movimentadas nas redes de sentidos de professores/as motivadores/as de experiências com os espaços de convivência.

1.2 Implicações nas apostas da/com a pesquisa

“Todo conhecimento humano emerge constantemente do mundo da vida, no sentido biológico do termo [...] quero lembrar aqui que todo conhecimento filosófico, científico ou poético emerge do mundo da vida cultural vulgar”.

MORIN, 1991

Pelo movimento singular, coletivo, para além dos muros escolares e com o meio ambiente de convivência existente no contexto de instituições públicas de ensino básico do centro piumense, emergem um mundo de conhecimentos e práticas sensíveis, onde objetivamos, em geral, **problematizar formação docente e Educação Ambiental na rede de sentidos propiciados por professores/as, que realizam experiências com o meio piumense.**

Especificamente, tecem-se múltiplos do problematizar a formação docente e Educação Ambiental com sentidos de professores/as movedores de experiências no local, nas apostas de:

- Visibilizar influências e seduções socioambientais nas experiências com o meio piuminense, realizadas pelos docentes de escolas públicas de ensino básico.
- Entretecer nas experiências de professores/as com o meio ambiente ecologias dos *saberesfazer*s sociedade-educação-natureza.
- Produzir a constituição de experiências- formativas (LARROSA, 2002, 2009) com os docentes pesquisados, na/da Educação Ambiental.

A organização dessas apostas com os sentidos docentes que movem experiências com o meio vem da compreensão enriquecida do modo como Morin (1997) articula a complexidade. Para o autor, um elemento de inter-relações de organização de um todo, ao mesmo tempo organiza e produz inter-relações ao elemento. Nesse sentido, o elemento- sentidos docentes que movem experiências com o local- é o organizador e produtor dele mesmo e do todo. Nessa ideia de uma compreensão em organização, Morin (1997, p.121) nos alerta sobre seu “sentido fechado e aberto que teremos que conceber a sua relação com o meio, com o tempo e com o observador/conceptor”.

Multiplicidades de sentidos num compreender tudo-tudo-partes que organizam e ajudam o sistema na direção da compreensão das coisas, a caminho da direção ao sistema-problema e não ao sistema-solução (MORIN, 1997), problematizando possibilidades de conexões complexas como guia base de nossos insights.

O que há? Em que condições? Existe uma certa autonomização e uma relativa emancipação na **rede de sentidos docentes atribuídas às experiências no meio piuminense?**

Aí conectamos inserções e dependências de contexto cultural- social-histórico de *saberesfazer*s instauradores de cientificidade e senso comum. “A conviviabilidade das duas vias: conhecimento ‘científico’ e o conhecimento ‘vulgar’ em nossas

práticas cotidianas possibilitam aí um caminhar para essa relação” (MORIN, 1991, p. 217).

A conexão nas travessias, aproximações e encantamentos embarca num problema particular, no contexto, onde acontece a rede de sentidos propiciada por docentes de escolas públicas de ensino básico, que realizam experiências com o meio piumentense. Isso, para “ser pensado e posicionado corretamente no conjunto de seu contexto e desses problemas em conjunto serem posicionados e pensados, cada vez mais, no contexto planetário” (MORIN, 2003, p. 14).

Dispor, organizar e ligar problemas permitem produzir sentidos e prudências ao todo do ambiente que é cultural-social-econômico-político-ecológico... Percebendo, também, como esses se modificam ou se explicam de outra maneira.

São possíveis necessidades e aspirações, em que as “práticas numa dada cultura que podem ser tornadas compreensíveis e inteligíveis para outra cultura” (SANTOS, 2007, p. 31), possibilitam *pensaresfazeres* contra uma lógica de imposição e dominação.

Para tal, entende-se a necessidade de aprofundarmos numa realidade cotidiana contra as aparências e para além delas, tornando mais claros os discursos e as práticas e, que nos possibilitam desvelar interesses modistas, mas termos a atenção nos aprendizados e pensamentos não dominantes e dominados.

A problematização na formação socioambiental na rede de sentidos dada por docentes que realizam experiências com o meio ambiente, emergem singularidades e relações de possibilidades de vermos o entrelaçamento cotidiano, entre razão e emoção, à guisa de “constituir nosso viver humano e não nos darmos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1998, p. 15).

Junto a esses pensamentos e reflexões, a problemática da pesquisa possibilitou gerar significativas aproximações às multiplicidades da Educação Ambiental, da formação de professores/as e das experiências-sentidos (LARROSA, 2002) docentes, movendo problematizações com as abordagens e interpretações sobre pesquisa:

- Em Tristão e Carvalho (2009, pp. 15-22), ao argumentarem que “as produções de pesquisa em seus sentidos que garantam práticas criativas, construtoras de novas realidades e de novas possibilidades de valorização e de relação com a natureza e com a vida”, associa à preocupação de visibilizar nas experiências-sentidos dos docentes com o meio, movimentos éticos, políticos e inovadores que proporcionem relações ser humano-cultura-natureza.

- Onde, em Tristão (2007, p. 92), ao argumentar sobre o “pensamento de formação como função vital a ser permanente e exercida de mudança e movimento, também implícito em processos formativos e educativos de reforma do pensamento e das estruturas”, problematizo o pensamento transdisciplinar entendido numa Educação Ambiental que preenche o entre, o através e o além das disciplinas. Entender que as experiências-sentidos (LARROSA, 2002) dos docentes das escolas públicas básicas (ensino fundamental e médio), com o local, são mais um desafio na reforma de pensamento e das estruturas, para se visibilizar processos que permeiam a formação socioambiental de educadores/as.

- Em Loureiro e Cossío (2007), quanto à preocupação da universalização da Educação Ambiental poder não expressar as condições de inserção na comunidade, modalidades, práticas, gestão, participação, motivação dos atores envolvidos na temática... Inserimos questionamentos e reflexões, no universo de escolas públicas pesquisadas neste estudo:

a) O que leva os docentes das diferentes áreas do conhecimento das escolas públicas de ensino básico do município de Píuma-ES realizarem com os/as alunos/as experiências no meio? Será que a motivação está na formação inicial, continuada, familiar, cidadã... ? Que *espaçostempos* fizeram começar com tal aventura?

b) Pode existir alguma modalidade na rede de sentidos propiciados por professores/as que realizam experiências com o local? Se bem que, tratando-se de experiências-sentidos, em Larrosa (2002), não há tal caracterização, mas, sim, desencadeamentos de movimentos e tessituras socioambientais na formação e educação.

c) De que maneira a rede de sentidos propiciados por docentes que realizam experiências com o local são relevantes para/com a comunidade e a realidade socioambiental deste município?

Nas problematizações da formação socioambiental com as redes de sentidos propiciados por docentes motivadores de experiências com o local, reinteiro outras visibilidades da dimensão ambiental e formação docente com o Estado da Arte da Educação Ambiental capixaba coordenado por Tristão (2007).

Vale a pena ressaltar que a autora, em pesquisas promovidas com o RECEA (Rede Capixaba de Educação Ambiental) e o NIPEEA (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental), num movimento com o SIBEA (Sistema Brasileiro de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente) e REBEA (Rede Brasileira de Educação Ambiental), promoveu, a dinâmica de bricolagem⁷ com reuniões, encontros, projetos, questionários, entrevistas coletivas, narrativas, divisões de regiões e microrregiões, visibilidades que:

Vale esclarecer que esse diagnóstico não se encerra aqui, pois, se possível, é conveniente uma constante atualização para que, a complexidade do processo educacional-ambiental entenda as práticas cotidianas e sua dinâmica de transformação. Nesse sentido, visa a compreender as práticas, o perfil dos educadores/as e ampliar possibilidades para que outras ações estejam ancoradas em diferentes saberes e fazeres, conectados com as ações socioambientais e com uma dinâmica de rede já preexistente, ou seja, *de um permanente canal de gestão educacional-ambiental compartilhada e participativa* (TRISTÃO, 2007, p.13, grifos da autora).

As redes e conexões, tão exploradas neste diagnóstico, nos fazem pensar numa investigação que, nas redes de sentidos docentes realizadores de experiências com o meio, podemos fortalecer ainda mais os *espaçostempos* de sujeitos dos cotidianos escolares e as relações ambiente-educação-sociedade emancipatórias e sustentáveis.

⁷ Ver com mais conceito e propriedade no contexto do diagnóstico nas páginas 08-17 do artigo Diagnóstico do estado da Arte da Educação Ambiental do Estado do Espírito Santo- Relatório Final – (Tristão, 2007)

Tristão (2007), em relatório final, após discorrer as ações capixabas sobre os dados produzidos junto à dinâmica da coleta, ainda nos alerta:

Esses Programas e Projetos não explicitam um compromisso com “conceitos” hoje tão necessariamente visíveis à Educação Ambiental como sustentabilidade, cidadania e solidariedade, só para citar alguns[...]Conseguir, efetivamente, maior participação de cidadãos e cidadãs parece ser uma das dificuldades visíveis nesses projetos. A grande questão que se coloca é: como promover a participação e o envolvimento das comunidades nas questões socioambientais? Para Dowbor (1993), a saída encontrada para o crescente processo de urbanização das cidades poderia ser a (re)valorização do local, com as decisões e ações descentralizadas (op.cit., p.24).

Com esse pensamento de (re)valorização do local, de decisões e ações descentralizadas e de participação e envolvimento das comunidades, pretendemos dialogar com as redes de sentidos fomentados por docentes que realizam experiências no município de Piúma-ES.

Nesse mesmo diagnóstico, os dados nos chamaram atenção sobre os desafios da Educação Ambiental capixaba que atravessam os sentidos dos envolvidos nesta pesquisa, quando a autora aponta:

As dificuldades apontadas pelos educadores/as/gestores/as foram: falta de pessoal qualificado para realização de palestras; empresas apóiam mais projetos relacionados com eventos (Descida Ecológica do Rio Jucu, Dia da Árvore, Feira da Terra); falta de logística de algumas Secretarias (data show, computadores, etc.). Ainda que muitos defendam o fortalecimento dos canais de participação já existentes, os desafios de uma Educação Ambiental emancipatória são muitos e não tanto de ordem técnico-formal, mas de criação de instâncias de negociação, como adverte Leis (1997), para uma participação baseada numa “[...] ação comunicativa eficiente, em que os melhores argumentos tenham uma chance real de prevalecer frente às visões instrumentistas dos atores políticos e econômicos tradicionais” (LEIS, 1997, p. 240). Esses canais já criados, segundo leis, não constituem, na prática, espaços de negociação, pois a participação da sociedade civil fica reduzida a um recurso corretivo e/ou defensivo, sem condições de gerar alternativas (TRISTÃO, 2007, p. 24).

Na análise do perfil dos/as educadores/as envolvidos no diagnóstico, Tristão (2007) ao realizar entrevistas de grupo, considera que:

Sem querer estabelecer uma tipologia, mas tendo em vista a compreensão melhor desse perfil, existem um grupo mais qualificado em termos de Educação Ambiental, inserido no seu movimento e na sua história, que se caracteriza por ser mais ativo, engajado e participativo; um segundo perfil seria o de um grupo mais ou menos interessado, mas que ainda não incorporou a Educação Ambiental totalmente em sua prática educativa; e um terceiro grupo não tem envolvimento, nem cooperação, mas atua, eventualmente, ou quando solicitado, em sua prática profissional. De qualquer modo, percebe-se uma falta de acesso a referenciais extremamente significativos da Educação Ambiental brasileira, ou mesmo de documentos históricos na sua trajetória, como é o caso do Tratado de Educação Ambiental para

sociedades sustentáveis e responsabilidade global, que poderia contribuir para o aprimoramento do trabalho local (op.cit., p. 61).

Deixamos bem claro que não queremos categorizar os sujeitos de nossas pesquisas e sim ambientalizá-los nos mais diversos sujeitos capixabas, dentre os outros tantos que acreditamos se configurar na rede de sentidos produzidos em experiências com o local.

As visibilidades em torno das relações da pesquisa e do *saberfazer* Educação Ambiental emergem singularidades múltiplas, pertinentes na escola, para contextualizar e englobar conjuntos das diversas partes que a integram.

Problematizações “elos”, “ligações” que:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediadas e imediatas e todas elas mantidas por um elo natural e inseparável, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer as partes [...] (MORIN, 2003, p. 25).

Dos tantos elos interligamos, em especial, aqueles elos sobre os sentidos docentes das experiências com o meio e que são proporcionadas por duas escolas públicas de ensino básico piumense.

São elos nos sentidos existenciais e estéticos movimentados de acontecimentos, frutos roubados de mistérios, leituras, encontros de possibilidades com a formação socioambiental nas/com as instituições públicas de ensino básico do município de Piúma-ES.

Nas experiências-sentidos em que “as relações interior com o estudo, no qual o aprender torna ou transforma o sujeito [...] a partir das formas de sensibilidades e constituída como uma experiência estética” (LARROSA, 2002, p.65), apostamos na trama experiência-formação (LARROSA, 2009) como possibilidade de realização, não como saber empilhado e totalizante, mas como um saber que garante a cada sujeito sua possibilidade de criação do mundo.

Sentidos, experiências, formação que ainda indagamos: por que e como os docentes se aventuram em atividades escolares no meio piumense? Quais

possibilidades socioambientais podem ser movimentadas nestas experiências com esse local?

Por viver e ser docente de alguns dos *espaçotempos* das escolas piumense, sabemos, e até participamos de algumas experiências em que docentes, discentes e a comunidade se relacionam na sistêmica organização das experiências com o meio ambiente.

Assim, devido certa implicação e entretencimento com os *espaçotempos* e os sujeitos da pesquisa e pelo referencial de narrativa que dialogamos, inspiramo-nos nas abordagens da etnografia, principalmente, na perspectiva da etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012) onde se tem a “*criação de saberes* significativos potenciais emancipatórios” (op. cit., p. 27).

Dizemos no objetivo específico de produzir a constituição de experiência-formação de Larrosa (2002, 2009), por apostarmos numa metodologia sistêmica e organizadora, mesmo vivendo nos *espaçotempos* das escolas pesquisadas. Portanto, entende-se que o sujeito não só verifica a observação, mas também integra nela a auto-observação, pois:

O observador também faz parte do sistema observado, e o sistema observado também faz parte do intelecto e da cultura do observador- sistema. Numa inter-relação desse tipo, e através dela, cria-se uma nova totalidade sistêmica que engloba um e outro (MORIN, 1997, p. 137).

Também nos baseamos na pesquisa narrativa (HART, 2005) que se aproxima do pensamento complexo: “[...] não existe objeto substancial, existe o sistema organizado [...] simultaneamente aberto e fechado [...] fechado guarda a sua autonomia, aberto oferece a sua possibilidade de comunicar e de transformar-se” (MORIN, 1991, p. 141).

O sentido da experiência no contexto e *locus* com o meio e apostado na Educação Ambiental se processa com narrativas por fazer “sujeitos falantes de maravilhamento com o mundo das coisas, em busca de sensibilidades, de modos renovados como através do olhar de uma criança” (LARROSA, 2002, p. 65).

As “novidades”, os “nascimentos”, os “inesperados”, os “impossíveis” de outros *saberesfazerespoderes* (LARROSA & PÉREZ, 1998) encontramos nas narrativas dos sujeitos das experiências, naquilo que só eles podem trazer consigo.

Enquanto o/a professor/a narrava, encontravam-se novidades inesperadas nas expressões de sentidos e tessituras de redes que permeiam as experiências com o meio. Em meio a essas expressões, o/a professor/a nomeava a palavra-sentido destas experiências, visibilizando multiplicidades sensíveis que motivam e inspiram formação e Educação Ambiental. Pois, em Larrosa (2002):

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p.21).

Longe de uma forma de categorização e ou aprisionamento, essa forma de nomeação de palavra-sentidos é com a possibilidade de infligir a lógica moderna de monopolizar as estruturas socioeducacionais numa única via. Gostaríamos de trazer à tona a aposta na constituição de multiplicidades de *espaçostempos* sensíveis em suas singularidades mais motivadoras e inspiradoras das experiências docentes em seus sentidos-narrados. Diversidades de sentidos que os/as professores/as entretecem seduções e influências para transformações ecologizadas nos saberesfazeres de seus cotidianos.

Pensamos assim em Larrosa (2002, 2009) e processamos as narrativas com Tristão (2012), quando argumenta sobre educadores/as ambientais:

[...] por outro lado, percebemos a existência dos mais ousados, que não tem medo de ousar e que intuitivamente criam oportunidades e experiências fantásticas em seus espaços vivenciais de *aprendizagemensino*. Esses espaços vivenciais são abertos e não dogmáticos, o que, de acordo com Maturana (1997) garante um sistema de conversações que permite perturbações mútuas disparadoras de processos internos (TRISTÃO, 2012, p. 7).

Não só internos, mas também podem ser externos, quando movimentos podem atingir outros e outros grupos e processos. E continuando os diálogos com as narrativas, a autora aceita e argumenta:

[...] numa racionalidade aberta, com um ambiente que favoreça a autoria, a autorreflexão, com práticas transformadoras que suscitem autonarrativas, pois, conforme Maturana (1998), narrar a vida é narrar-se, o que leva a uma maior complexificação, no sentido de maior autonomia e controle sobre as nossas vidas. Entendendo onde viemos poderemos entender para onde vamos (op.cit., p. 7)

São argumentos e aceitações em que ela mesma nos alerta:

Na Educação Ambiental que não pode se prender às amarras de um caminho determinado, estreito e inflexível, como argumento de acatar o imprevisível na trajetória e não de defender que não devemos traçar caminhos ou ter pressupostos em nossas pesquisas (op.cit., p. 10).

Tristão (2012) se fundamenta em aspectos filosóficos e metodológicos ao falar das narrativas no debate sobre pesquisa em Educação Ambiental, fortalecendo esta pesquisa através das narrativas, para descobirmos a rede de sentidos de professores/as atribuídas às experiências no local.

A autora garante, sem essencialismos, possibilidades e multiplicidades de processos e movimentos de dimensões discursivas-políticas-filosóficas imbuídas na formação socioambiental, quando dialogados com as narrativas.

Diálogos que, conforme Tristão (2012, p. 11):

[...] quanto mais experiências disponíveis, mais potencializamos experiências de práticas sustentáveis nas histórias das narrativas produzidas como resultados de pesquisa em EA. [...] uma vez que as pessoas produzem sentidos de suas experiências de vida narrando suas experiências e, com isso, podemos, principalmente, para aqueles e aquelas que vivem nas margens de uma cartografia dominante do espaço sociocultural, tirá-los do anonimato.

Visibilizo e reintegro nesse pensamento, que o sujeito da narrativa, aqui neste estudo, o docente que realiza experiências com o meio ambiente local, ser também como:

Aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder pé e a deixar-se derrubar e arrastar por aquele que lhe sai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. (LARROSA & PÉREZ, 1998, p. 85).

O encontro de professores/as dispostos a transformar-se com os desconhecidos do contexto escolar, estagnados em *temposespaços* muito definidos, aconteceu nas conversas e narrativas presentes nos planejamentos de área da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Professora Filomena Quitiba” e na Escola

Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Lacerda de Aguiar”, atualmente apenas com o ensino básico dos anos iniciais.

Todas as narrativas produzidas nestes espaços foram realizadas junto com docentes em exercício nas escolas acima citadas, entre os meses de julho a outubro de 2012. Assim, encontramos 11 (onze) professores/as que realizaram alguma experiência-atividade-projeto⁸ com o meio piumense, nos dois últimos anos (2011 e 2012), pertencentes às áreas de conhecimento dispostas, atualmente, em Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Sociais e Humanas e Ciências das Linguagens e Artes, assim divididas, especialmente, nos anos finais do ensino fundamental e em todo ensino médio.

Como orientação às nossas ações e captura das co- produções de pesquisa, participamos e etnografamos experiências na praia e ilha do município de Piúma-ES, com professoras e alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental, que consentiram a nossa participação-observação desde o planejamento da atividade-experiência.

Sobre outros tantos encantamentos e aproximações, não poderíamos deixar de apresentar outras legitimações de empoderamento⁹ e ética do encontro do/a pesquisador/a e a pesquisa com a Educação Ambiental que:

A investigación en educación ambiental é un espazo de liberdade e de creatividade; chama a unha postura política, crítica e ética; permite a construción de significacións e a produción de saberes transformadores; ten un papel social; nunha perspectiva ecolóxica, correspóndese cunha dimensión esencial da intervención educativa e da acción social; ofrece un crisol de desenvolvemento profesional; estimula o traballo colaborativo e o diálogo de saberes; implica unha reivención do “rigor” para asociar a unha ética. Moi simplemente, pero con esixencia, a investigación é unha forma de vivir a educación ambiental, reflexivamente (CARTEA & TORALES, 2008, p. 38).

Desta forma, aventuramo-nos numa pesquisa qualitativa de abordagens etnográficas, ancorada nas narrativas, para tratar da problemática: **que sentidos**

⁸ Para a provocação das narrativas, inclui termos como projetos e atividades, além de experiência, para melhor haver entendimento da produção de sentidos que estes docentes propiciavam.

⁹ Aqui partimos da concepção do/a pesquisador/a contribuir como sujeito que se forma em torno de compartilhamentos, aprendizagens, contribuições com experiências e conhecimentos na busca de propostas da melhoria da qualidade de vida e das relações.

são tecidos por professores/as de escolas públicas do ensino básico, ao realizarem experiências com o meio piumense?

Nessa experiência de investigar, observar e vivenciar, participamos da liberdade de outra coisa que se dá nas experiências dos docentes de ensino público básico com o meio ambiente. Pretendemos, justamente aí, “saltar fora de tudo o que mantém seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo” (LARROSA, 2009, p. 90), como um possível contra fundamentos, princípios e lógicas ditadas pelo conhecimento científico moderno.

Reconheço nas palavras de Morin (1991) que, além de importante, é um desejo se fundamentar no paradigma da complexidade. Mas a sua importância política, social e histórica toca a missão e a incumbência da pesquisa, e da autora, na contribuição da/na dimensão ambiental da educação e dos embates e consensos cotidianos de nossas vidas.

Ao pensar conforme Morin (1991), para um olhar do conjunto pesquisador-sujeito-objeto de autonomias-dependências de organização dos *saberesfazeres*, abrem-se constatações de:

[...] a confrontação de expressão de uma ideia; pois, a possibilidade de autonomia do espírito individual está inscrita no princípio de seu conhecimento, e isso tanto ao nível do conhecimento vulgar, cotidiano, como ao nível do pensamento filosófico ou científico (MORIN, 1991, p. 20).

Uma das confrontações, segundo Morin(1991), está no transitar das nossas ideias complexas e das ideias da complexidade nas nossas ideias. Confrontação que tivemos, temos e teremos durante a produção da pesquisa – “Educação Ambiental nas travessias, aventuras e paixões das experiências- sentidos de professores/as com o local”.

As concepções de experiências-sentidos, segundo Larrosa (2002), propõem compreensões nas inter-retro-ações (MORIN, 1991) decorridas nos princípios:

- *Hologramático*: a parte não está somente no todo, pois o todo está nele próprio, presente, de certa maneira, na parte que se encontra nele; e assim, a cultura está nos espíritos individuais e estes estão na cultura. Por se tratar, aqui neste estudo,

dos sentidos docentes nas experiências com o meio ambiente local, a parte- o sentido docente- está num todo- o meio ambiente local, que por sua vez se encontra e é encontrado, nas redes propiciadas por esses sentidos docentes.

-*Recursivo*: os sentidos processados pelos docentes são simultaneamente co-geradores e co-causadores do processo. Percebido quando:

[...] os indivíduos só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no seio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das inter- retro- ações cognitivas entre indivíduos: as interações cognitivas dos indivíduos regeneram a cultura, que regenera essas interações cognitivas. (MORIN, 1991, p.20).

- *Auto-eco-organização*: na ideia de que os sentidos nomeados pelos docentes comportam pluralismos-dialógicos culturais, dos sistemas e dos próprios indivíduos, alimentando à sua maneira, o ecossistema deles. Num refazimento em que o fenômeno das experiências no espaço de existência (o local) estrutura organizações (emoções-sentidos) de formação em cada professor/a (unidade autopoietica). Estes mais detalhados no capítulo 3 (três).

Esses princípios, não somente propiciaram os nossos próprios pensamentos, mas também, produziram com e a partir das narrativas culturalmente enraizadas e seus contextos, revelação de sentidos na conexão homem-cultura-natureza.

Para tal produção não houve roteiros, para não detonar as narrativas. Através da escuta atenciosa e sensível e, no escrever-narrar-refletir, capturamos as conversas e, depois, as narrativas como exercício de pesquisa, fazendo valer e falar o outro. Tivemos como recursos para esta produção: 1) olhos, ouvidos, nariz, tato, sentidos apurados para contatos às sensibilidades emaranhadas nos *sujeitosobjetos*; 2) diário de campo, para que ali mesmo nos intervalos, fossem realizadas as anotações das apresentações e conversas com os docentes em seus planejamentos e em outros momentos, num movimento sensível do escrever tendo inflexões e reflexões de produção e transcrição das narrativas; 3) um gravador e filmadora acoplados num celular para capturar as falas das narrativas e imagens do meio durante as narrações; além de termos de consentimento na ética do aceite, doação e co-produção dos *sujeitosobjetos* (exemplos em anexos).

Desta forma, mobilizados no caso particular, pela rede de sentidos propiciada por docentes que realizam experiências com o meio piuminense, embarcamos na Educação Ambiental complexa, contextualizada, multidimensional e global, promovendo aos leitores, críticos, orientadores, avaliadores e demais sujeitos da leitura e da escrita, o que nos passa de outro modo, num mundo de relações em que a educação fortalece responsabilidades e solidariedades homem-cultura-natureza.

Acerca de não gerar um pragmatismo, mas sim uma racionalidade na rede de sentidos de professores/as atribuída às experiências com o local, abarcados numa formação socioambiental, nossas *teorias metodológicas* optam na pista de que:

O pensamento complexo conduz a outra maneira de agir, outra maneira de ser. É claro que não há dedução lógica do conhecimento à ética, da ética à política, mas há comunicação, e comunicação mais rica, por ser consciente, no reino da complexidade, do que havia no reino da simplicidade (MORIN, 2005, p. 340).

Também ressaltada junto à Guimarães (2000, p.64), no sentido de que:

[...] um pensamento complexo do/no campo da EA ao processo educacional requer o engajamento pessoal e coletivo de educadores/as e educando/as no processo de transformações sociais apresenta-se refletido nas discussões dos objetivos pretendidos para uma Educação Ambiental, que reforçamos nos pesquisadores/as e nas/das investigações em EA.

E ainda para não caracterizar a pesquisa como “isso ou aquilo”, mas tentando apontar alguns critérios de reflexão e produção em Educação Ambiental, referimo-nos a Sato (2001) quando:

As questões de responsabilidades de rigor, e não de auto-satisfação, e com a preocupação, com provas de transparência, de produção de *saberes-fazeres* constituídos antes ou durante a investigação, respeitando e legitimando o mosaico global das pesquisas realizadas no campo de atuação (SATO, 2001, p. 25).

Muitos foram, até aqui, os encantamentos, aproximações e interlocuções no processo de pesquisar, em suas questões, objetivos, metodologias, referenciais..., problematizando e apostando na rede de sentidos produzida por professores/as de escolas públicas do ensino básico, quando realizam experiências nos espaços de convivência.

Desses muitos atravessamentos, aproximo algumas conversações e encontros, no sentido dado por Maturana (2006, p.122), como “num fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar em diferentes redes de

coordenações entrelaçadas e geradas ao viver”. Atravessamentos e encontros em outras pesquisas em educação no mestrado e no doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo- ES (PPGE-UFES- 2011/2012).

De um modo geral, estes fluxos potencializam sujeitos intelectuais- orgânicos¹⁰ desenvolvidos a partir dos cotidianos da vida e de reflexões, apostas, valores, constituições e importantes ferramentas para esta pesquisa. Assim, várias conversas e encontros das aulas-seminários de História da Educação ministradas pela Prof^a Dr^a Regina Simões, no período de outubro a dezembro de 2011, favoreceram a problematização e a reflexão de uma pesquisa que:

- Movimentasse relações das experiências-sentidos dos professores/as da pesquisa com a história local do município de Piúma-ES;
- Acrescentasse o desafio de atravessar a ordem política e de interesses institucionalizados, talvez antes não visibilizados nas experiências-sentidos dos professores/as das escolas com o meio ambiente;
- Superasse desafios de pesquisar, num ambiente familiar, de potencializar as narrativas dos outros e trazer, ao mesmo tempo, a legitimidade da proposta de fazer parte do meio e de sua respectiva investigação.

Nesse movimento de ensaios, de produções, do refletir a educação, do *saberfazer* pesquisa e do movimento de vida, articulo diálogos e encontros do grupo de pesquisa do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental (NIPEEA)¹¹, que movimentaram e movimentam problematizações, relações de

¹⁰ O filósofo e jornalista Paulo Pereira diz sobre: “Antonio Gramsci falava de um intelectual orgânico, que tem pé no chão, contato direto com a realidade e não só com os livros empoeirados”. Para ele, é preciso aproximar a academia e a comunidade, mediante a sociedade civil organizada como movimentos sociais ou ONGs, cabendo ao intelectual a reflexão crítica da prática dos movimentos para consolidá-los como pauta política.

¹¹ O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA) integra o Centro de Educação (CE) e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nasceu em 2005, da proposta da professora Dr^a Martha Tristão, atualmente coordenadora do núcleo. Emergiu da necessidade de integração de projetos em

trabalho, estudos, poder, afetos, pesquisas e ações de *educadorpesquisador/a* no *saberfazer* a Educação Ambiental como potência e alternativa para outras racionalidades¹².

Racionalidades também tecidas num caminhar ponderado por Maturana (1998) com vistas a reconhecer o outro como legítimo outro, nos fundamentos da Biologia do Amor, num ambiente de alteridade, compartilhando *saberesfazeres* nos espaços de convivência.

Nelas há tessituras para descortinar pensamentos, desejos, poderes, saberes e fazeres nas relações consigo e com o outro, para as legítimas relações na convivência com o meio ambiente. Reconhecimentos que descentralizam, deslocam e desfragmentam a produção, formação e processos de identificações ao que somos e fazemos.

Ao mesmo tempo, atravessa-se com a epistemologia da complexidade (MORIN, 1990) de relações, interações, retroações, pois nada está realmente isolado no universo e tudo está em relação; tudo está em tudo reciprocamente em sistemas e organização¹³. Enredadas numa abordagem socioambiental dos *saberesfazeres* do conhecimento-ser humano-natureza, conforme o pensamento de Guimarães (1995), com as concepções do *fazer* social, democrático e solidário nas relações consigo, com o outro que é social e ambiental.

andamento e com vistas a constituir um grupo de estudos e pesquisa permanente em EA, envolvendo alunas/os dos cursos de graduação, mestrado e doutorado em educação. Funciona ainda como Sala Verde (projeto do MMA); tem como projeto de extensão o fortalecimento da Rede Capixaba de Educação Ambiental - RECEA e outros projetos voltados para a pesquisa e formação de professores/as. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/nucleos/nipeea.asp>. Acesso em 21 de jul. de 2011.

¹² Do ensaio-artigo: “Encontros e diálogos de um infante: os movimentos do/com o NIPEEA”, para a disciplina de Questões atuais em Educação, ministrada por Dr^o Carlos Ferraço.

¹³ Num conceito de auto-eco-organização para Morin (1990) tem sua própria individualidade ligada às relações com o meio ambiente, alimenta-se de matéria/energia, mas também de informação, de ordem. É também dependente, não se conclui, não se fecha e nem é auto-suficiente.

Pensamentos, reflexões, *teoriaspráticas* orientados com a coordenação das redes de sustentabilidade de Tristão (2004, 2009, 2010), que é a atual coordenadora do NIPPEA e que, além de possibilitar muitas oportunidades desses *pensaresfazeres*, também movimenta várias potências neste *espaçotempo*.

Junto ao NIPPEA, outras redes de Educação Ambiental são tecidas: Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), Rede Capixaba de Educação Ambiental (RECEA), projeto Sala Verde, Diagnósticos e Estados da Arte na/da Educação Ambiental regional, formações (Processo Formador em Educação Ambiental, Seminários), somente para citar alguns, que exercem conexões, encontros e reencontros com educadores/as, pesquisadores/as e com outros sujeitos na/da Educação Ambiental.

Nesse movimento do pesquisar, ensaios de experiências e exercícios de si, processam movimentos de vida engendrados comigo e com os outros a cada leitura, a cada escrita, pois articularam legitimações e aproximações na dimensão ambiental.

Algumas legitimações e aproximações proporcionadas também nos encontros de Tópicos Atuais em Educação, em que reintegraram a dimensão da Educação Ambiental em balanços, panoramas, estado da arte e do conhecimento com produções da/do: 1) Associação Nacional da Pesquisa em Educação (ANPED); 2) Grupo de Trabalho 22 (GT) da Educação de Ambiental; 3) Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA); 4) Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) articulados/as por Carvalho e Faria (2011); 5) Produções panorâmicas de estudos de formação e prática em Educação Ambiental capixaba, pesquisadas e publicadas pela RECEA e pelo NIPPEA articuladas por Tristão (2007), propiciaram diferentes *saberesfazeres* com a Educação Ambiental.

O pertencimento e a legitimação na dimensão ambiental da educação possibilitaram explicitações, aqui escolhidas, conforme nos alerta Tristão (2007):

O campo semântico, as comunidades discursivas da Educação Ambiental observados nos Grupos/Núcleos de Pesquisa por serem mais ou menos conscientes de seus discursos são abertas para estabelecer interfaces com os mais variados campos de sentidos (TRISTÃO, 2007, pp. 14-15).

Aproximando-se do pertencimento, da legitimação e da inserção na/da pesquisa com a Educação Ambiental, e para além das escolhas alimentadas no estudo do conhecimento das coisas, das pesquisas e do conhecimento, tem-se:

Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. Só assim se podem avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura — noutras palavras, o quanto ela redonda ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo. Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar a cristalização do *conhecimento* e de fazer da pesquisa espaço de produção de *saber*, que tem como essência o constante movimento (ANGELUCCI, 2004. p.51).

Por esse movimento, participamos do banco de dados e estudos coletivos, disseminados e discutidos eletronicamente e em encontros de grupo de estudos de mestrandos e doutorandos orientados por educadores renomados do PPGE-UFES, para melhor conhecer, refletir, investigar e problematizar com a dimensão ambiental da educação, a formação e prática docentes, para valorizar a pertinência, a relevância, as intenções e a inserção de pesquisas.

A esse, juntamos o território da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos descritores de formação e práticas docentes na/da Educação Ambiental, perfazendo um total de 36 produções¹⁴, realizadas nos últimos dez anos.

Continuando nas passagens e travessias da vida e do pesquisar, viagens, apresentações de trabalhos, oficinas, qualificações, seminários potencializaram ideias, propostas, pesquisas e *teoriaspráticas* tendo como objetivo maior a Educação Ambiental. Para citar alguns desses territórios do pesquisar, participar e estudar, cito alguns trabalhos-produções: 1) “Movimentos Eco-Vida/ES: redes interlocutoras na práxis de estudos ecológicos em ambiente do cotidiano”, pôster apresentado na Anpedinha- Sul (no Rio de Janeiro em 2011); 2) “Experiências

¹⁴ No apêndice, confirmamos as 36 produções descritas por território de domínio, os autores, os processos metodológicos, os sujeitos-objetos e seus respectivos referenciais teóricos mais utilizados.

Ambientais pela visão etnoecológica”, oficina apresentada no VII Fórum de EA (em 2012, Salvador- BA); 3) Os seminários dos estudos com Maturana: “Emoções e linguagem na Educação e na política”, o Hibridismo e Tradução cultural em Bhabha. Reintegro também, as viagens certas e incertas do tempo, do transporte, da direção, do conforto, do estar, ser e pensar consigo e com os outros.

CAPÍTULO 2 – AVENTURAS: *ESPAÇOSTEMPOS* DA REDE DE SENTIDOS SUSTENTÁVEIS NA/DA EXPERIÊNCIA COM O LOCAL

“A função epistemológica de um lugar é a da construção do entendimento de nós mesmos, da comunidade e do mundo.”

GRÜN, 2007

2.1 “Territórios de esperança¹⁵”: Influências e seduções escolas- comunidade

“[...] e o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão”.

DARION, Joe & LEIGH, Mitch. Versão português CHICO BUARQUE

O que ocorre nas escolas públicas do ensino básico do município de Piúma-ES, deve-se ao fato de que experiências são realizadas nos espaços de existência, pelos docentes de diversas disciplinas em suas atividades, projetos e produções, inspirando e viabilizando a complexidade social, política, econômica e cultural com o campo da Educação Ambiental.

Dessas tantas experiências, projetos em redes com a cultura local de artesanato, pesca e dança, entrelaçavam-se às atividades com o ambiente, com escolas de outros municípios e estados. Movimentos de preservação ambiental com a flora e fauna da ilha e mangue iniciaram-se, construíram-se e enfraqueceram-se. Produções artísticas de poesias, teatro, literatura oral e escrita foram potencializadas. Recriações do ambiente equilibrado e sustentável projetaram-se com cabeças jovens, movimentos abertos com a comunidade, como em mostras

¹⁵ Termo usado nas considerações finais da obra: “Mapa Social: mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso- Brasil”- Cuiabá:UFMT-GEPEA & GTMS, 2011, organizado por Regina Silva e Michèle Sato, para demonstrar que diferentes itinerários revelam desejos de esperança que fortalecem os múltiplos caminhos das sociedades sustentáveis.

científicas e abaixo-assinados. Não é para ser territórios de esperança na/da formação socioambiental?

Movimentos ao mar, rio, montanhas, vales, mangues, igrejas, polo de Educação Ambiental (antiga Escola de Pesca de Piúma- ESCOPESCA, hoje Instituto Federal do ES- IFES), derramaram pistas, sentidos, interações e outros movimentos refletidos e indiciados nas experiências com o local.

No fluir de tantos movimentos, levamo-nos por aqueles do período de 2011 a 2012, de duas escolas públicas do ensino básico, oriundas do centro do município de Piúma-ES: EEEFM Professora “Filomena Quitiba” e EMEF “Lacerda de Aguiar”-.

São escolas que promovem, com seus *espaçostempos*, esperanças, interações e retroações homem-cultura-natureza. Trazidas, aqui, num protagonismo de um pouco mais de 10 (dez) anos atuando nessas instituições de ensino e, também, nas postagens das redes sociais destas escolas e professores/as das mesmas, comentadas nas conversas com os/as professores/as durante os planejamentos de área nas escolas. Ainda, trazemos algumas pistas das narrativas dos onze professores/as pesquisados, para movimentar esses *espaçostempos* dos territórios de esperança escola-comunidade.

Visibilidades que ajudam a mapear, inspiradas em Santos (2000), cada um dos *espaçostempos* sendo simultaneamente a convocação de um espaço específico, que confere uma materialidade própria às relações sociais que nele tem lugar.

São horizontes que temos o cuidado de não perder a originalidade e a criação de um ambiente concludente nesses territórios de esperança, onde ocorrem as experiências-sentidos dos docentes com o meio ambiente.

Nascida em 25 de abril de 1965, a EMEF “Lacerda de Aguiar” é a segunda maior e antiga escola do centro de Piúma-ES, atualmente abriga seus 52(cinquenta e dois) docentes, 5 (cinco) coordenadoras, 4 (quatro) pedagogas, uma diretora e cerca de 1100 (mil e cem) discentes, distribuídos em seus três turnos de funcionamento. Sua perspectiva socioambiental é de tempos atrás. Na rede social, aderida no ano de 2012, articula o movimento de suas experiências, nos *espaçostempos* piumenses,

com imagens desde a década de 70, em meio às mais recentes, inspirando sentidos de sustentabilidade e interação socioambiental.



Imagem 1: capa linha do tempo da EMEF “Lacerda de Aguiar”
Fonte: emeflacerda.deaguiar@facebook.com (acesso em 05/01/2013).

Em sua própria capa da linha do tempo, de sua rede social (emeflacerda.deaguiar@facebook.com), a imagem da escola acoplada em outra da meio local, possibilita o convite de pensarmos no alargamento do horizonte de nossas formações, interações e retroações nos *espaçotempos* que é o ambiental, o social, o escolar que, enfim, são todos os praticados e vividos pelos atores de experiência-sentido (LARROSA, 2002).

As postagens das fotos antigas também induzem, mesmo sem descrição, o movimentar da escola com experiências-atividades junto à comunidade, como alerta, resgate e manifestação aos problemas socioambientais.



Imagem 2: da década de 70 de atividades-experiências sentindo problemas socioambientais (iluminação), resgate histórico e das profissões (primeiros moradores, rendeiras, pescadores...) em desfiles escolares e atividades de sala de aula.

Fonte: emeflacerda.deaguiar@facebook.com (acesso em 05/01/2013).

Recentemente (julho, agosto e setembro de 2012), mesmo sem a tradução dos álbuns-fotos, as imagens sugeriram a movimentação da escola na esperança de formação cidadã e socioambiental. São experiências proporcionadas pelos docentes no meio piumense, que demonstram a constante luta de manter as relações indivíduo-sociedade-natureza conhecendo e reconhecendo as sustentabilidades de suas relações.



Imagem 3: Coleta de resíduos na praia Acaiaca Piúma-ES pelos alunos do matutino-2012.

Fonte: emeflacerda.deaguiar@facebook.com (acesso em 05/01/2013)

No fluir desse movimento de conhecer e lutar, registros de experiências com espaços de convivência foram disponibilizados em traduções apenas por imagens. Trago algumas das tantas que, em sua maioria, percebe-se a preocupação com processos, de que o conhecer não está apenas no dizer e, sim, do sentir com o local.



Imagem 4: Postadas em outubro de 2012, no manguezal do município de Piúma-ES.
Fonte: emeflacerda.deaguiar@facebook.com (acesso em 05/01/2013)

Nesse conhecer, perceber e sentir com o local, encontramos imagens de experiências de professores/as sujeitos desta pesquisa, agora traduzidas como: “Trabalhando a mobilidade: um dos princípios da sustentabilidade” e “Conhecendo a economia do nosso município”. Temas sugestivos, onde imagens nos convidam a melhor reelaborar e ressignificar experiências-sentidos de docentes e discentes, em processos sempre constantes num embarcar de aprendizagens sensíveis, ao que nos passa, ao que nos acontece, ou seja, que nos deixam marcas.



Imagem 5: “Conhecendo Mercearia da Nilcéa”, “Apreciando os peixes da Peixaria de Seu Vazinho Taylor”.

Fonte: emeflacerda.deaguiar@facebook.com (acesso em 05/01/2013)



Imagem 6: "Trabalhando a mobilidade: um dos princípios da sustentabilidade".

Fonte: [emeflacerda.deaguiar@facebook.com](https://www.facebook.com/emeflacerda.deaguiar) (acesso em 05/01/2013).

Ainda, na rede social desta escola, chamou-me a atenção a postagem de imagens captadas pelo meu olhar nas idas e vindas a esta escola, mas que não esperava encontrá-la na rede social. Passando por uma reforma, que dura quase um ano, encontramos muitos espaços (re)criados na persistência do existir natural, num outro que cobre e cimenta tudo.



Imagem 7: Postadas em outubro de 2012, espaços frente e fundo do térreo da EMEF “Lacerda de Aguiar”.

Fonte: emeflacerda.deaguiar@facebook.com (acesso em 05/01/2013).

Outro território de esperança educacional-ambiental piumense é a EEEFM “Professora Filomena Quitiba”. Nascida em 30 de abril de 1952, é a mais antiga e maior escola do município de Piúma-ES. Apresenta atualmente uma diversidade ensino-pedagógica englobando o ensino básico regular, de supletivo e o ensino técnico de administração, abrigando seus 61 (sessenta e um) professores/as, 4 (quatro) coordenadores, 5 (cinco) pedagogas um diretor e aproximadamente 1200 (mil e duzentos) alunos/as, em seus três turnos de funcionamento (fonte: secretaria da escola em outubro de 2012). Na publicação de sua rede social (filomenaquitiba.filomenaquitiba@facebook.com) o corpo técnico-pedagógico narra-descreve síntese sobre essa diversidade ensino- pedagógica:

Sobre Filomena Quitiba

De acordo com a resolução de 1286 de 04/05/2006 no que se refere a proposta pedagógica em seu artigo 186 “toda instituição de ensino orientar-se-á por proposta pedagógica nos termos da legislação em vigor. E que deverá ser trabalhada compartilhadamente como construção coletiva do plano global da instituição de ensino, visará a organização e integração das atividades, dando significado à ação dos agentes educativos.” Neste sentido a construção do Projeto Político Pedagógico da EEEFM “Profª. Filomena Quitiba”, iniciou-se no ano de 1998 com o objetivo de organizar e integrar as atividades e os diversos projetos desenvolvidos pela escola. De 2001 a 2005 foi reestruturado com a participação de todos: direção, equipe pedagógica, professores, pais, alunos e funcionários da escola para definirmos as prioridades, estratégias, avaliações e metas. No período de 2006 a 2010 foi discutido e organizado para contemplar as mudanças ocorridas em relação a grade curricular, o currículo comum, o planejamento e avaliação. Para os anos de 2010 a 2014 a escola traçará novas prioridades, e metas, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) implantou diversos programas e projetos entre eles: capacitação para professores de Língua Portuguesa e Matemática; participação efetiva dos alunos nas avaliações institucional: OBMEP, PAEBES, ENEM; Intervenção Pedagógica, Programa Mais Tempo, disciplinas optativas, recuperação trimestral, fim da progressão parcial, planejamento por área, JOCICA, prêmio jovem cientista, família presente, sistema informatizado, diário on line, PC do professor, subsídio, Jornada pedagógica, sistema em rede e jogos esportivos. Estes projetos estão sendo integrados e adequados a proposta pedagógica da escola assim como outros projetos que fazem parte da escola e **da realidade a qual está inserida (grifos nosso)**. Desta forma a EEEFM PROFª FILOMENA QUITIBA tem por objetivo implementar e acompanhar a execução da Proposta Pedagógica, elaborada com todos os segmentos da comunidade escolar , em observância aos princípios democráticos (filomenaquitiba.filomenaquitiba@facebook.com, acesso em 05/01/2013).

No mesmo movimento de territórios de esperança, aqui propostos, entretecendo o protagonismo, as conversas, as narrativas, e as postagens das redes sociais dos *espaçostempos* escolares pesquisados, capturamos na EEEFM “Professora Filomena Quitiba” muitas experiências com o meio.

É perceptível que nos projetos, programas e atividades desta escola, por várias vezes se destacam e, em muitas delas, fomentando relações de sustentabilidade e cidadania.

Eis algumas recentes postagens disponíveis, no mês de agosto e setembro, com seus respectivos comentários.

Continuando o mapeamento de experiências sensíveis com o local, disponíveis na sua rede social da EEEFM “Professora Filomena Quitiba,” em postagens do mês de agosto e setembro, encontramos duas atividades de uma professora, também sujeito de nossa pesquisa, em parceria com a escola do IFES- campus Piúma-ES.



Imagem 9: “AS MENINAS DO FILOMENA FORAM FLORIR A PRAIA DE PIÚMA, QUE BOM EXEMPLO VOCÊS DERAM! QUE LEGAL PODER COMPARTILHAR ESSE MOMENTO COM OUTROS JOVENS!” postado em setembro de 2012.

Fonte: [filomenaquitiba.filomenaquitiba@facebook.com](https://www.facebook.com/filomenaquitiba), acesso em 05/01/2013.



Imagem 10: “MUITO BEM, ALUNOS, VAMOS CUIDAR DA NOSSA CIDADE! VAMOS VOLTAR A DIZER QUE PIÚMA É A LINDA CIDADE DAS CONCHAS! PARA ISSO, OS MORADORES DEVEM TER INICIATIVAS COMO VOCÊS!” postado em setembro de 2012.

Fonte: [filomenaquitiba.filomenaquitiba@facebook.com](https://www.facebook.com/filomenaquitiba), acesso em 05/01/2013.

No olhar-mapear as redes sociais das escolas pesquisadas, encontrei marcas da experiência vivenciada por um professor da pesquisa. Com a “visão” de sentir e aprender no meio ambiente, este professor possibilitou a abertura de percorrer os bairros piუმenses para mapear os serviços prestados no município, em um estudo de estatística. Possibilidades de tradução da sustentabilidade que, em Guimarães (1995), derivam de dinâmicas do próprio sistema social.



Imagem 11: “PARABÉNS ALUNOS DO 3º ANO E PROFESSOR PAULINHO PELO TRABALHO REALIZADO EM ESTATÍSTICA, É BOM VER OS ALUNOS APRENDEREM DE FORMA DIFERENTE!” Postado em setembro de 2012, sobre o projeto “Le Premier”.

Fonte: filomenaquitiba.filomenaquitiba@facebook.com, acesso em 05/01/2013.

Escolas congruentes num município a 90 km de Vitória (capital do Estado), na região litorânea sul do ES, com uma variedade de belezas naturais em que se alicerçam as principais atividades econômicas de turismo, pesca e artesanato, subjacentes à variação em rio, praias, ilhas, manguezal, vale, montanhas. Nesse contexto, o sistema escolar complexifica sua dinâmica aí praticada, vivida e experimentada.

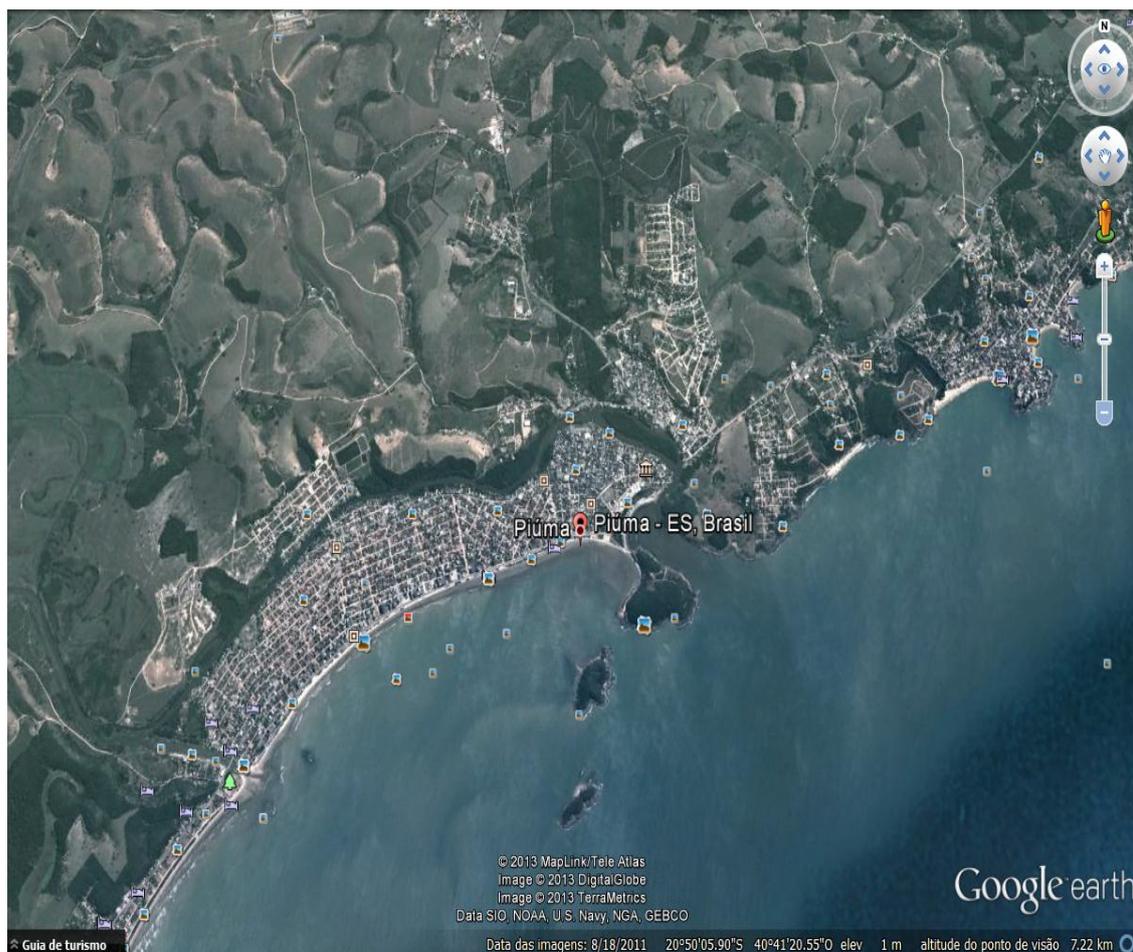


Figura 11: Mapa da cidade de Piúma-ES
Fonte: www.google.com, acesso em 15/01/2013.



Figura 13: Localização de Piúma no sul do ES.
 Fonte:www.googleart.com, acesso em 15/01/2013

Sua origem toponímica é metamorfoseada com o meio ambiente. Piúma, ou seja, águas escuras, é um nome de origem tupi-guarani com influência francesa. Em Araújo (2010), encontramos:

O vocábulo original “pium” tanto significa águas escuras, como designa também uma espécie de mosquito dos manguezais. Se os puris e tupiniquins que habitaram a região quiseram fazer referências as “águas escuras e turvas”, devem ter tido bons motivos : devido a presença de uma forte concentração de areias monazíticas nas praias de Piúma, as águas, consideradas medicinais, são realmente escuras. Até hoje as praias de Piúma contém a maior concentração de monazita do estado. Muitas

peças que procuram o balneário acreditam no poder medicinal desse minério. (ARAUJO, 2010, p. 31)

Em sua dissertação sobre a simbiose da Educação Ambiental com a tradição da pesca, entrelaçada numa das 4 (quatro) escolas de Pesca do Brasil- a ESCOPESCA- Escola de Pesca de Piúma, Araújo (2010) inspira outras visibilidades e potencialidades de experiência *culturatureza* com esse lugar:

A presença desse enorme contingente populacional é explicada não só pela beleza natural da região, mas também devido a abundância da caça e da pesca, que permitia aos índios uma vida de razoável fartura. Até hoje o litoral de Piúma é considerado um dos mais propícios a pesca em todo o país. Frequentemente, esportistas pescadores de todo o Brasil fazem aqui seus encontros e realizam torneios de pesca. E os pescadores de Piúma, Itaipava e Itaoca estão entre os mais habilidosos do país. (op.cit., 2010, p. 40).

Desde a colonização, a costa de Piúma, devido à sua localização de caminho para a capital da Província (Vitória), era região de grande tráfego marítimo. Isso intensificou a transformação do povo piumense, formado por nativos indígenas e de alguns europeus frequentadores de nossas praias.

De passagem em passagem, em pleno século XIX, o ambiente piumense apresentava-se como porto para tráfego de pessoas e comércio de madeira, de café e de outras especiarias, abastecendo o sul da província espírito-santense da época. Estabeleceram-se, nesse momento, a cultura portuária, pesqueira e turística pelos sujeitos, assim descritos:

Havia também um pequeno número de famílias estrangeiras que se alojaram na Ilha de Piúma, exclusivamente devido ao seu alto poderio pesqueiro, como os ingleses (Taylor) e os alemães de origem francesa (Bourguignon). Na segunda metade do século XIX, a colonização intensificou-se incentivada pelo aumento de concessões de terras às famílias estrangeiras, principalmente as de origem italiana, estas se estabeleceram sobretudo, no Vale do Orobó, especialmente na porção Iconhense do Vale. [...] a cidade se estabeleceu, como a maioria das cidades brasileiras, sem um planejamento devido. Seus administradores ficaram vislumbrados ao descobrir o potencial turístico da cidade e esse setor tem prioridade até os dias atuais. (ARAUJO, 2010, p. 40-45).

E agora? No século XXI que histórias, economias, culturas movimentam as experiências-sentidos de sujeitos docentes das duas escolas centrais piumentes, viabilizando formações socioambientais na *culturatureza* deste lugar?

Desde a década de 90, principalmente depois da Conferência Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio- 92), a escola tornou-se um dos sistemas de canais privilegiados para a difusão *teoriaprática* da Educação Ambiental. Esses sistemas intensificaram a busca de princípios com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global¹⁶, que respeitasse o meio ambiente e a sociodiversidade com reflexões éticas ambientais, cidadania e sustentabilidade nas propostas de formação em Educação Ambiental.

Assim, amplia-se a Educação Ambiental. Não é apenas o “para além”, mas também o “entre”, o “trans”, pouco visibilizados pela alta ignorância proporcionada pela modernidade e pela ignorância de saberes que ainda abarcam a atualidade.

A fim de entrelaçar estas visibilidades ignoradas pelo paradigma da ciência moderna, destacamos como simbioses os ecossistemas-lugares-produções das experiências-sentidos dos/as professores/as com o local.

Penso com Araújo (2010, p. 19), que definiu simbiose como:

A capacidade de viver sem anular a outra forma de vida, mantendo essa interação entre sociedade e natureza, em termos biológicos podemos denominar como simbiose, onde a expressão ‘sim’, significa junto e ‘bio’ se é a própria ideia de vida. Portanto nossa relação com o planeta é uma relação simbiótica. Vivemos juntos e juntas com todas as formas de vida. E não há oportunidade maior para que essa reflexão venha a tona do que nos processos educacionais, de forma transdisciplinar e complexa.

¹⁴ Este Tratado, aprovado na jornada internacional de EA- Rio 92, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Os signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecem o papel central da educação na formação de valores e na ação social. O comprometimento com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tenta-se trazer novas esperanças e vida para pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta (Cadernos de EA, Série Documentos Planetários, Vol. 2).

2.2 Ecossistemas-lugares-produções: Simbioses da/na *culturana* natureza piumense

O Pescador

Estava eu parado observando a janela da minha escola, a praia a minha frente, com uma beleza bem particular, era bom observar a corrente turva do rio, que se encontrava com a imensidão azul do mar, em uma mistura de cores isolada entre uma ilha de um lado e a terra firme do outro, como uma moldura para um quadro. Acompanhando a corrente, vinha um barco pequeno, modesto, mesmo à distância, era possível ver as lascas da pintura azul e amarela, envelhecidas pelo tempo e pela maresia. O homem na popa do barco, também estava envelhecido, sua cabeleira branca no topo de um corpo magro e moreno sem camisa. Via-se de longe as marcas dos anos de trabalho, provavelmente vindas juntas com as marcas do próprio barco. Não era necessária grande reflexão para se notar que ele era um pescador, mas inevitavelmente se pensava sobre a forma de como ele teria chegado ali. Teriam sido as oportunidades da época que o levaram ali? Ou a falta delas? Por experiência de ter uma família inteira praticamente de pescadores, eu imaginava que talvez aquela não seria a sua opção, mas, também por experiência, eu sabia que das muitas que iam sem escolha para o mar, por escolha se apaixonavam por ele, pela madeira molhada em seus pés, pela brisa gelada e salgada do mar, do cheiro do peixe fresco. Será aquele homem outro apaixonado pela imensidão à sua frente? Teria ele deixado para trás uma esposa temerosa, já ansiosa pela volta do marido? Voltaria ele com o pão de cada dia da sua família outra vez? Ou melhor, voltaria?

Aos poucos, o barco desapareceu através do azul infinito, nada sabia eu sobre o pescador, sobre o barco, sobre sua história, sua família, provavelmente não veria o barco retornar, ainda que retornasse, eu não desejaria ser um pescador. Mas, ao menos ter metade da paixão de um pescador, por sua família, e pelo que faz, indo correr os riscos que corre, pra mim, já bastava.

Hora de começar a aula, aula de História por sinal, o tema: “Expansão Marítima”, não pude deixar de pensar na coragem desses bravos homens que enfrentam o terrível mar, mas não só em Pedro Álvares Cabral em sua grande expedição, mas também no pescador do pequeno barco velho, que acaba de zarpar. (Autor: Victor Peçanha Pontini, ex-aluno da EEEFM “Professora Filomena Quitiba” e atual aluno do ensino médio do IFES/Campus Piúma. Vencedor do Concurso “Vida de Pescador”, realizado em julho de 2012. Retirado do jornal Espírito Santo Notícias- 15/07 a 30/07 de 2012).

Paisagens, encontros e encantos que a vida em Piúma-ES, conhecida como “Cidade das Conchas”, nos convida a embarcar em viagens nos pedacinhos de *espaçostempos* envolvidos por ecossistemas-lugares-produções experienciados nos cotidianos de seu *saberfazer*.

Nas paisagens antigas e recentes de uma cultura *homemnatureza*, que se formam desde o século XVI, com a chegada dos jesuítas e, mais tarde, de ingleses, espanhóis e franceses, além dos silvícolas que aqui já existiam, simbioses *espaçocultura* provocam mudanças nas práticas, que de modo recursivo, definem transformações *socioespaciais*.

O Instituto Histórico e Geográfico de Piúma-ES (IHGP), por meio de sua página na internet¹⁷, disponibiliza algumas imagens dos séculos XIX e XX e, através dos escritos do Príncipe Maximiliano de Neuwied (1810-1859), sobre suas viagens ao Brasil nos anos de 1815 a 1817, destaca simbioses de transformações espaciais e às práticas cotidianas no desenvolvimento e demarcação do município de Piúma-ES.

Nas construções sobre o rio para passagens à Piúma-ES, uma evolução de materiais e serviços eram constituídas nas pontes piumense, modificando relações *homemnatureza*, outrora silvícolas e de subsistência. Observando algumas imagens e descrições realizadas pelo IHGP, notamos indícios desse (des)envolvimento colonialista do habitat e das transformações ambientais desses espaços.

¹⁷ Disponível em <http://ihgpiuma.blogspot.com>



Imagem 14: Ponte de madeira de trezentos passos, relatada nos escritos sobre as viagens nos anos de 1815 a 1817 do Príncipe Maximiliano, quando passava em território piuminense.

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013).



Imagem 15: Indícios de tentativa de construir a primeira ponte de madeira

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013.



Imagem 16: Ponte construída no início do século XX, com cabeceiras já de cimento.

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013).

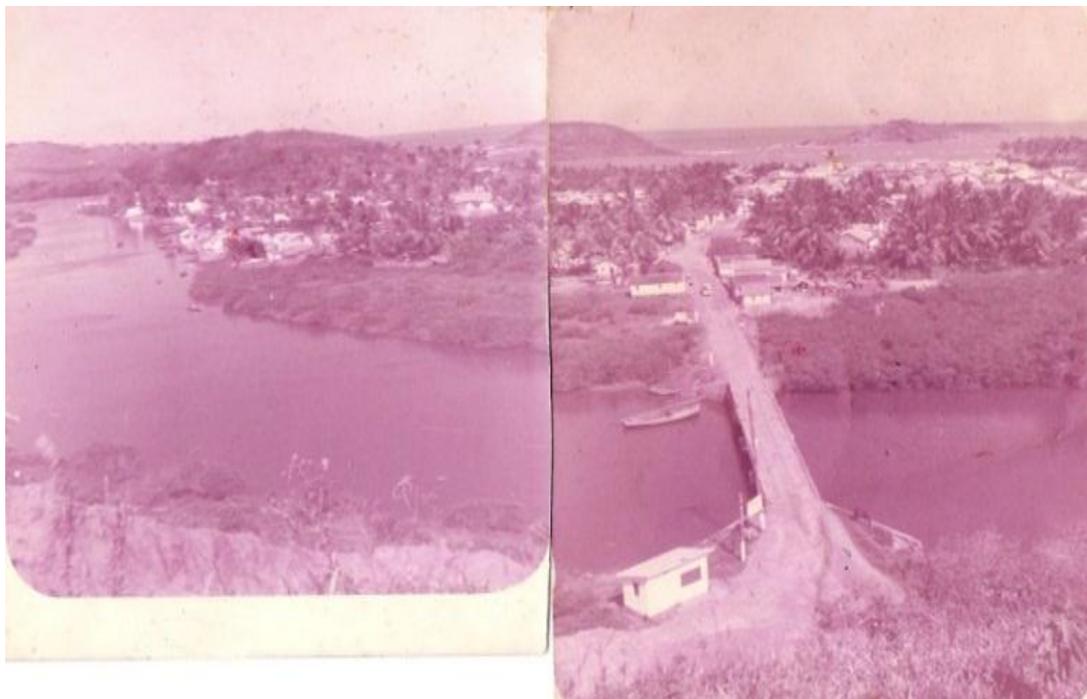


Imagem 17: Na década de 70, com nova ponte sobre o rio, inclusive na cabeceira norte da ponte encontrava-se um posto de recolhimento de imposto sobre os produtos agropecuários que entravam na cidade.

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013.

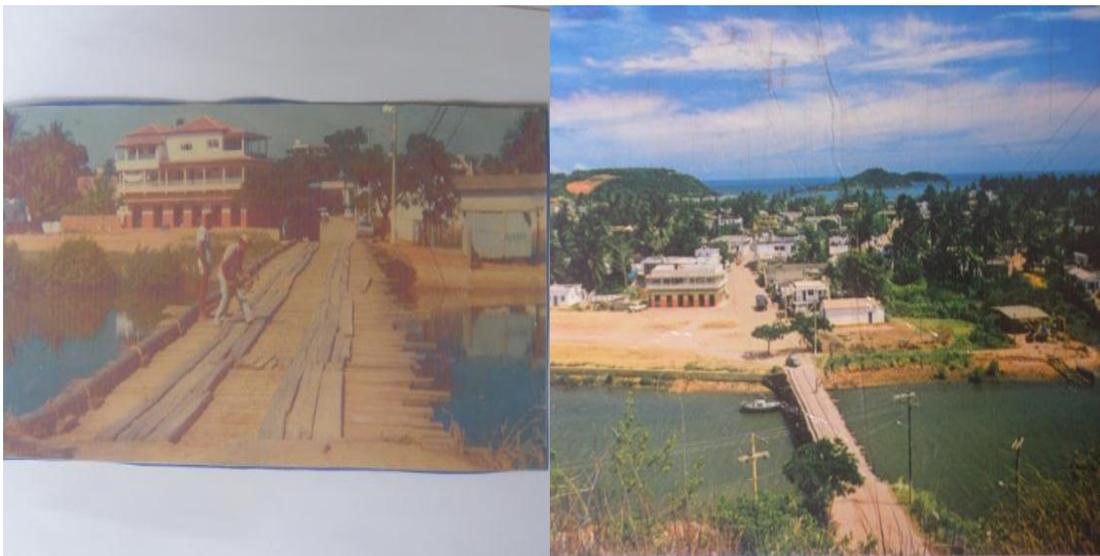


Imagem 18: Reparos na ponte de madeira na década de 80.

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013.



Imagem 19: Construção da primeira ponte de alvenaria de mão simples, montada ao lado da ponte de madeira, no final dos anos 80. Nos anos 90, a ponte de madeira foi desmontada e remontada no bairro de São João do Ibitiba, para ser construída a atual ponte de alvenaria de mão dupla.

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013.

Observe nas imagens 17 e 18, como as margens do rio, com as construções das pontes, foram desmatadas, iniciando assim o processo de assoreamento e ocupação indevida da construção civil nesse território, desencadeando, nos dias atuais, inundações dos bairros ribeirinhos, diminuição da flora e fauna ciliar e de manguezal.

Antes destas construções de pontes de alvenaria, as caçambeiras, mulheres da comunidade piumense, buscavam água de cacimba da fazenda dos Scherrer na outra margem do rio. Anterior a construção de pontes, a água do rio era para todos os usos.



Imagem 20: Mulheres caçambeiras atravessando a ponte de madeira sobre o rio Piúma, para buscar água limpa na cacimba da fazenda dos Scherres.

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013.

Um porto, na época muito chamado pelo termo “Trapiche” (sinônimo de porto de embarque e desembarque de mercadorias), também constituía a saga de

transformações espaciais, históricas e ambientais do rio da cidade e iniciando outras simbioses do ecossistema-lugar-produção piumense. Hoje, encontra-se um dos portos de embarque e desembarque de barcos de pesca piumenses, onde, os pescadores lutam contra o assoreamento e a falta de consciência humana contra o esgoto e o óleo queimado jogado no rio.

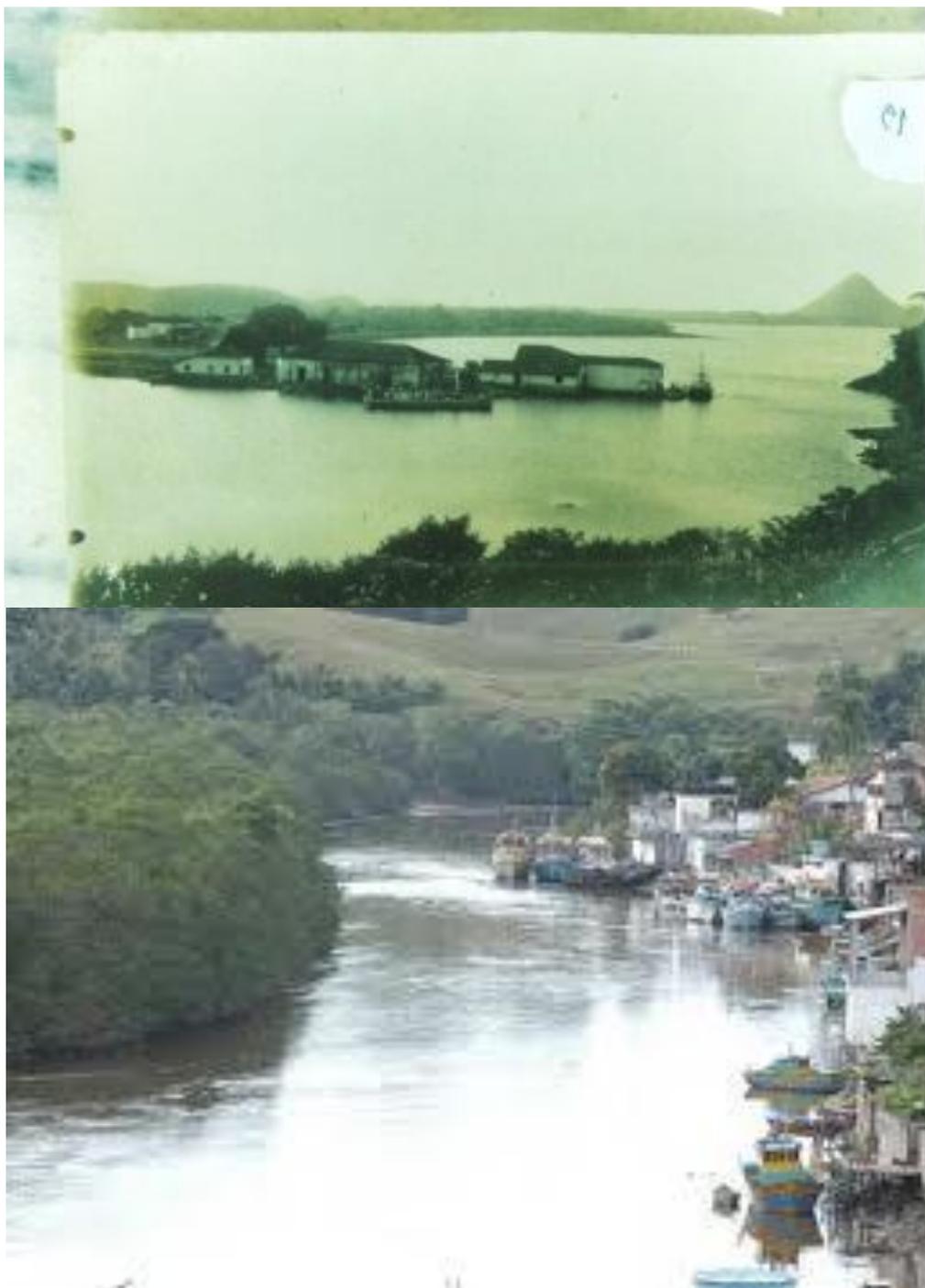


Imagem 21: Trapiche (porto) em 1969. E abaixo, atual porto piumense.

Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013.

Atualmente, encontra-se em Piúma uma entrada ao norte e outra ao sul. A entrada sul está localizada no canal da foz do rio Piúma-ES com o mar, conhecida como Canal de Itaputanga. Sua saga vale destaque, devido às várias transformações *homemnatureza* espaciais desse lugar.

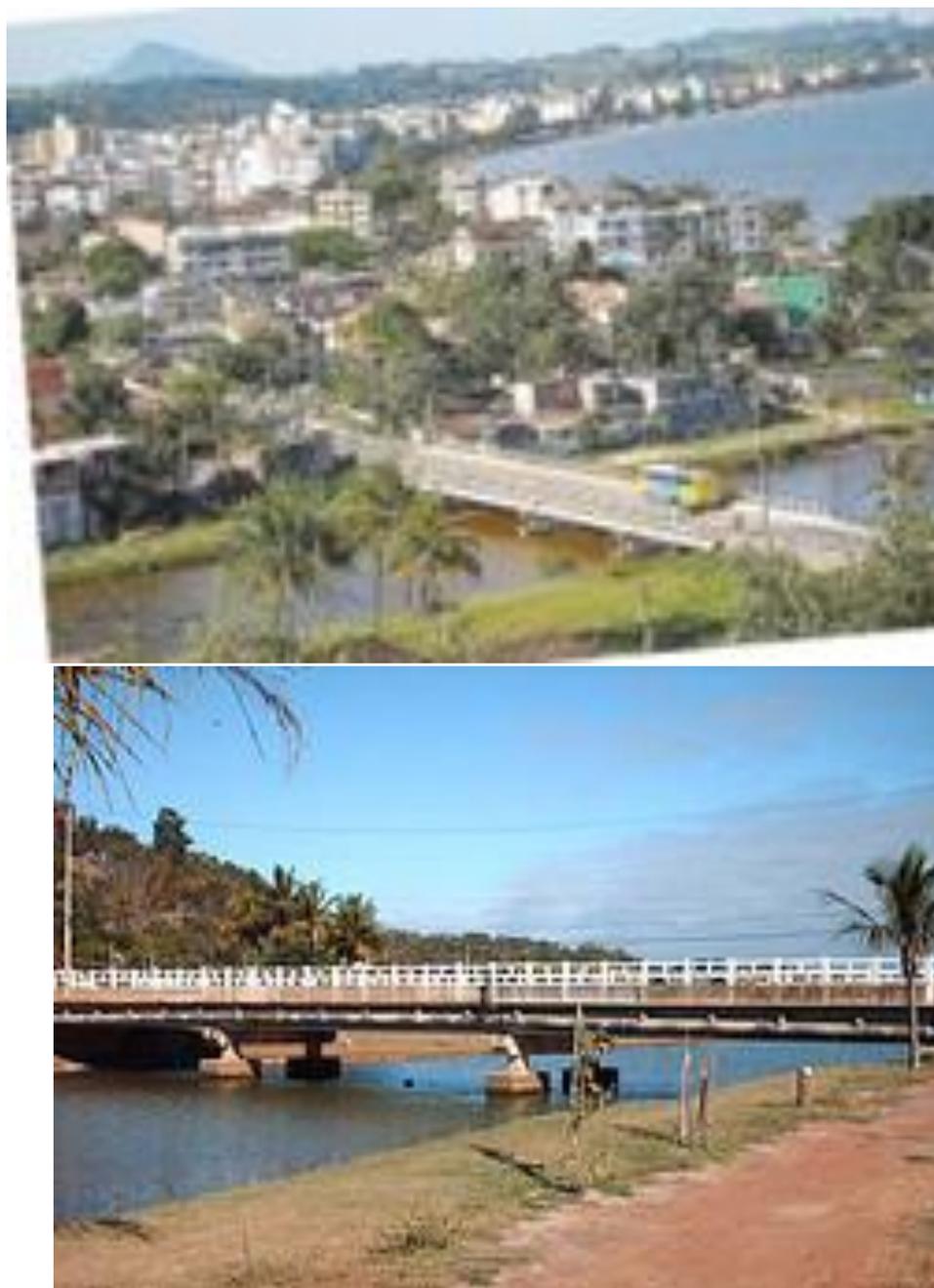


Imagem 22: Vista aérea das atuais entradas norte (acima) e sul (abaixo) do município de Piúma-ES.
Fonte: ihgpiumahistoria.blogspot.com.br, acesso em 08/01/2013.

O jornal “Século Diário”¹⁸, e o processo de ação popular, de 15 de janeiro de 2007 (nº 2006.50.01.011646-0), o canal de Itaputanga é apontado como um canal natural, que drena as águas do Vale do Orobó e do Rio Novo para o mar. Em 1986, este canal foi fechado para a construção do trecho da Rodovia do Sol, em Piúma pelo DER (Departamento de Estradas de Rodagem), hoje DERTES (Departamento de Edificações, Rodovias e Transportes do Espírito Santo). No final de 2006, por falta de escoamento das águas do rio, devido às fortes chuvas, causando inundações, perda do gado, de produções agrícolas e de moradias, os moradores ribeirinhos e do Vale do Orobó conseguiram que a Justiça Estadual reabrisse o canal.

A partir desse momento, disputa de *poderfazer* sobre esse lugar ocorre entre os comerciantes piumense versus agricultores do vale do Orobó e moradores ribeirinhos. Se de um lado, a água da paria do balneário de Piúma fica imprópria para banho, prejudicando o turismo e o comércio; do outro, as inundações decorrentes do grande volume de água das chuvas, no rio, destruíam lavouras e casas. Ao mesmo tempo, entre a Justiça Federal e a Estadual ocorre o chamado “Conflito de Competência”, visando saber quem deveria julgar a ação.



¹⁸ Disponível em <http://www.seculodiario.com.br>

Imagem 23: Foto da década de 70, mostrando atrás da pessoa, o natural canal de Itaputanga

Fonte: praiadepiuma.com.br, acesso em 09/01/2012



Imagem 24: Canal de Itaputanga fechado no final da década de 80. Indícios de grande assoreamento e processo de eutrofização (excesso de nutrientes nitrogenados numa massa de água, diminuindo o gás oxigênio, causando profundas modificações no ecossistema)

Fonte: ojornalonline.com.br, acesso em 09/01/2013.

Em 2010 o impasse foi resolvido pela Justiça Federal. Após estudos técnicos do Instituto Nacional de Pesquisa Hidroviária (INPH) e auditorias populares, concedeu-se a abertura do canal, com a construção da ponte, de um vertedouro e da limpeza, com ajardinamento e alargamento das margens do canal. Ainda não foi a solução definitiva, mas amenizou os problemas para ambas as partes.



Imagem 25: Atual Canal de Itaputanga.

Fonte: folhavoria.com.br, acesso em 09/01/2013.

Percepções e demonstrações de crises nos espaços *humanonatureza* que se arrastam desde a colonização perduram até hoje. O conflituoso (des)envolvimento modifica os territórios e a disputa entre a sobrevivência no/do *habitus* e o consumo enriquecedor extraindo recursos do mesmo. Mas ao mesmo tempo, estas transformações espaciais constituem formações e sentidos disseminados nas experiências nestes locais.

Processos de colonização, concessões, naufrágios, construções constituem *driving forces*¹⁹ nas simbioses homem-cultura-ambiente de um povo de origem inglesa, francesa, portuguesa e indígena, composta de tribos tupis, que aqui já viviam.

¹⁹ Forças motrizes- alterações nos ecossistemas que podem ocorrer por forças naturais e podem ser ocasionadas pelas atividades humanas, por fatores diretos e indiretos (MEA, 2005, apud SILVA & SATO, 2011, p. 49).

Atualmente a vida piumense advém das transformações dos processos anteriores construídos nos *espaçotempos* históricos ambientais, permanecendo os estilos ecossistêmicos de antes, com pitadas de degradação.

Num estilo de pensamento ambiental crítico-transformador, percebendo que tudo está em relações e interações dinâmicas com os elementos naturais e sociais, faz-se necessária uma apresentação descritiva com imagens antigas e recentes, para tecer percepções dos componentes físicos e biológicos dinamizantes das simbioses *culturatureza*. São ecossistemas costeiros, uma vez que Piúma, geograficamente, é uma ilha, fazendo parte do devastado bioma de Mata Atlântica estimada, atualmente, segundo o Mapa de Vegetação do Brasil do IBGE de 1993, em apenas 7% do território brasileiro.

Manguezal

Ecossistema transitório, entre águas e terra, é um berçário de várias espécies aquáticas por ser *locus* de procriação e acasalamento de seres marinhos. Em Piúma-ES, estende-se por 2 Km, rio acima, em direção ao Vale do Orobó, apresentando, também, um pequeno vestígio degradado de um dos poucos mangues brasileiros de água salgada, perto da Ilha do Gambá, atualmente transformada artificialmente em península.

Na flora deste manguezal, as plantas mais expressivas são a de mangue- preto (*Laguncularia ranceosa*), mangue-branco (*Avicennia schaueriana e germinans*) e mangue-vermelho (*Rhizophora mangle*), essa última, muito utilizada na extração do tanino, para pigmentar as panelas de barro desenvolvidas pelos/as artesãos/as capixabas.

A flora, assim como a fauna, apresenta pequena diversidade devido às oscilações, principalmente, de salinidade e sazonalidade. Entre as espécies endêmicas temos crustáceos como o caranguejo-uçá, “chama-maré” ou “espera- maré” e o goiamum.

Das espécies migratórias, temos garças, aves que constroem seus ninhos nas copas dos mangues e se alimentam dos pequenos crustáceos e peixes durante a sua morada no manguezal.

Este estuário sofre com o processo de construção civil e o crescimento populacional embarcados no turismo e comércio não planejados e, mais recentemente, a degradação acelera-se, também, com as promessas das descobertas de reservas de petróleo na região, onde dentre os problemas socioambientais mais visíveis, estão na ocupação e desocupação indevidas, desordenadas e não planejadas de terrenos da região, para o processo de instalação de portos e moradias no atendimento do desenvolvimento da atividade petroquímica.

Convites para reconhecer e preservar este estuário vem sendo instituído. Em um remanescente de manguezal, a comunidade ribeirinha, juntamente com o poder público, (re)criou um abrigo de espécies migratórias do estuário com o nome de Praça das Garças. Em outro ponto de remanescente de manguezal, pescadores em parceria com a SAMARCO- Mineração S/A, a PETROBRÁS- Petróleo Brasileiro S/A e escolas, em especial a ESCOPESCA (Escola de Pesca de Piúma, hoje IFES- Instituto Federal do Espírito Santo: Campus Piúma) implantaram o projeto SALVA-MAR, para que não seja jogado no estuário, onde os barcos ancoram e descarregam o pescado, o óleo que não será mais utilizado.



Imagem 26: Manguezal de água salgada (um dos poucos ao sul do Rio Grande do Norte), formando a chamada prainha do “Lameirão”. Abaixo, mesmo mangue após o assoreamento devido a dragagem da Praia “Doce” ou “Boca da Barra”, em 2006, desembocadura do rio Piúma, para beneficiamento do setor pesqueiro.

Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri, in apresentação trabalho escolar.

Praias

Na verdade Piúma é uma grande ilha que esbanja um riquíssimo balneário com diversidade natural e conseqüentemente estética. O balneário piumense apresenta uma extensão de 8 km de praias, aqui denominadas e caracterizadas nas produções *humanonatureza*, em algumas impressões pessoais e do jornal A gazeta²⁰.

- Praia do Lameirão (Ponta do Camarão): onde a areia monazítica forma uma espécie de “lama” escura, é uma praia calma pertencente à Ilha- Península do Gambá. As atividades, neste local, vão do banho de sol e de mar, à pesca e lazer aquático.

- Praia Acaiaca: após o Lameirão, esta é uma praia, também, de águas rasas e de poucas ondas, própria para crianças e idosos. É onde começa a parte do centro do município piumense é caracterizada, por uma grande variedade de conchas nas margens de suas águas.

- Boca da Barra: fica próximo ao centro da cidade, é conhecida como "Praia Doce". É a saída para os barcos de pesca de Piúma em direção ao alto mar. A Boca da Barra oferece diversão para os surfistas locais, em ocasiões de mar agitado, proporcionando ondas propícias ao esporte durante a baixa-mar.

- Praia do Coqueiral: praia mansa, de areia monazítica, onde concentram famílias e crianças, concha pó, asas de anjo e búzios.

- Praia do Corujão: fica logo depois da Praia do Coqueiral. Com águas rasas, porém com ondas um pouco mais fortes, é a mais frequentada pelos turistas. Dela saem barcos e escunas para diversos passeios no litoral, como Ilha dos Cabritos e dos Franceses e, até mesmo, para outras praias em cidades próximas. Os banana-

²⁰ Disponível em [http:// gazetaonline.globo.com](http://gazetaonline.globo.com), acessado em 09/01/2013

boats, boias, canoagem, jet-skis, dentre outros lazer aquáticos, são praticados nesta praia por crianças e adultos.

- Praia Maria Neném ou do Aghá: a maior em extensão, porém pouco frequentada. Possui águas rasas e muitas ondas, sendo propícia ao surf e kitesurf. Em suas areias podemos encontrar uma grande variedade de conchas, onde as "catadeiras" também garimpam o material necessário para fazer o bonito artesanato em conchas de Piúma, que já é bastante conhecido e apreciado, até mesmo fora do país.

- Praia do Pau Grande: praia de águas profundas próprias para pesca de robalo, cação e badejo. Ótimas ondas para a prática do surf. Local tranquilo mesmo na alta temporada, sua água possui elevado nível de salinidade. Fica a 2 km do centro.



Imagens 27: Acima, praias do Coqueiral e do Acaiaca, décadas de 60 e 70. Abaixo vista das praias a partir dos anos 90.

Fonte: ihgpiuma.blogspot.com.br/, acesso em 09/01/2013.

Caracterizações de um meio ambiente que nos motivam à alternativa, ao modo de Morin (1991), em ressignificar a natureza, sociedade e homem como ecossistemas num ambiente entendido como uma realidade organizada pela e na história.

Tentativas docentes, entrelaçadas nesta ressignificação, constituíram-se no meio piumense. Em uma delas, associações de alunos/as, professores/as, pescadores/as, artesãos/ãs, secretarias de turismo, cultura, meio ambiente e educação perduraram por mais de três anos - o projeto Eco Vida- promovendo quatro circuitos ecológicos: 1) Rio Piúma (Manguezal e Vale do Orobó); 2) Ilhas e Praias; 3) Ilha dos Franceses (Mergulho nas Caldeiras); 4) Terrestre do Aghá e Vale do Orobó.



Imagem 28: Circuitos ecológicos do projeto Eco Vida.

Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri

Esta tentativa de ecoturismo organizado e sustentável com a cultura local, disseminada nas lendas, danças, exposições do artesanato, históricos da formação da comunidade piumense, eram expostas a outros grupos de estudantes e turistas,

numa rede que entrelaçava escolas, embarcações de pescadores, hotéis e pousadas, quiosques, restaurantes, centro cultural dentre outros, para que, interações com o meio ambiente encaminhassem sentidos sustentáveis.

Tais parcerias organizadas no meio natureza- sociedade- cultura piumense não se sustentaram, devido ao desfecho dado pelos órgãos públicos da época (2010), entrelaçado à vaidades particulares, desmotivando docentes e estudantes das escolas piumenses, que estavam envolvidas no projeto, começado pela EMEF “Lacerda de Aguiar”.



Imagem 29: Alguns componentes do grupo de professores/as e alunos/as do projeto Eco Vida (2008).
Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (arquivo pessoal)

Como integradora do projeto desde 2005, acredito que a vinculação aos fluxos globais de (des)envolvimento que as sociedades, em especial, os governos destas sociedades suscitaram, também desmancharam o projeto Eco Vida. Possivelmente,

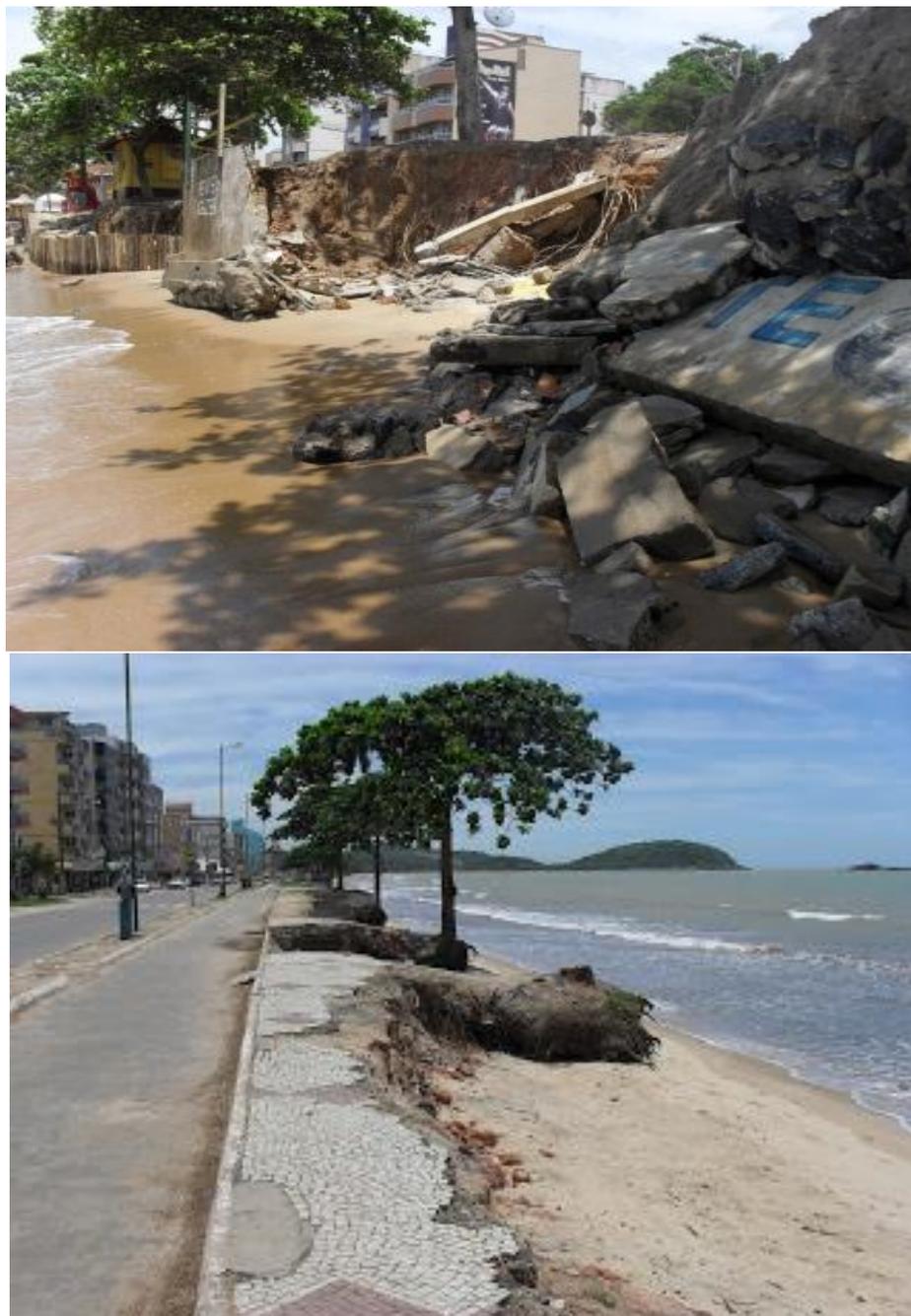
numa nova formulação socioespacial que desintegra o local para a integração do global (MEIRA, 2006, p. 120).

Processos de erosão, assoreamento, construções indevidas e desmatamento da orla piumense impactaram e impactam esse balneário. Riscos na ciclovía das praias, diminuição da área de banho, visual e sentimento desoladores das belezas das praias, pequenas dunas de areia em muitos trechos do balneário, para citar alguns dos tantos outros problemas desencadeantes das transformações socioambientais do balneário.

Imagens-narrativas de uma professora aposentada da EEEFM “Professora Filomena Quitiba”, moradora antiga de Piúma, retratam sensibilidades de experiências, que formulam muito bem o território de transformações socioambientais aos quais nos referimos. Em seu blog criado em 2010, ela se identifica:

“Sou Zélia Maria, professora aposentada, uma nativa desta cidade que, apesar dos problemas de desenvolvimento enfrentados pela mesma, consegue ver como somos privilegiados por morar em um lugar assim. Este Blog tem 2 objetivos principais: O primeiro, mostrar como temos áreas belas e que precisam ser preservadas e exploradas com consciência. O segundo, mostrar áreas que foram degradadas pela ação humana com sua completa falta de consciência ecológica e ambiental como também o descaso de órgãos públicos para com o nosso meio. As fotos aqui exibidas foram tiradas por mim (gostaria ressaltar que não sou fotógrafa, apenas adoro fotografar), com uma câmara bem comum portanto, despreziosas. Mas espero que possam auxiliar aos estudantes no intuito de enriquecerem suas pesquisas escolares, visto que são poucas as fontes fotográficas disponíveis sobre o nosso município.” (outubro de 2010).

E logo disponibilizou o seu olhar no balneário piumense em fotografias, que repudiam a degradação desencadeada pela falta de consciência e o descaso dos órgãos públicos.



Imagens 30: Erosão marinha no balneário piuminense. Provocada, principalmente, por construções indevidas recuosidade de perigos às próprias construções e à população.

Fonte: imagensdepiuma.blogspot.com.br, acesso em 13/01/2013.

Recursividades que, como essa professora, as escolas persistem com experiências nesse meio, atravessando os conhecimentos científicos das disciplinas, interligando as transformações socioespaciais ocorrentes, como forma de organizar e perdurar sentidos interligados num conhecer aprender com o local.



Imagens 31: Alunos/as em estudo nas praias do Acaiaca e do Lameirão.

Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (arquivo pessoal)

Rio

Nascido em Vargem Alta (na Pedra da Rainha), o rio que passa em Piúma é um braço do rio Iconha e deságua em terras piumenses. Mais navegável, à época do Trapiche (imagem 21), hoje, para a sua navegação, as embarcações de pescado precisam esperar a maré encher, devido seu grande estado de assoreamento.

Suas águas, com o tratamento da empresa Companhia Espiritossantense de Saneamento (CESAN), abastecem toda a cidade de Piúma.

Em suas margens concentra-se grande parte da população piumense. Com uma ocupação desordenada, desde os primórdios da colonização, teve reduzida em muito a mata ciliar e seu manguezal, provocando assoreamento e retilização (alteração das margens do rio, deixando-o reto) de sua sinuosa margem, dificultando a navegação e tornando impróprio o consumo natural de suas águas.



Imagem 32: Rio de Piúma, mostrando sua sinuosidade e mata ciliar na época do loteamento do bairro Acaiaca, bairro do Centro de Piúma (ao fundo).

Fonte: ihgpiuma.blogspot.com.br/, acesso em 09/01/2013.

Novamente viajamos na sensibilidade da professora Zélia Maria, que, posta-narra sobre o rio Piúma:

Gostaria de falar um pouco do nosso **rio Piúma**. Outrora um rio caudaloso, rico em peixes, águas escuras, mas limpas, que não existe mais. Hoje muito assoreado devido aos desvios feitos para atender à necessidade de alguns que retiraram suas curvas (eram onde as areias ficavam retidas), destruíram sua mata ciliar para criar gado gerando a dificuldade de navegabilidade. Isso sem falar em suas águas completamente poluídas. Percorrendo o rio Piúma, vemos a necessidade de se trabalhar uma conscientização da população ribeirinha no sentido de se preservar o que ainda resta do mesmo e do belo manguezal (postado em 22 de outubro de 2010 em imagensdepiuma.blogspot.com.br, acesso em 13/01/2013, grifos da autora).



Imagens 33: Imagens do Rio Piúma postado em 22 de outubro de 2010. Assoreamento, degradação em suas margens e leito.

Fonte: imagensdepiuma.blogspot.com.br, acesso em 13/01/2013.

Existem peixes, camarões e caranguejos neste rio? Pouco se vê. Houve a introdução de novas espécies na beira do rio, como de aves (galinhas, patos) e reses (boi, porcos), além da ocupação indevida de construção humana. No leito do rio, introduziram o bagre africano e jacarés, além do despejo de esgoto. Tudo isso vem drasticamente diminuindo a diversidade e sobrevivência *homemnatureza* deste ecossistema fluvial.

Produções comprometidas com a diminuição da mortalidade de espécies e da poluição fluvial encontram resistência. Através das produções audiovisuais, de oficinas, de limpeza, de teatros, de textos, dentre outros, promoveram o pertencimento e a preservação desse espaço de convivência, muitas delas, aliadas às experiências-sentidos de docentes com os discentes no rio Piúma.

Tratam-se de pequenas produções para alguns, mas de possibilidades que (re)criam constantes experiências com o ambiente e sentidos sensíveis na formação cidadã de muitos piumenses.

Uma (re)criação que aqui destaca-se, por muitas vezes ter sido (re)produzida nos territórios escolares foi o livro “O rio”(2003). Inspirado na peça teatral de Joatan Rosa (2000) e reelaborado por um grupo de professores/as esse livro abriu margem a outros teatros, pinturas, dentre outras produções, em especial, na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

São possibilidades outras que, incentivadas e elaboradas nos territórios escolares, escavam esperanças de relações ambientais organizadoras rumo às sociedades sustentáveis.

Ilhas

Piúma tem um arquipélago formado por três ilhas: do Gambá, do Meio e dos Cabritos. Todas tombadas como patrimônio natural, desde 1986, pela luta persistente da ONG Centro Cultural de Piúma e da comunidade.

Estas ilhas fazem parte dos ecossistemas associados à Mata Atlântica, juntamente com a restinga e o manguezal. Em seu tombamento foi criado o arquipélago da Região Litorânea Sul do Espírito Santo, agregando, também, a Ilha dos Franceses, pertencente aos limites do município de Itapemirim.

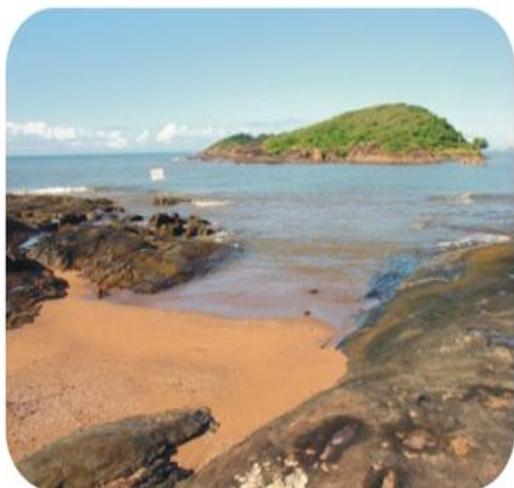


Imagem 34: Imagens do arquipélago piumense

Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri, arquivos do slide de apresentação do projeto Eco Vida.

Sua fauna e flora estudadas e reconhecidas nas publicações do Boletim da Série Zoologia, do Museu de Biologia Mello Leitão, em Santa Teresa-ES (*apud*, ARAUJO, 2010), especificam, nesta região, espécies endêmicas ameaçadas de extinção. É o caso do morcego-pescador, ocorrente somente no Espírito Santo e identificado pelo pesquisador Augusto Ruschi. Este mamífero é assim chamado, devido o hábito de se alimentar pescando sardinhas, manjubas e camarões, que afloram na superfície das águas do mar, ao redor das ilhas, em especial da Ilha dos Franceses, onde foi encontrado.

Dentre as espécies da fauna, destacam-se nas ilhas: a) entre os crustáceos os siris, lagostas, camarões, cracas; b) dentre os moluscos, encontram-se o sururu da espécie *Perna perna*, ostras, budigão; c) no grupo dos equinodermos, encontramos as estrelas-do-mar e ouriços-do-mar; d) no grupo das aves, o albatroz, gaivotas, gaviões, fragatas. Poucos são os mamíferos e répteis. Encontramos, também, ampla variedade de espécies de insetos.

Na flora, destacam-se e replantam-se nas ilhas, especialmente na Ilha do Gambá, através dos trabalhos escolares do município: Cedro, Ipês, Sibipiruna, Pau Ferro, Ingá, Oiti, Guapuruvu, Jatobá, Jequitibá, Copaíba, Pata de Vaca, Angico, Angelin, Araribá, Pau d' alho.

Marisqueiras catadoras de sururu e desfiadeiras de siri auxiliam a economia das famílias de pescadores, extraindo tais seres das ilhas e manguezal. Com a diminuição das espécies nas pedras das ilhas, principalmente da Ilha do Gambá, o projeto de Maricultura ou Mexilicultura juntamente com a ESCOPESCA (Escola de Pesca de Piúma, atualmente o IFES- Instituto Federal do Espírito Santo) em parceria com a Petrobrás- Petróleo Brasileiro S/A, mobilizou mulheres e homens desses ramos, para a subsistência e sustentabilidade socioambiental.

Atualmente, com as lutas e o crescimento destes no ramo da pesca, há o reconhecimento profissional das marisqueiras e desfiadeiras, com licença maternidade, seguridade social e do Seguro Defeso.

Em termos de seguridade e preservação desse meio ambiente, escolas embarcam em experiências nesses *locus*, não perdendo a oportunidade de visitar-frisar, também, essa abertura de atividade econômica da pesca sustentável ocorrente no meio ambiente.



Imagem 35: Alunos/as em experiências nas ilhas piumense. No projeto da Maricultura, nas piscinas e trilhas naturais da Ilha do Gambá.

Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (arquivos de apresentação do projeto Eco Vida).

Tentativas de um conhecer para preservar e minimizar sofrimentos de depredação dos recursos naturais das Ilhas, promovidas pela retirada de madeira e areia, queimadas, despejo de entulhos, fora a violência com o tráfico e uso de drogas nas ilhas, especialmente na Ilha do Gambá. Isso vem descaracterizando o patrimônio paisagístico e ambiental desses ecossistemas.

Vale do Orobó





Imagem 36: Acima, vista aérea do Vale do Orobó e, abaixo, o Monte Aghá visto de frente pela praia do Acaiaca.

Fonte: Memorial do Pescador, 2008.

Região que está a 8 (oito) quilômetros do centro de Píuma. Estendendo-se em toda a região por de trás do Monte Aghá, até os limites do município de Iconha. Hoje é um Sítio Arqueológico pela legislação APA Guanandy, da Lei nº 470, de 01/12/1992, regulamentada pelo decreto nº 3738, de 12/08/1994. É assim considerado, por ser um antigo aldeamento indígena, onde foram encontradas várias peças de valor histórico, até 2008, em exposição num espaço da prefeitura de Píuma.

Nele percorrem o rio Iconha e o rio Rio Novo do Sul, formando um ambiente de baixada e várzeas em meio aos morros. O Monte Aghá (lugar de se ver Deus na língua indígena tupi) é o mais conhecido e famoso cartão postal piumense.

Nas caminhadas e passeios a cavalo pelo vale, o imponente Monte Aghá é um convite a jovens e adultos à prática de voos livres e escaladas nos seus 340 metros de altura, tombados como Patrimônio Paisagístico pelo Conselho Estadual de

Cultura (CEC), Lei Nº de 1986, solicitado pelo Centro Cultural de Piúma e APA do Guanandy²¹

Além das caminhadas, cavalgadas, voos, saltos, escaladas e pesquisas arqueológicas o estar nesse espaço é, também, de apreciação, conhecimento e preservação da flora e fauna. É o caso das belas bromélias e orquídeas, muitas endêmicas, como a orquídea azul (*Sinningia speciosa*) descoberta por Roberto Krausky.

A atividade agropecuária nesta região é sustento de mais de 700 famílias (de Piúma, Iconha e Itapemirim). Criação de gado é o forte, tanto para o abate da carne, quanto para a produção de leite e queijos.

Com os problemas enfrentados no curso do rio Piúma, descritos anteriormente e, mais tarde, em 1986, com o fechamento do canal natural do rio – Canal de Itaputanga-, o Vale do Orobó sofreu com inundações na época das chuvas, perdendo construções e produções agropecuárias; além da degradação e apodrecimento do pasto.

Mobilizações das famílias dessa região, juntamente com as das áreas ribeirinhas, ocorreram para a abertura do canal natural de Itaputanga (detalhados na descrição sobre o rio).

Em meio às tensas trocas ecossistêmicas desta região, experiências docentes eram lançadas nesse meio ambiente. Lances aventureiros em escaladas, passeios ecológicos, em estudos de conhecimentos socio- histórico- ambiental, enfim, possibilidades cheias de indagações, descobertas, pertencimentos, dinâmicas fundamentais no processo de formação socioambiental.

²¹ Área de Preservação Ambiental do Guanandy, localizada entre os municípios de Itapemirim, Piúma e Marataízes. Criada em 1994, com uma área de 5.242 há, é uma das únicas Áreas de Proteção Ambiental exclusivamente costeiras do litoral sul. Prioritária para a conservação e composição da maior parte do Corredor Ecológico do Guanandy possui além dos remanescentes de restinga, alagados e manguezais. Há importantes afloramentos rochosos, como o Monte Aghá, de onde se tem uma vista de 360º da região, desde as ilhas costeiras até o Vale do Orobó.

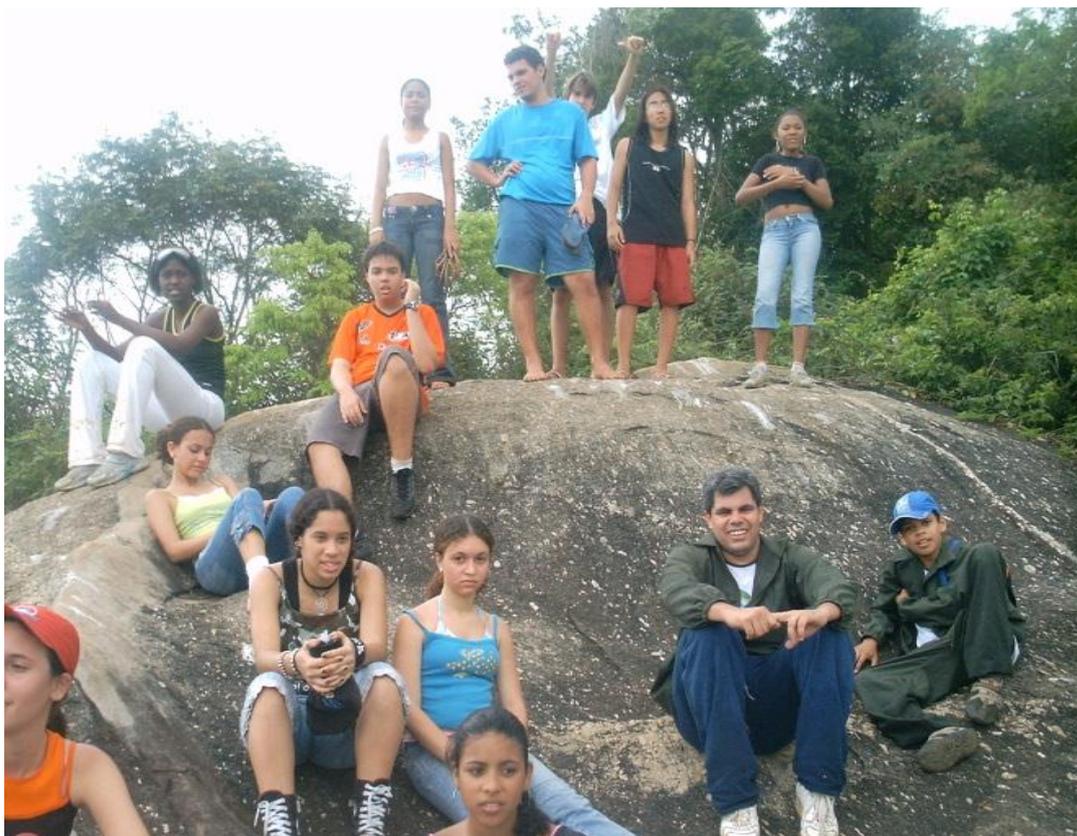


Imagem 37: Escalada do Monte Aghá, com alunos/as de escolas públicas.
Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (arquivo de apresentação do projeto Eco Vida)

Restinga

É um dos mais degradados ecossistemas associados da Mata Atlântica, devido ao processo de ocupação das cidades bem próximas à beira da praia.

Sua vegetação é de pequeno porte e algumas rasteiras, com espécies que suportam a salinidade e ventos do terreno arenoso das praias. Nela encontra-se principalmente a aroeira, a ipomeia e gramíneas.



Imagem 38: Aroeira, ipomea e gramíneas, espécies de restinga da praia piumense.
Fonte: Memorial do Pescador, 2008.

A restinga é importante no ecossistema marinho e na desova de tartarugas, além de ser abrigo e fonte de alimentação de espécies migratórias. A vegetação de restinga segura o solo arenoso, reduzindo os efeitos da erosão eólica, marinha e pluvial.

As áreas de restingas são consideradas área de Proteção Permanente (APP), defendida pela resolução 303/02 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), determinando uma faixa de linha de preamar (maré alta) de 300 metros de preservação desse ecossistema.

No município, em apenas alguns trechos da praia do Acaiaca, do Lameirão e da Maria Neném encontramos a restinga que infelizmente, está sendo devastada com a construção de quiosques e estabelecimentos comerciais.

Andanças nos trechos de restinga entrelaçam experiências docentes em suas atividades escolares com o ambiente. Conexões históricas, de tombamento e proteção ambiental, aspectos físicos e biológicos dali, replantio e limpeza da área são algumas das propostas destas experiências mobilizadoras de formação socioambiental.

Ao vivenciar e pesquisar os sentidos que os docentes atribuem às experiências com o meio piuminense, percebemos que a restinga, juntamente com as praias e o rio, constituem a maioria das travessias, aventuras e paixões das formações docentes e da organização socioambiental.



Imagem 39: Professoras com seus alunos/as em solos de restinga.
Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (arquivo fotos da observação etnográfica em ambiente piuminense)

2.2.1 Entrelaçamentos *ecobioantropossocial*²² com o local

Ecosistemas-lugares-produções em meio a organização *ecobioantropossocial* entrelaçam a cultura piuminense, (re)criando lugares e moradas. São sensibilidades com o ambiente vivido, em que a maioria de suas comunidades-bairros apresenta denominação com forte significação das dinâmicas simbióticas dos espaços e componentes naturais constituintes em sua história. Para citar alguns: bairro Acaiaca (termo indígena: “árvore grande”), bairro Niterói (“porto sinuoso ou água que se esconde” na língua indígena), bairro das Areias, bairro do Limão, bairro do Tamarindo, bairro do Porto, bairro Monte Aghá, bairro Beira Rio.

O espaço *culturatureza*, intrínseco nessas denominações, inspira percepções simbióticas com a produção do *saberfazer* com esse local, que permeiam tradições da cultura econômica. Pescadores/as, marisqueiras, catadores/as de conchas, artesãos/ãs, congruentes à natureza, concorrem com a economia do turismo e comércio exploradores, insustentáveis e desorganizadores do ambiente piuminense.

Toda a economia piuminense gira em torno dos ecossistemas de sua privilegiada posição geográfica, que diversifica sua paisagem natural. Porém, em vista do empreendedorismo tecnológico e consumista do desenvolvimento do turismo e do comércio, a degradação desordenada aumenta gradativamente pelos processos deles desencadeados: construções civis e o crescimento populacional que, com o crescimento urbano, desorganizam o fluxo sustentável das simbioses socioambientais.

²² O anel conceitual de Morin, citado por Gonçalves (1989,) de eco-bio<—>antropossocial é uma alternativa de pensar natureza, sociedade e homem pensados conjuntamente. Suas implicações mútuas podem ser enxergadas e a partir das quais essas três noções são ressignificadas, numa visão ecossistêmica, a partir da qual o ambiente deixa de ser uma unidade unicamente territorial para ser entendido como uma realidade organizadora. E junto a Alves (2002), optamos pela escrita conjunta dos termos, para o melhor entendimento e confirmação da convivência na natureza organizadora e sistêmica.

A persistência de produções econômicas, na tradição histórica ambiental, advém de dinâmicas *culturatureza*, intrinsecamente aliados ao ecossistema piuminense, propiciando outras produções na própria cultura e, claro, nas experiências-sentidos instituintes e não instituintes dos *espaçotempos* escolares.

Ao desvelar sobre a tradição no imaginário da cultura piuminense, Araújo (2010) entrelaça saberes iniciáticos²³ percorridos nos eventos, programas e projetos que estimulam e desenvolvem atividades na/da *culturatureza* piuminense. Todos ocorrem na integração escolas-comunidade e com parcerias de instituições locais e de fora do município.

Integrações em fanfarras, desfiles, festas, lendas que entrecruzam situações, momentos, espaços e gente na produção e (re)criação comunitária de seus *saberesfazeres* históricos ambientais.



²³ Maffesoli (1998) nos leva a pensar o saber no imaginário. Assim esse culmina num saber que deixa pra cada um compreender, um descobrir, um revelar, um ocultar de certa forma, iniciático.

Imagem 40: Fanfarra e desfile (2012) das escolas públicas de Piúma.

Fonte: EMEF Lacerda de Aguiar



Imagem 41: Bloco do mé anos 80 (superior), e 2012 (inferior)

Fonte: ihgpiuma.blogspot.com.br/, acesso em 11/01/2013 e ALMEIDA. Denize Mezadri



Image 42: Procissão marítima em homenagem ao padroeiro dos pescadores – São Pedro- junh. de 2010.

Fonte: Prefeitura Municipal de Piúma, apud Araújo, 2010.



Imagem 43: Festa do folclore, 2011. Barraca da escola Municipal “Lacerda de Aguiar”.

Fonte: emeflacerda.deaguiar@facebook.com (acesso em 05/01/2013).

Observa-se nas imagens acima, movimentos de um viver abertos a sentidos experienciados individualmente e coletivamente e aliados à Educação Ambiental multidimensional. Para tal, integram-se potencialidades *culturana natureza*, em sustentabilidade à diversidade socioambiental. Desta forma, Grün (2007) nos conduz a defender que os problemas ambientais estão inscritos em uma temporalidade que ultrapassa o presente e que, negar isso, é dissociar e desarticular o que somos: seres históricos dependentes dos ecossistemas que nos sustentam.

Nessa sustentação, apostamos experiências-formação (LARROSA, 2002) com os modos de subsistência na ligação com o local, onde a cultura se manifesta, sustentando também, sentidos constitutivos de seres históricos ambientais que somos.

Desta forma, podemos ligar as produções-trabalhos desses *habitus aos* nascimentos e aberturas, que nem as forças de dispersão-migração, devido ao consumismo, à pobreza, à degradação, às desoportunidades, dispersam o retorno ao espaço de existência.

Em 2008, o “Memorial do Pescador”, movido pelo Programa Sul Capixaba de Manejo Pesqueiro, entrelaçou narrativas de pescadores da pesca artesanal²⁴, de marisqueiras, de catadores de concha e de desfiadeiras de siri do município de Piúma-ES, em seus *saberesfazeres*, numa tradição há séculos de existência em meio às dificuldades de degradação socioambiental, ocorridas pela ação dos sistemas econômicos exploradores e tecnológicos da modernidade.

Alguns relatos-narrativas, desse memorial, evidenciam essas ocorrências:

²⁴ Em Piúma, dos vários estilos de pesca artesanal tem-se: a pesca de linha pargueira, jogada, corrico e espinhel; a pesca de arrasto com balão simples; redes de espera da pescadinha, tresmalho e de lagosta.

“A escassez do peixe iniciou com a pesquisa sísmica (que os pescadores chamam de “chupa-cabra”) para a exploração do petróleo” (Senhor Carlos Santamarinha-presidente da colônia desde 2001. Criou a família com a pesca-17 filhos).

“Antigamente, há 20 anos existia muito peixe, mas nos últimos anos, a situação está precária. Os barcos estão empenhados e não conseguem se livrar do atravessador, ficam devendo rancho (comida), gelo e óleo. Os peixes eram vendidos no câmbio (uma espécie de vara que o pescador atravessava por trás do pescoço e pendurava peixes em cada extremidade da vara. Vendia na rua o peixe fresco)” (Senhor Danilo, pescador há mais de 20 anos).

“Vale a pena trabalhar na profissão, se tivesse mariscos. Mas não têm mais, as pedras estão peladas” (Marisqueira Euzeli Rangel Loureiro, 18 anos de profissão, tem 1 (um) filho pescador e 1(uma) filha marisqueira).

“Quando o tempo está bom saio de casa às 6:30h e chego às 9:30h, ou às 11h, quando vou até à praia Maria Neném, perto do Monte Aghá” (Catador de Concha, Senhor Ubirajara Serafim dos Anjos (Bira). Nos seus 43 (quarenta e três) anos de profissão já foi pescador de barco à vela).

Ao mesmo tempo, produções literárias movem constantemente habitantes-habitats-hábitos do município de Piúma, entretecendo horizontes históricos ambientais nas redes de *saberesfazeres* movidas com o local. São músicas, crônicas, poesias, dentre outras produções, que encantam-refletem a dimensão ambiental.

Como epífrase deste capítulo, relaciono uma crônica literária de uma professora da EEEFM “Professora Filomena Quitiba”, retirada de seu blog “literaturandopiúma”, acessado em 20 de janeiro de 2013 e uma música de um ex-aluno da mesma escola, compositor de músicas sobre os *espaçostempos* piumentes.

O BADALADOR DE SINOS

Uma homenagem a Oenes Taylor

Acordar cedo, na infância, não era privilégio para que Deus pudesse ajudar, mas uma obrigação de ruídos que, longe ou perto, vão ecoando sonhos afora até a lamúria do despertar.

A minha casa, telhado em formato de igreja, deixava transpassar todos os tipos de barulho: cachorro latindo, pescadores saindo de madrugada em busca do pão de cada dia, e a chuva caindo fininha acompanhada com o cheiro da poeira que entrava frestas adentro, trazendo consigo, o friozinho matinal do orvalho que desce quietinho, fazendo nos enroscar ainda mais no cobertor dos nossos sonhos.

Mas ao lado, bem pertinho de minhas lembranças, tem uma capela- a Capela de São Pedro- construída na rua de chão batido, vizinha da amendoeira embaladora de brincadeiras infantis, sombra para os pescadores que penduravam suas redes e remendavam as infortunas surgidas no mar, agulhas a entrelaçar o fardo da vida.

Até a capela que ele ia. Passos lentos, corcunda a pesos do mundo, chinelo arrastando poeira de sentimentos. Rugas cedendo espaço para as experiências da vida, olhar humilde de quem feliz vai ao encontro do ente amado.

Faça chuva ou faça sol, lá estava ele, às seis horas, toca-discos com a Ave-Maria e o sino a badalar por seis vezes, expandir para toda cidade a alegria de se estar vivo e poder, através do ritual, unir a todos numa grande família.

Era a hora! O dia começava com o último badalar. Portas e janelas se abriam, espreguiçar entoando um novo dia. Mãos de obra desenhando um arvorecer de transcendentis enigmas que se fundem em correntes para que as vidas possam transformar.

Olhos cheios de esperança. No brilho da íris, à espera matinal de novos caminhos a serem percorridos, na liberdade dos desejos incandescentes que se revelam a cada novo dia.

E o badalador de sinos, tão singelo como outrora, voltava para sua casa, na expectativa de momentos vindouros. Mais uma vez acordara a cidade na sua radiante rotina e esta, resplandecia para mais um horizonte (Por: Fabiani Rodrigues Taylor Costa, formada em Letras, Especialização em Literatura Brasileira e Gestão Escolar, Diretora da EEEFM Profª Filomena Quitiba).

A GÍRIA DE PIÚMA

A gíria de Piúma que você não conheceu
 Tem tru, tem du gás, cavalão, tem museu
 Beiço de salame poca quando toma uma
 Isso é gíria de Piúma

Ô cheio que hoje vai dar quadra
 E a maré não melhorou nada
 E a raça toda tá de capa
 Tá doido que galera safá
 Na praia é só pelada zarra
 Que cavalada braba

Ô raio que coisa di linda
 Um casal na ilha até o pé
 Ô poco de olho no lance
 Só pra safá maré

Saudades no coração
 Piúma que tempo bom...
 Armava arapuça na mata
 Ia com a maré seca no porto da vaca
 E o canal era na marisqueira e no espera a tapa

Saudades no coração
 Piúma que tempo bom...
 Pescava até de baleeira
 Mas se der quadra, tem muitas coiseiras
 Colocava o frade no regão
 E largava a pargueira

A gíria de Piúma que você não conheceu
 Tem tru, tem du gás, cavalão, tem museu
 Beiço de salame poca quando toma uma
 Isso é gíria de Piúma

Ô cheio que hoje vai dar quadra
 E a maré não melhorou nada...
 Nada...
 Mas hoje vai ser pau na cara
 Vou abrir água e ficar asquedaça
 Vi um truzão com uma cavalona
 Hoje vou encher a caraça...

A cavala era um museuzão
 Deu rasgo e a raça gritou vai dar pão
 Tócho, tá tá tá que bacanagem
 Prefiro ser galo capão

Saudades no coração
 Piúma que tempo bom...
 No porto a pesca era maneira
 O gato na talha e o peroá na fogueira
 E o pau quebrava na furiosa
 Até segunda-feira
 Muita cidreira...

Saudades no coração
Piúma que tempo bom...
Pegava água de cacimba
Um fecho de lenha na cabeça eu trazia
Pra esquentar a água na chaleira
E toma banho de bacia

Ô mel...

A gíria de Piúma que você não conheceu
Tem tru, tem du gás, cavalão, tem museu
Beiço de salame poca quando toma uma
Isso é gíria de Piúma

Isso é gíria de Piúma...(Música escrita e cantada pelo ex-aluno : Leandro
Ferreira Rosa, conhecido como Berola)

CAPÍTULO 3- METAMORFOSES: INSIGHTS DAS EXPERIÊNCIAS-SENTIDOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“[...] uma travessia, uma passagem e ao mesmo tempo uma metamorfose.”

LARROSA, 2009

3.1 Fenomenologia das experiências com o local

“Qualquer coisa que nós seres humanos fazamos, surge em nossa operação, como tais em nossa experiência através do contínuo entrelaçar de nosso linguajar e nosso emocionar”.

MATURANA, 2006. p 14

Segundo Maturana e Varela (2001), os espaços de existência estruturam interações contínuas, de conservação recíproca entre o organismo e o meio, em processos que dependem do meio e do contexto em que se vive. Isso quer dizer que não há reducionismos, porque o meio interfere na forma com que iremos interagir com nossas próprias estruturas.

Dessa maneira, os sentidos docentes atribuídos nas experiências com o local permeiam interações congruentes ao meio e, por isso, suspendem o automatismo de ações intensificadas pelas formas hegemônicas da ciência moderna, que corromperam esta estética da existência.

Aqui, a experiência não trata do que se faz, do que se produz, mas, principalmente, do que nos deixa marcas. Pois, na experiência-sentido, segundo Larrosa (2002), nos

colocamos em oposição à razão científica que separa, domina e opõe o mundo do inteligível do mundo sensível, devido às fortes disjunções de cérebro e corpo, razão e emoção promovidas pelo método cartesiano.

Na capacidade dos seres vivos de se produzirem a si próprios, a autopoiese²⁵ (MATURANA e VARELA, 2001) e a estética da experiência-sentido (LARROSA, 2002) constituem formas sensíveis e constituintes de inter-retro-ações nas aventuras e aberturas com os *espaçostempos* de existência.

Com esse entendimento, a unidade sistêmica autopoietica - o/a professor/a – se organiza e se realiza em meio ao seu espaço de existência, diante dos sentidos que organiza com ele.

Seja na experiência-modificadora (MATURANA e VARELA, 2001) e na experiência-formação (LARROSA, 2002) expandem-se a liberdade criativa, a versatilidade e a plasticidade de existir na existência de cada um/a.

Misteriosos sentidos das experiências de cada professor/a com o meio ambiente. Mistérios impregnados de sensibilidades e de outras leituras de mundo que estranham o prescrito intoxicado de fragmentação, dominação e desintegração do viver, do fazer, do conhecer.

Nos sentidos que os docentes atribuem às experiências com o meio, inscrevem-se as próprias circunstâncias de docentes. Daí a ética, a estética e a afecção pelo que são e o que fazem, aparecerem nesses docentes, que reúnem o que tem e como tem, sem poder ou não fazer.

²⁵ Autopoiese ou autopoiesis (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado por Maturana e Varela (2001), para designar a capacidade dos seres vivos de se produzirem a si próprios. Segundo esta teoria, um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos), onde as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu.

Essa autonomia de experiências determinadas e desveladas no espaço de existência é singular e, ao mesmo tempo, é múltipla. Isso promove compatibilidade de funcionamento de si mesmo e o meio, num refazer constante de ambos, embora, às vezes, as mudanças não sejam completamente visíveis nos mesmos.

O que move e inspira diversificadas experiências de escuta, de pensar, de agir no mundo em que vive? E por que, muitas vezes, essas experiências ocorrem fora do horário escolar, com outras escolas e instituições, sem planejamento e, até, no mesmo lugar?

Podem ser condutas e legitimações fundadas na emoção do amor, que são desencadeadas nos espaços de existência e que, segundo Grün (2007), neste sentido:

Aquele que ama esquece a si mesmo, põe-se de fora da própria existência, vive por assim dizer no outro [...] O amor e a estranheza entre o eu e o tu são intercambiáveis e representam a mesma coisa. E, além disso: exatamente por isto o amor não é uma abstração, mas uma concreta universalidade, isto é, não é isso que todos são (como seres racionais), mas como o que são o Eu e o Tu e, em verdade, de tal modo que isso não é nem o Eu nem o Tu- mas o Deus que aparece, isto é, o espírito comum, que é mais que o saber do Eu e o saber do Tu (GADAMER, 2000, apud GRÜN, 2007, p. 144).

São possibilidades de existência e estética que cada experiência traz, pois cada experiência é única e não redutível a um modelo qualquer (MACEDO, 2012, p. 67).

Estudar, escutar, pensar, agir com o espaço de existência conservam a autopoiese que cada um/a refaz em si e no outro, no contínuo acoplamento estrutural em meio aos espaços de existência.

Acoplamentos em que conhecer é viver nos fluxos que nos acoplam (organismos e meio) com a realidade, fazendo-nos, ao mesmo tempo, constituirmos na nossa autopoiese.

Neste viver que vai se construindo e destruindo nele mesmo, é que se faz a experiência e também a existência. Para a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque, o guia não é a razão, é a emoção emergida nas conversações, no conviver com o outro. Sobre conversações entendemos, ao modo de Maturana

(1994, p. 238), que “não mais são do que um fluir do emocionar e do linguajar onde a razão entra, mas não é o elemento fundante”.

Para que algo nos aconteça e nos toque, segundo Larrosa (2002), requer:

Um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Essas interações requeridas nas experiências-sentido (LARROSA, 2002) operam e se coordenam na emoção e linguagem constituintes do viver humano, onde “o amor é esta emoção que conduz as condutas, a aceitação do outro como legítimo outro, na convivência constituída nas relações sociais” (MATURANA, 2006, p. 66-67).

No acontecimento de experiências-sentidos no espaço de convivência (o meio ambiente), a unidade autopoietica (o/a professor/a) aciona o funcionamento de estruturas de organização (as emoções-sentidos) que produzem a si mesmas. *Continuum* de formação no fluir do conhecer, do viver.

Essas dinâmicas surgem num espaço de convivência, com respeito em se fazer responsável pelas emoções frente ao outro, sem negá-lo (MATURANA, 2006, p. 39).

Um/a professor/a que aprecia e opera suas dinâmicas no espaço de convivência, domínio de ações e de existências, está fundado/a numa emoção. Por isso, investigar sentidos dos professores/as que realizam experiências com o meio nos leva a problematizar: qual(is) emoção(ões)-sentido(s) funda(m) formação socioambiental?

Uma pista de um dos fundantes das emoções nas experiências com o meio ambiente é a ética de assumir e considerar todas as formações socioambientais, pois:

Ética [...] não é um fundamento racional, mas sim emocional, por isto precisa-se de criar sistemas legais que definam as relações entre sistemas

humanos diferentes com considerações de um pensar social capaz de abarcar todos os seres humanos (MATURANA, 2006, p. 73).

A singularidade e a produção de diferença rompidas pela generalização e apagamento da experiência de um sujeito no paradigma clássico são produzidas nas narrativas de professores/as que realizam experiências com o local, “complexificando reflexões e processos numa educação que nos permita viver na responsabilidade individual e social” (MATURANA & VARELA, 2001, p. 34).

Porque cada professor/a tem o seu ser e fazer de “uma unidade autopoietica inseparáveis e isso constitui seu modo específico de organização” (op.cit., p. 57).

Assim, evidenciamos emoções-sentidos nas experiências de professores/as com o meio piuminense, num educar que:

É configurar um espaço de convivência para o outro de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de certa maneira particular. Eu lhe respondo que, quando se consegue que o outro, a criança, o jovem aceitem o convite à convivência, educar não custa nenhum esforço para se viver (MATURANA, 2006, p. 32).

3.2 Ecologias das experiências-sentidos com a Educação Ambiental

Apostas às morfogêneses do pensar, do aprender, do ensinar, da linguagem, do corpo, dos afetos... imbrincadas nas experiências de professores/as com o meio piuminense e que nos inspiram em um novo sentido de viver e de atuar.

Experiências capazes de (re)criarem a si próprios, numa trama de “*bildungsroman*”²⁶, no que nos passa e o modo de como nos colocamos em jogo,

²⁶ Termo em alemão, usado por Larrosa (2009), significando formação.

nós mesmos, no que se passa conosco” (LARROSA, 2009, p. 57). Junto com esse autor, acreditamos em:

Experiências como uma passagem, contendo o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase; e ainda o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo, com riscos no *experiri*, o *periculum*, o perigo. Assim temos experiências com formação de aventura, de invenção- experimentação de movimentos incessantes e ao mesmo tempo ao construtivo e destrutivo, não se concebendo como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si (LARROSA, 2009, p. 58).

Nas redes da Educação Ambiental, detonamos uma concepção moderna de relação recurso-natureza com os demais e com nós mesmos e, assim como na rede de sentidos docentes nas experiências com o local, entendemos conforme Larrosa (2009, p. 105):

Relações com a liberdade entrando com seu saber, poder e vontades aparecendo em momentos que se dá nas experiências saltando fora de tudo o que o mantém seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo [...] inventando novas possibilidades de vida? Criação? Autocriação? Talvez.

Possibilidades em que as experiências de professores/as com o meio ambiente permitam, como no pensamento de Hannah Arent (apud, LARROSA & PÉREZ, org, 1998, p. 71), que “a educação tem a haver com a natalidade, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”. Neste sentido, as experiências com o local promovem inesperados que rompem expectativas, apresentam acontecimentos imprevistos, renovam o mundo e o tempo, desconstruindo, de alguma maneira, condições existentes, dedutíveis e totalitárias.

Em outras instâncias, estas experiências promovem relacionamentos mais harmônicos entre os seres humanos e destes com os demais seres vivos e o planeta, em nossa casa, do grego *oikos*, que também origina a palavra *eco* – de ecologia.

Noosferas²⁷ nas experiências com o local, numa concepção de *saberesfazeres* híbridos e situacional e longe das perspectivas de “um não-saber ou de um saber

²⁷ No sentido de Morin (1991), noosfera consiste na vida e organização das ideias, valorizadas no senso comum e científico.

subalterno” (SANTOS, 2005, p. 34). Ideias para romper dualismos no entendimento do sujeito e da sociedade, da cognição e o sentimento, da cultura e a natureza.

Desta forma, o meio em suas diversidades e conhecimentos movimenta transformações. Nossas ideias, como num sistema, não pretendem evidenciar verdades, mas contribuir para outras maneiras de experimentar a vida-educação-ambiente, em processos que podem se movimentar rumo às sociedades sustentáveis.

Diversidades de conhecimentos transformadores movimentados nos sentidos docentes atribuídos às experiências com o meio, para serem elos socioambientais, que propiciam ecologias de saberes, parafraseadas em Santos (2000, 2005), as visibilidades de:

- A diversidade epistemológica, a infinita potencialidade e a contextualização do conhecimento, envolvidas nos sentidos docentes às experiências com o local, abrem reflexões e extrapolam os padrões da cientificidade moderna e de uma racionalidade corriqueira dos contextos escolares. Fato esse, por valorizar especialmente as experiências com/no meio piuminense;
- A pluralidade de conhecimentos operada e conquistada em suas técnicas e aplicabilidades se passa em todas as experiências-sentido, de cada docente, com cada grupo de alunos/as e com o meio, porque diferentes inter-retro-ações de *saberes/fazer*s se movimentam ao planejar, ao escutar, ao pensar, ao caminhar, na corporeidade consigo e com o outro;
- A relatividade do conhecimento não se indica relativismo. O meio ambiente desencadeia múltiplas contextualizações, conhecimentos e (trans)formações individuais e coletivas, apresentando diferentes sentidos ou não sentidos, para cada um/a na experiência-sentido (LARROSA, 2002);
- O pluralismo epistemológico de democratização interna da própria ciência é percebido na rede de sentidos dos docentes que realizam experiências com o local, pois estas são organizadas por professores/as das várias áreas do conhecimento científico, fomentando sentidos de transformações cognitivas e sustentáveis de

cidadania, além de potencializar alternativas, diálogos e críticas ao *saberfazer* científicos com outras interligações sobre os conhecimentos;

- O reconhecimento social e cognitivo global, também se fazem presentes na Educação Ambiental, permeando os sentidos docentes das experiências com meio, em suas oportunidades da não desqualificação de saberes e na validade de alternativas de *saberesfazeres*;

- As possibilidades de transição da monocultura do saber científico em substituição do conhecimento-regulação pelo conhecimento-emancipação são pleiteadas nos sentidos docentes às experiências com o meio ambiente, por saltar fora de uma estética de fragmentação, dominação e descontextualização do conhecimento científico, ainda muito valorizada nas escolas.

Apaixonantes complexidades nas redes da vida, da educação, do meio ambiente inter-retro-agindo no passar de algo e de apostas interlocutoras das inacabadas e sempre presentes ecologias do *saberfazerpoder* destas redes.

Estas ecologias fomentadas nas experiências-sentidos de docentes com os *espaçostempos* piumentenses, aproximam-se de:

Sair do discurso que vê a natureza como recurso, que é o entendimento do desenvolvimento sustentável e passar a vê-la como integrante do nosso existir, que é a compreensão de sociedades sustentáveis (TRISTÃO, 2004, p. 32).

Compreensão possível, na educação pública do ensino básico piumentense, que pode proporcionar, com os movimentos de experiências com o meio, ao qual se insere.

Tristão (2004, p.39) alerta que “a efetivação de políticas para ações sustentáveis está totalmente atrelada a uma nova racionalidade, caracterizada por uma postura ética de responsabilidade entre gerações atuais e futuras e de atitudes dos atores sociais contemporâneos.” É aí que se insere o importante papel dos sentidos docentes nas experiências com o local, pois permeiam características de uma postura ética em ecologias de saberes socioambientais com a educação.

A contextualização de valores socioambientais com o local (re)cria, inova e (trans)forma através das experiências-sentidos de professores/as, numa “nova psicologia, em que a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas” (SANTOS, 1997, p. 324).

Alternativas permitidas na rede de sentidos docentes das experiências com o local que reformulam valores éticos, individuais e coletivos, e que fogem ao reducionismo da ciência tradicional, produzindo processos comprometidos com a sustentabilidade.

Falamos, em termos de Educação Ambiental, de uma sustentabilidade com múltiplos, que podem extinguir a fragmentação e a racionalização, e responder aos desafios que surgem em meio ao processo de devastação. Isso, com um pensamento transdisciplinar e complexo a “significar que há, nos processos formativos, uma capilaridade que conecta as muitas dimensões do educador, podendo imbuí-lo ou não do poder de religar suas práticas a outra racionalidade” (ARAUJO, 2010, p. 51).

Nesta Educação Ambiental, agregam-se múltiplos conceitos que, consideram as utopias e os sonhos capazes de privilegiar a construção de um novo pensamento capaz de abarcar a multiplicidade de ideias e interagir com as áreas, até então, delimitadas. Ideias e interações articuladas na rede de sentidos docentes nas experiências de participação, integração e transgressão com o meio ambiente e que, portanto, podem articular as variadas dimensões implícitas de (des)envolvimento e (trans)formações *humanonatureza*.

Tessituras alimentadas nos sentidos docentes das experiências com o meio ambiente, no que diz respeito de um aprender em fluxos dinâmicos e de auto-organização. Conexões com os sentidos docentes numa ecologia no contexto, de formação com a consciência planetária, em que:

Cada ser humano é um cosmos, cada indivíduo é uma efervescência de personalidades virtuais, cada psiquismo secreta uma ploriferação de fantasmas, sonhos, ideias. Cada um vive, do nascimento à morte, uma tragédia insondável, marcada por gritos de sofrimento, de prazer, por risos, lágrimas, desânimos, grandeza e miséria. Cada um traz em si tesouros, carências, falhas, abismos. Cada um traz em si a possibilidade do amor e da devoção, do ódio e do ressentimento, da vingança e do perdão. Reconhecer isso é também reconhecer a identidade humana [...] a unidade múltipla,

tanto do ponto de vista biológico quanto cultural e individual (MORIN, 1995, p. 62).

Formações sem formidade linear, num planeta finito que não se pode gerir um sistema linear, e que em todas as suas etapas interagem com o mundo de suas *sociedades ambientes*. Gerações de pensamentos, que na educação o universo interior e o que o cerca são interações na/da formação ambiental.

3.3 Sustentabilidades e Sensibilidades: Emergências na/da Educação e Formação Ambiental

A educação é um processo social que envolve o homem e a sociedade, mudando os *espaçotempos* escolares. E se tratando de Educação Ambiental, acreditamos na ideia de Grün (1996, 2001) de que não exista educação sem a dimensão ambiental.

Assim, para somar forças, aumentar a ação política, além da criação de um novo homem e com isso de um novo mundo, a educação clama por sustentabilidades e sensibilidades nos seus processos educativos e da formação docente.

Das tendências de Educação Ambiental assumidas no Brasil (GRÜN, 1996, 2001) e das tendências de pesquisas em Educação Ambiental no Brasil (PIVA, 2002), ambas, mesmo que com terminologias diferentes, discorrem sobre aquelas ocorrentes destes últimos 10 (dez) anos. Nelas não houve estranhamento de tendências, pois ambas se estabelecem nas premissas fortalecidas na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, na Geórgia, ex-URSS, em 1977. Essas premissas foram reintegradas na Eco-92, no Rio de Janeiro- Brasil, com a construção civil do Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global em seus princípios estabelecidos na Carta da Terra.

Tais premissas articulam, além de uma Educação Ambiental que resultasse da “reorganização e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitem a visão integrada do meio ambiente” (GRÜN, 2001, p. 112), também constituíram uma redefinição de sociedade justa - Sociedades Sustentáveis.

Nesse caso, a educação com o papel de agente transformador contribui para a formação emancipatória que conserve a tradição cultural nutrida de valores éticos e estratégias para alcançar a sustentabilidade em sua comunidade local e ao mesmo tempo global.

A cada experiência educativa oportunizam-se conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes. Alargamentos em que o desenvolvimento sustentável de antes à sensibilização para a aceleração consumista e de globalização dominante, agora, tenha mais sentido à condição de processos de prudência ecológica e justiça socioambiental.

Sensibilidades ainda em construção e que são amplamente debatidas, especialmente, em suas bases epistemológicas e metodológicas para os diferentes contextos de sociedades.

Das tantas propostas conceituais e metodológicas sensíveis à Educação Ambiental, nas premissas de sociedades sustentáveis, evidenciamos, dentre as 10 (dez) características importantes de Meira e Sato (2001): 1) a definição contextual, autônoma e política em oposição a uma visão generalista, globalizante e indefinida; 2) o conhecimento baseado em múltiplos saberes em oposição ao técnico científico.

Nessas características, atravessamos sentidos docentes pesquisados no âmago daqueles marcados pelos/as professores/as das duas escolas públicas do ensino básico do centro de Piúma-ES, conduzidos nas experiências com o meio piumense.

Primeiramente por propiciarem sentidos organísticos²⁸ e não mecânicos numa Educação Ambiental mais sensível e menos tecnicista. Num sentido organístico, mais sensível, abarca um mundo de saberes e práticas abertos às sensibilidades anti- racionalistas, anti- individualistas e anti- utilitaristas.

Desta forma, os sentidos docentes das experiências com o meio piuminense, por atravessar professores/as de diferentes disciplinas, desencadeiam cortes no cartesianismo cientificista dos conteúdos. Numa interpretação de áreas de silêncio em que:

[...] a hermenêutica permite-nos interrogar pelo sentido das *ausências*, esgueirar-se nas entrelinhas do texto e das entrelinhas das realidades sociais do currículo [...] em uma abordagem privilegiada porque traz a possibilidade de perguntar por aquilo que o cartesianismo não deixou que viesse à tona, o *não dito*. E é justamente o *não dito* que representa, talvez, uma das melhores possibilidades de encontrarmos práticas de saberes ecologicamente sustentados (GRÜN, 2011, p. 113, grifos do autor).

Atravessamentos correlacionados à sustentabilidade evidenciada em múltiplos saberes e de definições contextuais, autônomas e políticas, ao encontro de sujeitos educacionais enraizados em suas realidades e às aberturas socioambientais.

Sobre esses campos-aberturas entendemos que somente a dimensão ambiental não dê conta. Com a ressignificação de sustentabilidade configurada nas Sociedades Sustentáveis, considera-se, parafraseando Tristão (2012), que a dimensão ecológica é mais profunda e requer uma mudança estrutural das sociedades com justiça social e prudência ecológica, enquanto a dimensão ambiental é considerada um espaço de ação política.

Trata-se de sensibilidades, a fim de recuperar a dimensão *humanonatureza* adormecida pela modernidade, ao invés de subjetividades que promovam a manipulação, exploração e controle dos indivíduos em benefício ao consumo capitalista. Sobre essa produção de subjetividade manipuladora, Guatarri (1999) afirma:

²⁸ No sentido organísticos, “natureza é algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais” (GRÜN, 2001, p. 28).

Tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas. E se isso é verdade, não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social a nível macropolítico, macrossocial, diz respeito também à questão da produção da subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação (GUATARRI, 1999, p.26).

Em Santos (1997, 2001), com a busca da subjetividade como forma de escavar possibilidades emancipatórias abertas nelas, abrem-se possibilidades da construção a caminho das Sociedades Sustentáveis, além de reinventar a emancipação social com participação, autonomia e felicidade. Possibilidades dissolvidas nas experiências-sentido dos/as professores/as com o local.

Sentidos docentes sustentáveis em dinâmicas do próprio sistema socioambiental e jamais fundadas em mágicas tecnológicas externas (GUIMARÃES, 1995).

No *status* da centralidade desta pesquisa, na narrativa dos próprios sujeitos com seus pontos de vista de compreensão, dos sentidos vivenciados no fenômeno de experiências com o local, é por compreendermos que a formação é experiencial no *continuum* de suas intimidades produzidas no cotidiano da vida.

A experiência-formação (LARROSA, 2002) baseia-se em princípios de que o espaço e o devir de nossas existências ampliam redes de parcerias, trocas, amizades, afetos, novos valores e formas de convivência, criação, participação, para não citar outras produções embasadas de sensibilidades e sustentabilidades.

Redes que partem da transgressão do não aprisionamento do conhecimento, da consideração à emoção de experiência-sentido, numa educação que é ambiental.

A articulação de formação permanente, desde a formação inicial, é um múltiplo e singular da tendência de formação pós-crítica, onde o/a professor/a “insere num terreno incerto, em uma pedagogia da incerteza, compreendido em sua incompletude” (CARVALHO, J. M., 2004, apud TRISTÃO, 2008, p. 2).

Também, conforme as ideias de Tristão (2007), não temos a formação docente como a uma construção constituída no somatório de títulos que comprovem a

qualificação profissional competente, para técnicas de um comportamento ecologicamente correto. Nem tão pouco numa formação que privilegia o aspecto cognitivo e prático do processo de um profissional reflexivo na ação, desconsiderando a emoção-sentido de coletivos e de outros *espaçostempos* educativos e não instituintes. Muito menos fixar uma formação que somente baseia-se na prática de críticas e ações políticas de direitos e deveres compensatórios.

A emergência de sustentabilidades e sensibilidades adentra numa formação de sentidos de críticas e liberdades. De críticas, numa Educação Ambiental sugerida por Rodrigues & Gonçalves (2009,) de dicotomias e, de liberdades, por ser inconclusa e está sendo-com-aos-outros-no-mundo.

Ao exaltar a experiência que necessita de momentos de interrupção, sem excesso de informações, de opiniões, de trabalho e escassez de tempo, Larrosa (2002), abre porta às formações na experiência humana em sua historicidade relacional. Esta é fora da lógica social vigente de fragmentação do ser humano e do mundo, que está focada em individualismos, desigualdades e, “perda de afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental)” (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Na denominação de Educação Ambiental conservadora, Guimarães (2004) fundamenta que a visão fragmentada perde a riqueza das emoções. Isso já não acontece numa visão íntegra e complexa de realidade que não reduz à soma de indivíduos e de partes como totalidade e tem as relações como processo e não apenas como mudança comportamental de um e outro indivíduo.

A formação está no movimento aberto ao mundo e aos outros em busca pelo “Ser Mais”²⁹. Aberturas de uma relação que:

[...] perpassa pela maneira como homens e mulheres se relacionam com o mundo. O ser humano não é no mundo, ele está sendo no mundo. Somos

²⁹ Um Ser mais, em Freire (1992), faz com o mundo e aos outros sua busca permanente do viver.

seres históricos- sociais, capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, como seres éticos, e estas sendo é a condição, entre nós, para ser (RODRIGUES & GONÇALVES, 2009, p.4).

Relações de transformações mútuas, consigo e o outro, no espaço de existência, sempre incompletas e dialógicas, pois estão desencadeadas com outros.

O outro que não é predeterminado, que não tem destino, é cheio de possibilidades de momentos, acontecimentos e encontros de liberdades, de opções, de rupturas que escapam do mover-se no mundo como um produto de regulação e dominação.

Com essas abordagens, a formação socioambiental implica relacionamentos mais harmônicos entre os seres humanos e destes com os demais seres vivos e o planeta, encontrando sentidos de recriação consigo e no cotidiano, independente do meio em que vive.

No caso dos sentidos docentes nas experiências com o meio piuminense, destaco, nesta pesquisa, as abordagens da formação sensível e sustentável para metamorfosear possibilidades com o pensar da ecomotricidade (RODRIGUES & GONÇALVES, 2009).

Por nossa pesquisa se tratar de experiências “com” o meio ambiente e não “sobre”, “para, “em” meio ambiente, compreendemos que os/as professores/as e até os/as alunos/as pensam e usam a sua “corporeidade em movimentos em relação ao meio ambiente num sentimento de que não vive numa natureza que é distante, mas que é natureza em sua própria corporeidade” (op.cit., p. 7).

São percebidas operações, nos sentidos docentes realizados nas experiências com o meio ambiente, com o pensar de “nossa biologia de seres vivos que somos existentes na linguagem, com reflexão na dinâmica das relações responsáveis na convivência com os seres humanos e a natureza” (MATURANA, 1998, p. 43-44).

Num “aprender na natureza vivenciada dia-a-dia em nossas experiências, na qual ser e mundo estão dialogicamente sendo” (RODRIGUES & GONÇALVES, 2009, p. 8), recriamos possibilidades de formações sensíveis numa educação com a sustentabilidade.

Nesse movimento de educação e formação emergente de sustentabilidades e sensibilidades nos sentidos das experiências com o meio, desprezamos as práticas preservacionistas que se apoiam num apelo de sensibilização ambiental afastadas das transformações de uma realidade complexa, do contexto de coletividade e do potencial da corporeidade-motricidade na/da Educação Ambiental.

CAPÍTULO 4- PAIXÕES: IMPRINTING³⁰ INTERLOCUTORES COM EXPERIÊNCIAS DOCENTES E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

“Que a paixão acompanhe a trajetória”

Autor desconhecido.

4.1 Etnografando experiências-sentidos com o local

A “descrição densa”, de Macedo (2012), possibilitou uma prática sensível e aprendente, implicada na participação com os/as professores/as nos planejamentos, conversas e narrativas, num olhar com o outro nos *espaçostempos* da formação e da Educação Ambiental amarradas nas experiências-sentidos com o meio ambiente.

Mesmo com escolhas iniciadas durante as aproximações com as abordagens do campo de pesquisa e dos contextos de pesquisa *in loci*, o movimento de aprender “com”, e, agora, apresentá-las numa escrita, é necessário nos abrir e vincular às apaixonantes vivências passadas no estudo presente.

Aprendizagens apaixonantes, não por ser eu a pesquisadora que possui o objeto, mas por estar possuída por ele, pois: “o sujeito apaixonado não está em si próprio,

³⁰ Termo proposto inicialmente por Konrad Lorenz para traduzir a marca das primeiras experiências de jovens animais. Aqui, com fundamentações nascidas no efervescer dos sentidos dados nas experiências com o meio ambiente na EA e, numa visão dialógica do *imprinting* organizado pelas ideias de Morin (1991), onde, ao mesmo tempo, domina o conhecimento, a cultura e provoca em suas brechas e fissuras, a emancipação do mesmo.

na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado” (LARROSA, 2002, p. 19).

Na combinação de conversas e narrativas durante os planejamentos, e da observação participante de professoras no meio ambiente, um exercício de memórias no diário de campo, em “penso em escrever”, juntava as primeiras aprendizagens apaixonantes, que constituíam imbricações do movimento do olhar com o outro e da apresentação produção-escrita.

No mês de julho de 2012, no *locus* das duas escolas públicas de ensino básico do centro do município de Piúma-ES, apresentando-me como pesquisadora e do que se tratava a pesquisa, desvelei, e agora revelo em trechos do “*pensoescrever*”³¹ contatos-entradas, aberturas do *pensarfazer* a pesquisa:

Às dez da manhã na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ‘Professora Filomena Quitiba’(EEEFM), um sentimento de aventura emerge ao retorno e participação em antigas experiências neste lugar e com os sujeitos desta escola. O caderno de anotações, um prospecto de poucas páginas do projeto de pesquisa e ensaios mentais de conversa não funcionaram³². Um giro na escola e o afago dos colegas profissionais da educação e dos/as alunos/as fizeram fluir sentimentos além da pesquisa e da produção de dados. Conversas foram atravessando outros pensamentos que, à primeira vista, não tinham a ver com a pesquisa. No entanto, conforme os estudos em Larrosa, tudo foi passando como uma viagem, encontrando no pesquisar dos sentidos docentes das experiências com o meio ambiente, emergir um rio que sempre corre naquele fluxo, mas, às suas margens e no seu próprio leito outras folhas, animais, riscos, quedas acontecem com outro contorno e desenho. O consentimento na apresentação inicial, nesta escola, foi mais como ex- profissional e de colegas-sujeitos- profissionais, do que de outros profissionais a serem sujeitos da

³¹ Nesse termo, por se tratar de uma tentativa de uma escrita com menos amarras e aprisionamentos, envolvendo as marcas e as condições do acontecimento, do encontro, do contato.

³² Porque são tantos atravessamentos e acontecimentos, que não haveria tempo para registros no local.

pesquisa. Nesse momento, este contato-abertura traduz o sentido da experiência do pesquisar, que atravessa o ser pesquisado, pois percebi que não há observador, pesquisador; há a experiência-sentido, quando não queremos ser pragmáticos e sim aventureiros, passageiros e estrangeiros abertos às viagens e aos outros. Contatos-aberturas com o espaço, com o tempo, com os sujeitos desse lugar que entre 'bom dia', 'olá', 'oi', entre abraços, beijos, olhares abriram-se pensamentos. Uma foi a ideia de nas redes sociais (facebook e blog), encontrar as marcas idealizadas e socializadas das experiências dos docentes com o ambiente, pois em um destes contatos, haviam professores/as no facebook da escola.

Às treze horas, na Escola Municipal 'Lacerda de Aguiar' (EMEF).[...] foram olhares de: 'voltou?', 'que pena que saiu?', 'vai voltar?'. E nos muitos começos de conversas, a pergunta no final: 'o que veio fazer?'. Ao dizer 'vim pesquisar com vocês', primeiro bateu-me a vontade de ter tido outra forma de responder, depois dos olhares estranhos, que diziam: 'para saber o quê?', 'por que?', 'o que fiz para poder ser pesquisado?'. No entanto o sinal de entrada bateu e as respostas ficaram no ar. Um clima mais diferente formou-se devido aos trâmites de coordenação: recebimento de pais e alunos, formação de fila para a entrada das aulas, busca de carteiras e cadeiras para os/as alunos/as, dentre outros. Enquanto isso, o contato com as pedagogas e as secretárias definiram cronogramas e atividades de aulas e planejamento dos sujeitos professores/as deste lugar. Mas entre as conversas sobre a pesquisa, interrompidas entre conversas de reclamações do serviço de um, da briga de alunos, da falta de carteira nas salas... começava uma explicação sobre a educação na vertente socioambiental e a investigação de pesquisa dos sentidos docentes nas experiências com o meio ambiente. Logo Claudia Fontes, pedagoga dos primeiros e segundos anos da escola, apresentou um projeto que os/as professores/as dos primeiros anos do ensino fundamental fizeram na praia e depois confeccionaram colares de conchas.

Nas conversas dos planejamentos de área - na EEEFM "Professora Filomena Quitiba) – e anos/ série – EMEF "Lacerda de Aguiar", um trecho me remeteu uma problematização intrigante:

Às três horas da tarde, na Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio 'Professora Filomena Quitiba', mesmo de posse do diário de campo, deixei correr como uma conversa de colega de profissão, querendo saber e contar as novidades. Até porque eram colegas antigos e de outros *espaçostempos* e outras escolas daqui e de outros municípios. [...] as nossas conversas não foram somente sobre a educação, aulas, escola ou sobre a profissão; percebi poucas pistas na proposta da pesquisa. Será que a acomodação e o pragmatismo educacionais estão adormecendo este grupo de educadores/as da área das humanas, o sujeito aventureiro da experiência a que pretendemos em Larrosa (2002, 2009) investigar? Este grupo indicou poucas experiências que ultrapassem os muros do espaço escolar e, quase sempre, com um fundo interdisciplinar pontual, como um 'não sentido' e um automatismo da ação.

Mesmo assim, nem fora preciso explicar sobre as experiências-sentidos com o meio ambiente, logo foi dito pelos/as professores/as, pedagogas e diretoras experiências-projetos-atividades: nos bairros, com artesanato, com artesãos, na praia, no mangue, na restinga, na câmara de vereadores, na prefeitura, no porto, dentre outros espaços de convivência, em ambas as escolas pesquisadas. Muitas destas experiências foram marcadas nas redes sociais e entretidas nos escritos anteriores desta produção.

Já traziam consigo um trabalho socioambiental. Aparentemente não configuravam o ambiente como aquele do meio ambiente natural, mas de todo o meio piuminense. Além do envolvimento com alunos/as, outros eram comerciantes, artesãos, pescadores, políticos, moradores, outras escolas, etc.

Talvez, mais que uma configuração, são "aprendizagens em que a formação não é propriedade privada, nem da Pedagogia, nem de qualquer instituição educacional. É um fenômeno próprio à existência"(MACEDO, 2012, p. 141). Que por sinal, esta pode ser uma interpretação compreensiva de Educação Ambiental produzida no dia-a-dia, para instituírem a realidade.

Neste universo de contatos-aberturas-conversações, é que 11 (onze) professores/as indicaram suas travessias, aventuras e paixões com a localidade piuminense, nestes

dois últimos anos (2011- 2012) de exercício docente. Entre esses/as, três professoras autorizaram a minha observação participativa em uma experiência delas na praia e restinga, com suas turmas de 3º ano de ensino fundamental da EMEF “Lacerda de Aguiar”. Não que apenas estas três professoras permitiriam a observação participante de experiência desse tipo, mas foi nesta ocasião de contatos-aberturas-conversações, que percebi e me aproximei destas professoras que iniciavam suas intenções de realização de atividades-experiências com o meio ambiente.

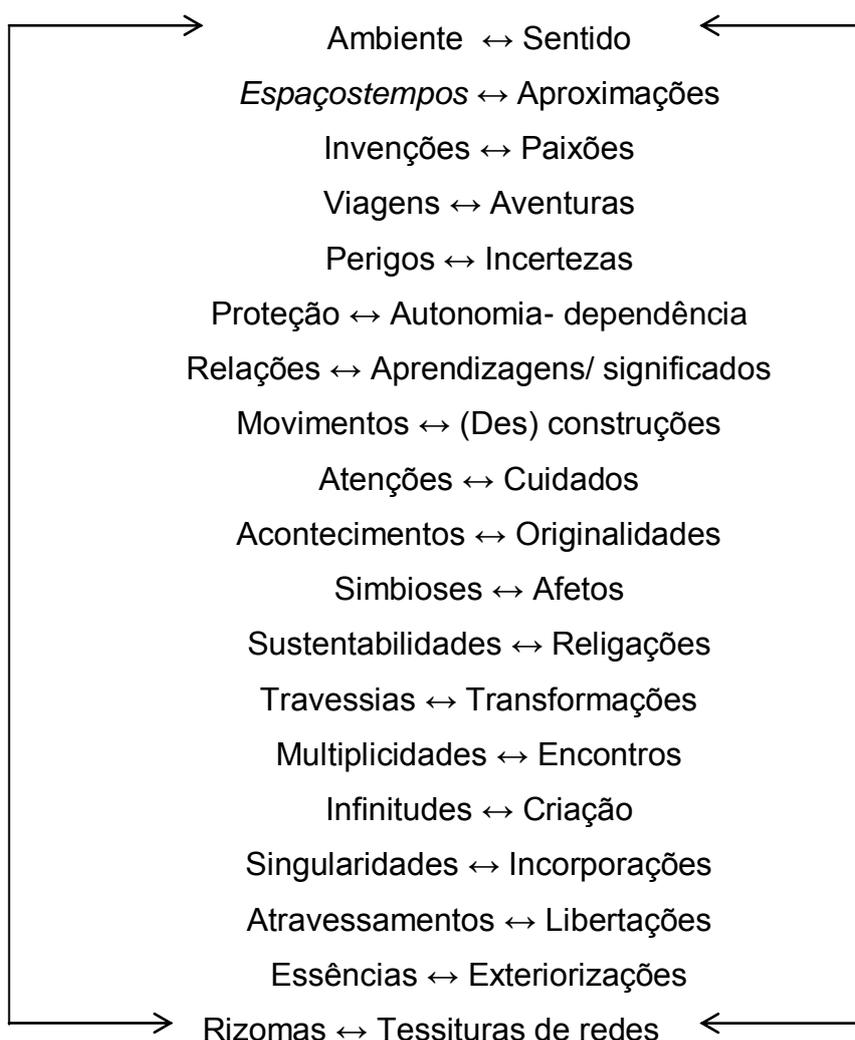
Vale a pena ressaltar que como pesquisadora, exercícios de etnografar já foram realizados como um ensaio de construção de significação da criação do par teoria-empíria. Em “Experiências no/com local: sentidos ecologizando formação-vida”, tencionamos as experiências em compreensão com as noções teóricas, que interfecundam criações de *saberesfezares* e que iluminam e abrem singularidades, ampliando caminhos.

Caminhos e singularidades em que ao etnografar os movimentos das experiências-sentidos conduzidas no município de Piúma-ES, contribuíram visibilizar oposições ao modelo dominante de que “a natureza para ser conservada, deva ser separada das sociedades humanas” (DIEGUES, 2000, p. 5); e da “noção de que o mundo selvagem somente pode ser protegido quando separado do convívio humano” (op. cit., p. 8).

Ao contextualizar o meio das experiências-sentidos, pretendemos “evitar o reducionismo ao conceito de meio ambiente como uma dimensão biológica ou natural” (op.cit.,p.15).

Com procedimentos de interações, como pesquisadora que vivencia a realidade do local, damos ênfase ao processo de sentidos que se articulam ao etnografar com o que nos passa (LARROSA, 2002), dos passados, presentes e imaginários futuros.

Algo nos passa na vida com o meio ambiente dos nossos contextos em sentidos sem rupturas, mas hologramáticos e recursivos em:



Complexidades tecidas nas relações natureza-sociedade, interagidas nos processos macros e micros da vida.

Ver, ler, escrever, movimentos onde muito nos passam. Ao etnografar um lugar, com o pensar da complexidade, num universo do local-global, é um caminho-movimento de afetar e ser afetado, de permanências e continuidades de inter-retro-ações.

Foi num dia inspirador, após semanas de chuva, veio o sol, ainda meio tímido. Fui ser pesquisadora participante, sujeito com outros sujeitos que há dias pedia: “vamos à praia”. A cem metros de casa, a mais visitada nos finais de semana, nas férias e durante as aulas das mais diversas disciplinas, a praia com o maior número de quiosques, hotéis, comércios, casas, enfim, cheia de movimentos.

Fomos nós, três adultos e três crianças, uma até de seis meses, que pela primeira vez iria à praia. Tão logo chegamos, os adultos foram se sentar e as crianças maiores correram a brincar na água do mar. Muitas nuvens cobrindo o sol. Muito vento. Muitas ondas. Maré-baixa. Muitas conchas, pois, é na “Cidade das Conchas” que estamos – Piúma-ES.

Aproximaram-se outras crianças com brinquedos, boias, mães. E a “lama” da praia vira motivo de conversa, de indagações e deduções infantis, mas de infinitas aprendizagens de relações com outras realidades. Crianças se imitam, crianças se inventam no espaço da praia cercada pelo imponente Monte Aghá- Lugar de ver Deus-, na língua dos tupis-guaranis que aqui viviam. Cercada também de ilhas: a do Gambá, uma península artificial presa à praia; a do Meio, que quebra ondas maiores e deixa um mar mais sereno e raso e a Ilha dos Cabritos, que de cabrito já não tem nada, porém interessante por suas praias transparentes e cultivos de moluscos ao mar aberto. Mais ao longe, avista-se a Ilha dos Franceses que, mesmo nas limitações de outro município, seu arranjo visual junto às outras ilhas forma um espetáculo na praia central de Piúma: a praia do Acaiaca.

Coragem e cuidado tivemos ao trazermos a pequena criança de seis meses à água do mar. Que experiência- terror! Aparentemente o choro tomou conta, ao toque desse espaço. Por frio? Por medo? Por estranheza ao desconhecido? Não sei. No colo, a aproximação da mãe a serenou, pois nem sentada na canga sobre a areia, com objetos conhecidos, não continha sua aflição. Não que essa experiência ficasse para sempre, mas sabemos que outras sensações se juntarão a esta que se juntará com outras de maior sobrevivência, como a fome. Afinal já era mais de onze horas da manhã.



Imagens 44: Alguns sujeitos e espaços do primeiro exercício etnográfico de experiência-sentido com o ambiente piuminense.
Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (Arquivo pessoal)

Ao filmar, observar e, agora, escrever, surgiram passados e presentes movimentos que ali vivemos, projetamos, experienciamos numa viagem de travessias profissionais, de estudantes e moradora, nesses lugares vistos de perto e de longe.

A cultura da vida e a vida da cultura permeiam as produções, projetos e vivências dos vários sujeitos escolares entrelaçados nos *saberesfazeres* de docentes e discentes. Do artesanato de conchas, dos passeios marítimos e ribeirinhos, das escaladas ao Monte Aghá, das trilhas nas ilhas, nos plantios de mudas, do cantar e caminhar das pastoreiras, da pesca, do produzir redes para a pesca, das mídias produzidas de denúncias à degradação do mangue e do rio. Tantas e tantas experiências que podem produzir sentidos a uma vida de inter-retro-ações em que a *culturaturaleza* é um só, em suas autonomias- dependências.

No entanto, neste exercício, início de facho de luz de participação-observação etnográfica, encarno tantas outras preocupações e ações com a densa descrição, na própria pesquisa dos sentidos docentes das experiências com o meio ambiente na formação e Educação Ambiental. Agora, na constituição do conteúdo e forma da produção escrita, como impregná-las de objetividade nas respostas da pesquisa com as interpretações que falam-narram-pertencem-sentem os sujeitos?

Um fio condutor à vida e a posição de algo que nos toca, também na produção-escrita fluem, sem perder o diálogo e a problematização das interpretações. E, principalmente, conectando vozes das *teoriaspráticas* criadas na sensibilidade dos sujeitos da experiência-sentido com o meio ambiente, nas vozes *teoricapráticas* dos interlocutores inspiradores e subsidiadores do nosso observar- pesquisar- analisar.

4.1.1 ‘Ex’posição de professores/as com o meio ambiente

Escola aberta, perto do meio que se quer experienciar: restinga e praia. Professoras planejaram, de acordo com o clima de tempo bom (ensolarado), para se aventurar com o mínimo de segurança, avisando com antecedência no comunicado-

autorização aos responsáveis, a saída com seus filhos e o material necessário: bonés, tênis, protetor, lanches, água. *“Deixar vir com roupas de banho de mar?”* *“Não.”* *“Mesmo sendo nos dois últimos horários, os motoristas dos ônibus escolares não gostam, pois molha tudo e, a escola não dispõe de banheiros com chuveiros suficientes para os/as alunos/as. Além disso, só foi possível juntar os dois últimos horários para essa atividade (experiência)”*.

Quando se trata de experiências com o meio ambiente, durante o período de aula, o planejamento é mais criterioso. A hora-aula do trabalho docente possibilita a sua atividade e mobilidade constante, com pouca possibilidade de parar. “E, por não parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24).

Aberturas e possibilidades foram realizadas durante as três horas de planejamento desses docentes. Aí se inscrevem as primeiras atenções, paciências, disponibilidades para a exposição às vulnerabilidades e riscos indeterminados e perigosos no meio ambiente, mas que nele buscam sua oportunidade, sua ocasião.

Oportunidades e ocasiões com o meio ambiente, que o “Kronos”, dos espaços educacionais, está impregnado de atividades na pressa e sem parar. Assim, quase nada nos passa, nos acontece. Será que com as reformulações de um terço de planejamento, concedidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, propiciaram *espaçostempos* de experiências-formativas socioambientais com o meio ambiente?

Ao fazer esta exposição, esta experiência, pensa-se em termos pedagógicos: *“com que objetivos?”*, *“que recursos utilizar?”*. No entanto, não houve roteiros, caderno de planejamento, assinatura de pedagogo. O remanejamento do horário, confirmação do tempo e o comunicado-autorização aos responsáveis foram pensados e elaborados entre as professoras, as coordenadoras e a pedagoga.

Algumas abordagens do conteúdo foram mencionadas para serem relacionadas com o ecossistema da restinga e praia: *“vamos lá abordar com os alunos sobre o solo e a vegetação.”* Realmente na praia central, até à ilha do Gambá, além do trecho de restinga ainda presente, há disposição de diferentes solos (argiloso, arenoso, lodoso

de manguezal) de exposição natural e ao mesmo tempo, depredado pela ação humana de assoreamento, devido à dragagem da Boca da Barra e de poluição aquática e terrestre ocasionada pelo lixo.

Eu que em uma sacola, levei lupas, pastas, celular para gravações e fotografias, diário de campo e uma ajudante (minha filha Juliana), fiz o papel de pesquisadora “pedagogicamente” equipada.

Exatamente às 15:30h, do dia 18 de agosto de 2012, 35 (trinta e cinco) alunos/as e suas professoras aventuraram-se, desde a escola ao início da ilha do Gambá. Na saída da escola, paramos os carros, para fazermos a travessia das crianças, alertando-as para que andassem juntas, nas calçadas. Dia lindo, ensolarado e muito esperado pelos/as alunos/as com bonés, água, lanches, autorizações-comunicados assinados pelos responsáveis, protetor solar....





Imagens 45: Alunos/as do 3º ano da EMEF “Lacerda de Aguiar” na praia do Acaiaca e ilha do Gambá em observação participativa.

Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (arquivo pessoal realizado na observação etnográfica).

Uma brincadeira e festa esperadas há semanas pelos alunos/as e, também, planejado pelas professoras.

Solo, água, vento, sol, coqueiros, castanheiras, areia, barro, lama, aroeiras, caranguejos, mangue branco, grama, besouros, borboletas, formigas, enfim, observações, com os sentidos aguçados e auxiliados por lupas e explicações das professoras sobre o solo e vegetação e, para além desses conteúdos, referências à alimentação, reprodução, defesa e sobrevivência dos mesmos, neste lugar.



Imagens 46: Alunos do 3º ano da EMEF “Lacerda de Aguiar” em experiência com o ambiente de restinga e ilha na praia do Acaiaca.

Fonte: ALMEIDA, Denize Mezadri (arquivo pessoal realizado na observação etnográfica).

“Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘exposição’, nossa maneira de ‘ex- pormos’ com tudo que isso tem vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex- põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Entretecimentos de ecologias do saber científico e o saber popular, de um saber interdisciplinar na/da disponibilidade e abertura de sujeitos, como “território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer” (op. cit., p. 24).

4.2 Trafegando múltiplas sensibilidades

“Sem a educação das sensibilidades todas as habilidades são tolas e sem sentido”

RUBEM ALVES, 2004

Segundo Hart (2005), as narrativas dos/as professores/as são estórias que trazem vida para a teoria em suas salas de aula, com seus entendimentos de relação ser humano e o meio ambiente. Assim, movimentamos com as narrativas individuais de cada um dos onze professores/as, sem haver grau de importância. Suas colocações, na produção deste estudo, estão entretecidas pelos seus sentidos e engordadas por problematizações de formação e Educação Ambiental.

Cada narrativa foi movida nos planejamentos, após conversas anteriores nos planejamentos de área e por uma questão: **que sentido você atribui às experiências com o local?**

O/a professor/a é um sujeito conhecedor e abrange, assim como qualquer experiência humana no mundo, movimento de compreensão englobante e universal inserido na dinâmica da história, da cultura e da linguagem que, a princípio, não é subjugável ou dominável. Neste contexto:

[...] conhecer a nós mesmos é conhecer os horizontes de sentido dentro dos quais estamos e pelos quais existimos e somos. O processo compreensivo se dá na interação permanente dos sujeitos com esses horizontes de sentido fornecidos pela história e pela linguagem. Justamente por isso o sujeito, exposto a essa dinâmica compreensiva, é muitas das vezes obrigado a abandonar suas evidências e certezas anteriores para autorreformular-se, pois os objetos podem expor novos horizontes e, assim, revelar ao sujeito uma nova compreensão de si mesmo e de suas certezas (GRÜN, 2011, p. 109).

Para a exposição desta dinâmica de compreensão de “seres-sendo e não de explicação, ou seja, de um dizer de fora” (MACEDO, 2012, p. 55), ao narrar o sentido das experiências com o meio local, durante a fala do/a professor/a, numa escuta sensível, escuto-escrevo algumas palavras-sentido frisantes e apaixonantes em sua fala. Ao final, o/a próprio/a professor/a nomeia o que “faz sentido” nestas experiências. Até porque pensando com Larrosa:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p.21).

Um movimento que não só se atribuía ao exercício de compreensão com o sujeito mas, para as minhas compreensões no que tange a questão: por estarem nos mesmos espaços de convivência, há uma certa dominação e ou repetição nos sentidos de docentes que realizam experiências com o local?

Problemática essa, que as fundamentações de experiências-sentido e experiência-formação (LARROSA, 2002), além de experiência-modificadora (MATURANA e VARELA, 2001) já nos respondiam, porque as experiências humanas, nesses modos, são irreduzíveis e tocam cada um/a de maneira diferente. Mas confesso que

fiquei preocupada com o engessamento dominador da cientificidade moderna que abarca as escolas, a mim e os docentes.

A opção de na produção-escrita desta dissertação vir a transcrever na íntegra as escritas-narrativas dos/as professores/as, é por entender que a produção e a problematização de sentidos se compreendem no todo da narrativa. Seus autores são identificados com sua formação acadêmica e o *espaçotempo* de profissão na educação por sua alteridade, sua autorização e, acima de tudo, para visibilizar a interdisciplinaridade nas formações e articulações docentes com a Educação Ambiental. Além disso, a temporalidade da consecução da narrativa está expressa para nossa, minha e a do/a professor/a, como memórias que não silenciam a experiência de co-autores da pesquisa.

Assim, o movimento escrita-narrativa ainda apresenta algumas palavras, grifos nossos. E como título da narrativa, o sentido compreendido e nomeado pelo/a professor/a. Ainda as narrativas inspiram, relacionam e movimentam possibilidades intercruzadas nas “vozes” do/a professor/a, com a de interlocutores que dialogam e problematizam formação e a educação.

Longe de redundâncias e pragmatismos, o movimento com interlocuções das vozes dos/as professores/as, tratamos das intensidades expressivas dos discursos, na tentativa de movimentar pensamentos, processos, dispositivos, numa aposta ética-política que implicam mudanças de si e do mundo com a educação e formação socioambiental.

“CONTATOS”

“Bem, o município segue uma proposta pedagógica, com conteúdos nas disciplinas de Geografia e História voltados mais para o próprio município. Trabalham a questão dos bairros, do solo, da água.... Então, quando a gente trabalha em sala de aula, na teoria, falando para o aluno, fica muito superficial. E o livro didático não traz tanto conteúdo para que o aluno aprenda realmente, como no caso do solo. Nada melhor trabalhar solo levando o aluno à prática, para ter *contato direto* com o solo. Em nosso município tem vários tipos de solo. Ele tem essa diversidade. Por isso nós levamos os alunos à praia, quando trabalhamos solo, para que eles tivessem contato com o solo arenoso... E nessa prática, com essa atividade, ele pode *ver*, pode *aprender*. Porque você falando em sala de aula, só na teoria, ele não aprende, ele não absorve bem o conteúdo. Já nas práticas, com os exemplos, com as árvores que ele tem *contato no dia a dia*, no solo da praia, no mangue, ele pode ter esses *contatos* mais diretos e poder

absorver melhor esses conteúdos” (Alexandra Cardoso Siqueira Garcia. Graduada em Pedagogia e pós- graduada nas Especializações de Inspeção Escolar e Gestão Escolar, atuando há 9 (nove) anos como docente na EMEF “Lacerda de Aguiar” e em outros municípios. Em setembro de 2012, grifo nosso).

Contatos, aberturas em que o processo do aprender “não se pode definir como o ponto de ancoragem de uma ação técnica” (LARROSA & PÉREZ, 1998, p. 81). Preocupação esta inferida na narrativa dessa professora dos anos iniciais do ensino fundamental, porque o “conteúdo” da proposta “voltado para o município”, o livro “*não traz*”. Assim, ela sente que nos contatos com o próprio ambiente do “*dia-a-dia*”, abrem-se o aprender e o “*absorver*”.

Em suas aventuras e no seu amor pela educação, por crianças e professores/as, Rubem Alves (2004), viu que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver, pois é através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Nesse sentido, o contato direto com o ambiente não estaria para um ensinar e um aprender às sensibilidades, para ver um mundo melhor?

Com a preocupação do contato direto com o ambiente do dia-a-dia e uma proposta pedagógica voltada para o município, temos possibilidades na ideia de ecologias de saberes, que “não desconsidera ou desqualifica os saberes de origem, os saberes locais, mas vive com eles” (TRISTÃO, 2012, p. 212)

Abertura de formação docente nas redes de saberes em que contatos ensaiam a vida, mexem com as ideias, sentimentos e valores, numa vivência com as coisas cotidianas, rompendo automatismos e potencializando bons encontros.

Em saídas do conforto seguro da sala de aula, aproximamo-nos do meio e passamos sentidos de perda e de reconquista do paraíso, possivelmente construindo experiências estéticas nas formações humanas socioambientais. Tais pistas articulam-se, também, nesta narrativa:

“INOVAÇÃO”

“A minha intenção maior como educadora, de tirar o aluno da sala de aula, é exatamente para ele viver... A *vivência* que eu admiro, quando vou com meu aluno é o olhar. Ele passa a ter um olhar diferente do que falo em sala,

ele vai passar a querer entender mais: por que isso acontece quando estou em determinado lugar (*locus*)? Então, quando o aluno vai ao meio ambiente, tem a oportunidade de até, às vezes, tocar, ver, cheirar, sentir, aguçar vários sentidos, porque em sala ele só me escuta e me vê. Às vezes, não estou bem vestida, bem humorada, e se eu estiver explicando no meio ele pode estar vendo, sentindo com o ambiente. Eu adoro fazer isso, porque uma coisa que eu não tenho é medo. Tem muitos profissionais, daqui da minha escola, que tem medo de tirar os alunos de sala e não saber como se comportar. Tem professor aqui que tem medo. Medo de quê? De *innovar*. Eu acredito que isso que atrapalha no crescimento e o conhecimento de nossas crianças, hoje em dia. Por que se você tem medo, isso vai ser passado para o seu aluno. Então a partir do momento que você consegue controlar os alunos numa sala; eu acredito que fora de sala, você vai saber controlar. Porque se você fica com medo de levar para o ambiente fora da sala de aula, ele não vai ter outra forma de aprender. Então uma coisa que eu não tenho, é medo. Eu enfrento, brigo e corro atrás. Se precisar de um ônibus, de uma condução, um lanche, se precisar de um passeio de barco, do que for, eu corro atrás, para que os alunos estejam aproveitando o máximo. O que não tive quando eu era aluna, eu quero fazer ao contrário. Porque realmente, antigamente, o professorado era muito giz e quadro, e hoje não, a gente vê que a criança, já vem com um conceito totalmente diferente de mundo. Ela já está com o mundo dentro de casa. Ela abre a janela da internet, tem quase todas as informações que interessam a ela. Então eu quero colocar essas informações na prática, para que veja e aprenda. Porque senão, como vou questionar com o aluno e não ter a resposta? Muitas das vezes aquele simples passeio, na rua, observando placas, observando praças, praias, ilhas, uma infinidade de ecossistemas, isso dá um ângulo grande para que a gente trabalhe e, além disso, voltando para a parte de História, falamos muito em democracia, e levamos a criança para viver. Eu já tive a oportunidade de levar a criança para a câmara municipal, uma prefeitura, uma biblioteca municipal. Então a gente tem que saber: onde estamos?, para que serve?, o que é aquilo?. E ele também está sabendo ter contato direto com uma pessoa do bem, conversar. Fica sempre emocionado: 'nossa conheci um vereador tal!', 'beleza!', 'fizemos altas perguntas para o vereador!', 'conversamos com o prefeito da cidade!' Eles ficam orgulhosos. Então se o professor não fizer isso, como que ele tem contato com um administrador da nossa cidade? E outra coisa que fazemos, como outros projetos, assim de conscientização mesmo. O próprio passeio que a gente faz na praia, mesmo quando levamos as crianças para observar o ambiente onde eles estão. Ai eu socializo. Vemos a atitude deles como pessoas na rua: o que ele faz?, como jogou o lixo no chão?. Quer dizer que o professor observa tudo, para depois analisar e fazer um debate, se houve alguém que fez alguma coisa de errado, se não houve. Então isso tudo entra na *socialização*. Ai quando for comentar em sala de aula, logicamente que o próprio aluno vai falar: 'professora aconteceu isso que eu não gostei!', 'não ficou legal isso!'. Então percebemos que a criança que tem facilidade se se enturmar, de agrupar e, no agrupamento, mandar fazer um jogo. Nessa hora observar se dividem em grupo, se terá uma rejeição, se não terá. "Isso tudo em sala de aula e lá no outro ambiente faz as crianças verem de forma diferente" (Alzimaira Marcarini. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, atuando há 23 anos como docente e pedagoga na EMEF "Lacerda de Aguiar". Em setembro de 2012, grifos nosso).

Sem medo, sem manter o jogo escolar conformista e dominador, essa professora se realiza e realiza suas crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. Ela narra traduz, no sentido da “inovação”, uma possibilidade de “uma passagem contendo o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase; [...] e na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo, com riscos no experiri, o periculum, o perigo” (LARROSA, 2009, p. 58).

Nas “*outras formas de aprender*”, no “*olhar diferente*”, em “*aguçar vários sentidos*” e “*isso tudo e lá no ambiente faz ver de forma diferente*”, experiências educativas são movidas em processos quase impossíveis nos dias de hoje. São dias de muita informação, opinião, repetição, modismos, cheios de técnicas e trabalho, “*a criança tem o mundo dentro de casa*” (diz a professora). E Larrosa explica: a experiência “*pra ver diferente*”, contrária aos dias de hoje:

“[...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”(LARROSA, 2002, p. 21).

A inventividade e as possibilidades de *aprenderensinar*, experienciando os riscos de *saberesfazer*s ampliados com compreensões acerca dos mundos naturais, das paisagens humanas, dos arredores físicos e biológicos estão num refazimento de si com os outros e consigo mesmo. “*O que eu não tive quando eu era aluna, eu quero fazer o contrário*” traduz muito bem a inventividade no fazer autopoietico consensual de sua emoção, em que “práticas das instituições em prol da racionalidade e da obrigação são anti-sociais, pois baseiam-se em exclusão, preconceito e obediência” (MATURANA, 1998, p. 9).

Confirmados e repetidos na citação:

Assim temos experiências com formação de aventura, de invenção-experimentação de movimentos incessantes e ao mesmo tempo ao construtivo e destrutivo, não se concebendo como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si (LARROSA, 2009, p. 58).

Esses movimentos também entretecem a narrativa da professora e pedagoga:

“CRIAÇÕES”

“O ambiente muda tudo! Porque quando se faz num ambiente em que você já está adaptado, está realizando alguma atividade e daí você quebra e vai para outro ambiente, você muda ali uma história, um *caminho* e já passa para outra coisa e você muda o ambiente; eu acredito que acrescenta. Porque no ambiente tem *possibilidades*, uma incorporação de pensamentos. Pensamentos que compartilhados apresentam elementos a mais para acoplar um objetivo. Nós temos um projeto que fala muito nisso. Fala dos arredores da escola. Os bairros do Céu Azul, Jardim Mayli, Portinho, Aparecidinha, Acaiaca, até perto de Itaputanga. Então ali nós temos a oportunidade de conhecer as diferenças dos bairros, os locais, as padarias, escolas... Então para as crianças se localizarem, para elas *criarem* uma perspectiva, é muito importante. Para muita criança que mora aqui e que vieram de outros lugares não conhecem os bairros. Os bairros e os arredores. Falando que iam para o Céu Azul, as mães até estranharam um pouco. Porque o Céu Azul é tido como um bairro perigoso. Tem um preconceito entre os bairros, criado já há alguns anos, e que a gente pensa, também propositalmente, visitá-los, para que as pessoas tirem um pouco desse preconceito. No trabalho com o projeto “Conchas”. Fomos à praia, escolhemos conchas... Então a praia se transformou em local de saída da escola e lá aprenderam na própria natureza” (Claudia Fontes. Graduada e pós graduação em Pedagogia, atua como docente em Artes e pedagoga desde 2004 na EMEF “Lacerda de Aguiar”. Em setembro de 2012, grifos nosso).

Sentido nomeado pela professora pedagoga, em que “criações” desencadeiam na:

[...] congruência recíproca a conservar sua autopoese em interação com o meio e baseada numa emoção de negar a competição e luta com o meio natural, como recurso e sim entendê-la para viver com ela e nela sem dominação, abusos, pobreza (MATURANA, 1998, p. 50).

Interação sem dominação, abusos e pobreza nas entrelinhas problematizam-narram: *“tem um preconceito entre os bairros, criado já há alguns anos, e que a gente pensa, também propositalmente, visitá-los, para que as pessoas tirem um pouco esse preconceito desses bairros”*.

A aposta da professora em assumir que *“no ambiente tem possibilidades, uma incorporação de pensamentos”* e que estão imersas nas dinâmicas das experiências que narrou, implica pensamentos e ações de *“sociologia das emergências e das ausências”* (SANTOS, 2007), ecologizando saberes de naturalização das diferenças e contra as racionalidades únicas e de dominação.

Implicações que, na convivência com os seres humanos e a natureza, explicadas numa *“objetividade-entre-parênteses”* (MATURANA, 1998), o sentido de criação apresenta histórias, caminhos, acréscimos, que no *“ambiente muda tudo”*, pois nele

“estão os momentos da vida cotidiana com pessoas do nosso domínio de aceitação, com muitos domínios distintos de realidade, de explicativos, de experiências, conteúdos e coerências a serem vividos” (op. cit, p. 50).

Possibilidades de um conhecer para aprender e aprender para conhecer, que estão longe de informações descontextualizadas e de metodologias padronizadas enfatizantes na cognição do aprender. Nesse sentido, as experiências com o meio ambiente podem estimular na novidade, na surpresa escapamentos, algo de irrepetível de passagem, de travessia e ao mesmo tempo de metamorfose. Tais questões podem ser apontadas nas narrativas das professoras:

“NOVIDADE, SURPRESA”

“Em minhas aulas passeio com os alunos é para que, realmente, eles possam observar, possam conhecer. Ele vai observar o que é novo para ele. O que ele já tinha visto, dito anteriormente, pode ser para concordar, ou não, com aquilo. Depois, a volta desse passeio será feita atividade de: “Elabore”, ou, “Vamos conversar sobre”. E o aluno vai saber responder ou narrar para você: ‘oh tia aconteceu isso...’, ou, ‘eu vi isso que o colega não viu’. Isso é para a aprendizagem mesmo. Depois isso volta diferente para o aluno. Quando a gente faz um plano assim, a gente pensa apenas sempre no que vai ser legal para o aluno” (Maria Luiza Barcelos Marinho. Graduada em Pedagogia e pós graduada em Supervisão Escolar, 22 anos de docência na EMEF “Lacerda de Aguiar”. Em setembro de 2012).

“NOVIDADE”

“Para mim é contrair mais conhecimento. Porque o conhecimento não existe apenas dentro da escola. Também, fora da escola, os alunos podem aprender coisas novas” (Mízia Freitas Bernado. Graduada em Pedagogia e pós- graduada em Letramento e Alfabetização, 13 anos de docência na EMEF “Lacerda de Aguiar”. Em setembro de 2012).

Apontamentos de um conteúdo maçante e desconectado do conhecimento vivido, percebidos em anos de docência, expressaram no sentido de “novidade”, “surpresa”, nas experiências com o meio de duas professoras do ensino fundamental dos anos iniciais. Percepções de um conhecimento que “*não existe apenas dentro da escola*” e que no “*vamos conversar sobre*” inter cruzam-se os saberes, tornando o processo *ensinoaprendizagem* mais prazeroso.

“*Aprender coisas novas*”, num movimento de “*voltar diferente para o aluno*”, nas experiências com o meio ambiente, cria possibilidade de algo nos acontecer, nos

tocar. Logo, o aprender coisas novas de forma diferente, não é “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p. 22).

Isso, porque aprender com o meio desloca “a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos” (op. cit., p.23).

No sentido de novidade, configura um estilo, uma forma de conduzir as aulas no ambiente também num pensar com o outro “*no que vai ser legal para o aluno*”. Pensamento que, no meio onde se dá a relação entre o conhecimento e a vida humana, constitui um processo de formação docente na educação ambiental, “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (op. cit., p. 27).

Assim, professores/as que realizam aulas nos espaços de existência procuram um refazimento constante de seu *saberfazer* docentes nas surpresas e novidades, sendo com o outro que é social e ambiental.

Nesse processo de refazimento de práticas com o local, o sentido de visão do Professor Paulo Cesar Martins promove experiências contextualizadas nos devires sociais, políticos, ecológicos e culturais dentro das relações *espaçotempo* e *localglobal*.

“VISÃO”

“Bem, nas minhas atividades eu procuro tirar o aluno da sala de aula e levar o aluno a conhecer o que ele vive na cidade. Porque Piúma é um município que tem um grande crescimento populacional. Piúma, todo ano recebe pessoas e os alunos acabam não conhecendo a cidade como um todo. Então, em nossas atividades eu procuro está levando os alunos a campo, pra levar todos os alunos, não só os daqui, mas principalmente os alunos de fora, a conhecer todos os limites da cidade, conhecer todos os bairros e todas as comunidades da cidade. Pena que, nessa atividade realizada agora (*Projeto Le Premier*), nós não conseguimos atingir os distritos todos. Para o ano que vem, pretendo incluir os distritos de Itinga, São João de Ibitiba, Taquaral. Porque aí o aluno terá uma visão total da cidade de Piúma; e saber a opinião de todos habitantes, realmente. E não apenas daqueles que moram na sede” (Paulo Cesar Martins do Nascimento. Graduado e pós- graduado em Matemática, 27 anos de profissão na

EEEFM “Professora Filomena” e na EMEF “Lacerda de Aguiar”. Em outubro de 2012, grifos nosso).

No entender de Santos (2007), essas preocupações inferem-se nas *teoriaspráticas* – transescalares- que se articulam nas escalas locais, nacionais e globais. Na articulação de projetos de opinião nos bairros e “*porque Piúma é um município que tem um grande crescimento populacional*”, o professor entende que o espaço de convivência alarga-se, precisando “*conhecer todos os limites da cidade, conhecer todos os bairros e todas as comunidades da cidade*”; uma vez que “*Piúma, todo o ano recebe pessoas e eles acabam não conhecendo a cidade como um todo*”.

Nesse fluxo populacional de cidade turística, essa preocupação, que é social, que é ambiental, possibilita, amplia e qualifica convivências no meio ambiente. Convivência e qualificação argumentadas com Meira (2006), em que as sociedades cada vez mais vinculadas aos fluxos globais, ficam cada vez menos aos lugares que habitam.

Em conversa com esse professor e a professora Cláudia Fontes, os preconceitos existentes entre os bairros estabelecem barreiras entre as pessoas. Quando vão a campo nos bairros tidos como “*perigosos*”, é proposital, é para desmistificar esses preconceitos de poder e de diferenciação desigual entre quem pertence à comunidade e quem não pertence.

Na experiência do projeto “Le Premier”, que mapeou as atividades produtivas e comerciais do município, deslocou alunos/as de diversas comunidades para outras, num estudo estatístico em entrevistas semi- estruturadas com o campo. Com os dados expostos em jornais circulares e nos murais da escola (imagem 11), a comunidade escolar premiou os primeiros, segundos e terceiros lugares de cada categoria de atividade produtiva e comercial de Piúma, desvelando e visibilizando lugares/produções do local.

Essas visibilidades, abarcadas num sentimento de visão desse professor, colocam-se na tentativa de compreender e ressignificar outras realidades. Nesse sentido, lembra-se em Santos (2007), por meio de “procedimento de tradução”, os

complementos e apontamentos dos silêncios e diferenças antes escondidas pela exploração, diferenciação desigual e o fetichismo de mercadorias e consumos.

Sua formação inicial em matemática e em outras experiências no campo educacional e da vida local está em seu *continuum* de uma formação de visão, como ele próprio especifica. Uma formação pensada por Morin (1990, p. 64), como uma “passagem do pensamento redutor, mutilador, isolante, catalogante, abstratificante ao pensamento complexo”.

Na linha do pensamento complexo de Morin (1990), em que cada um traz em si a possibilidade do amor e da devoção em sua identidade humana, o “prazer”, sentido exposto pela professora Ivane Ramos de Carvalho, relaciona a liberdade com essas vontades humanas.

“PRAZER”

“Eu acredito que a saída de alunos, de um grupo, de dentro da escola pra fora, faço, especialmente em Piúma, porque eu gosto demais da cidade e valorizo os espaços que a gente tem na cidade. Eu, enquanto pessoa, curto esses espaços. Gostaria muito que todo mundo tivesse esse olhar sobre essa cidade que temos. Sou marisqueira de natureza. Amo tirar sururu. Tenho um prazer enorme de levar um banho de mar, enquanto estou tirando sururu. Eu tenho um prazer enorme de ver o fundo do mar, de cozinhar o sururu ali na pedra. Acredito que as pessoas que não aproveitam essa situação estão perdendo muito, aqui na cidade. Elas perdem muito, porque é muito gratificante, é muito gostoso. Na minha vida, toda vez que eu tenho oportunidade eu levo os amigos para compartilhar esse *momento que tenho de prazer*, junto com o mar, junto com a natureza. E aí com isso, toda a vez que eu tenho oportunidade, faço questão mesmo que os alunos vão para a praia, o professor leva para catar uma concha, aproveito e deixa eles tomarem um banho também, aproveitar as coisas que tem lá! Toda vez que o professor fala comigo: ‘ai um sol desse, eu poderia estar na praia!’. E eu: ‘por que você não está na praia?’. É porque justamente eu sou um pouco “índio” assim, que sinto esse prazer enorme de estar indo na praia. Então eu não poderia ser diferente, eu tenho que incentivar. Não tenho condição de ser diferente” (Ivane Ramos de Carvalho. Graduada em Pedagogia e pós graduada em Supervisão escolar, atua como docente há 20 anos nas escolas do município de Piúma; atualmente é diretora da EMEF “Lacerda de Aguiar”. Em setembro de 2012, grifos nosso).

Contra a influência dominadora, de anonimatos e padronização, essa professora rompe com essas ameaças da vida contemporânea. Para tal, ela não isola o contexto e suas raízes locais propiciando-as e gerenciando-as, agora na gestão da escola. Seu sentimento de pertença refaz seus momentos educacionais e do seu

viver. Lembrando, segundo Grün (2011), que a compreensão de pertença com o grau de abertura à tradição, que possibilita nossa compreensão de mundo.

Sua abertura às experiências educativas e de vida com o local é confirmada em suas raízes e tradições, fundantes no horizonte histórico e ambiental com os lugares-produções do município: *“Eu sou marisqueira de natureza. Eu amo tirar sururu.[...] É porque justamente eu sou um pouco ‘índio’ assim”*.

Um *“prazer enorme”* de *“ver o fundo do mar”*, *“de ir à praia”*, *“aproveitar as coisas que tem lá”* que supera a maneira simplista de utilização da natureza como recurso, mas por um gostar da cidade e valorizar os espaços que tem. Nesse sentido, de prazer específico dessa professora, pensamos como Tristão (2012):

Nesse sentido, compreender a tradição como repertórios de significado da origem, do lugar próprio, longe de ser uma concepção doutrinária de estilos de vida e de cultura, reafirma o lugar como histórico, identitário e relacional. Com isso, não estamos propondo uma essencialização da cultura, mas queremos observar como acontece a tensão entre tradição e modernidade para a compreensão do acoplamento com a natureza (TRISTÃO, 2012, p. 213).

Esse prazer marca e nos *“identifica como seres pertencentes a este planeta que nos une, nos conecta como espécie do ponto de vista biológico nessa diversidade cultural”* (op.cit., p. 214).

Desta forma, esse prazer também potencializa a rede de *saberes-fazer* dos docentes, pois nos impregna de sentidos transformadores e modificadores de um ser sendo no mundo e com os outros. Subsequente a essa reflexão, outra professora empodera seu sentir, quando o denomina de *“formações humanas”*.

“FORMAÇÕES HUMANAS”

“Dentro da minha prática pedagógica, me preocupo com a formação do aluno como um todo. Acredito ser importante trabalhar conteúdo porque são imprescindíveis e necessários para que o aluno saia bem nos processos, nas seleções. Mas por outro lado, vejo que a gente tem que atrelar essa formação ao que ele vive. Para o aluno se reconhecer importante, necessário e responsável por tudo que acontece no ambiente em que ele vive. Bom, é claro que o aluno não vai viver sempre no mesmo ambiente. Daqui a pouco ele vai mudar, vai seguir uma profissão, vai trabalhar em outro local, mas enquanto está aqui, o que ele pode fazer de importante? É lógico que nem tudo a gente consegue. Mas se a gente puder durante a prática pedagógica trabalhar algumas questões, mesmo que sejam pequenas, mas que estão inseridas no espaço em que o aluno vive,

acredito que isso já está contribuindo para a formação dele. Então algumas atividades que eu tenho desenvolvido, por exemplo, leva a busca de informações no setor público, ou seja, do aluno tomar conhecimento de determinadas situações e decisões tomadas pelo poder público e que podem interferir na vida dele. Vou citar um por exemplo: desenvolvi uma atividade com os alunos- A qualidade da água nos bebedouros de nossa cidade - por julgar muito importante os alunos conhecerem a qualidade da água que ele toma em ambientes públicos que ele frequenta: hospitais, prefeituras, escolas, postos de saúde... E foi muito bacana, porque eles iam visitar e eles percebiam que quando eles voltavam, a realidade já tinha modificado. Inclusive, os alunos foram em lugares onde os bebedouros estavam enferrujados, sujos, totalmente sem higiene e sem manutenção. E aí eles falavam: 'professora a gente voltou lá na semana seguinte e o bebedouro já estava totalmente consertado, todo arrumado'. É importante a gente vê que o aluno aprende a ser crítico. Ele percebe que aquela situação só mudou porque ele atuou. Ele foi lá e viu. E aí a gente trabalha a questão *ética*, de não divulgar nomes e não falar, porque não é esse o objetivo da atividade. A gente só está querendo fazer um levantamento da situação, mexer um pouquinho com a sensibilidade dessas pessoas que estão trabalhando nesses locais. Porque é a gente como um cidadão. Então a gente trabalha a questão ética, moral, a formação do aluno integralmente. Dentro disso a gente trabalhou tratamento de água. Eles visitaram a estação de tratamento de água da cidade, discutiram questões relacionadas às substâncias utilizadas na água para despoluição, o pH, aproveitando todos os conceitos previstos no Currículo Básico e desenvolvendo questões entrelaçadas à realidade do município" (Chirlei de Fátima Rodrigues Soyer. Graduada em Licenciatura em Química e Pós graduada em Ensino de Química, atua desde 2004, atualmente efetiva na EEEFM "Professora Filomena Quitiba". Em setembro de 2012, grifos nosso).

A formação em espaço de vivência possibilita um "bildungsroman"³³ no que nos passa e o modo de como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco" (LARROSA, 2009, p. 57). Nesse sentido, a necessidade de na contextualização nos seus processos educacionais nas "formações humanas", inspira a articulação complexa e organizadora, numa contextualização do próprio global, como sugere Morin (2000).

Em Tristão (2012), essa condição reconduz às ações numa Educação Ambiental que reflete sobre os problemas locais que atingem diretamente os contextos vividos. A autora se preocupa; e, aqui nesta pesquisa, problematizamos a limitação dessas práticas educativas como um instrumento pontual, prejudicando o seu mérito desencadeador de processo permanente. E a autora continua:

³³ Termo em alemão, usado por Larrosa (2009), significando formação

O enfoque global (holístico) é um dos princípios básicos de qualquer proposta metodológica da Educação Ambiental, mas a própria totalidade pode ser reducionista quando o local não é considerado. Nessa concepção, foi criado o *slogan* “pensar globalmente e agir localmente”, bandeira dos ambientalistas durante muitos anos. Depois, essa frase foi ressignificada para o “pensar e agir local e globalmente”. Essas expressões já aproximam o sentido de interdependência entre as ações locais e globais e a ideia complexa de que o local ou o global se tornam isolados, quando não são contextualizados (MORIN, 2000). (TRISTÃO, 2012, p. 207).

A professora de Química dos três anos do ensino médio também não reduz o ambiente apenas no local. Ela tem clareza que seu/a aluno/a ocupará outros *espaçostempos*: “*Daqui a pouco ele vai mudar, vai seguir uma profissão, vai trabalhar em outro local, mas enquanto está aqui, o que ele pode fazer de importante?*” Então fica nítido que as experiências no meio ambiente têm algo a mais, não é pontual. Logo ela responde: “*Mas se a gente puder, durante a prática pedagógica, trabalhar algumas questões, mesmo que sejam pequenas, mas que estejam inseridas no espaço em que o aluno vive, eu acho que isso já está contribuindo para a formação dele*”.

São passagens de experiência com o meio num modo de colocarmos em jogo sendo no mundo, e “*então a gente trabalha a questão ética, moral, a formação do aluno integralmente*”.

Na formação e Educação Ambiental alertada na ecologia de saberes de Santos (2007), em que o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas como determinado conhecimento produz a realidade, a mesma professora de Química, citada acima, narrou como desenvolve conceitos químicos previstos no CBC (Currículo Básico Comum) entrelaçados às questões do município. Nas experiências que a professora descreveu nos espaços públicos do município, os/as alunos/as levantaram situações e propuseram soluções, entendendo conhecimentos e transformando realidades.

Podemos entender que, no sentido de “*formações humanas*”, nomeado no plural, pela professora de Química, insere o que narra inicialmente: “*Eu acho importante trabalhar conteúdo, porque são imprescindíveis e necessários para que o aluno saia bem nos processos, nas seleções*”. Dito assim, processos e seleções mostram a

divisão em que esta professora se encontra e a sua luta para romper os cientificismos que abarcam, principalmente, as instituições do ensino médio.

Numa educação socioambiental, essa seleção e competição com o intuito de preparar para competir no mercado profissional não são sadias e “constituem a negação do outro no fenômeno cultural e humano [...] evolução na mudança do modo de vida em congruência recíproca de conservar sua autopoiese em interação com o meio e o outro, baseada na emoção do amor” (MATURANA, 1998. p. 26).

O movimento no como determinado conhecimento produz a realidade, também caracteriza os “não ditos”, que situam os seres humanos no contexto dos sistemas naturais e o inter-relacionamento entre práticas culturais e o ambiente. Isso faz “sair do discurso que vê a natureza como recurso, que é o entendimento do desenvolvimento sustentável e passar a vê-la como integrante do nosso existir, que é a compreensão de sociedades sustentáveis” (TRISTÃO, 2004, p. 32).

Tal movimento move a narrativa de um professor de História dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio piuminense:

“PERCEPÇÕES COM A VIDA”

“Quando a gente ensina o conteúdo, a gente tenta sempre trazer para a realidade do aluno. Em História a gente trabalha muito assim. Pra você formar cidadão, criar um mundo mais justo, um mundo melhor. Então na História trabalhamos muito com isso, esse é o nosso norteador. Então é o aluno entender o passado e fazer uma comparação com o presente. Para ele *perceber* as mudanças. Quando a gente vê lá, qual era a população do Brasil em 1800? Ah 5 milhões. Ah e agora? 195 milhões. Por que mudou? Isso é para levar o aluno refletir. O importante é ele conseguir fazer com a cidade deles. Por exemplo: na Revolução Industrial os levei à Boca da Barra, na praia da Boca da Barra, para eles verem o quanto ela é suja, tudo gerado pelo lixo da revolução industrial. Dá a ideia do que você faz e o tempo que demora pra poder sumir. Quando a gente trabalha Brasil Colônia levo os alunos na Igreja Nossa Senhora da Conceição, no bairro Tamarindo, porque foi lá que a cidade começou. Para eles terem a noção que as cidade surgiram em torno das igrejas. Aí eu cito o caso de Iconha e de Anchieta, porque talvez eles não conhecem, por saírem pouco de Piúma. Daí eles veem que há terrenos grandes, a força da igreja. Ah!!!! Ao subir o Monte Aghá, para se aproveitar ali uma aula de Geografia, para que eles percebam que a Geografia em sala de aula e como se percebe ali. Aí aproveito e ensino História também: ‘o que sobrou da mata preservada aqui?’, ‘antes era assim?’, ‘o que mudou?’. Sobre a colonização: o sentido do rio que antes era sinuoso e agora é reto, e o por quê deles terem cortaram o rio desse jeito? A ideia, o objetivo meu quando eu levo os alunos nesses lugares é eles perceberem a matéria do livro didático como uma coisa remota e que tem a ver *com a vida* deles. E aí como a gente quer,

como eles podem influenciar com as coisas até nas gerações futuras. É eles perceberem como esse erro de tirar a mata ciliar do rio, deles poderem corrigir isso. Quando vocês estiverem no poder, vão fazer igual a eles, ou vão tentar recuperar? Então acho que quando eles conseguem perceber isso na prática, olhando tem outro aprendizado. Acredito que o *aprendizado* é aproveitado, não ficando no livro didático” (Leonardo Nascimento Bourguignon. Graduado em História, especializado em Geografia e História e mestrando em História. 15 anos de profissão na EEEFM “Professora Filomena Quitiba”. Em outubro de 2012, grifos nosso).

Nesta forma de articular o *espaçotempo* no meio de convivência, sem linearidades e sem supervalorizar o presente são fundamentais na sustentabilidade, que depende de uma ética para com as futuras gerações, bem como na preservação de culturas tradicionais, dependentes de compreensões e respeito para com a tradição e o passado.

Neste mundo de desenvolvimento capitalista, cego e descontrolado, a articulação *espaçotempo* tem grande influência nas representações de meio ambiente, principalmente, quando na ocupação de espaços ocorrem descon siderações de um desenvolvimento sustentado, que satisfaçam as reais necessidades do presente e não comprometam as necessidades das futuras gerações.

Pode-se entender que, no sentido de “percepções com a vida”, esse professor mostra como diferentes aspectos do desenvolvimento humano formam, em sua origem, influências com os ecossistemas locais e o reconhecimento atual de inserção nestes locais. Não toma a história numa lógica- temporal em que:

Nesse ritmo de progresso indefinido o mito da expansão ilimitada do domínio racional acabou por criar uma espécie de ilusão assintótica relativa ao conhecimento científico. [...] o passado é sempre apenas aquele elemento que foi vencido, apenas mais um passo ultrapassado e eliminado na caminhada gloriosa e triunfal da espécie humana sobre o planeta rumo à emancipação (GRÜN, 2011, p. 114).

A sua preocupação de perceber as ocorrentes mudanças e comparações de um ambiente passado e presente, pensando num futuro, quando realiza, com os/as alunos/as experiências nos espaços de existência, propõe, parafraseando em Grün (2011), uma verdadeira epopeia ecológica, uma vez que em suas experiências com o meio ambiente oferece oportunidades de compreensões éticas nas relações natureza e sociedade.

Na ideia de “*coisa remota e que tem a ver com a vida deles*” narrado pelo mesmo professor, rompem-se os esquecimentos de estruturas e conceitos cartesianos-newtonianos dos currículos e enfatiza as relações natureza e sociedade na dimensão presente em detrimento na/da dimensão passada. E aí, “*como eles podem influenciar com as coisas até nas gerações futuras*” surgiu “enfim, uma ética de respeito tanto ao passado como ao futuro” (GRÜN, 2011, p.115).

Não se trata apenas de uma prática reflexiva transformadora para os alunos/as, mas por ser nomeada, definida pelo professor, dotou no sentido de percepções com a vida a sua possibilidade de inserção, de acontecimentos, do que o toca como profissional em educação entretecida no socioambiental.

No rompimento dos “não ditos” ou ainda “na linguagem que fez dobrar o imperialismo da razão” (MATURANA, 1998, p.8), entrelaçamentos do racional (teoria) com o emocional (sentidos) são explicitados por uma professora de biologia do ensino médio, ciências e matemática dos anos finais do ensino fundamental de algumas escolas do município, ao narrar:

“INTERLIGAÇÕES”

“Primeiro relaciono as experiências com o local, com a vida, com a vivência. Aquilo que eu ensino eu procuro relacionar com aquilo que os alunos/as vivem. Dessa forma, essa prática, essa *existência*, essa associação fica mais fácil de ser compreendida, na verdade enraizada; uma vez que é para a vida ou atribuir sentido. Porque muitas das vezes a pessoa até entende o que é aquilo, tem uma prática, relaciona com aquilo, mas não sabe que aquilo está relacionado com aquela teoria. ‘mas aquilo é de fato isso?’, ou, ‘está associado com isso?’, ou, ‘pode ser tratado dessa forma?’. Isso é muito comum nas relações, nas *interrelações*. Com a fragmentação proporcionada pela Ciência Moderna fez com que nós víssemos tudo fragmentado, perdendo aí o sentido. Entretanto, quando nós fazemos essas *interligações* produzimos sentidos. Essa produção de sentido é o que mais tento fazer na prática de ensinar. Estabelecer, *fazer conexões*, produzir sentidos a partir daquilo que ele vive. Porque fica fácil. Não é uma realidade, porque Ferraço (*Professor Drº do PPGE-Programa de Pós-graduação da UFES*) fala muito que nós hoje estamos nos tornando “realidófilos”. Mas não é uma questão só da realidade. É mais da vivência. E a partir dessas vivências, as nossas *invenções* se tornam mais reais, pois estão ainda mais com sentidos com aquilo que elas produzem” (Márcia Moreira de Araújo. Graduada em Ciências Biológicas, pós-graduada em Sexualidade Humana e Gestão e Manejo Ambiental e Doutoranda em Educação, apresenta 20 anos de profissão na EEEFM “Professora Filomena Quitiba e EMEF “Lacerda de Aguiar”. Em outubro de 2012, grifos nossos).

As experiências que esta professora realiza no espaço de vivência permitem “estabelecer conexões, produzir sentidos a partir daquilo que ele vive”, porque “quando fazemos essas interligações produzimos sentidos”. Interligações pensadas por Maturana (1998), onde os espaços de convivência garantem conversações que permitem mútuas perturbações disparadoras de processos internos.

Nesse outro modo particular de experiências no ambiente de convivência, permitem-se relações “com a vida”, “com a vivência” e “com a existência”, promovendo “interrelações” teóricaspráticas que levam e atuam na natureza de forma a entendê-la, para viver com ela sem dominá-la.

Desta forma, o modo que esta professora traz, no sentido de interligações, possibilita responsabilidades que colaboram para o afastamento de abusos homem-sociedade-natureza e na criação de projetos que possam corrigir e impedir tais abusos.

Isso porque, fundamentos racionais sem a emoção são ultrapassados nas experiências que esta professora propicia nos espaços de convivência. Na premissa de Maturana (1998), em que todo sistema racional tem um fundamento emocional, é perfeitamente exposto, pela professora, quanto à preocupação que tem no seu conteúdo com as afirmações e conceitos sem reflexão, sem significado, parecendo que todo mundo os entende, mas não percebem o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que os movem.

“Mas aquilo é de fato isso?”, ou “Está associado com isso?”, ou “Pode ser tratado dessa forma?”. Pelo jeito, essa professora percebe que dispara dinâmicas nos diferentes domínios de ação no que acontece, toca e passa durante as experiências com o meio.

São domínios que surgem na linguagem interrogativa de seus/as alunos/as e que, sem a qual, esse modo de vida na convivência não seria possível. No movimento com o espaço de convivência, a razão e a emoção se fundem e o ensinoaprendizagem se estabelece consensualmente.

Nesse encontro, as interligações interpretam compreensões tamponadas e silenciadas pelo currículo moderno. Além disso, “é justamente neste encontro, nesta fusão de horizontes, que o significado é produzido” (GRÜN, 2011, p. 110).

Como em Maturana (1998, p. 32), “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne como ato”, o sentido de interligações nomeado e narrado pela professora traz possibilidades de formação pessoal e, claro, educacional. Ao estar junto em interações recorrentes com a circunstância e ou com o outro, adquire uma complexa recursividade do operar sendo- com- os- outros- no- mundo.

Desta forma, é entendida uma formação na Educação Ambiental, fundante nas histórias de transformação de estruturas contingentes nas interações que se dão nos espaços *homemnatureza*, pois nas palavras da professora: “*Mas não é uma questão só da realidade. É mais da vivência. E a partir dessas vivências, as nossas invenções se tornam mais reais, pois estão ainda mais com sentidos com aquilo que elas produzem*”.

Outro modo de movimento na formação da/na Educação Ambiental surpreende no sentido do “momento” à renovação e o maravilhamento nas passagens recriadas pelo professor de educação física dos anos iniciais do ensino fundamental:

“MOMENTOS”

“Falando inicialmente, do projeto que fizemos sobre conchas, este foi na realidade um *momento* em que a escola Lacerda de Aguiar participou de uma feira no município, onde estive falando sobre as conchas, sobre o meio ambiente. E aproveitamos o gancho, em um trabalho conjunto com os professores só de primeiro ano, pois os segundos e terceiros anos não participaram devido à falta de tempo em confeccionar diversos tipos de materiais, para a feira com os próprios alunos, desde a busca. E aí junto com os professores vimos a importância de fazermos *relação* com o meio ambiente, sobre a relação com a natureza, pois vimos que os alunos tinham pouco conhecimento na parte da importância de ter um ser vivo em forma de concha, molusco. Eles não sabiam e tinham dificuldade de entender o que era. Com essas dificuldades, constatamos que fomos atrás de um objetivo e tivemos arestas em várias coisas que nós poderíamos trabalhar em cima disso. Não fomos para focar, para falar sobre o meio ambiente. Na verdade nós fomos para trabalhar a confecção dos produtos da feira. Mas percebemos que a primeira turminha apresentava outras curiosidades a respeito dos bichinhos. Percebeu-se que, para muitos, não se poderia matar um cachorro, por exemplo, mas poderia matar conchinhas, não relacionavam a importância desses seres vivos. Eles não tinham a

dimensão, a importância dos seres, dos ecossistemas. Então esse tipo de trabalho é mais gratificante, pois conseguimos ver que, ao final, o aluno até se relacionava melhor com os professores, conseguia ter mais facilidade e compreender melhor o mundo. Diferente da sala de aula, daquela mesmice, daquela coisa maçante, mesmo que o professor tenha modificado toda a aula, chega um momento que fica muito maçante. E em Educação Física, principalmente nessa faixa etária, funciona como uma válvula de escape. É onde o aluno tem esse momento para correr, para se divertir, para brincar, para extravasar tudo aquilo que ele tem durante aquelas quatro horas de sala de aula. E a gente aproveita o *prazer* que é a Educação Física, esse momento, para conseguir conciliar projetos, como esse, que é muito legal. Nós fizemos outro projeto também, agora voltado para a questão do trânsito. Na quadra do ginásio com as professoras de primeiros, segundos e terceiros anos e depois demos uma volta nas ruas de Piúma, todos se segurando numa cordinha. E aí se perguntava: 'e agora a gente pode atravessar?', 'não pode?', 'pode virar aqui?'. Depois disso, os alunos sabiam captar e assimilar muito mais do que no ginásio. Foi muito fantástico também, muito bacana no ginásio, mas no final se tornou uma brincadeira. O sentido do projeto que era para os alunos entenderem quando podem ou não podem atravessar, sobre os sinais de trânsito, ao final foi perdido. Como o circuito no ginásio estava muito interessante, eles se perdiam e acabavam, correndo, brincando, se perdendo devido aos muitos estímulos para eles. Somente quando os levei para fora, vendo na realidade, ajudou muito realmente. É uma ferramenta para o professor essas saídas, principalmente no meio ambiente, pois dá mais acesso para questões sociais e até mesmo condições, para que, a escola através desses projetos realmente leve para a criança e para quem não tem acesso. Nós temos em relação ao meio ambiente, no que depende de nosso governo, propagandas que aumentam a conscientização sobre o meio ambiente. Porque nós estamos vivendo em um mundo com acesso relativamente fácil das coisas na internet, mas ainda faltam campanhas que venham trabalhar com as escolas. Como o grande projeto que tínhamos, que você também estava junto com a Márcia – O Eco Vida. E depois daquilo não vi mais nada, que motivasse, que fizesse trabalhos para ir na praia, nos ambientes de Piúma, com tanta coisa que podia ser feito, ser trabalhado. E aí a gente vê que na verdade a culpa não é do professor. É a falta de estímulo que o professor tem por falta lá de cima: governo federal, estadual e municipal, que acabam perdendo essas oportunidades” (Pedro Morais Muniz Guimarães. Graduado em Educação Física, Especialista em Fisiologia do Exercício, 8 anos de docência na EMEF “Lacerda de Aguiar”. Em novembro de 2012, grifos nosso).

A narrativa do professor Pedro trata de vários movimentos dos momentos que vê renovação e maravilhamento, que o transforma e transforma as crianças.

Renovação, na condição e acesso de melhoria social, é captada e assimilada muito mais no meio do que dentro da escola. Diz o professor: “*Então esse tipo de trabalho é mais gratificante, a gente consegue ver que, no final, no todo, que o aluno se relaciona melhor com você, consegue compreender melhor, tem mais facilidade de compreender o mundo. Diferente da sala de aula, daquela mesmice, daquela coisa maçante, mesmo que o professor tenha modificado toda a aula, chega um momento que fica muito maçante*”.

Aberturas, brechas que tocam, acontecem e passam durante as experiências no meio, em que mesmo com objetivos instituintes e previstos, os/as professores/as constatarem, nas dificuldades, arestas que renovam o foco e possibilitam outras dimensões. Além disso, visto que não se pode antecipar o resultado, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 19).

Constatações possibilitadas nas experiências com o local, quando o professor narrou: *“Na verdade nós fomos para trabalhar a confecção dos produtos da feira. Mas percebemos que a primeira turminha apresentava outras curiosidades a respeito dos bichinhos. Percebeu-se que, para muitos, não se poderia matar um cachorro, por exemplo, mas poderia matar conchinhas, não relacionavam a importância desses seres vivos. Eles não tinham a dimensão, a importância dos seres, dos ecossistemas”*.

Quanto ao dito do professor sobre o excesso de informação acessado na internet e as formas instituintes de conscientização sobre o meio ambiente, sem o trabalho “com” a escola, ele aponta que esses não têm nada a ver com experiência-sentido, porque:

Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se faz pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não se pode encarnar-se (op. cit., 2002, p. 28).

As parcerias governamentais, as quais o professor se dirigiu, que criavam oportunidades, motivação e estímulos e, que, também foram referidas neste estudo em itens anteriores (ver, p. 81 a 83), estabeleceram renovações e maravilhamentos por surgirem no seio dos movimentos desses momentos de experiências com o meio ambiente.

Motivados, anteriormente, por grupo de professores/as, projetos aconteceram e, no momento de sua expansão com parcerias governamentais, jogos de interesses e dominações começaram a se estabelecer. O projeto se desfez, mas parece que

inspirou professores/as, como este professor de educação física, a se deixar aventurar com outros projetos- experiências nos espaços de convivência.

Assim, co-tecendo diferentes formações-sentidos que colocam em exposição de maravilhamento com o mundo e, em redes de sentidos atribuídas nas experiências com os espaços de convivência, questionamos: cada vez mais socializando sentidos denominados por professores/as no *continuum* de experiências com o local, não constituiremos caminhos socioambientais?

4.3 Uma partida, uma chegada? Sensibilidades socializadas

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

PAULO FREIRE, 1996.

Na inquietude e aposta de socializar as sensibilidades e sustentabilidades, denominadas por professores/as no *continuum* de suas experiências- formativas nos espaços de convivência, como um possível a caminho da/ na Educação Ambiental, pensamos: Como esse momento de co-produções dessa pesquisa pode somar forças nesse caminhar de Educação Ambiental visibilizado nos sentidos docentes, nas experiências com o local?

Desejo, que desde a epígrafe que abre essa produção de pesquisa, deve ter ecos, além de mares, ares, terras e fogos nas diversas formas de existência, ultrapassando e revelando, na Educação Ambiental, o alcance de utopias sempre apaixonantes.

Pressupostos de uma dinâmica para encontrar um impulso criativo e sensível com os sentidos docentes atribuídos nas experiências com o meio, sem os

conservacionismos da sensibilização, mas que permaneçam constantes chegadas e partidas no caminhar da/na formação e educação socioambiental.

Um impulso que nos devires da docência, da vida e até da pesquisa, expressa ritmos e melodias, que circundam coexistências de personagens-paisagens mútuas com seus territórios de existência- esperança³⁴.

Portanto, em vista dessas dinâmicas e desejos, no constante processo de produção e, porque os territórios individuais e ou coletivos são de passagem (LARROSA, 2002), cultivamos no final do ano letivo dos/as professores/as algo que deveria compor memórias-marcas entre sujeitos-pesquisador-pesquisa.

Em um gesto singelo, expressivo e duradouro entregamos, quadros que destacavam algumas interlocuções-vozes do/a professor/a. Esses foram socializados na reunião de final ano de cada escola, além de, posteriormente, nos comunicarmos com a produção na íntegra.

O exemplo abaixo traz a formatação do quadro-narrativa, como algo inspirado no devir da pesquisa e nas dinâmicas acima apresentadas. O “de” e o “para”, talvez soe como visões de pesquisador e o outro de sujeito, mas na realidade foram apenas para configurar como uma carta íntima de um para com o outro:

³⁴ Junção das ideias de “território existencial” de Deleuze e Guattari (1997, apud, PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009, p. 131-148) e “território de esperança” usado por Silva e Sato (2011) no fortalecimento dos desejos sustentáveis e na afirmação de que as condutas são efeitos expressivos de um dado território.

EMEF “LACERDA DE AGUIAR”**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS TRAVESSIAS, AVENTURAS E PAIXÕES DAS EXPERIÊNCIAS-
SENTIDOS DE PROFESSORES/AS COM O LOCAL**

“EDUCAR É IMPREGNAR DE SENTIDO O QUE FAZEMOS A CADA INSTANTE”

(Paulo Freire)

DE: Denize Mezdri de Almeida

PARA: Ivane Ramos de Carvalho

“PRAZER”

“Eu acho que a saída de alunos, de um grupo, de dentro da escola pra fora, eu faço porque em especial em Piúma, eu gosto muito demais da cidade. Eu valorizo demais os espaços que a gente tem na cidade. Eu enquanto pessoa eu curto esses espaços. Eu gostaria muito que todo mundo tivesse esse olhar sobre essa cidade que eu tenho. [...] Na minha vida, toda vez que eu tenho oportunidade eu levo os amigos para compartilhar esse momento que tenho de prazer, junto com o mar, junto com a natureza. E aí com isso, toda a vez que eu tenho oportunidade, aqui, eu faço questão mesmo que os alunos vão para a praia, o professor leva para catar uma concha, aproveitar e levar e deixa-los tomar um banho também, aproveitar as coisas que tem lá!” (em setembro de 2012)

POSSIBILITANDO....

“Relações com a liberdade entrando com seu saber, poder e vontades aparecendo em momentos que se dá nas experiências saltando fora de tudo o que o mantém seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo [...] inventando novas possibilidades de vida? Criação? Autocriação? Talvez.” (LARROSA, 2009, p. 105)

PROCURANDO PASSAGENS PARA VIAJAR MAIS E MAIS E NÃO CONCLUIR...

“Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”

PAULO FREIRE, 1996.

Seja nadando, andando, apalpando, tocando, escutando, olhando, aguçando todos os sentidos em “territórios de passagens”, “lugar de chegada”, “espaço do acontecer”, desencadeiam a passividade, a receptividade e as aberturas na atenção existencial e sensível à exposição da/na formação e educação ambiental.

No transcurso desta produção-escrita, mesmo sendo para muitos, uma forma de aprisionamentos e agenciamentos, procuramos alcançar interpelações em nós mesmos e com o outro, no mundo de dimensões de travessia e perigo, que já compunha a própria palavra experiência, mas que nela apostamos oportunidades e ocasiões socioambientais.

Oportunidades e ocasiões socioambientais tecidas nos diferentes, singulares e múltiplos sentidos docentes aliados na formação e Educação Ambiental, como possível de: “um outro projeto de sociedade; de um outro sentido para o viver; de uma outra cultura que subordine as técnicas aos seus fins e não fique subordinada a eles. Afinal um outro modo de vida exige um outro modo de produzi-la” (GONÇALVES, 2002, p. 135).

Nas marcas do horizonte histórico ambiental dos ecossistemas-lugares-produções piumentes entretidos nas escolas-comunidade, num pouso tecido nas redes sociais das mesmas e, também, como protagonista de muitos anos nesses *espaçostempos* e nos cinco meses de pesquisa, gozamos do meio desencadeador das autopoieses docentes atuantes nas duas escolas públicas de ensino básico do centro de Piúma-ES.

O meio ambiente que permeia toda a saga *homemnatureza* manipulado pela exploração colonialista, cientificista e consumista e, ao mesmo tempo, o florescer do *saberfazer* instituinte e não instituinte escola-comunidade.

Produções que compõem a própria expressividade dos ritmos e melodias dos possíveis da rede de sentidos propiciados por docentes que realizam experiências com o local. Essas estão na estrutura sensível de suas narrativas, dos processos educacionais e devires da formação e da Educação Ambiental.

A formação e educação nas relações sendo-com-os-outros-no-mundo, articuladas nos sentidos docentes, colocam-nos desinteressados, abertos, recíprocos em apaixonantes transformações, pois são desencadeadas de padecimentos nos espaços de convivência em que sujeitos apaixonados, segundo Larrosa (2002), propiciam em suas experiências.

Não são confirmações conclusivas, são possíveis buscas esperançosas nas relações *homemnatureza*. Relações humanas inacabadas, predispostas as buscas indispensáveis de concretas experiências nos espaços de convivência.

No exercício docente, a denominação de palavras-sentidos nas experiências com o meio significou jogar algo a mais do que simples e somente palavras. São os sentidos da própria expressividade existencial do que é, faz, pensa, percebe e sente o sujeito que realiza experiências “com/no” meio ambiente de suas relações de existência.

Entretecimentos de superação às dificuldades, pois esses sujeitos docentes que exercem experiências no meio ambiente, conseguem envolver outros sujeitos menos ousados, driblam os inconvenientes do horário escolar, potencializam o planejamento renovando *saberfazer* docente, movimentam parcerias antes pouco visibilizadas nos processos educativos.

De certo, num universo de duas grandes escolas do centro piuminense encontrar onze professoras/as, que nos dois últimos anos (2011 e 2012), realizaram experiências com o local, para alguns pesquisadores/as e leitores/as do campo pode ser um contingente pequeno. A proposta não é encontrar quantitativos e sim qualitativos

que problematizem possibilidades de formação na educação socioambiental, numa rede tecida de significações existenciais e sensíveis.

Portanto, são onze singulares e múltiplas narrativas-sentidos, com outros tantos encontros silenciados e desativados pelo controle e imposição do pragmatismo científico. São onze docentes que por estarem abertos à experiência-sentido (LARROSA, 2002) com o local, produziram, dentre outros encontros e problematizações, alguns sentidos-formativos na Educação Ambiental:

- Onde na “invenção”, supere medos do conforto de sala de aula, que nos distância do ambiente e das compreensões acerca dos mundos naturais, das paisagens humanas, dos arredores físicos e biológicos;
- Que proponha, na “criação” e na “visão”, propositais desmistificações preconceituosas e desvelem silêncios transescalares no meio ambiente;
- Que na “novidade” e “contatos” despertem interesses antes tamponados pelo currículo prescrito;
- Onde o “prazer” desencadeie identidades e a valorização do contexto e de suas raízes, a abertura à tradição, que vai possibilitar nossa compreensão de mundo;
- Que nas “formações humanas” há preocupação de como determinado conhecimento produz a realidade;
- Inserida de “percepções com a vida”, para que as compreensões sejam sem linearidades e supervalorização do presente, além do respeito para com a tradição e o passado;
- Que emerge nas “interligações” atuações na natureza de forma a entendê-la, para viver com ela sem dominá-la;

E, não menos, mas também no sentido de “momentos”, outro modo de movimento na formação e na Educação Ambiental com arestas que renovam o foco e possibilitam outras dimensões.

Cada qual com sua inventividade se expõe a um perfil de professor/a que dispara uma Educação Ambiental que não é conservadora e, sim, que se faz nas relações sociedade-cultura-natureza e em meio às abordagens do conhecimento que movimenta seu aprender-ensinar-aprender.

E ainda, o *fazersaber* experiências com o local configura-se, para cada um/a, a própria expressividade existencial nesse espaço de convivência. Os docentes pesquisados não deixaram claro um marco, uma marca, um início dessas experiências, mas como se trata de experiência-sentido (LARROSA, 2002), “não há um modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a partir das quais podemos conhecer as coisas, as verdades e dominá-las” (op.cit., p.28). O autor ainda esclarece essas configurações:

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso, ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente, do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida (LARROSA, 2002, p. 28).

No acontecimento disso tudo, os “excessos escolares” na falta de estrutura física e temporal (alto contingente e supervalorização dos conteúdos prescritos, incompatibilidade do horário escolar, grande número de alunos/as nas salas, falta de transporte específicos na realização de atividades no ambiente, para citar alguns) e dos modismos educacionais (espera do outro, interesses pessoais, acomodação pedagógica, dentre outros) vêm desestimulando e ou diminuindo a frequência com que os docentes propiciam experiências nos espaços de convivência.

Talvez grandiosas relevâncias para toda a comunidade piuminense não tenham se findado com a experiência-sentido destes docentes. No entanto, produções sensíveis e de esperanças foram expostas no território piuminense e que movimentam mais e mais experiências nas escolas, sem a espera de instituições ou de ser institucionalizadas. Pode-se perceber, nas narrativas e no movimento desta produção, articulações nos ecossistemas-lugares-produções que a todo tempo indiciam seduções e influências de fundo ambiental.

Seduções e influências de busca e esperança que condimentam experiências com os espaços de convivência, porque nesses espaços não se cria uma dinâmica de negação. O que há são possibilidades de relações consensuais recorrentes aos efeitos que, numa experiência-sentido (LARROSA, 2002) e experiência-modificadora (MATURANA e VARELA, 2001) sustentam ilimitados conhecimentos no viver e no interagir com o meio, encadeando congruências de *saberesfazeres* com suas estruturas.

Desta forma, podemos dizer que as formações sensíveis fomentadas e nomeadas por professores/as, que propiciam experiências de sentido nos espaços de convivência estão cheias de intencionalidades viajantes, para percorrer variados processos consensuais da formação e da educação que é ambiental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lacerda Escola. Fotos. In: FACEBOOK. Disponível em:<<http://www.facebook.com/emeflacerda.deaguiar/photos>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ARAUJO, Márcia Moreira de. **Educação Ambiental numa simbiose com a tradição e a história local na formação de professores**. Vitória, ES: UFES, 2010. 185 folhas.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luz A. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BODART, Cristiano. **A história das passagens sobre o rio de Piúma**. In: IHGP: Instituto Histórico e Geográfico de Piúma. Disponível em<<http://ihgpiumahistoria.blogspot.com.br/2012/12/a-historia-das-passagens-sobre-o-rio-de.html>>. Acesso em: 08 jan 2013.

COELHO, Zélia Maria. **Meio ambiente**. Texto disponibilizado em 2010. In: BLOGSPOT. Disponível em:<<http://imagensdepiuma.blogspot.com.br/2010/12/erosao-marinha.html>>. Acesso em: 13 jan.2013.

COMUNIDADE vence 20 anos depois, reaberto canal natural em Piúma. **Século Diário**, Vitória, 17 nov. 2006. Noticiário. Disponível:<http://www.seculodiario.com.br/arquivo/2006/novembro/17/noticiario/meio_ambiente/17_11_08.asp>. Acesso em: 08 jan.2013.

CARTEA, Pablo Angel Meira; TORALES, Marília Andrade (Coord.). **Formación e Investigación em Educación Ambiental**. CEIDA. Centro de Extensión Universitária e Divulgacion Ambiental de Galícia, 2008.

DARION, Joe & LEIGH, Mitch. **Sonho Impossível**. Versão: Chico Buarque. In: BUARQUE, Chico. Disponível em:<<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/chico-buarque/sonho-impossivel/186190>>. Acesso em: 29 març. 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: Annablume, 2000.

EDUCAÇÃO Ambiental para a sustentabilidade, Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Cadernos de Educação Ambiental, Série Documentos Planetários, Vol 2.

EDUCAÇÃO/Cultura. **Espírito Santo Notícias**, Piúma-ES, n.19, p.14, jul. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (organizador). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. Série cultura, memória e currículo; v.6. São Paulo: Cortez, 2 ed., 2008.

FILOMENA, Quitiba escola. Fotos. In: FACEBOOK. Disponível em:<<http://www.facebook.com/filomenaquitiba.filomenaquitiba/photos>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

GOMES, M^a Soeli. **Dicionário escolar com histórico do município de Piúma/ES**. Vila Velha/ES: Acervo Cultural, 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2002 (Temas Atuais).

GUATTARI, Felix. **As três Ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP. Papirus, 1990.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, S. **Micropolítica – cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.25-34.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15 - 38

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.º 19, Jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011

_____. **Nietzsche e a Educação**. Tradução por Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Estudar= Estudar**. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corraza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge Bondia; PÉREZ, Nuria de Lara (ORG). **Imagens do outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. e COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, S. e TRAJBER, R. (orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Lider livro, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. Santiago: Dolmen, 1994.

_____. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**. Campinas/SP: Psy, 2001.

MEC. **Meio ambiente na escola: guia do formador**. Secretaria de educação fundamental, Programa Parâmetros em Ação. Brasília: MEC, SEF, 2001.

MEIRA, Pablo Angel. **Crisis ambiental y globalización: una lectura para educadores ambientales em um mundo insostenible**. Trayetorias Revista de

Ciências Sociais de La Universidad Autónoma de Nuevo León, Mexico, n. 20-21, jan./ago. 2006.

MEIRA, Pablo Angel; SATO, Michèle. **Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza**. Revista de Educação Pública, v. 14, n. 25, p.17-31, 2005

MEMORIAL da Pesca. **Programa Sul capixaba de Manejo Pesqueiro**, Piúma-ES, SAMARCO Mineradora S/A, ECOS- Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Sócio-Ambiental, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**: tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O método: a natureza da natureza**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa-América, 1991.

_____. (ORG). **A religião dos Saberes**: o desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método I: a Natureza da natureza**. 3ª Ed. Portugal: publicas Europa-América,1997.

_____. **O método IV: as ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização**. Tradução Emílio Campos Lima. Portugal: Publicações Europa- América, LDA, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários á educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleomara F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000

_____. **Ciência com consciência;** tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. **Planeta a aventura desconhecida.** São Paulo: UNESP, 2003.

OGASSAWARA. Juliana Sayri. **Onde estão os intelectuais brasileiros?** Brasil [s.d]. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco/onde-estao-os-intelectuais-brasileiros>. Acesso em 02 nov. 2011.

RODRIGUES, Cae; GONÇALVES, Luiz Junior. **Ecomotricidade:** sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. Motriz, Rio Claro, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46, 2007

_____.(Org.). **Semear outras soluções:** Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. Para uma democracia de alta intensidade. In: **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo. 2007

SATO, Michèle. **Apixonadamente pesquisadora em educação ambiental**. Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001. (bibliografia revista em fevereiro/2003).

SEIXAS, Raul. **Metamorphose Ambulante**. SP: Philips, 1973. 1 disco sonoro.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. **Mapa Social**: mapeando os grupos sociais do Estado de Mato Grosso-Brasil. Série Mapeamento Social do Estado do Mato Grosso, n. 2. Cuiabá: UFMT- GPEA& GTMS, 62p. 2011.

TAYLOR. Fabiani. **O badalador de sinos**. In: BLOGSPOT. Disponível em:<http://literatuandopiuma.blogspot.com.br/p/blog-page_21.html>. Acesso em: 15 jan. 2012.

TRISTÃO, Martha. **Saberes e Fazeres da Educação Ambiental no Cotidiano Escolar**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, nº zero: Brasília, 2004.

_____.(Coord.). **Diagnóstico do Estado da Arte da Educação Ambiental no Estado do Espírito Santo**: Relatório Final. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2007 a.

_____. **A Educação Ambiental na Formação de Professores: Rede de Saberes**. São Paulo: Anna Blume; Vitória: Facitec, 2004.

_____. **Enunciações das Narrativas sobre Educação Ambiental de Sujeitos Praticantes**. Revista PPGE/ UFES, 2007 b.

_____. Espaços/tempos de formação em Educação Ambiental. In: GUERRA, A. F. & TAGLIEBER, E. (Org.). **Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. 1 ed. Itajai: Editora da UNIVALI, 2007 c.

_____. **Educação ambiental e contextos formativos: uma interpretação dos movimentos na transição paradigmática.** In: Revista Pró-discente, Vitória, v. 14, n. 28, p.122-148, jul/dez. 2008.

_____. **A Educação Ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da Globalização.** R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.9, n.1, p. 207-222, Jan./Jul. 2012

TRISTÃO, Martha; CARVALHO, Luiz Marcelo. Grupos de pesquisa e GT 22 – Educação ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): uma síntese interpretativa. **Ambiente e Educação** Revista de Educação Ambiental, América do Sul, v. 14, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. BIBLIOTECA CENTRAL. **NBR 6023:2002** Normatização de Referências. Vitória, ES: A Biblioteca, 2006. 63 p.

VITÓRIA, 5ª Vara Cível. Processo de ação popular, nº 2006.50.01.011646-0. Relator Dra. Maria Cláudia de Garcia Paula Allemand. Vitória, 15 de jan. 2007. **Justiça Federal do Espírito Santo.** Disponível:<http://www.jfes.jus.br/.../2007/noticia_20070117_001_CANAL_PIUMA>. Acesso em: 08 de jan. 2013.

APÊNDICE

Tabela 1: Título e autor das produções em EA, formação e prática docente dos arquivos informatizados por território de domínio de 2000-2011

XV ENDIPE		
TÍTULO	AUTOR	ANO
(1) Educação Ambiental: desafios à formação / trabalho docente.	NOVICK, Victor	2010
(2) A relação teoria – prática na formação de professores em EA	LOUREIRO, Carlos Frederico B.	2010
(3) Leituras Ambientais um exercício e aprendizado cotidiano	MEYER, Mônica Ângela de Azevedo	2010
PPGE – UFES		
(1) Educação Ambiental na escola: o desafio das práticas educativas como possibilidade do fazer (se) engajado.	MERIGUETI, Marilene Lúcia	2008
ANPED: GT 8 DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
(1) Os contextos de significação comuns sobre a EA na perspectiva dos professores	TRISTÃO, Martha	2000
(2) EA na formação inicial de professores	OLIVEIRA, Haydée; CINQUETTI, Heloiza S.; FREITAS, Denise de; NALE, Nivaldo.	2000
(3) Os sentidos da EA nos contextos de formação de professores/as	TRISTÃO, Martha	2001

ANPED (GT 22 – DE EA)

(1) Um estudo sobre a práxis: contribuições para a pesquisa-ação-participativa em EA	REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni	2003
(2) Práticas Educativas no contexto das escolas e as manifestações dos princípios da EA	GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart; DIAS, Cleuza Maira Sobral	2005
(3) O conteúdo valorativo da EA: investigando uma proposta de formação docente voltada para o tema	BONOTTO, Dalva Maria Bianchini	2005
(4) Costuras Narrativas: Discutindo a “fabricação” de identidades em EA.	SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini	2005
(5) Um olhar ecologista da aprendizagem humana o amor como atitude pedagógica em Humberto Maturana	BARCELOS, Valdo	2007
(6) Formação continuada de professores em educação ambiental: contribuições, obstáculos e desafios	TAGLIEBER, José Erno	2007
(7) A EA e os contextos formativos na transição de paradigmas.	TRISTÃO, Martha	2007
(8) A EA popular e educação intercultural no contexto da formação docente	FIGUEREDO, João Batista de Albuquerque	2008
(9) Narrando (re)existências: a produção de sentidos na Constituição de professores educadores ambientais	CUPELLI, Rodrigo Launikas; GALIAZZI, Maria do Carmos	2008

Continua

		Continuação
(10) Enunciações das narrativas sobre Educação Ambiental de sujeitos praticantes	TRISTÃO, Martha	2008
(11) Um Estudo sobre a práxis: contribuições para a pesquisa – ação – participante em Educação Ambiental	TOZONI – REIS, Marília Freitas de Campos	2010
(12) EA crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora	RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; GUIMARÃES, Mauro	2010
(13) Formação de redes: uma dimensão pedagógica para a sustentabilidade	OLABARPIAGA, Néri	2010

ANPPAS

(1) Formação de Educadores Ambientais: em busca da potência de ação.	SANTOS, Cláudia Coelho; SORRENTINO, Marcos	2002
(2) Redes de Saberes sobre a EA no contexto universitário: os cursos de formação de professores	TRISTÃO, Martha	2002
(3) EA: construindo metodologias e práticas participativas.	SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; PORTILHO, Edilene Santos; CORDEIRO, Lilian Couto; CAVALCANTE, Deise Keller	2004
(4) Os professores e a EA: um estudo de representações sociais em docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental	TREVISOL, Joviles Vítorio	2004

Continua

		Continuação
(5) Fabricação de educadores / as ambientais e experiências: alguns olhares para a formação de professores / as	SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; WORTMANN, Maria Lúcia Bastagna	2004
(6) Os conhecimentos produzidos pelos professores que fazem EA	LEME, Taciana Neto	2004
(7) EA, formação profissional e sociedade: perspectivas que se interconectam na formação e consolidação do GEPEADS.	SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CORDEIRO, Lilian Couto; FONSECA, Lana Cláudia de Souza	2006
(8) Tecendo Saberes, Fazeres e Práticas reflexivas a partir das representações de meio ambiente e educação ambiental de professores e estudantes	BISPO, Marcília Oliveira; OLIVEIRA, Sandra de Fátima	2008
(9) EA em uma unidade de conservação: pesquisa e formação de educadores	TREVISOL, Joviles Vítório; FILIPINI, Gedalva Terezinha Ribeiro	2008
(10) Novas Perspectivas Epistemológicas em EA: multiculturalismo, globalização e Formação de Educadores	CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato; KNECHTEL, Maíra do Rosário; MORALES, Angélica Góis Muller; NOGUEIRA, Valdir; SOUZA-LIMA, José Edmilson de.	2008

Continua

Continuação

(11) Análise Parcial do Processo de Formação de Educadoras/es Ambientais do CESCAR segundo conceitos e princípios do PROFEA (Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais, 2005)	SANTOS, Silvia Aparecida Martins; DITULLIO, Ariane; OLIVEIRA, Haydée Torres de; LARED, Valéria Ghislotti	2010
(12) EA e metodologias colaborativas: a resignificação das subjetividades individuais e coletivas em práticas educativas reflexivas.	FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa	2010
(13) Universidade e EA: desafios e perspectivas na formação de professores	SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; PIMENTAL, Samara dos Santos; PORTO, Islene de Figueredo; ESTOLANO, Lilian Couto Cordeiro	2010

CAPEs / SCIELO

(1) Meio Ambiente, Escola e a formação dos professores	CHAVES, André Loureiro; FARIAS, Maria Eloíza	2005
(2) Rumos da formação de professores para a EA	GOUVEA, Giana Raquel Rosa	2006
(3) A função Social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento	JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves.	2009

Fonte: amostras analíticas da autora em acessos nos arquivos informatizados durante os meses de agosto/setembro de 2011 e BRZEZINSKI, I.- Relatório Analítico I, 2004.

Tabela 2: Processos metodológicos com os sujeitos/objetos por domínio das 36 produções com EA, formação e prática docente em 2000-2011.

Território de domínio	Procedimentos/métodos com os sujeitos/objetos
XV ENDIPE	(1)*Teórico-discussiva da formação e trabalho docente na participação de praxis em EA. (2) Teórico-discussiva da EA em licenciaturas e cursos (3) Relações teóricas com projetos pedagógicos nos ambientes escolares
PPGE-UFES	(1) Narrativas e estudo etnográfico de sujeitos engajados em escolas
ANPED / GT 8 de formação de professores	(1) Narrativas com entrevistas de professores em curso (2) Questionários com professores e alunos de licenciatura (3) Conversas/ entrevistas coletivas das experiências com alunos egressos da UFES nas escolas públicas de Vitória.

Continua

* Numeração referente à produção referenciada por território de domínio na tabela 1 do anexo.

Continuação

ANPED / GT 22 de EA

- (1) Teórico-discursiva filosófica e política da ação docente
- (2) Estudo etnográfico com observação em campo de práticas em escolas
- (3) Observação e entrevistas sobre formação e experiências de professores.
- (4) Entrevistas com professores em curso de EA.
- (5) Teórico-discursiva sobre educadores e educandos.
- (6) Observação participante com professores em curso de EA.
- (7) Análises de apresentações de pesquisas sobre professores no campo em eventos.
- (8) Pesquisa participante com professores e docentes.
- (9) Narrativas de professores.
- (10) Narrativas de pesquisas realizadas com sujeitos praticantes de escolas e comunidades.
- (11) Pesquisa participante com a compreensão filosófica da práxis.
- (12) Relações bibliográficas da práxis educador/ educando.
- (13) Teórico- discursiva com potencia na formação e práxis nas redes da TICs.

Continua

Continuação

ANPPAS / GT : Sociedade,
Ambiente e Educação

(1) Teórico-discursiva do curso de especialização em universidade.

(2) Entrevista com professores da UFES e professores em processo de formação em EA.

(3) Pesquisa-participante com parcerias de escolas, prefeituras e universidades.

(4) Questionário aberto e fechado com professores de 13 municípios de Santa Catarina.

(5) Observação de curso para a formação de professores em EA no Paraná.

(6) Grupo focal/ entrevista com grupo de professores de três escolas.

(7) Teórico-discussiva da EA, formação e práxis pedagógicas e sociológicas das ações e discussões do GEPEAD de estudantes de universidades, gestores públicos e docentes.

(8) Depoimento pessoal e mapas mentais com estudantes.

(9) Pesquisa participante com professores em unidade de conservação.

(10) Teórico-discursiva epistemológica da formação e práxis docente.

(11) Grupo focal/ narrativas com professores em curso de EA.

(12) Pesquisa participante em escola com a Agenda 21.

(13) Mesmo do 7.

Continua

Continuação

CAPES/ SCIELO

(1) Questionário para 36 professores sobre a EA em suas práxis e da formação em 2 municípios do Sul.

(2) Estudo de caso empírico em 2 centros universitários.

(3) Teórico-discussiva de práticas e formação em espaços formal e não formal para um fazer saber coletivo.

Fonte: amostras analíticas da autora em acessos nos arquivos informatizados durante os meses de agosto/setembro de 2011 e BRZEZINSKI, I.- Relatório Analítico I, 2004.

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo _____ presente _____ termo
 eu,.....,
 residente à rua,
 RG:....., CPF:, administrador/a em
 exercício da escola
concedo e
 concordo com a utilização das imagens das redes sociais e as produzidas durante
 pesquisa de campo com fins acadêmicos desenvolvida pela Mestranda Denize
 Mezdri de Almeida, da linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de
 Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
 do Espírito Santo.

Piúma, ____ de _____ de 2012.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo _____ presente _____ termo
eu.....,
residente à rua,
RG:....., CPF: concedo e
concordo com a utilização das narrativas produzidas durante pesquisa de campo
com fins acadêmicos desenvolvida pela Mestranda Denize Mezdri de Almeida, da
linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Piúma , ____ de _____ de 2012.