

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

FLÁVIA NASCIMENTO RIBEIRO

**ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OS *USOS E CONSUMOS*
DOS PRODUTOS CULTURAIS EM ESPAÇOS NA/DA BIORREGIÃO DO
CAPARAÓ CAPIXABA**

VITÓRIA
2013

FLÁVIA NASCIMENTO RIBEIRO

**ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OS *USOS E CONSUMOS*
DOS PRODUTOS CULTURAIS EM ESPAÇOS NA/DA BIORREGIÃO DO
CAPARAÓ CAPIXABA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.
Orientadora: Profa. Dra. Martha Tristão

VITÓRIA
2013

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

Ribeiro, Flávia Nascimento, 1978-
R484e Estudos culturais em educação ambiental : os *usos e consumos* dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó capixaba / Flávia Nascimento Ribeiro. – 2013.
209 f. : il.

Orientadora: Martha Tristão.

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

1. Cultura - Estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Educação ambiental - Formação. 4. Cultura - Aspectos sociais. 5. Caparaó, Serra do (MG e ES). I. Tristão, Martha, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

FLÁVIA NASCIMENTO RIBEIRO

ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OS *USOS E CONSUMOS* DOS PRODUTOS CULTURAIS EM ESPAÇOS NA/DA BIORREGIÃO DO CAPARAÓ CAPIXABA

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação do
Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a)
em Educação.

Aprovada em 21 de maio de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Martha Tristão Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferrazo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Isabel Cristina de Moura Carvalho
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Professora Doutora Elisabeth Brandão Schmidt
Universidade Federal do Rio Grande

Aos meus familiares, pelas preocupações que por mim tiveram, pelo carinho, amor, cuidado e estímulo com que me apoiaram, dedico este trabalho: à minha mãe, Bernadete; ao meu pai, Geraldo; aos meus irmãos, Jean, Janaina e Penha; e aos meus sobrinhos, Arthur e Luma.

A Jarbas Nascimento (*in memoriam*) pelas grandes aprendizagens essenciais na minha vida. Gratidão!





A todos os sujeitos praticantes da biorregião do Caparaó Capixaba, povo guerreiro, engajado, militante e, acima de tudo, entusiasmado pelas causas socioambientais. Gratidão por todo acolhimento e amizade que se formou.



AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orienta-mãe, Martha Tristão, pela amizade, paciência, carinho, incentivo e orientações que foram pontos fundamentais nesta pesquisa. Sua escuta e palavras cuidadosas me fortaleceram nos momentos em que mais precisei.



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde, pela clareza, pela serenidade e coragem que foram pontos essenciais para concluir esta etapa em minha vida.

Aos moradores de Patrimônio da Penha e Pedra Menina, que me acolheram e foram grandes interlocutores na condução deste trabalho.

Aos sujeitos praticantes da EMEF Alan Kardec e da EEEFM São José pela recepção, acolhimento e confiança na minha pessoa. Vocês são especiais para mim.

Aos sujeitos praticantes e engajados do Caparaó Capixaba, um carinho especial a Geraldo Dutra, Marcos Sathler (Tuim), Dalva Ringuier e Consórcio do Caparaó.

A D. Lili, D. Zizi, Sr. Chiquinho e D. Leonina pelos valiosos bate-papos e acolhida em seus lares.

À Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Nacional (Capes), instituições que me apoiaram financeiramente, dando condições necessárias para a efetivação deste trabalho.

Agradeço à banca externa – às professoras Isabel Cristina de Moura Carvalho e Elisabeth Brandão Schmidt; à banca interna – professores Janete Magalhães Carvalho e Carlos Eduardo Ferraço, pelas graciosas contribuições, pela competência e sutileza com que leram e fizeram as devidas orientações num tempo tão pequeno, mas que foi indispensável para a conclusão desta pesquisa. Para mim é muito importante saber que vocês fazem parte da minha experiência de vida.

Agradeço a uma pessoa especial que entrou no “momento certo e na hora certa na minha vida”, Sérgio Natali. Sou grata pela compreensão, paciência, amizade, carinho e por cuidar bem de mim.

Aos colegas da Turma 6 que carinhosamente me receberam e foram fundamentais para a concretização deste estudo.

Aos meus queridos e queridas colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), do Nipeea, pela amizade, reflexões, discussões e convívio. Em especial, deixo um agradecimento a Marcinha, Denize, Toni, Rosinei, Fernanda, Kátia, Tião e Cida pelo companheirismo, simplicidade e carinho que distribuem a todos. A Nadja Valéria, pelas conversas orientadoras, por compartilhar os momentos de angústia e pelo carinho de mãe.

À minha amiga fiel, Angela Fiorio, pela preciosa amizade, paciência, confiança e troca de experiências que sempre me tem proporcionado. Sei que posso contar com você!

À Josiely, Eunice e Irala, que são amigas guerreiras e meu porto seguro em diversos momentos de minha vida. Somos meninas superpoderosas.

Às minhas queridas amigas (Prima) Andressa Lemos, Roberta Fassarella, Ana Braga, Ana Beatriz (Bia) e Penny pela riqueza que me proporcionaram com o cultivo da amizade de vocês. No baile da vida, quero sempre que estejam do meu lado.

Agradeço de coração ao Projeto Ecoar pela confiança em me deixar conduzir a Ecoarea Caparaó Sul. Em especial, a Ingrid Thebaldi e seus "coordenadores", Patrícia Cortes, Felipe e Fernando.

Aos amigos e amigas do Semmam, Iema e Ipema. Sou grata a vocês pelo companheirismo e por fazer história no Movimento Ambientalista Capixaba. Em especial: Deusdedeth Ale Son (Definha), Adri Cecato e Jú Conde.

Aos professores e amigos da EEEFM Alzira Ramos pela compreensão e carinho que tiveram por mim nessa caminhada da pesquisa. Júlio Cesar Gaudio, a você devo minhas idas e vindas ao campo da pesquisa. Sou grata pela sua amizade.

À equipe da Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental da Sedu que foi importante nesta etapa final do processo, pelo reconhecimento, cuidado, confiança e união. Serei eternamente grata a todos vocês. À Claudia Mariano pela valiosa ajuda nas leituras das minhas ideias.

A todos os intercessores desta escrita que me ajudaram no fio narrativo desta tese.

À Alina Bonella, que dedicou seu precioso tempo para ler as linhas e entrelinhas desta pesquisa. Obrigada por fazer parte do meu processo de escrita desde a especialização.

No mais, peço desculpas, caso tenha esquecido de alguma pessoa querida.



"Aquilo que não me mata, só me fortalece." (Nietzsche)

Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.
E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não
existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.
(Cecília Meireles)

APRENDÊNCIAS

A chegada foi tímida
Ouvi, falei, ouvi mais que falei
Descobri em cada palavra, em cada gesto, o jeito de ser-sendo da
biorregião do Caparaó
Fui provocada a enveredar pelos mistérios da montanha sagrada
Enredei, fui enredada e tecemos muitas redes
De afetos, amores, sabores, cheiros e alguns desamores enfim, de todos os
sentidos
Fiz apostas e como apostei!
Descobri em cada engajamento dos sujeitos suas práticas de praticar a
biorregião e pertencer a esse lugar
Aprendi ... ah, como aprendi
Às vezes com muitos sorrisos
Outras vezes com lágrimas
Aproximei, distanciei, quis me reaproximar e tive medo
Todas essas sensações foram fundamentais para a constituição desses usos e
consumos na/da biorregião
De tudo vivido, fica muito
As amizades, o amor, o cuidado, a admiração e respeito pelos encantos
caparaoenses
A acolhida de cada olhar e a receptividade de cada sorriso
Hoje, a partir de todas as vivências, sensações, emoções e ações, levo toda
a "aprendência" de ser-sujeito praticante e engajada nas terras, encantos e
paixões da biorregião do Caparaó
Gratidão pelas energias dos puris, das icamiabas e de tudo que foi essencial
e que me deram força para seguir adiante no enredamento dessa região de
vida.



Vitória-ES, 08 de maio de 2013
Flávia N. Ribeiro

RESUMO

A presente pesquisa “Estudos Culturais em Educação Ambiental: os *usos* e *consumos* dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó Capixaba” é resultado de estudos do Doutorado em Educação e foi realizada com os sujeitos praticantes das localidades de Patrimônio da Penha e Pedra Menina, localizadas no entorno direto do Parque Nacional do Caparaó no lado capixaba. Entendemos esses sujeitos praticantes como aqueles que procuram viver da melhor forma possível, com astúcias anônimas das artes de fazer, criando, inventando os cotidianos, escapando silenciosamente ao lugar que lhe é atribuído, conforme Michel de Certeau nos apresenta. Assim, compreender de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental são traduzidos na produção de narrativas e formação de identidades a partir dos processos sociais, político e das relações de poder foi o objetivo geral desta investigação. Para trilhar essa pesquisa propomos ir às escolas e problematizar a leitura que é realizada dos produtos culturais em Educação Ambiental, aqui entendidos como repertórios interpretativos e textuais que chegam às escolas; compreender as possíveis estratégias dos encontros e eventos promovidos pelos educadores ambientais nos processos instituídos para a Educação Ambiental; interpretar como os saberes ambientais são recebidos e representados na construção de espaços intermediários de tradução na *auto-eco-organização*. Além disso, tivemos como intenção, identificar como as redes de *saberesfazeres* e poderes de formação autopoietica em Educação Ambiental são potencializadas a partir desses produtos culturais. A partir das narrativas e dos caminhos teóricos sobre cultura, estudos culturais e contextos formativos, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas, bate-papos e videocabines baseadas na metodologia por imersão com perspectivas no biorregionalismo, na pesquisa narrativa, com enfoque na cartografia dos usos e na cartografia simbólica. Além disso, o pressuposto teórico-metodológico da emoção/ação permeou esta pesquisa com os sujeitos praticantes caparaoenses. Em toda trajetória percorrida, tivemos a presença dos professores e educadores ambientais da biorregião do Caparaó Capixaba, onde não mediram esforços para tecer redes de *saberesfazeres* e afetos. Logo, foram por esses caminhos que se teceu a tese de que os produtos culturais produzidos na biorregião do Caparaó Capixaba tecem redes e potencializam a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Estudos culturais. Usos e consumos. Educação ambiental.

ABSTRACT

This research "Cultural Studies in Environmental Education: the uses and consumption of cultural products in the bioregion of Caparaó Capixaba" is the result of studies of the Doctorate in Education and was performed with the active local characters of Patrimônio da Penha e Pedra Menina, located in the straight surroundings of the National Park of Caparaó in ES. These active characters are seen as those who seek to live in the best possible way, with the art of handcrafts, creating, recreating the everyday life, silently escaping out to place assigned to them, according to Michel de Certeau. Thus, the main goal of this study was to understand how the Environmental Educational cultural outlets are shown through narrative production and identity formation processes from the social, political and power relations. In order to accomplish this research we propose to go to schools and discuss the reading that is done for cultural products in Environmental Education, such as, interpretative and textual repertoires presented/displayed in schools; understand the possible strategies of meetings and events promoted by environmental educators in proceedings established for Environmental Education; interpret how environmental knowledge is received and represented in the construction of intermediate translation places in the self-echo-organization. Furthermore, we intended to identify how networks knowledge/doings and powers of the autopoietic training in Environmental Education are enhanced from these cultural products. Based on the narratives and theoretical paths concerning culture, cultural studies and training contexts, it was done individual and group interviews, chats and videocabines based on the immersion methodology aiming bioregionalism, narrative research, focusing on mapping and uses in symbolic cartography. Furthermore, the theoretical-methodological assumption of emotion / action followed this research with the active characters caparaoenses. Throughout trajectory, there were the presence of teachers and environmental educators from bioregion Caparaó Espírito Santo, where they made everything to weave networks knowledge/doings and affections. So these were the paths that ensure the thesis that cultural products produced in the bioregion Caparaó Capixaba weave networks and enhance environmental education.

Keywords: Cultural Studies. Uses and consumption. Environmental Education.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – ParNA Caparaó e Pico da Bandeira	36
Foto 2 – Cachoeiras no Portal do Céu, em Patrimônio da Penha; Poço de Pedra Roxa, em Ibitirama; Cachoeira da Fumaça, em Alegre	37
Foto 3 – Alguns textos culturais (folhetos) divulgando o trabalho com a agricultura familiar da biorregião	41
Foto 4 – Exposição de alguns textos culturais (cartazes) dos alunos da EEEFM São José, em comemoração aos 50 anos do ParNa	42
Foto 5 – Seu Chiquinho e sua esposa	43
Foto 6 – Acesso à área de visitação em Pedra Menina	45
Foto 7 – Apresentação do boi-pintadinho na comemoração dos 50 anos do ParNa Caparaó	51
Foto 8 – Manifestação cultural com o boi-pintadinho	56
Foto 9 – Alunos da EEEFM São José numa passeata ecológica	59
Foto 10 – Exposição do projeto na EMEF Alan Kardec e chás e plantas Medicinais	68
Foto 11 – Texto cultural (cartaz) da Cia. de Circo na comunidade de Patrimônio da Penha	69
Foto 12 – Atividade com as crianças na brinquedoteca da Amar Caparaó, em 2011	70
Foto 13 – Produtos culturais que circulam na biorregião e apresentação da Cia. de Teatro, com a encenação teatral “O drama de Orfeu e Eurídice”	73
Foto 14 – Videocabines nas EMEF Alan Kardec e EEEFM São José	82
Foto 15 – Alunos da EEEFM São José, de Pedra Menina	83
Foto 16 – Alunas das EMEF Alan Kardec, em Patrimônio da Penha	84
Foto 17 – Feira viva aos sábados, em Patrimônio da Penha (escambos, vendas etc.)	88
Foto 18 – Distrito de Pedra Menina, em Dores do Rio Preto	94

Foto 19 – Projeto Cama & Café	95
Foto 20 – Sacada da EEEFM São José & Equipe docente, pedagoga e apoio do laboratório de informática	103
Foto 21 – Exposição de frases e desenhos dos alunos da EEEFM São José, no Centro de Visitação, do ParNa Caparaó/ES	104
Foto 22 – Texto cultural (mural) na EEEFM São José sobre o Abraço no Parque e poema	104
Foto 23 – Passeata ecológica da escola	104
Foto 24 – Alguns locais na Penha	105
Foto 25 – Cia. Circo Teatro Capixaba na escola & Oficina de Fanzini	106
Foto 26 – Mostra Cultural da EMEF Alan Kardec do projeto de “A a Z a raiz folclórica é você”	110
Foto 27 – Inauguração do Polo de Educação Ambiental	111
Foto 28 – Inauguração do ISA e organização do espaço	112
Foto 29 – Roda no Rainbow 2012 e morador de Patrimônio da Penha na Festa de São João	123
Foto 30 – Texto cultural na EMEF Alan Kardec	128
Foto 31 – Textos culturais (encartes e programação) da MoVa Caparaó 2010 realizada no município de Guaçuí	130
Foto 32 – Texto cultural (mural) sobre os 50 anos do ParNa Caparaó, na EMEF Alan Kardec	134
Foto 33 – Aluno manuseando a câmera filmadora durante a MoVa Caparaó, em 2010	136
Foto 34 – Alguns textos culturais da biorregião com circulação regional e estadual	138
Foto 35 – Filmagem durante a MoVA Caparaó, 2010	138
Foto 36 – Teatro Fernando Torres recebendo a 7ª Mostra de Audiovisual do Caparaó, em 2010	141

Foto 37 – Entrevista com professores e alunos participantes da 7ª MoVa Caparaó, em 2010	147
Foto 38 – Oficina realizada na escola para a MoVa Caparaó	149
Foto 39 – Textos culturais (cartão postal) da 7ª Mostra, com todos os vídeos produzidos; alunos assistindo ao filme durante a MoVa; painel na escola sobre boi pintadinho e cartaz na escola sobre preservação do meio ambiente	162
Foto 40 – Alunos da EEEFM São José abraçando o ParNa Caparaó junto com os alunos da EM Paraíso/MG	176
Foto 41 – Momentos na biorregião	180
Foto 42 – Palestra sobre recursos hídricos na EEEFM São José, em Pedra Menina	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capitania do Espírito Santo	35
Figura 2 – ParNA Caparaó (localização)	38
Figura 3 – Localização da biorregião do Caparaó	39
Figura 4 – Manifestação - SOS Mata Atlântica	58
Figura 5 – Logo do Consórcio do Caparaó	62
Figura 6 – Logo da REACC	65
Figura 7 – Texto cultural (cartaz de divulgação) do encontro de cura espiritual	67
Figura 8 – Texto cultural (cartaz) do festival de música de consciência planetária, 2011	69
Figura 9 – Pipas, Portinari	132
Figura 10 – Texto cultural (cartaz) que circulou nos municípios do entorno do ParNa Caparaó	175

LISTA DE SIGLAS

AMAR Caparaó – Associação Pró-Melhoramento Ambiental da Região do Caparaó

EARC – 1º Encontro dos Ambientalistas da Região do Caparaó

ECOAR – Projeto Escola, Comunidade, Ambiental e Responsabilidade

ENCA – Encontro Nacional de Comunidades Alternativas

IEMA – Instituto Estadual de Meio Ambiente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MEC – Ministério da Educação

MoVA Caparaó – Mostra de Vídeos Ambientais do Caparaó

ONG – Organização Não Governamental

ParNa Caparaó – Parque Nacional do Caparaó

REACC – Rede de Educadores Ambientais do Consórcio Capixaba

RPPN – Reserva de Patrimônio Particular Natural

SECULT – Secretaria do Estado de Cultura

SNUC – Sistema Nacional de Unidade de Conservação

UC – Unidade de Conservação

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	21
---------------------------	----

CAPÍTULO I

1 TROCANDO ALGUMAS IDEIAS ACERCA DOS CONTEXTOS DA PESQUISA E SEUS MOVIMENTOS SOCIOAMBIENTAIS	27
1.1 NOS CAMINHOS TRILHADOS DEIXAMOS PEGADAS QUE NOS CONVIDAM AO RETORNO: REMEMORANDO A BIORREGIÃO DO CAPARAÓ	29
1.1.1 O território Caparaó: aspectos biorregionais	29
1.1.2 Algumas dimensões: genealogia do Caparaó – Assim conta a história	34
2 TRADUÇÃO DE NARRATIVAS: DIMENSÕES SOCIOAMBIENTAL E CULTURAL NA CRIAÇÃO DE UM PARQUE NACIONAL	42
3 UM MOSAICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CAPARAOENSE: SENTIDOS, SABERESFAZERES	57
3.1 TESSITURAS EDUCAÇÃO AMBIENTAL CAPARAOENSE	59
3.2 CONTEXTOS FORMATIVOS E MOVIMENTOS SOCIOAMBIENTAIS: INTERLOCUÇÃO COM AS PRODUÇÕES CULTURAIS	63

CAPÍTULO II

1 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA: CARTOGRAFIAS DOS USOS E CONSUMOS DOS TEXTOS CULTURAIS	74
1.1 ASSIM CAMINHOU A PESQUISA	76
1.1.1 Experiências enredadas: o exercício da escuta	79
1.2 À GUIA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	86
1.2.1 Entre fios e nós: a trama de uma pesquisa	90
1.3 ESCOLASCOMUNIDADES: ECOLOGIA DA AÇÃO E DE SABERES	93

1.4 DORES DO RIO PRETO: O DISTRITO DE PEDRA MENINA E A EEEFM SÃO JOSÉ	95
1.5 DIVINO DE SÃO LOURENÇO: LOCALIDADE DE PATRIMÔNIO DA PENHA E EMEF ALAN KARDEC	105
1.6 OUTROS ESPAÇOS FORMATIVOS NA/DA BIORREGIÃO	110
CAPÍTULO III	
1 DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS E MEIO AMBIENTE	114
2 ESTUDOS CULTURAIS, VAMOS ENTENDER ESSE CAMPO?.....	119
3 ESTUDOS CULTURAIS E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	123
3.1 MODOS DE ENDEREÇAMENTOS E REINVENÇÃO: EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-PRÁTICO	128
3.2 EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL	132
4 ESPAÇOS TEMPOS CRIATIVOS, RESSIGNIFICATIVOS: MOVIMENTOS DO CINECLUBISMO E DA MOVA CAPARAÓ	136
4.1 LUZ, CÂMERA, AÇÃO...FILMANDO	138
4.2 TIPO ASSIM...O QUE É A MOVA MESMO?	140
4.3 LEITURA E SENTIDOS PRODUZIDOS DA MOSTRA	150
5 A MÍDIA ESTÁ NA ESCOLA: VAMOS CONVERSAR SOBRE MEIO AMBIENTE?	157
CAPÍTULO IV	
1 DAS MARGENS SE VÊ MELHOR: CONVERSAS ENTRE ESCOLA(S) E MANEIRAS DE FAZER OS PRODUTOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	163
1.1 NARRATIVAS DE PROFESSORES E SUAS MANEIRAS DE SABERFAZER PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	168
1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS PRÁTICAS COTIDIANAS: EMOÇÕES/AÇÕES NA ARTE DE FAZER	174

2 ESSENCIAL DA VIDA: O AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO E NOS REPERTÓRIOS	180
2.1 COTIDIANOS ESCOLARES E SEUS USOS E CONSUMOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	183
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	191
REFERÊNCIAS	198
ANEXO	206

NOTAS INTRODUTÓRIAS



É com Manoel de Barros que iniciamos este texto por acreditarmos que suas palavras vêm ao encontro do sentimento que nos move e encanta em estar nesta pesquisa. Nossas apostas são nas coisas *miúdas*, as coisas pequenas que têm se tornado grandes a partir do momento em que as sutilezas descobertas nas localidades de nossas caminhadas têm mostrado a grandeza do lugar e das pessoas que compõem esse mosaico, que é a Serra do Caparaó.

Primeiramente, gostaríamos de compartilhar algumas inquietações que sentimos quando pensamos na qualificação desta pesquisa e que se tornaram o impulso principal para traçar a trajetória investigativa: como poderemos caminhar nesta pesquisa? Com que sujeitos e qual(is) será/serão o/os método/s mais pertinentes? Realmente, foram muitas interrogações, mas que, sem dúvidas, tornaram-se essenciais para o nosso fator principal, que foi o *primeiro passo*. E foi com Morin (2004), Certeau (1994), Hart (2005), Maturana (1998), Tristão (2011), Grün (2002), Sato (2005) e outros que compartilhamos esta longa jornada pelas terras caparaoenses.

Então, tomando como ponto de partida as articulações delineadas em nossos *saberesfazeres*¹ cotidianos, apresentamos nesta pesquisa discussões e reflexões quanto aos *usos e consumos* que são feitos dos estudos baseados em textos culturais.

¹ Ao longo do texto, apresentaremos essa diferenciada forma de escrita, por entendermos que são processos que se interrelacionam, conforme nossos intercessores Humberto Maturana e Nilda Alves defendem. Concordamos que são aspectos inseparáveis de nossas experiências de vida.

Os *usos e consumos* nesta pesquisa são noções tecidas a partir de Michel de Certeau (1994), em seu livro *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*, no qual o autor problematiza a capacidade das pessoas para a autonomia e a liberdade. Sua abordagem consiste em delinear os mecanismos pelos quais os indivíduos se transformam em sujeitos, que manifestam formas de autonomia em um conjunto muito grande de práticas da vida cotidiana, de consumo, de leitura ou de forma de habitar.

Assim, o *uso* revela-se como uma abundância de oportunidades para pessoas comuns (sujeitos ordinários) subverterem os rituais e representações que as instituições buscam impor.

Outra noção que será tratada ao longo deste estudo refere-se ao que Stuart Hall (2009) denomina de *textos culturais*. De acordo com esse intercessor, são considerados textos não somente as produções que fazem uso da palavra escrita, mas todas as produções culturais que carregam e produzem sentidos e significados. A exemplo de uma foto, um quadro, um filme, um livro, um artesanato, um folheto de divulgação, uma letra de música etc.

Diante disso, temos o intuito de compreender as formas como se manifestam esses produtos culturais em Educação Ambiental, em alguns contextos formativos da biorregião do Caparaó Capixaba.² Então, apresentaremos algumas *estrategiastáticas* que foram observadas nas itinerâncias pelas estradas caparaoenses.

² Conforme a divisão regional do Estado do Espírito Santo, o Caparaó é uma microrregião de planejamento, de acordo com a Lei nº 5.120, de 30 novembro de 1995. Então, partindo dessa noção e acrescentando reflexões da pesquisa de Mestrado apresentada em 2008, na qual trouxemos “As *tessituras* da Educação Ambiental na Região do Caparaó Capixaba: a formação dos sujeitos engajados”, defendemos que o Caparaó não é só uma região, mas sim uma biorregião, uma vez que pode ser compreendido como uma região de vida, onde há uma área geográfica, com seus limites naturais estabelecidos pela natureza e que se distingue de outras áreas por sua flora, fauna, clima, rochas, solos, configuração do terreno, assim como pelos assentamentos (fixação de moradias) e culturas humanas que há num determinado lugar.

Ao compartilharmos a noção dos produtos culturais em Educação Ambiental, propomos compreender de que forma eles produzem realidade e quais são os processos que compõem a narrativa socioambiental nos cotidianos dos *sujeitos praticantes* dessa biorregião. Nesse sentido, pretendemos ampliar o campo de discussão dessa temática, envolvendo con(textos) culturais, nos quais entendemos esses produtos, e tecendo, assim, relações com a formação dos *sujeitos praticantes*.

Apropriamo-nos aqui do conceito de *sujeitos praticantes*, partindo das *artes de fazer* de Certeau (1994), em que os contextos formativos se apresentam como locais praticados pelos “sujeitos ordinários”. Segundo o autor, esse sujeito é um Homem ordinário, é aquele que procura viver da melhor forma possível, com astúcias anônimas das artes de fazer. Ele vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente ao lugar que lhe é atribuído.

Nessa direção, optamos por trabalhar no interfluxo *escolascomunidades*,³ uma vez que fomos “tocada” pelos *espaçostempos* de formação e mobilização na biorregião, entre os quais podemos citar a Mostra de Vídeos Ambientais (MoVA) do Caparaó, bem como tantos outros que fazem parte dessas itinerâncias, como os encontros, eventos e os processos de formação em Educação Ambiental. Além disso, percebemos que é recorrente a inserção de novas mídias nas escolas, bem como de outras multiplicidades de textos culturais envolvendo a temática socioambiental.

A proposta desta pesquisa se deu junto aos sujeitos dos cotidianos caparaoenses do entorno direto do Parque Nacional do Caparaó (ParNa Caparaó), no território capixaba, abrangendo os municípios de Dolores do Rio Preto e Divino de São Lourenço, no distrito de Pedra Menina e na localidade de Patrimônio da Penha, respectivamente.

A escolha dessas localidades ocorreu por alguns motivos distintos, a saber: estarem inseridas no cenário da Educação Ambiental na biorregião; desenvolverem

³ Acreditamos que não há uma dicotomia entre escola e comunidade, mas sim relações, processos estabelecidos.

atividades socioambientais; terem acesso ao ParNa Caparaó; apresentarem trabalhos realizados pelas escolas e por Organizações Não Governamentais (ONGs). Além disso, não poderíamos deixar de mencionar que estávamos mais que imersa na comunidade de Patrimônio da Penha, especificamente.

Assim, em nossas caminhadas pela MoVA, fizemos algumas entrevistas. Por exemplo, tivemos algumas conversas informais com participantes, fizemos algumas entrevistas, fotografias e filmagens. Tivemos a oportunidade de acompanhar, *in loco*, diversas ações realizadas pelos alunos e professores e, agregado a tudo isso, os registros no diário de campo que foram fundamentais para a produção de dados.

Além disso, acompanhamos alguns encontros e eventos da biorregião dos quais os professores, alunos/as e educadores/as participam, pois acreditamos que esses espaços e tempos potencializam as ações dos sujeitos praticantes e potencializam a Educação Ambiental da região de estudo.

O interesse pelos mecanismos culturais emerge porque é notório que os textos culturais, especificadamente os que envolvem a temática ambiental, promovem grande influência na disseminação de informações sobre os problemas socioambientais. Assim, percebemos que a contemporaneidade traz para o campo da Educação Ambiental várias possibilidades e desafios, exemplificando-os, respectivamente, os produtos culturais que insurgem nos *espaçostempos* da biorregião e suas relações nos *entrelugares* das *escolascomunidades*.

Diante desse contexto, acreditamos ser importante refletir sobre os espaços que os produtos culturais ocupam no campo da educação, em especial, na inserção e/ou ampliação da dimensão ambiental. Desse modo, a relevância da temática dos Estudos Culturais em Educação Ambiental é justificada pelo caráter frequente e sistemático de textos culturais, que têm sido objeto de vários estudos e pesquisas. Desse modo, o objetivo geral desta investigação é compreender de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental são traduzidos nas produções narrativas

e na formação de identidades a partir dos processos sociais, políticos e das relações de poder.

Stuart Hall (2005, p.88) descreve:

[..] formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado.

Logo, essas identidades têm relação com as negociações com as novas culturas, mas sem perder completamente suas identidades.

Então, no trajeto desta pesquisa, propomos: ir às escolas e problematizar a leitura que é realizada dos produtos culturais em Educação Ambiental, aqui entendidos como repertórios interpretativos e textuais que chegam às escolas; compreender as possíveis estratégias dos encontros e eventos promovidos pelos educadores ambientais nos processos instituídos para a Educação Ambiental; interpretar como os saberes ambientais são recebidos e representados na construção de espaços intermediários de tradução na *auto-eco-organização*.

De acordo com Morin (1996), entende-se *auto-eco-organização* dos sujeitos como processos vitais e, dentro dessa perspectiva, Tristão (2004, p. 106) argumenta que esse sujeito é “[...] capaz de receber, questionar e produzir sentido, ou seja, o sujeito reflexivo, pensado a partir de sua capacidade de auto-eco-organizar-se e de suas qualidades subjetivas”.

Por fim, queremos identificar como as redes de *saberes-fazer*es e poderes de formação *autopoietica* em Educação Ambiental são potencializadas a partir desses produtos culturais.

Para isso, dialogando com Maturana (2001, p. 52) quanto à noção de *autopoiese*, compreende-se que “Os seres vivos se caracterizam por [...] produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica”. Isso implica a produção da realidade de forma autônoma, não existindo um mundo externo objetivo independente da ação do

sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito, em que o ser e o fazer são indissociáveis.

Nesse sentido, como forma de facilitar a compreensão desses processos, contextos pesquisados e movimentos auto-eco-organizativos, optamos por distribuir este relato de pesquisa em quatro capítulos.

No Capítulo 1, situamos a biorregião de estudo, descrevendo e apresentando seus encantos, genealogia, movimentos de resistências, produções de sentidos que fazem parte dos seus processos identitários. Além disso, fizemos um mosaico sobre a Educação Ambiental na/da biorregião, estudada num devir etnográfico.

No Capítulo seguinte, optamos por trabalhar as trajetórias metodológicas, com aprofundamento nos aspectos teóricos e articuladas aos *olhares* entre as relações *escolascomunidades* e outros espaços formativos.

Dedicamos o terceiro Capítulo ao aprofundamento sobre as noções de cultura, com o objetivo de adentrar no campo dos Estudos Culturais para então fazer uma articulação com a Educação Ambiental. Além disso, trouxemos alguns *espaçostempos* de *ensinosaprendizagens*, por meio de produtos culturais, dentre os quais a MoVa Caparaó e outros momentos na/da biorregião. Para isso, a mídia vem ao encontro deste capítulo com o intuito de estabelecer relações entre o campo dos Estudos Culturais e a Educação Ambiental.

Por fim, no Capítulo final, detivemo-nos em questões ligadas à formação dos sujeitos praticantes, trazendo suas experiências formadoras inspiradas em suas histórias, narradas da perspectiva de educadores/as ambientais. Optamos, também, por apresentar o caráter ambiental na educação. Ainda nesse tópico, apresentamos alguns diálogos entre os cotidianos escolares e os *usos* e *consumos* dos produtos culturais em Educação Ambiental.

CAPÍTULO I

1 TROCANDO ALGUMAS IDEIAS ACERCA DOS CONTEXTOS DA PESQUISA E SEUS MOVIMENTOS SOCIOAMBIENTAIS

Este capítulo tem como intuito compreender de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental são traduzidos em diversos contextos, identificando como as redes de *saberesfazeres* e poderes de formação autopoietica em Educação Ambiental são potencializadas a partir desses produtos.

Para isso, faremos uma breve contextualização da pesquisa, situando o território Caparaó, suas dimensões e, a partir de um mosaico, veremos como se dá a Educação Ambiental na biorregião estudada e como os movimentos socioambientais são importantes contextos formativos e espaços de produções culturais.

Quando tratamos dos produtos culturais, é preciso esclarecer que usamos esse conceito como um produto social, e o seu significado pode ser negociado. Ao falar sobre os Estudos Culturais, Hall (1997, p. 26) destaca que nossas identidades não emanam do nosso interior, de um “eu verdadeiro e único”. Muito pelo contrário, elas são constituídas, formadas culturalmente, porque é na cultura que se produzem e circulam significados que, ao nos interpelarem, requerem de nós uma posição de sujeito.

Dessa forma, os produtos culturais, sendo interpelativos, propõem-nos fazer um exercício de práticas de subjetivação como possibilidades de fabricação de identidades para os sujeitos.

Então, para entendermos essas práticas, adotamos inspirações na *Cartografia dos usos* que vem tangenciando esta pesquisa, com contribuições “certeunianas”, mas, também, na navegação em ondas portuguesas de Boaventura de Sousa Santos (2002), com a *Cartografia simbólica*. Sem dúvidas, essas noções de cartografia possibilitaram compreender as experiências dos sujeitos praticantes, professores/as

e educadores/as da biorregião estudada e como eles *consomem* o que têm e o que é produzido em relação aos produtos culturais em Educação Ambiental, especificadamente.

Nessa direção, o aporte teórico-metodológico da *Cartografia simbólica*, proposta por Sousa Santos (2002), permitiu-nos compreender o contexto da pesquisa ao utilizarmos os mapas cartográficos na tentativa de imaginar e representar o espaço. Se pensarmos na pesquisa, há muito mais na realidade do que conseguimos apreender, pois o que percebemos são representações dessa realidade.

Assim, utilizando-se da metáfora dos mapas cartográficos, o autor defende que eles são “[...] distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis de correspondência” (p.198). Dessa forma, ele aborda três mecanismos de distorção: *a escala, a projeção e a simbolização*.

No entanto, para esclarecimento, neste estudo, optamos pelo uso das *escalas*⁴ a fim de entender os contextos da biorregião, seus movimentos e os *usos e consumos* das produções culturais. Segundo Santos (2002, p. 201),

A escala é o primeiro grande mecanismo de representação e distorção da realidade [...] os mapas de grande escala têm um grau elevado de pormenorização que os mapas de pequena escala, porque cobrem uma área inferior à que é coberta, no mesmo espaço e desenho, pelos mapas de pequena escala.

Foi ao considerarmos que a “[...] escala influencia a quantidade de detalhe que pode ser mostrado e determina se um dado símbolo é ou não visualmente eficaz” (SANTOS, 1991, p. 65), que escolhemos a biorregião do Caparaó e suas produções culturais. Então, optamos, em alguns momentos, por trabalhar com a *grande escala*, tendo em vista as minúcias nos *saberes-fazer*es cotidianos. Por outro lado, foi necessário nos apropriarmos da *pequena escala* para entendermos, a partir das produções de dados instituídos, como se dá o mosaico-caparaoense.

⁴ Segundo Santos (2002, p. 201), “A escala é o primeiro grande mecanismo de representação e distorção da realidade [...] os mapas de grande escala têm um grau elevado de pormenorização que os mapas de pequena escala, porque cobrem uma área inferior à que é coberta, no mesmo espaço e desenho, pelos mapas de pequena escala”.

Além de cartografar as produções culturais que perpassam as experiências de vida de moradores, este capítulo também explora as narrativas locais, com a intenção de conhecer os contextos da biorregião a partir do olhar de quem pratica esses lugares. Ou seja, aqui enfocaremos a realidade em *grande escala*, pois esses momentos significam uma imersão nos cotidianos desses sujeitos narradores-praticantes.

Por fim, por ser tratar de uma biorregião, esses caminhos teórico-metodológicos possibilitaram-nos perceber como podemos fazer uso do tempo para aprender sobre as possibilidades que concedem algo em favor do lugar. Ou seja, notamos um local com características geográficas e biológicas inscritas numa história de vida.

1.1 NOS CAMINHOS TRILHADOS DEIXAMOS PEGADAS QUE NOS CONVIDAM AO RETORNO: REMEMORANDO A BIORREGIÃO DO CAPARAÓ⁵

1.1.1 O território⁶ Caparaó: aspectos biorregionais

Ao considerar o Caparaó uma biorregião, assumimos, teoricamente, uma tentativa de estabelecer conectividade entre comunidades humanas (meio antrópico) e comunidades bióticas (fauna, flora, recursos físicos) em um determinado contexto, entendendo que há clareza de que as biorregiões são sistemas completos, compostos de grupos de subsistemas naturais diversos, integrados e regidos por leis e princípios ecológicos.

⁵ Parte deste item retoma escritos da dissertação de Mestrado sob o título: *As tessituras da Educação Ambiental na região do Caparaó Capixaba: a formação dos sujeitos* engajados, defendida no ano de 2008.

⁶ A noção de território, segundo Milton Santos (2002), é configurada pelas técnicas, pelos meios de produção, pelos objetos e coisas, pelo conjunto territorial e pela dialética do próprio espaço. Assim, além do caráter do poder jurídico-político e econômico, salientamos o aspecto humano da identidade social, bem como os aspectos culturais presentes na constituição do território. Em síntese, um território é um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum. Cada um exercendo uma função específica na vida social se individualiza e, simultaneamente, desenvolve laços de dependência.

Outro aspecto que merece destaque, quando se fala de biorregião, é o que chamamos de sentimento de pertencimento, pois o consideramos como fator importante na perspectiva biorregional, uma vez que considera o local e sua relação direta com a sua cultura. Essa inspiração de sentimento, conforme fala Sauv  (2005, p. 28), é um “[...] movimento socioecológico que interessa em particular pela dimensão econ mica da ‘gestão’ deste lar de vida compartilhada que   o meio ambiente”.

Dentro da visão biorregional, nota-se que o Caparaó possui uma diversidade particular dentro de outra diversidade mais abrangente. São pedaços do pedaço, especificidades da especificidade. Os sujeitos praticantes dos municípios da biorregião percebem a diversidade nas relações com a sociedade dominante, que se constitui como alteridade em relação às suas vidas e significações. O movimento hegem nico, em que a sociedade dominante se encontra, “[...]   [cego] em relação à diversidade, que eles constituem” (SATO; PASSOS, 2001, p. 4; apud SATO, 2001).

Concordamos com Grün (2002, p. 19), ao apontar que:

A visão biorregional permitiria que contempl ssemos o local, regional, aquilo que está próximo e não apenas uma noção abstrata de lugar. A recuperação da história de um lugar permite o desenvolvimento de relações entre a comunidade e o ambiente biofísico que ela habita [...]. A suposição básica da visão biorregional   que vivendo mais próximo da terra o indivíduo desenvolveria têm uma relação mais próxima com a comunidade.

Percebemos, na região de estudo, que cada vez mais aqueles sujeitos praticantes caparaoenses reconhecem o que precisam e estão, em consequência, se tornando guardi es de seus lugares, de suas localidades, pois nelas vivem e querem assegurar a qualidade de vida: ar puro, água limpa, agricultura sustentável, recomposição da mata nativa, cuidado com a espiritualidade, ecoturismo e turismo sustentável e querem assegurar a produção de alimentos saud es. Além disso, nota-se uma preocupação quanto   produção de textos culturais direcionados para as questões socioambientais.

Assim, o território biorregional caparaoense é o lugar onde emergem formas de interação, parceria e cooperação entre os sujeitos praticantes. Porém, é também um lugar de embates, porque cada vez mais esses agentes sociais estão cuidando de seus lugares, de suas localidades, desde o aspecto político até o socioambiental, o cultural e também o econômico.

Esse “despertar” pelo território foi influenciado, de certa forma, pela criação do ParNA Caparaó e pelo trabalho feito com as comunidades no processo de legalização da ocupação territorial da Unidade de Conservação⁷ (UC). Isso foi um dos fatores para o *insight* das comunidades do entorno do parque, pois a influência das culturas dessas comunidades e o crescimento das discussões em torno da temática socioambiental que vêm acontecendo também são diretrizes para a constituição desse sentimento de cuidado com a biorregião.

Os processos identitários do Caparaó, que é constituído por 11 municípios⁸, são marcas dos sujeitos praticantes caparaoenses em suas diversas maneiras de fazer Educação Ambiental. Dessa forma, percebemos que esses processos abrangem alguns aspectos como: a cultura, a produção agrícola, a questão ecológica, a cafeicultura, a produção de leite, a agricultura familiar, o desejo e disposição para mudanças, o potencial turístico, a comercialização, o favorecimento do clima, a presença de Unidades de Conservação (Federal, Estadual, Municipal e RPPN)⁹, a mobilização social e o engajamento dos sujeitos praticantes desse território.

Quando falamos desses processos identitários, é com o intuito de descrever quais aspectos (políticos, sociais, econômicos, culturais, étnicos, ambientais, físicos, entre

⁷ O Sistema Nacional de Unidade de Conservação (SNUC) entende por “[...] unidade de conservação: espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção” (BRASIL, 2000, p. 7).

⁸ Trazemos os municípios pertencentes ao Consórcio do Caparaó, a partir da divisão política da microrregião do Caparaó, constituído por: Alegre, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Iúna, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado.

⁹ De acordo com o SNUC, entende-se RPPN como Reserva de Patrimônio Particular Natural.

outros) caracterizam esse conjunto de municípios como um território. Quando esses processos são participativos, os sujeitos praticantes se identificam com eles.

Santos (2002), ao falar das questões políticas como importantes para a constituição do território, ressalta a relevância dos aspectos sociais, econômicos e culturais entrelaçados para o movimento da sociedade no decorrer dos diversos momentos históricos e para o desenvolvimento das técnicas.

Então, o que deixamos como reflexão quanto à biorregião do Caparaó Capixaba é que, primeiramente, é essencial que se conheça a história como uma possibilidade humana, uma vez que cada lugar oferece suas próprias condições para o desenvolvimento das pessoas e das comunidades que nela habitam.

Observamos que, na biorregião do Caparaó Capixaba, há uma preocupação em *prestar atenção*, no entorno local, às histórias e às aspirações da comunidade, que apontam caminhos para a possibilidade de uma vida mais sustentável, que se sustém em recursos seguros e renováveis para a produção de alimentos e energia, em cuidados com os recursos hídricos e em uma destinação adequada para os resíduos sólidos, para que assegurem empregos (na região) ao promover uma rica diversidade de serviços gerados dentro da comunidade.

A partir desse breve panorama caparaoense, observamos que associar o campo teórico-metodológico do biorregionalismo a essa abordagem cartográfica é pertinente, pois, conforme o argumento de Sato (2005, p. 41), permite-nos visualizar,

No cenário da globalização, o biorregionalismo é uma tentativa, entre tantas outras possibilidades, de construir identidades fora dos centros hegemônicos na relevância das lutas políticas em locais e territórios singulares. As metanarrativas pulverizaram as diferenças, dando homogeneidade ao todo e suas partes. A Educação Ambiental inscrita no biorregionalismo reforça que a experiência social é variada e múltipla, e para além do veredicto das ciências, do controle econômico ou da exclusão social, pretende buscar alternativas que possibilitem o não desperdício das vivências locais. É a esperança de escrever um texto cultural (GEERTZ, 2002), vestido de farrapos ou a moda de uma era, mas que contemple a etnografia sem medo da solidão, do desconforto físico ou da paciência em encontrar o fascínio cultural escrito na natureza.

Chamamos nossa Montanha de Serra do Caparaó, e não nos damos conta de que o Caparaó não existe mais – pois Caparaó era o fantástico e impenetrável anel de matas exuberantes, grotas profundas emaranhadas taquarais e riquíssimos brejos que rodeavam os maciços mais altos, comandando os regimes do ciclo das águas e tornando os picos quase inacessíveis (CONSTANTE KOROVAÉ, 2006, p. 13).

(Trecho extraído do Plano de Desenvolvimento)

Nesse sentido, diante dos pressupostos do biorregionalismo e em relação aos processos identitários da região de estudo, o que tem ocorrido, dentro das possibilidades de algumas comunidades, é o trabalho no aproveitamento dos recursos locais, usando-os e reciclando-os, intercambiando, prudentemente, os excedentes com outras regiões. O trabalho, para satisfazer localmente as necessidades básicas, é uma perspectiva

na biorregião que pode ser observada em ações que estão sendo desenvolvidas nas áreas da educação, do turismo (envolvendo, inclusive, aspectos econômicos), da agricultura, da cultura etc.

As identidades são recriadas dentro da perspectiva do biorregionalismo, pois estão baseadas num olhar atencioso e crítico para seu entorno e no respeito à integridade das comunidades locais. O que notamos na pesquisa foi que as pessoas estão interessadas, se reúnem e dão continuidade, mesmo diante de alguns obstáculos, às diversas formas de trabalho conjunto. Há uma tentativa de *fazer com*, mesmo que, às vezes, não saia da forma idealizada.

Então, quando é desenvolvida uma pesquisa que tenha a teoria biorregional como suporte metodológico, é importante conhecer a forma de aproximação e de intervenção nas comunidades pesquisadas, para não se correr o risco de comprometer a pesquisa. As comunidades que se tornam locais de pesquisa devem conhecer os detalhes dela e, principalmente, não pode haver nenhum tipo de interferência nos hábitos cotidianos dos moradores.

Sendo assim, a cartografia do *mosaico caparaoense capixaba* é composta por inúmeras peculiaridades, que formam as identidades locais. Então, a natureza, o relevo montanhoso, a herança cultural dos povos indígenas, negros, imigrantes e

colonizadores que habitaram a biorregião, traduzidos em seus costumes, tradições, gastronomia e religiosidade constroem o sentimento de ser do Caparaó.

1.1.2 Algumas dimensões: genealogia do Caparaó – Assim conta a história

Primeiramente, queremos esclarecer que a noção de genealogia trazida neste item foi *tecida* a partir de Michel Foucault, que afirma que ela pode ser entendida “[...] como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente para nos rebelarmos contra o presente”, numa espécie de insurreição de saberes (VEIGA-NETO, 2011, p. 59).

Logo, Foucault (1999) considera a genealogia como uma atividade de investigação árdua, que procura os indícios nos fatos desconsiderados, desvalorizados e mesmo apagados pela história “oficial”. A genealogia é uma verdadeira sociologia do *não-dito* em relação ao *dito*.

Destarte, pensar a história caparaoense nos remete à época da colonização, quando habitavam o Caparaó Capixaba os índios Puris e Tamoios, ambos do tronco linguístico Macro-jê. Os Puris ocupavam os territórios dos atuais municípios de Lúna, Irupi, Ibitirama e Muniz Freire e parte dos municípios de Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí e Alegre. Os Tamoios, por sua vez, ocupavam o município de São José do Calçado e parte dos municípios de Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí e Alegre.

A história do Caparaó Capixaba inicia-se no ano de 1814, quando o príncipe regente, D. João VI, decide ignorar as leis que obrigavam que todas as vias de escoamento de ouro, pedras preciosas ou madeiras no Brasil passassem pelo Rio de Janeiro, ordenando ao governador da província a construção de uma estrada interligando o Espírito Santo e Minas Gerais. Para dar segurança às viagens dos tropeiros, ergueram-se quartéis a espaços regulares na estrada, atraindo comerciantes mineiros e fluminenses.

Mas é somente no século XIX que a ocupação do Caparaó Capixaba se iniciou efetivamente, com a expansão da fronteira agrícola a partir do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Fazendeiros cariocas e mineiros, fortemente apoiados no trabalho escravo de negros, implantaram fazendas por toda a região, cujo cultivo principal era o café.

Outro elemento importante na colonização da região foi o imigrante europeu, principalmente o italiano. A partir da metade do século XIX, com o fim do tráfico de negros, o Estado do Espírito Santo passou a receber levas de imigrantes europeus (cerca de 35.000), atraídos para suprir a demanda de mão de obra na lavoura. Por volta do ano de 1850, são construídas as primeiras casas no município de Cachoeiro de Itapemirim, núcleo que deu origem às demais cidades da região.

Figura 1 – Capitania do Espírito Santo



Fonte: www.guacui.com.br

Historicamente, o território caparaoense sofreu grande impacto ainda no século XVIII, quando a Capitania do Espírito Santo (Figura 1) perdeu grande parte de suas terras ricas em ouro e pedras preciosas para a Capitania de Minas Gerais.

A metrópole, com o intuito de proteger a produção/exploração de ouro e evitar possíveis roubos, publicou decretos que proibiam a navegação e a exploração nas terras da Capitania do Espírito Santo. Isso, de certa forma, desencadeou o nosso isolamento por parte da Coroa, fazendo com que ficássemos sem conhecer o desenvolvimento ou o progresso do século XIX.

Se o empreendimento da Coroa na Capitania, a partir da descoberta do ouro e das pedras preciosas, transformou o Espírito Santo em região de defesa das minas descobertas (barreira verde), conseqüentemente, isso contribuiu para o seu

isolamento político e econômico. Por outro lado, pensando na questão ambiental, não foi tão prejudicial, pois favoreceu a conservação do bioma de Mata Atlântica e seus ecossistemas costeiros até meados do século XXI.

Genericamente, a região abrigava grupos de caçadores coletores que, com sua resistência à colonização dos portugueses, impediram, por certo tempo, a destruição da Mata Atlântica em várias regiões.

Em relação ao ciclo econômico, a colheita de café ocorreu na região desde o século XVIII, quando, com o fim da mineração nas Minas Gerais, o produto substituiu o ouro no processo de povoamento mineiro. O Estado do Espírito Santo também sofreu essa influência (DEAN, 1996; RIBEIRO, 1996).

Porém, com o tempo, a terra foi sendo esgotada, a mão de obra foi escasseando, o café foi perdendo valor econômico e regiões mais férteis foram abertas ao seu cultivo. Com isso, a pecuária de leite sucedeu a cafeicultura como atividade econômica predominante na região, até a sua volta em anos mais recentes, na época atual.

Foto 1 – ParNA Caparaó e Pico da Bandeira



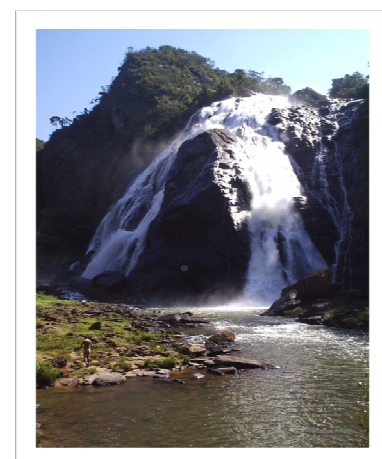
Um fato que merece destaque é que o Caparaó está ligado à história mais recente do País, mais especificamente àquela das guerrilhas opositoras ao Governo Militar. Por volta de 1966, um grupo reuniu-se no alto da Serra do Caparaó com o objetivo de derrubar o Governo Militar, movimento, no entanto, abortado pelo governo. Os envolvidos foram presos, dentre os quais, o ex-governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola.

A região do Caparaó, ou Serra do Caparaó, é bastante conhecida por suas belezas naturais, suas manifestações culturais, suas lendas contadas pelos moradores e que encantam os ouvintes. Além dessas riquezas, que apresentam uma significativa biodiversidade cultural e ecológica, a região possui um grande potencial turístico e nos convida a conhecer seu lado místico, espiritual e religioso, pela ótima qualidade de vida e por ser um local onde podemos nos encontrar com a “Montanha Sagrada”, representada nas cadeias de montanhas localizadas no ParNa Caparaó, em especial, o Pico da Bandeira.

A Serra do Caparaó, chamada também popularmente de região da *Montanha Sagrada*, abriga, em seu território, compartilhando com o Estado de Minas Gerais, o ParNa Caparaó, que foi criado em 24 de maio de 1961, pelo Decreto Federal n.º 50.646, pelo então presidente, Jânio Quadros. Ressaltamos que o ParNa Caparaó é uma Unidade de Conservação (UC) e se enquadra na Lei Federal do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC),¹⁰ na qual as UCs são divididas em: *unidades de proteção integral*, que preveem apenas o uso indireto dos recursos naturais; e *unidades de uso sustentável*, que buscam inter-relacionar a conservação da natureza com o seu uso de forma sustentável.

Conforme levantamento de dados a partir de estudos realizados no Mestrado, descobrimos que, antes mesmo do decreto, no ano de 1911, a altitude do maciço (Pico da Bandeira) foi determinada, bem como foi reconhecida a sua importância ecológica. Em 1922, houve um movimento de mobilização de pesquisadores

Foto 2 – Cachoeiras no Portal do Céu, em Patrimônio da Penha; Poço de Pedra Roxa, em Ibitirama e Cachoeira da Fumaça, em Alegre.



¹⁰ Trata-se da Lei nº. 9.985, de 18 de julho de 2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação e “[...] estabelece os critérios e normas para a criação, implantação e gestão das unidades de conservação” (BRASIL, 2000, p. 7).

brasileiros e estrangeiros para a preservação da área do maciço, até que, em 1948, o Estado do Espírito Santo criou, pelo Decreto Estadual nº. 55, de 20 de setembro de 1948,¹¹ com um total de 5.000 hectares, a Reserva Florestal do Pico da Bandeira, abrangendo uma parte da Serra do Caparaó. Nos anos seguintes, houve muitas articulações para a transformação da reserva em área estadual e, consecutivamente, em Parque¹² Nacional.

Figura 2 – ParNA Caparaó (localização)



Tratando-se de uma das serras mais altas do Brasil, localizada entre os Estados do Espírito Santo e de Minas Gerais, o Caparaó abriga o Pico da Bandeira (Figura 2), que é o terceiro mais alto do Brasil (com aproximadamente 2.891,98 metros),¹³ totalizando 31.800 hectares de área. Dessa área, 22% estão localizadas em Minas e 78% em terras capixabas (a maior parte no

Fonte: Google images
município de Ibitirama).

Mesmo diante de tal proporção, é importante destacar que a administração do parque está em terras mineiras, e isso causa certo desconforto, pois o parque está situado praticamente no Estado do Espírito Santo e o desejo é que fosse

¹¹ BRASIL, ESPÍRITO SANTO. Decreto nº. 55, de 20 de setembro de 1948: “Ficam delimitados para o fim de constituição de reservas florestais os terrenos devolutos do Estado do Espírito Santo [...] nos municípios de Alegre e Iúna: uma reserva de flora alpina na serra do Caparaó, Pico da Bandeira, com área aproximada de 5000 hectares” (Disponível em: <www.redeprouc.org.br>). Acesso em: 20 set. 2007.

¹² Por se enquadrar na categoria de “Parque”, de acordo com o SNUC, constitui-se numa UC de proteção integral e “[...] tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico” (BRASIL, 2000, p. 14).

¹³ Fazemos essa afirmação, pois os dois pontos mais elevados no Brasil fazem divisa com outros países: o Pico da Neblina, com 3.014m, e o Pico 31 de Março, com 2.972,66m. Se formos pensar assim, genuinamente brasileiro, o ponto mais elevado encontra-se no Pico da Bandeira.

administrado pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), em terras capixabas.

Ainda trazendo a produção de dados do estudo do Mestrado, compartilhamos que a biorregião, por apresentar uma grande diversidade biológica, abrigando espécies endêmicas notadas na fauna e na flora, é considerada uma “caixa d’água” (assim falam os moradores da região) e um celeiro paisagístico natural, retratado por suas cachoeiras, cascatas, corredeiras e matas.

Figura 3 – localização da biorregião do Caparaó



Fonte: Site do Consórcio do Caparaó (www.consorciodocaparao.com.br)

A Serra do Caparaó caracteriza-se como local das principais nascentes das duas mais importantes bacias hidrográficas da Região Sudeste: a Bacia do Rio Itabapoana e a do Rio Itapemirim, além da nascente de um dos afluentes do Rio Doce (deságua na região do Alto Rio Doce), o Rio José Pedro.

Nesse contexto, o ParNa Caparaó é reconhecido, além das suas belezas naturais, pelas aventuras que o Pico da Bandeira proporciona nas caminhadas e escaladas, potencializando a biorregião para o ecoturismo, inclusive, para o turismo de aventura. Além desses aspectos, o desvelamento de seu bioma (Mata Atlântica) e a visibilidade dos trabalhos desenvolvidos em Educação Ambiental no entorno do parque são pontos a serem destacados. Outra questão relevante é que a biorregião tem um grande potencial de manifestações culturais.

No Espírito Santo, o ParNa Caparaó possui um entorno que abarca cerca de 200km, envolvendo 11 municípios, conforme já mencionado (Figura 3), relacionados direta

ou indiretamente com o parque e que fazem parte da microrregião do Caparaó¹⁴ (ANEXO A).

Destacamos que o acesso capixaba para o parque fica no distrito de Pedra Menina, a 27km do município de Dolores do Rio Preto. Já em Minas Gerais, os municípios do entorno direto do parque são: Alto Caparaó (onde fica a portaria do parque), Manhumirim, Alto Jequitibá e Espera Feliz. .

A presença de tropeiros foi relevante para a cultura local, pois eles carregavam, além das mercadorias (como o café comercializado), as notícias – podemos dizer que essa era uma das formas de comunicação –, favorecendo a *tessitura das redes* de comunicação e de interação. Além do mais, como viajavam a cavalo, que era a principal forma de transporte, ali circulavam muitas pessoas e também animais, influenciando a formação da cultura local.

Pelas itinerâncias nas estradas dos contextos desta pesquisa, detectamos que há várias formas de “usar” a biorregião. O *uso* sugere uma abundância de oportunidades para pessoas comuns (sujeitos ordinários) subverterem os rituais e as representações impostas, sendo considerados como ações. Certeau (1994) propõe uma discussão sobre os conceitos de *uso* e *consumo* com base nas práticas cotidianas ou “maneiras de fazer” dos indivíduos, ou daquilo que é “fabricado” a partir do que recebemos.

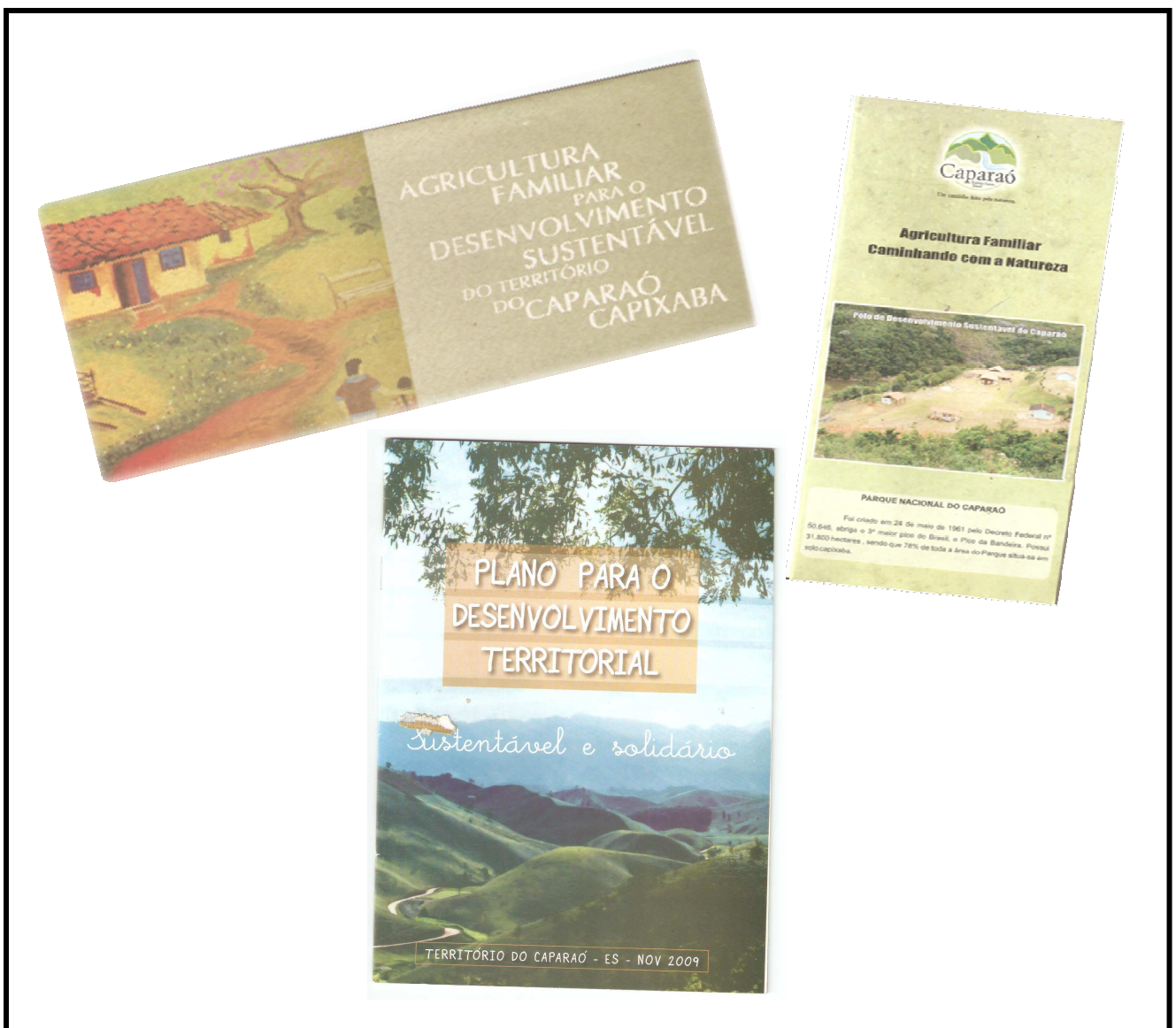
Dessa forma, vivenciamos, nas localidades deste estudo, formações de identidades. Concordando com Stuart Hall (2005), essas identidades atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado, relacionando-se com as novas culturas, mas sem perder completamente suas identidades.

¹⁴ Lei nº 5.120/95 – dispõe sobre a criação de Macrorregiões de Planejamento e Microrregiões de Gestão Administrativa no Estado do Espírito Santo. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.seger.es.gov.br/legislacao/leis/lei5120.asp>.

Então, para concluir este item, é nesse cenário socioeconômico, que compartilhamos a narrativa de um morador da biorregião ao se referir ao seu lugar e também a alguns produtos culturais que circulam por lá:

Olhar o Caparaó e não ver o café e a pecuária de leite é não perceber a realidade de milhares de homens e mulheres que trabalham a terra para produzir o 'café com leite' nosso de cada dia; é fechar os olhos para uma realidade que marca tão sobejamente a nossa paisagem. Não perceber o café e o leite é, enfim, condenar o nosso agricultor familiar a um abandono que fatalmente o expulsa da terra, causando o famigerado fantasma do êxodo rural. Ver o Caparaó, perceber o Caparaó é observar o agricultor familiar, seus meio de vida e somar esforços para valorizar tudo o que dele vem.

Foto 3 – Alguns textos culturais (folhetos) divulgando o trabalho com a agricultura familiar da biorregião



2 TRADUÇÃO DE NARRATIVAS: DIMENSÕES SOCIOAMBIENTAL E CULTURAL NA CRIAÇÃO DE UM PARQUE NACIONAL

Foto 4 – Exposição de alguns textos culturais (cartazes) dos alunos da EEEFM São José, em comemoração aos 50 anos do ParNa



Com o intuito de situar a biorregião a partir das produções narrativas de seus praticantes, durante a pesquisa realizada, aproveitamos, principalmente nos momentos de lazer e nas diversas atividades promovidas na biorregião, para cartografar em grande escala, sentidos produzidos nas conversas com as pessoas mais antigas dos distritos que visitamos, localizados no entorno direto com o ParNa Caparaó. Nossa intenção era ouvir as histórias narradas desses sujeitos praticantes sobre suas experiências de vida, na tentativa de compreender que sentidos são atribuídos às produções culturais em relação às questões socioambientais.

Dessa forma, ouvindo histórias narradas, compartilhamos alguns saberes tecidos *junto-com* essas pessoas que compõem o *mosaico-história* de suas localidades, estabelecendo uma relação entre a narrativa desses sujeitos, na composição

sociocultural e ambiental, e a constituição de processos identitários do ser-caparaoense.

Para isso, utilizamos as narrativas como campo teórico-metodológico, compreendendo-as, de acordo com Paul Hart (2005, p. 16), como

[...] a análise dos modos pelos quais os seres humanos experimentam o mundo [...] como modo de pensar e sentir, a narrativa usa o conhecimento relatado na tentativa de dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão com os outros.

Dessa forma, temos o entendimento de que narrar histórias em tempos globalizados, mesmo que sejam as nossas, a do lugar em que nascemos ou vivemos, é também falar para outros.

Nessa direção, foi no distrito de Pedra Menina, à sombra de uma mangueira, que conversei com Sr. Francisco Protázio de Oliveira, conhecido como Sr. Chiquinho, morador antigo da localidade. Ele foi um dos primeiros guias na região e participou, como condutor, do movimento da Guerrilha do Caparaó.

Foto 5 – Seu Chiquinho e sua esposa



O que percebemos, nos relatos desse “sujeito-praticante-proseador”,¹⁵ é que a área em que hoje está localizado o parque era visitada muito antes de sua criação. Seu Chiquinho Protázio começou a subir o Pico da Bandeira ainda muito novo, conforme seu relato: *“Quando eu tinha 16 anos e nem trilha tinha, a gente fazia as trilhas de foice e facão. A gente levava as pessoas lá no pico, mesmo quando eles proibiram que a gente subisse até lá”*.

O Sr. Chiquinho se refere a uma proibição anterior à criação do parque, quando ainda não havia portaria no lado capixaba para o Pico da Bandeira e a subida até lá

¹⁵ Esses sujeitos da pesquisa são narradores da sua história de vida, de seus cotidianos.

fora vedada, porque as autoridades a consideravam muito perigosa, já que mal tinha trilha. Mesmo assim, “os guias” e moradores “burlavam” as autoridades e subiam a serra.

Com a criação do parque, no princípio, a visita também significava um problema para a preservação da natureza, pois a ideia era que fosse uma área protegida, e a biodiversidade estivesse resguardada. No entanto, o lazer para os visitantes vinha de encontro a esses objetivos e daí, segundo funcionários mais antigos do ParNa Caparaó, a visita trazia danos ambientais, pois não existia qualquer preparação para o acesso ao parque, havendo apenas, por parte dos técnicos do Ibama, algumas recomendações orais aos visitantes.

Entretanto, devido ao frio, alguns visitantes chegavam a desmontar as benfeitorias de madeira locais, a fim de usá-las como lenha para fogueira. Alguns pichavam as instalações e as grandes pedras, comuns na região, enquanto outros deixavam uma enorme quantidade de lixo pelas trilhas, contribuindo para a poluição do solo e da água e colocando em risco a biodiversidade local.

Quanto aos moradores, segundo relatos, eles não viam vantagem alguma em ter um Parque Nacional no município e muito menos na obrigação de preservá-lo. Ao mesmo tempo, essas pessoas não queriam abdicar de suas antigas atividades, como a agropecuária e a agricultura, para se dedicar ao turismo, pois não acreditavam na sua lucratividade. Ou seja, a área era vista como um lugar que eles eram proibidos de utilizar.

Rememorando essa história, hoje, observamos que há sentidos diferenciados quando o assunto é a localização de um parque em seu município. Isso fica evidenciado nas produções culturais da biorregião direcionadas para as questões socioambientais, a exemplo das duas imagens que introduzem este item. O que notamos é que há uma atenção maior pela proximidade com uma UC e mais desejo de conservação e preservação.

Foto 6 – Acesso à área de visitação em Pedra Menina



Portanto, como não podiam mais usufruir da área como faziam antes, por que, então, se importar com aquele lugar? Na visão dos moradores, eles teriam que sair de suas terras e mal poderiam plantar, não podendo mais tirar madeira e nada mais de lá, enfim, não poderiam fazer mais nada do que faziam antes da criação do parque. Assim, a opinião que os moradores do entorno tinham em relação ao parque não era das melhores.

Hoje, vindo ao encontro dessa exploração insustentável, vale ressaltar que tanto a economia cafeeira, com a monocultura do café, quanto a criação de gado (atividades de pasto) favoreceram a acelerada exploração da biorregião de forma desordenada. E isso pode ser notado ao percorrermos a estrada do entorno do ParNa Caparaó e, mais recentemente, com a chegada da monocultura do eucalipto, pudemos ter uma leitura da paisagem mais diferenciada ainda.

Apesar de a biorregião ter todos esses fatores que influenciam o desenvolvimento de práticas sustentáveis, alguns trabalhos estão sendo realizados com o intuito de minimizar as “pegadas ecológicas” degradantes nesse território. Com isso, essa biorregião hoje é conhecida como *ecológica modelo* em todo o Estado do Espírito Santo e no Brasil, e isso tem sido um diferencial relevante para que as belezas naturais sejam preservadas, recuperadas e conservadas.

Notamos que os processos identitários da biorregião do Caparaó não estão dissociados dos aspectos políticos, culturais, econômicos e ambientais. Todas essas dimensões são tecidas como uma rede de significados e significações, em que os

sujeitos praticantes e engajados¹⁶ naqueles espaços são inventivos, à medida que, segundo Certeau (1994), usam de suas *táticas* para reinventar suas práticas.

Cabe destacar que, quando falamos em identidades, compactuamos com Stuart Hall (2005), ao abordá-las trazendo três noções de sujeitos: iluminista, sociológico e pós-moderno. O sujeito iluminista é o centro essencial do eu, é a identidade da própria pessoa, ou seja, o foco no sujeito centrado. A noção de identidade a partir do sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que ele não era autônomo e nem autossuficiente, mas, sim, formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que lhe mediavam os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele habitava.

E, por fim, o sujeito pós-moderno, que assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente; são identidades contraditórias e somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, como cada uma com as quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. Neste estudo, nossas apostas estão nesse sujeito, que é engajado, praticante e *autopoiético*.

Concordamos com Maturana (2001, p. 52) ao apontar que esse sujeito *autopoiético* pode ser compreendido por “[...] produzirem de modo contínuo a si próprios”. Isso implica a produção da realidade de forma autônoma, não existindo um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito, em que o ser e o fazer são indissociáveis.

Se pensarmos dessa forma, vamos percebendo que historicamente as identidades caparaenses passam por mudanças, de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado.

¹⁶ Durante a realização da pesquisa de Mestrado, constituímos a noção de sujeitos engajados, que, em nosso entendimento, são aquelas pessoas que militam por uma causa comum emergente em seu contexto social.

Portanto, em meio a esse movimento de instituição de um Parque Nacional, envolvendo sua preservação e conservação, houve, e ainda há, muitos movimentos, como a criação de Organizações Não Governamentais (ONGs), Fóruns de discussões, redes de solidariedade e amizades etc. Ademais, as produções e usos de textos culturais podem ser percebidos dentro desses contextos.

Observamos que os municípios do entorno do ParNA Caparaó Capixaba possuem um histórico muito rico que, de certa forma, reproduz os diferentes ciclos de “desenvolvimento” econômico do País e, mais particularmente, da associação desses ciclos com a destruição da Mata Atlântica. Esse fator tem grande importância, pois poderia ser mais bem aproveitado tanto em atividades de interpretação no parque, quanto em programas de Educação Ambiental.

De acordo com esse breve relato, o lado mineiro do ParNa Caparaó sempre foi referência, e o Espírito Santo ficou no anonimato, inclusive, nessa história. No entanto, a “descoberta” do território caparaoense, o cuidado com a cobertura vegetal e o zelo pelos recursos hídricos veio à tona com a criação do Consórcio do Caparaó, pelo qual os municípios tiveram um ponto de convergência no trato dos assuntos quanto a suas localidades.

Nesse sentido, compartilharemos mais duas narrativas de moradoras antigas da localidade de Patrimônio da Penha, no município de Divino de São Lourenço, com o intuito de *tecer-saberes* com esses sujeitos praticantes, observando como eles *usam* e *consomem* as produções culturais e estabelecem relações com as questões socioambientais.

Cabe destacar que elegemos o campo teórico-metodológico das narrativas nesta pesquisa e, no transcorrer de nossas itinerâncias, fizemos interlocuções com Benjamin (1985), Ricouer (1994, 1995), Carvalho (2002, 2003, 2005), Hart (2005) e Tristão (2004, 2009 e 2012).

No dicionário Aurélio (2004), a palavra **narrativa** é definida como *forma literária na qual se expõe uma série de fatos reais ou imaginários; conto, história*. E o **narrador** é definido como aquele *que narra ou conta*. Benjamin (1985, p. 197) entende por narrativa “[...] a arte de narrar, [na qual] se imprime a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Assim, as narrativas foram essenciais na investigação na/da biorregião, para compreender os cotidianos dos sujeitos praticantes por meio de suas experiências de vida, que, em nosso entendimento, é indissociável da memória social, familiar e de grupo, ao existir em uma região de fronteira, que é o Caparaó, situada entre os modos de ser do indivíduo e a cultura na qual ele se insere.



Na manhã do dia 12 de dezembro de 2011, na cozinha de uma modesta casa, no aquecer do fogão a lenha e na calorosidade da receptividade da anfitriã, iniciamos um bate-papo com Erli Machado de Souza, mais conhecida como Dona Lili, que, aos seus 79 anos de vida, carrega, em suas memórias e experiências de vida, mais de 60 anos de história da localidade em que foi criada. E nossa conversa se inicia com muitos risos... *

“A minha família foi a primeira família que chegou aqui. Aqui era tudo mata virgem e não era descortinado um pau. Eles que foram descortinando e quem localizou essas estradas que tem tudo aqui foi meu pai. Mas aí nós fomos ficando ai, fomos plantando... ai minha mãe veio pra cá, o pai da minha mãe comprou ali no Sirlei... eles namoraram, eles casaram e ai veio eu. O primeiro casamento que aconteceu aqui foi da minha mãe.

Eu sei que meu pai começou a trabalhar, né, abrindo o Patrimônio, com a família dele. Plantava café, plantava milho, feijão, mandioca, batata, inhame. E eu trabalhei, Nossa Senhora, muito na roça! Eu, com idade de cinco anos, já começava a acompanhar meu pai na roça. É, porque, naquela época, não existia leitura, não tinha ninguém para dar uma aula. Então, era só trabalhar mesmo. Meu pai ia para a roça e eu saia acompanhando ele.

Quando o assunto era banho de cachoeira, nossa, a gente não tomava banho na cachoeira, não, minha filha! Nós trabalhava pertinho da cachoeira e tudo porque lá era tudo lavoura e tudo plantio lá prá cima. Mas nós não tomava banho na cachoeira; ninguém tomava banho na cachoeira... só trabalhava lá perto”.

Falando de alguma história curiosa, D. Lili começa a rir e inicia...

“Aqui aconteceu muita coisa, sim. Depois da tirada de madeira, o papai deu a casa ali para o Sr. Orlando fazer uma venda para ele; um homem que veio para cá de Santa Clara, para colocar uma venda ali pra nós. Coitadinho! Ele fez um barraquinho depois foi crescendo. Depois eles começaram a tirada de madeira, então o Sr. Orlando deu um trecho do patrimônio que meu pai tinha dado para fazer barraco para o povo. Eles começaram a trabalhar lá em cima. Então, eles tiravam madeira lá de cima para a linha de ferro. O trem de ferro vinha até aqui, em Dores, vinha e não tinha condução aqui. É a estrada de Leopoldina. E eles trabalhavam fazendo aqueles dormentes com a madeira. Daí passou a vir um caminhão aqui panhar madeira, do Sr. José Carreiro, que pagava madeira aqui. Quem trabalhava com as madeiras aqui eram os madeireiros... meu marido e os madeireiros... tinha muito madeireiro por aqui... foi na época em que o Patrimônio povoou”.

Pedi que ela contasse a origem do nome da localidade e sobre a história do boi-pintadinho

“Quando nós chegamos, Patrimônio da Penha era um canto de roça, mas, com a tirada de madeira, o Sebastião arrumou água e fincou um cruzeiro lá perto da igreja Metodista. Foi fincado outro cruzeiro lá perto do Marcelo Rui, donde tem um pé de panaceia. Tinha um cruzeiro em São Sebastião de um lado e tinha um cruzeiro de São Pedro lá perto da entrada do Patrimônio. Eles queriam fazer uma igreja lá em cima. Então trouxeram o padre aqui para ver o lugar, porque aqui matava muita gente. Então, minha filha, matava muita gente na época da madeira, porque povoou muito né?! Tinha bastante casa, tinha bar, tinha tudo. O papai foi lá, chamou Pe Miguel e ele veio benzer. Papai arrumou um jipe, porque de primeira só saia de jipe daqui. Então, ele trouxe o Pe Miguel aqui e ele benzeu o Patrimônio da Penha e localizou a igreja e falou: ‘Esse lugar vai se chamar Patrimônio da Penha e vocês vão fazer uma igreja’, mas ele não falou o porquê de ser Patrimônio da Penha. E falou assim: ‘Oh, vocês fazem uma igreja aqui do Patrimônio da Penha’. Tanto é que tem uma igreja ai de Nossa Senhora da Penha, por causa disso que tem esse nome”.

“Outro fato curioso é a nossa história do boi-pintadinho. Foi meu pai que começou com o boi-pintadinho. Ele fez o boi-pintadinho aqui, porque de primeira não tinha diversão. A diversão que tinha era assim: todos os sábados, quando começou a povoar, o povo juntava e fazia um forrozinho na casa uns dos outros. Mas a Tuti não deixava eu ir não...eh, minha mãe. Eu não podia ir, mesmo sendo a mais grandinha. Mas depois ela resolveu deixar nós ir e o papai gostava muito de um forró. A família do papai era dançadora; era uma família que gostava de um forró. O papai começou a levar nós e um dia ele falou assim: - “Vamos fazer um boi-pintadinho para nós brincar?”. Ele gostava de brincar na Folia de Reis, Folia de São Sebastião... tudo ele gostava. Porque o pessoal da minha avó era um povo muito religioso e muito bom. Mas era uma família unida e com muita gente. Então, ele fez o boi para nós brincar com ele, mas era pouquinha gente, mas a gente brincava assim mesmo. Dava dia de Natal, dia de Ano, São Sebastião, Santo Antônio, São Pedro... Ah, papai soltava aquele boi na rua. Tinha um sanfoneiro e aquilo era uma festa para nós. Depois papai morreu acabou o boi-pintadinho.

Aí Luiz, que é meu filho, falou assim: “Ah, mãe, vamos brincar com esse boi-pintadinho outra vez?”. Daí decidimos brincar. O Luiz fez o boi-pintadinho, brincou muitos anos com ele.

Outra história curiosa é sobre a luz que iluminava aqui. De primeira era da usina de meu pai, porque não tinha energia, era tudo lamparina. A usina que meu pai fez ali era junto com moinho de moer fubá e a usina junto... era de um sentido assim: - tinha um cano, tinha umas fitinha assim que era do moinho e a outra de cá da usina, tudo numa casa só. A usina dele puxou energia para o Patrimônio da Penha e isso era puxado pela força das águas da cachoeira. Ainda tem um sinal ainda, a caixa ainda está lá. Depois que ele morreu, não tinha mais o uso da usina e parou de gerar energia. Então, Patrimônio ficou sem energia novamente, ficou na escuridão.

Quando o Luiz começou a fazer o boi-pintadinho, tinha imagem de como era, mas não sabia como fazia. Mas o meu marido trabalhava com taquara e ele fez a cesta para o Luiz. Mas meu marido queria saber quem iria brincar com o Luiz, quando fizesse a cesta? Tinha que arrumar os panos para brincar. Luiz pegou um gancho de pé de jabuticaba e fez a cabeça do boi, então, isso já foi invenção dele. Mas não tinha energia, não tinha nada, ele fincava um canudo de taquaruçu cheio de querosene... cortava o bambu, fazia um nó e fazia as tochas e ele fincava de três em três metros o bambu de um lado e outro da rua e brincava com o boi-pintadinho. Era assim que era o boi na antiguidade.

A festa era com a iluminação com o bambu e tudo escuro. Depois o Luiz ficou muitos anos fora e ninguém brincava mais com o boi. Mas, o Sr. Sebastião, pai da Valéria, num belo dia, conversando com Luiz, depois que retornou, falou que gostava de Folia de Reis, e Luiz falou que gostava de Caxambu e Boi-pintadinho, e o Sr. Sebastião mais o Luiz pensaram em fazer um. Mas viram que não era assim, pois, para fazer um boi-pintadinho, tem que ter a taquara, tem que fazer a cesta, arranjar o sanfoneiro... é um evento que não faz sozinho... é muita gente que gasta. Ele exige tudo e cada um faz um trabalho. E fizemos o boi-pintadinho aqui, no terreiro, mas chegou à tarde não tinha o pano, mas depois conseguimos alguns lençóis para forrar e tampar o boi. Fomos para a fogueira, Claudinho tocando sanfona e o povo seguindo o boi. Depois disso, fizemos muitas apresentações.

O boi é a tradição de minha família, mas precisa de ter apoio, porque ele traz raízes aqui no Patrimônio. Nossa família é grande”.

** A transcrição da narrativa foi mantida na íntegra.*

A narrativa de D. Lili nos incita a conhecer a história a partir do olhar de quem é sujeito praticante de cada detalhe na composição das histórias da localidade. Assim,

dialogando com Tristão (2009), quando fala das narrativas da Educação Ambiental, vemos que há uma relação entre a tríade meio ambiente-sociedade-educação ambiental, ao ouvir, de forma muito atenta e encantada, as várias histórias curiosas de D. Lili, pois esse diálogo cultural, ambiental e social

[...] relaciona-se diretamente com o cotidiano e a historicidade das comunidades-sociedades e ecossistemas em geral, uma vez que envolve o processo de 'ser sendo' sujeito no coletivo, na relação com o mundo, com o meio ambiente e na sua compreensão e participação nos modos sustentáveis de vida (TRISTÃO, 2009, p. 1).

Partilhando dessa ideia, acrescentamos que contar ou ouvir histórias retira sua energia de uma altíssima coluna de seres humanos interligados por meio do *espaçotempo*, sofisticadamente trajados de vestes ou com a nudez da sua época, repletos a ponto de transbordarem de vida ainda sendo vivida. E D. Lili passa muito esse sentimento.

Foto 7 – Apresentação do boi-pintadinho na comemoração dos 50 anos do ParNa Caparaó



O que conseguimos tecer, a partir da narrativa de D. Lili, é que o processo de ocupação de Patrimônio da Penha vem de encontro à história socioambiental da biorregião, bem como da história do nosso Estado, quando a Mata Atlântica foi devastada para o cultivo de lavouras, monoculturas e exploração madeireira. Outra questão que nos chama a atenção é a o processo de confecção do boi-pintadinho, que pode ser entendido como uma produção cultural, no qual, pela tradição da família de D. Lili, o boi era feito, em sua maioria, a partir dos materiais *in natura*, ou seja, a aproximação com o ambiente natural era ressignificada nas suas tradições culturais.



Por fim, ainda tecendo alguns comentários a partir das narrativas de D. Lili, lembramos de uma conversa que tivemos certa vez com ela, em 2011. Como de

costume, fomos à casa de D. Lili para tomar um cafezinho e comer um delicioso queijo. Conversa vai, conversa vem, chegamos ao assunto que estava em voga na comunidade: as águas das cachoeiras.

Então, D. Lili, com toda a sua simplicidade e sabedoria começa:

Aqui a água é boa... não tem problema com essa água não. Só quando vem turista, quando vem muito turista. Ai eu fico muito preocupada com a água, porque, ao mesmo tempo que eles falam do meio ambiente, eles sujam a água. Eu nasci e bebi dessa água, criei meus filhos com essa água e agora meus netos bebem essa água. Então, ela é limpinha e sem perigo de beber.

Percorrendo as narrativas, tanto do Sr. Chiquinho quanto da D. Lili, percebemos que elas provocaram algumas questões quando o assunto são as identidades e os aspectos socioculturais: podemos pensar nas noções de **Tradição** ou **tradução**?¹⁷ Será que é possível retornar? Para onde? Há relação entre o que se é e o que ocorre ou ocorreu (tradição)? O que se é não terá sido irremediavelmente alterado pelo novo padrão de vida, de sociedade, de cultura, de experiência, enfim, do que se viveu nos últimos tempos (tradução)?

Para isso, também utilizamos conversas dos cotidianos na pesquisa, pois estas “[...] permeiam as mais variadas esferas de interação social” (MENEGON, 2000, p. 215) e se constituem como um espaço privilegiado de produção de sentidos. Dessa forma, a técnica de utilizar conversas dos/nos cotidianos como fonte de informação evidenciou-nos a pesquisa como um contínuo, uma vez que registrávamos conversas em uma diversidade de contextos.

¹⁷ As interlocuções que fazemos para trabalhar esses conceitos partem de Hall (2005), Canclini (2008), Boaventura de Sousa Santos (1997, 2007, 2008).



Na fresca tarde de 12 de dezembro de 2011, no banco da cozinha de D. Leonina Pires de Oliveira, com 77 anos de idade e mais de 50 morando em Patrimônio da Penha, inicio uma boa prosa, ao gosto do cafezinho coado na hora e num banquinho aconchegante de sua residência.

“As coisas aqui eram muito diferentes do que tem agora. Tempo das águas não chovia igual tá agora, não, chovia muita coisa mesmo. Agora chove menos, porque, naquele tempo, chovia noite e dia sem parar. Novembro, dezembro e até janeiro era chuva seguida mesmo. Eu tenho 50 e poucos anos que moro aqui e a cumadre Lili nasceu por aqui mesmo e foi criada aqui, criou a família dela e mora aqui até hoje. Ela, a irmã dela, a Elsa, que mora aqui também. São moradoras mais antigas aqui, né?!

Aí, igual o que eu já ia contando, aqui chovia muito. Tinha só duas vendas aqui, né? Os mantimentos das vendas acabavam, as estradas eram muito ruins e hoje em dia as estradas estão até boas, do jeito que era de primeiro. Ai os mantimentos da venda acabavam e os homens da venda iam lá e fazia as compras e porque para os caminhões vir, porque não podia vir, não tinha estrada. E os moradores daqui tinha que sair e fazer compras em Santa Marta, em São Lourenço e até em Dores eles foram fazer compras... no Mundo Novo ali faziam compras. Aqueles que tinham condução iam fazer compras e trazia. E os que tinham um animal iam montados nele, ia, fazia compras e trazia aquelas porções de sacos assim, em cima dos cavalos para poder comer até chegar as compras das vendas.

Aí, outro ia na carcunda, buscava na carcunda mesmo e eu mesmo.. meu esposo ia, porque não tinha animal para ele ir. Ele ia a Santa Marta, outro dia, outra ocasião que acabava o mantimento, ele ia lá em São Lourenço, ia no Mundo Novo, na Divisa, lá em Dores do Rio Preto. Aí fazia compra e trazia até na carcunda. Então a gente vivia assim, com muita dificuldade e dava um jeito para trazer mantimento.

O que pudemos aprender e apreender no bate-papo com D. Leonina, com toda a sua sabedoria e numa *Ecologia de Saberes*, é que ela traz diversas abordagens em relação às questões socioambientais planetárias.

A noção de *Ecologia de Saberes* aborda um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer [...]. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia das práticas de saberes (SOUSA SANTOS, 2008, p. 154).

Nessa direção, um saber compartilhado por D. Leonina é sobre as mudanças socioambientais globais, destacando as mudanças climáticas. Ao falar sobre a questão das águas – que chovia muito mais antigamente do que agora –, ela nos convoca a refletir, como cidadãos planetários, que há um processo de influência a partir das temporalidades. O *tempo passado* e seus acontecimentos não estão mais como eram antes, fazendo com que nosso *tempo presente* seja muito (ou totalmente) modificado.

Concordamos com Tristão (2012, p. 8) que afirma:

Para muitos de nós, essas histórias capturam mais do que fórmulas matemáticas integrantes das pesquisas quantitativas, porque trazem a riqueza e a complexidade das experiências dos praticantes em suas relações ecológicas com o meio.

Como um movimento recursivo, a questão das águas continua sendo o mote nos repertórios discursivos dos moradores de Patrimônio da Penha há um bom tempo. Mas é interessante que os nativos¹⁸ dizem que as águas deles é de boa qualidade e que, no entanto, o processo turístico na localidade está prejudicando o uso desse recurso hídrico¹⁹.

Segundo relato de alguns moradores, como Reinaldo, que é condutor turístico da biorregião e morador da localidade:

[...] é um turista que vem para cá, degrada nossas cachoeiras, deixando restos de alimentos, garrafas, latas de cerveja e refrigerante, guimbas de cigarros. Além disso, a maioria desses turistas não compra em nossas vendas, elas já trazem tudo, não gerando renda para a nossa comunidade.

Outro fator agravante é que essas águas não são tratadas. São usadas *in natura*, sem qualquer forma de limpeza possível. O que presenciamos, em alguns poucos

¹⁸ Na localidade de Patrimônio da Penha, há uma distinção velada entre os nativos e os *hippies*. Segundo os moradores, todos que são de fora, são *hippies*.

¹⁹ Uma grande problemática que tem ocorrido na localidade de Patrimônio da Penha já há algum tempo (uns 2 anos pelo menos) é sobre o uso das cachoeiras de forma insustentável, com um turismo predatório, deixando pegadas negativas nas cachoeiras, no seu entorno e não beneficiando a comunidade local.

casos, é o uso do filtro nas residências dos moradores. Então, para os moradores, usar as cachoeiras de forma depredatória, sujando a água, tem prejudicado muito no âmbito das questões socioambientais, bem como no âmbito da saúde sanitária, pois tem ocorrido o que eles chamam de “andaço”²⁰ na localidade, pelo menos, uma vez por ano.

Diante da concepção desses sujeitos praticantes, que estabelecem distinção entre nativos e *hippies*, retomamos as ideias de tradição e tradução. Para isso, fazemos um diálogo com Canclini e Boaventura de Sousa Santos, no qual, quanto ao entendimento da organização do moderno e do tradicional, do passado, das raízes, Canclini (2008) nos ensina que é nessa tensão dialética que se dá o novo.

É a partir das identidades culturais, que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, como outras que são o produto de várias histórias e culturas interconectadas, da tensão **tradição / tradução**, que surgem as culturas híbridas, as quais nos levam, de acordo com Santos (1997), a um belíssimo passeio pela Pós-Modernidade, em seu livro *Pelas mãos de Alice*, e em direção a uma melhor compreensão da contemporaneidade.

Ainda dialogando com Santos (2008), entendemos por *tradução* a ocorrência tanto de saberes como das práticas e seus agentes. Assim,

A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica. Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas [...] (p. 124).

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo, pelo confronto com outras culturas (p. 126).

Reforçando essa ideia de tradução, notamos que ela é um processo no qual vamos criando e dando sentido ao mundo que não tem realmente um sentido único, mas uma multiplicidade de sentidos, porque é de todos nós.

²⁰ No linguajar dos mais antigos, é um tipo de desarranjo gastrointestinal.

Ainda sobre a ideia de tradução e tradição, Tristão (2010) nos fala que é necessário compreendermos os saberes locais como repertórios de significado de origem, de lugar próprio.

Pensando nas narrativas dos sujeitos caparaoenses, é fundamental conhecer a tradição dessa biorregião, pois cada um tem uma história de como as possibilidades humanas e naturais foram exploradas. O que notamos é que a maioria das histórias são produzidas ainda pela tradição oral e pelo conhecimento das manifestações culturais, pelas lendas e/ou pelos “causos” das/nas comunidades. Então, o que vale a pena reforçar é que não se trata de voltar e viver como os antigos viviam, mas, sim, explorar histórica e antropologicamente um pouco da sabedoria das culturas anteriores.

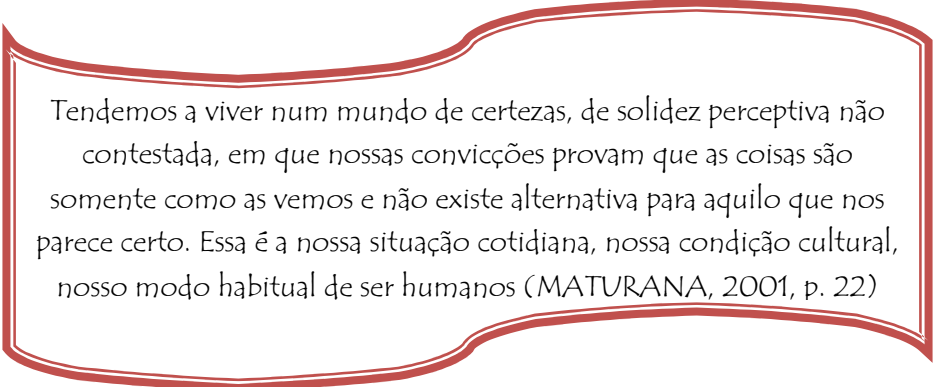
Como enunciamos neste capítulo, estamos trabalhando o Caparaó Capixaba na perspectiva do biorregionalismo. Nesse sentido, a visão biorregional nos permite contemplar o local e o ambiente do entorno, destacando as particularidades de determinadas áreas, conforme percebemos nas narrativas dos moradores.

Não é somente aproximar-se da terra, mas, sim, desenvolver novos valores comunitários de cooperação, solidariedade e reciprocidade (GRÜN, 2002) para compreender suas produções textuais e culturais.

Foto 8 – Manifestação cultural com o boi-pintadinho



3. UM MOSAICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CAPARAOENSE: SENTIDOS, *SABERESFAZERES*



Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é a nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos (MATURANA, 2001, p. 22)

Ao trazer Humberto Maturana para iniciar nossa conversa sobre a Educação Ambiental caparaoense, fazemos isso propositadamente, uma vez que entendemos o *ato de conhecer* como inerente à vida e, consecutivamente, ao surgimento do mundo (da realidade). O *ato de fazer* algo também se traduz em conhecimento. E a Educação Ambiental, quando conhecida e praticada, torna-se fundamental para o nosso estar no mundo, uma vez que ela é a essência para a nossa vida.

Então, é nesse processo de *conhecer saber e saber conhecer* que trazemos, a partir das ações socioambientais na biorregião do Caparaó, um panorama sobre a Educação Ambiental, percorrendo alguns caminhos dos *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes do entorno da ParNa Caparaó, bem como delineando o processo de constituição da Educação Ambiental nesse território.

Como estamos trabalhando com a tese de que os produtos culturais na/da biorregião do Caparaó Capixaba tecem redes nos cotidianos dos sujeitos praticantes potencializando a Educação Ambiental, percebemos que a dimensão socioambiental vivenciada nos contextos de estudo está presente nos múltiplos espaços de formação e é produtora de sentidos para os educadores/as ambientais e, de certo modo, reconhecida pela população.

De acordo com Tristão (2004), a Educação Ambiental se dá de forma integrada, interligada e a partir de uma visão sistêmica, que, em seu entendimento, vem ganhando maior embasamento teórico-metodológico à medida que é realizada.

Figura 4 – Manifestação – SOS Mata Atlântica.



Ao abordar as *tessituras da Educação Ambiental*, não podemos deixar de mencionar o papel dos professores/as e dos educadores/as ambientais dessa biorregião e como se dá a trajetória nesse processo socioeducativo, que ocorre na *praticateoriaprática*, contribuindo na mobilização e participação de agentes socioambientais potencializados e empoderados para/na/com as problemáticas emergentes.

Nessa direção, notamos que a Educação Ambiental caparaoense tem influência do inconformismo, da vontade, da sensibilização e da ação dos próprios sujeitos, da transformação do seu território e do meio em que está inserida. No entanto, além das inquietações nascidas de suas reflexões e inconformismo, o sujeito *praticante* e *ordinário* (CERTEAU, 1994) traz, em sua militância, a proposta de um *fazer-coletivo*, corroborando as transformações articuladas com algumas ideias ligadas às práticas e/ou experiências vivenciadas ou que se queira viver. É esse sujeito sobre o qual tecemos esses comentários que reconhecemos como *engajado*.

Assim, falar dessa Educação Ambiental é, antes de tudo, dar visibilidade a esse sujeito, que tem o poder de se comunicar com o outro, acessando o “interior” do outro; de “tocar” com as ações realizadas, de forma que ele vai olhando “junto com o outro” para sua realidade, trocando experiências, conforme declara Larrosa (2002, p. 24):

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Após mencionar o papel desses sujeitos praticantes, apontamos algumas possíveis *tessituras* e campos de possibilidades do “fazer” Educação Ambiental no Caparaó Capixaba e que têm grande influência a partir dos *usos* e *consumos* dos produtos culturais. Nessa direção, trazemos como embasamento as “marcas deixadas” nas necessidades e potencialidades da biorregião, que vêm sendo, a cada dia, ampliadas.

3.1 TESSITURAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CAPARAOENSE

A primeira “pegada” na trajetória da Educação Ambiental caparaoense foi deixada pela influência do movimento ambientalista brasileiro nos finais da década de 1980 (período de redemocratização no País), cuja base ideológica era a contestação. Segundo Tristão (2004, p. 61), “[...] o ambientalismo no Brasil começou a relacionar desenvolvimento com degradação ambiental, ecologia com economia, [adquirindo] uma característica multissetorial e complexa” a partir dos anos 90.

É nesse contexto que muitas instituições governamentais e não governamentais incorporaram a dimensão ambiental nas suas intenções, o que resultou, nos anos 80, na criação de Secretarias de Meio Ambiente nos âmbitos estadual e municipal e em consequentes iniciativas de Educação Ambiental na Região do Caparaó e em outras regiões.

Esse movimento ecológico trouxe, como “parte do todo”, a inserção da dimensão ambiental nos processos educativos, pois fez emergir a preocupação da sociedade com as perspectivas da humanidade e com a qualidade de vida presente e futura. Nesse sentido, “[...] a Educação Ambiental é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras desses grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente” (CARVALHO, 2004, p. 51). No Caparaó, isso não foi diferente.

Foto 9 – Alunos da EEEFM “São José” numa passeata ecológica



Movimento Ambientalista Caparaoense

Acompanhando as ações nacionais voltadas para as questões ambientais, outro movimento que influenciou a trajetória da Educação Ambiental do Caparaó foi a realização de um grande evento em Patrimônio da Penha, distrito do município de Divino de São Lourenço. Trata-se do Encontro Nacional de Comunidades Alternativas (Enca). Mas, afinal, o que esse evento tem a ver com Educação Ambiental?

Conforme relatamos, a biorregião do Caparaó tem, na sua constituição territorial, um caldeirão cultural muito diversificado. Na localidade de Patrimônio da Penha, por exemplo, a ocupação deu-se com os “povos nativos”, conforme eles se autoneameiam, e com os *hippies*.

Nos finais da década de 80 e início de 90, um pequeno grupo de pessoas, envolvido pelo ideário de ter uma vida melhor, longe das cidades, da violência e procurando uma construção mais harmonizada com a natureza, vê, na Serra do Caparaó, o local sonhado para um “começar de novo” e com um projeto comum: criação de uma comunidade alternativa. Então, foi com a influência desses *hippies* em/de Patrimônio da Penha que, em 1991, ocorreu, ali, o Encontro Nacional de Comunidades Alternativas.

Após a realização desse evento, o grupo, agora mais fortalecido, percebeu a necessidade de criar uma instituição não governamental, de onde surgiu a ideia de organizar uma entidade de proteção ao meio ambiente. Emerge, então, o ideário da ONG **Associação Pró-Melhoramento Ambiental da Região do Caparaó**, mais conhecida como **AMAR Caparaó**.

Com a influência dos acontecimentos ambientais no cenário nacional (Eco-92, por exemplo), muitas ideias convergiram para o melhoramento da região, nascendo, como proposta, a criação de uma região ecológica modelo²¹ e a necessidade de se

²¹ Gostaríamos de destacar que não temos a pretensão de problematizar sobre o que vem a ser uma “Região Ecológica Modelo”, até mesmo porque recairíamos na problemática sobre o que vem a ser esse modelo e a partir de que ele é construído.

ter um fórum permanente, no qual se discutissem questões relacionadas com a região.

Nos anos subsequentes, essa ONG foi se fortalecendo e trabalhando com propostas voltadas para a melhoria da região, realizando, assim, em 1993, o *1º Encontro dos Ambientalistas da Região do Caparaó (EARC)*, em Patrimônio da Penha, que resultou em um **Plano de Desenvolvimento**. Com o sucesso desse evento e apostando na efetividade dos encontros e eventos como contextos formativos e de convergência de pessoas com ideias muito próximas, no ano seguinte, foi realizado o *2º EARC*, em Guaçuí.

A Educação Ambiental caparaoense começa a se espalhar e, ao conseguir apoio do Governo Estadual e do Poder Legislativo para a região, com a criação do Movimento da *Região Ecológica Modelo* e do *Fórum Ambiental Permanente*,²² a AMAR Caparaó partiu para a realização de eventos de ação ecológica, realizando o *1º Circuito Ecológico de Mountain Bike da Serra do Caparaó*, entre 30 de junho e 2 de julho de 1995.

Dada à repercussão desse evento, o EARC foi rebatizado como *Ecologistas em Ação na Região do Caparaó*, tendo, dentre seus objetivos, a realização de jornadas ecológicas, chamadas de fim de semana, com periodicidade quinzenal, coincidindo com as reuniões dos Fóruns. Tais jornadas consistiam em acampamentos em diferentes municípios da região com uma programação diversificada, abarcando aspectos sociais, culturais e ambientais.

Assim, vindo ao encontro da melhoria da biorregião e contando com o apoio do Governo Estadual e do setor legislativo, que voltaram os olhos para a região, em 1995, foi lançada uma proposta de criação da *Região Ecológica Modelo da Serra do Caparaó*, desencadeando numa série de ações, dentre elas, a instituição do *Fórum Ambiental Itinerante (Fórum Pró-Caparaó)*. Segundo um dos sujeitos engajados e

²² De acordo com documentos oficiais pesquisados do acervo da AMAR Caparaó, o Fórum foi instalado em 25 de agosto de 1995, no município de Dores do Rio Preto.

membro fundador da AMAR Caparaó, Constantino Korovaef, a ONG teve um papel fundamental para a concretização desses fóruns. Ele afirma: “Com certeza a AMAR esteve envolvida. Os Fóruns Itinerantes resultam de toda uma proposta criada, inclusive, pela AMAR Caparaó e entregue [...] no II EARC”.²³

Os fóruns tinham como objetivo o estabelecimento de linhas de ações e de prioridades da região. Eles eram realizados nos municípios que compõem a região do Caparaó e coordenados pela Seama.

A partir da realização desses encontros, houve necessidade de se criar uma instituição. Assim, o processo de institucionalização do Consórcio do Caparaó teve seu marco também na década de 1990 e veio ao encontro dos trabalhos já desenvolvidos na região por algumas iniciativas do terceiro setor.²⁴

Então, a princípio, foi realizado um diagnóstico rápido e participativo e, posteriormente, houve necessidade de se elaborar um projeto para a região, que foi concretizado com o nome de *Desenvolvimento do Entorno do Parque Nacional do Caparaó*. Para isso, foram realizadas reuniões nos municípios e instituições do entorno.

Figura 5 – Logo do Consórcio do Caparaó



Após a conclusão do *Plano de Desenvolvimento da Região*, foi firmado o *Protocolo de Intenções* com os municípios do entorno direto e indireto da região, bem como com o próprio Estado de Minas Gerais. A consolidação do protocolo aconteceu de fato no *I Fórum Itinerante do Entorno do Parque Nacional do Caparaó*, realizado no município de Dores do Rio Preto.

²³ O EARC significa “Encontro dos Ambientalistas da Região do Caparaó”. O primeiro evento foi realizado em 1993, em Patrimônio da Penha, no mesmo ano em que foi oficializada a AMAR Caparaó, e o II EARC aconteceu em Guaçuí.

²⁴ Na ocasião, a coordenação de Educação Ambiental da Seama teve como preocupações centrais para o desenvolvimento de um trabalho na região a preservação ambiental e a promoção de ações voltadas para a Educação Ambiental no Caparaó, devido às constantes queimadas e desmatamento que vinham ocorrendo.

Mesmo com um trabalho intensificado, foi somente em 1999 que foi criado, oficialmente, o *Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento da Região do Caparaó*, mais conhecido entre educadores/as ambientais, professores/as e moradores dos municípios participantes e do cenário capixaba como *Consórcio do Caparaó*. Foi a partir dos fóruns Itinerantes que o Consórcio do Caparaó foi formalizado, tendo como principal objetivo o desenvolvimento sustentável da região.

Hoje, o Consórcio é constituído pelos 11 municípios que fazem parte da microrregião do Caparaó. É representado pelos prefeitos dessas cidades, por Organizações Governamentais e pelas ONGs da região. A entidade possui um presidente, um vice-presidente, uma secretária-executiva e um Conselho Fiscal, eleitos pelos prefeitos e ONGs representantes, a cada dois anos.

Dentre as ações desenvolvidas por essa instituição estão o Projeto Cama & Café, a Mostra de Desenvolvimento Sustentável da Região do Caparaó, a Rede de Educadores Ambientais do Consórcio Capixaba (REACC), a Agenda 21 Regional, o Projeto Semente e projetos de incentivo à cultura, como a MoVA Caparaó, entre tantos outros.

Nesse sentido, fazemos essa contextualização para o entendimento do que vem ocorrendo em termos de ações de Educação Ambiental na biorregião do Caparaó. Logo, o que antes era realizado por meio de encontros e eventos, hoje é potencializado pelo Consórcio. Entretanto, destacamos que existem outras formas de fazer em variados contextos formativos.

3.2 CONTEXTOS FORMATIVOS E MOVIMENTOS SOCIOAMBIENTAIS: INTERLOCUÇÃO COM AS PRODUÇÕES CULTURAIS

Ao trazermos os contextos de aprendizagens da Educação Ambiental,²⁵ nós os entendemos como *espaçostempos* de nossas vidas articulados à produção de

²⁵ Trazendo uma abordagem da Complexidade, segundo Tristão e Fassarella (2007, p. 88), “[...] são considerados dentro de uma rede de relações, de um espaço/tempo vivido, remetendo-se um a outros(s) contexto(s) continuamente, numa relação retroativa para um processo contínuo de formação dos sujeitos envolvidos”.

conhecimento para a formação de diferentes sujeitos. Então, nossas apostas acontecem nos processos e relações, ou seja, no *entre*.

A noção do *entre* emerge das ideias de Stuart Hall (2009), quando fala sobre o processo diaspórico. Este, por sua vez, está na dimensão das identidades sempre incompletas, dispersas geográfica e culturalmente, dispostas em um meio-termo entre valores dominantes ressignificados e uma origem (racial, étnica, religiosa etc.) não mais essencializada, deixando abertos os caminhos para novas formas de apreensão e negociação com o texto do mundo.

Cabe destacar que essa noção não pode ser confundida como *entremeios*, mas deve ser entendida como um espaço híbrido, composto por várias linguagens, uma espécie de “Torre Babel”, um espaço onde, supostamente, todos deveriam se entender em suas diferenças e anseios comuns.

Dessa forma, os contextos nos quais os sujeitos praticantes caparaoenses estão inseridos, de acordo com Tristão (2007), podem ser considerados como espaços e tempos de formação que pressupõem uma postura crítica, reflexiva e política, com uma *rede* que se forma e que contribui para esse processo formativo de aprendizagens, vivências e desdobramentos futuros.

Pelos caminhos trilhados na biorregião, notamos que a Educação Ambiental vem ocorrendo nos contextos mais diversos possíveis. Ou seja, desde a casa de um antigo morador até os cursos de formação promovidos por instituições governamentais, não governamentais e empresas privadas.

Esse percurso vai desde os processos instituídos aos movimentos instituintes. Somado a isso, na biorregião, há gerações de educadores ambientais. Isso é um fator potente, uma vez que, na perspectiva da geração mais antiga, denominada por eles de *ecossauros*, uma geração aprende com a outra.

As ações formativas em Educação Ambiental desses sujeitos ocorrem em múltiplos espaços: na escola, na comunidade, na formação acadêmica, na atuação em uma ONG, no Consórcio do Caparaó, na Rede de Educadores Ambientais do Caparaó Capixaba (REACC), no lazer, nos encontros e eventos, nos cursos oferecidos pelas associações, na Educomunicação e na ação política.

Figura 6 – Logo da REACC



No entanto, podemos selecionar, para fins didáticos, esses espaços, a partir de três noções: *A Educomunicação, os encontros e eventos e a organização social em redes*. Esses movimentos podem ser entendidos como contextos de participação social, e podemos perceber que os produtos culturais em Educação Ambiental estão presentes nesses movimentos formadores da biorregião.

Outro ponto que merece destaque é que os sujeitos se mobilizam, participam e são potencializados nesses espaços formadores e isso nos remete à noção de *potência de ação*, que é a capacidade que o ser humano tem de afetar e ser afetado por alguém.

A Educação Ambiental caparaoense perpassa esses múltiplos atravessamentos, o que contribui para a composição de um mosaico. Assim, a realização de um trabalho com a Pedagogia Ambiental, que se articula com a Pedagogia da demanda (TRISTÃO, 2004), é importante nessa constituição.

É interessante fazer essa reflexão, pois as contribuições do campo teórico dos Estudos Culturais nos possibilitou enxergar que a Educação Ambiental caparaoense está cada vez mais fortalecida por meio das produções culturais voltadas para as questões socioambientais.

O que temos percebido é que esses produtos em Educação Ambiental são reconhecidos, por exemplo, muito mais que um recurso didático, pois se constituem

textos culturais que exercem uma ação pedagógica nos diversos contextos caparaoenses.

Essa ação pedagógica não ocorre somente nas unidades de ensino, mas se expande para além da escola, uma vez que há “pedagogias” em todo espaço social em que as maneiras de saber são construídas, as relações de poder são vivenciadas, as experiências são interpretadas e as verdades são disputadas.

Dessa forma, ressaltamos que é nesses “lugares” pedagógicos que o poder se organiza e se exercita, tais como: na TV, nas produções audiovisuais da biorregião, nas revistas, nos jornais, panfletos, encartes e livros, nos encontros e eventos etc.

Nessa direção, acompanhando toda a trajetória da Educação Ambiental caparaoense, ouvimos relatos, encontramos documentos, vivências e experimentações e percebemos que ela se destaca quando se pensa em cidadania ambiental, pois é capaz de atingir crianças, jovens e adultos de forma simples e permanente no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Assim, na biorregião, quase todos os municípios têm projetos de Educação Ambiental, com muitas produções culturais com essa finalidade.

Além desses movimentos cartografados que compõem o mosaico da formação em Educação Ambiental na biorregião do Caparaó, acrescentamos outros contextos que têm produzido sentidos para a formação socioambiental. Um deles perpassa pelo Turismo, porém a categoria não se restringe apenas ao *agro*, *eco* e ao *turismo de aventura*.²⁶

²⁶ Trata-se do Turismo de Saúde, que corresponde a turistas que aproveitam as estâncias de cura em finais de semana, feriados e férias de curta duração, para descanso, desintoxicação e higiene. Na localidade de Patrimônio da Penha, isso é muito recorrente e potente, uma vez que existe um espaço para esse fim chamado “Centro de Vivência Jardim do Beija-Flor”, que traz, como proposta, o trabalho de cura espiritual individual, coletiva e planetária.

Figura 7 – Texto cultural (cartaz de divulgação) do encontro de cura espiritual



O que temos percebido é que o retorno ao *eu*, numa visão mais cósmica, tem sido um dos fatores de convergência nessa biorregião e um atrativo dessa localidade, que permite, além do contato das pessoas com o ambiente natural, um retorno ao “eu-primitivo” e o cuidado com a alimentação, segundo os repertórios discursivos criados na região.

Acreditamos que a busca incessante pela cura de doenças tem impulsionado as mudanças de atitudes que vêm ocorrendo nos últimos anos em relação à saúde e à educação socioambiental, com a busca cada vez maior por métodos de cura que envolvam as esferas ambiental, espiritual, mental e corporal.

Se focarmos nos cotidianos escolares estudados, observaremos que os textos culturais em Educação Ambiental com enfoque mais “místico e cósmico” não têm tanta interferência nas práticas pedagógicas. Pelo menos, no distrito de Pedra Menina, isso não é uma condição para que aconteçam as práticas pedagógicas.

Entretanto, percebemos que, no distrito de Patrimônio da Penha, por todas as suas especificidades já citadas, esses enfoques têm maior destaque por se tratar de uma comunidade com *cultura híbrida* e que isso emerge nos cotidianos escolares da EMEF “Alan Kardec”. Então, notamos que tais abordagens não têm tanta visibilidade como manifestações místicas, mas têm como “pano de fundo” o uso de plantas medicinais, por exemplo.

Foto 10 – Exposição do projeto na EMEF Alan Kardec e chás e plantas medicinais



Um fato que detectamos é que os “nativos” têm, cada vez mais, se esforçado quando o assunto se refere a algumas manifestações folclóricas, a exemplo do projeto desenvolvido na EMEF Alan Kardec “De A a Z Ecoando a raiz folclórica é Você”,²⁷ que teve o objetivo de atuar nas identidades culturais e sociais do distrito Patrimônio da Penha.

Cabe aqui uma ressalva: acompanhando o desenvolvimento desse projeto na *escolacomunidade*, observamos que suas ações cotidianas tiveram um sentido relacionado com o “resgate” das identidades das comunidades.

Entretanto, ao trazermos as noções de tradição e tradução (HALL, 2005), sabemos que não podemos resgatar o tempo passado, garantindo seu retorno, mas negociamos com as novas culturas nas quais esses sujeitos vivem.

Por ser um lugar muito místico e esotérico para alguns, o Caparaó tem atraído os mais diversos tipos de pessoas, desde aqueles que estão à procura de cura até os que buscam experimentações em doutrinas religiosas, ambas aqui procuradas seja pelas vivências sustentáveis de construções e modos de viver, seja pelo próprio ato de ser-estar com o ambiente natural, clamando pelas forças das águas. Essas questões têm se aproximado muito das práticas de Educação Ambiental, sendo recorrentes na biorregião.

²⁷ A EMEF Alan Kardec faz parte do Projeto Ecoar, na Ecoarea Caparaó Sul. Esse projeto é desenvolvido pelo Instituto Ecos, coordenado pelo Instituto Estadual de Meio Ambiente (IEMA).

Indo ao encontro do *turismo de cura*, constatamos que é muito forte, na biorregião, a presença de encontros e eventos que abrangem a temática socioambiental. Isso tem se tornado um *marketing verde* para algumas localidades. Percorrendo a biorregião, e mais de perto a localidade de Patrimônio da Penha, notamos que há uma marca muito forte quando se trata de questões socioambientais na organização e execução de encontros e eventos, que vão desde a apresentação de um Cinema na Praça a um grande evento de música, por exemplo.

Outro contexto formativo que pudemos cartografar na biorregião dá-se pela cultura, via o Ponto de Cultura que há em Patrimônio da Penha, proposto pela Companhia Circo Teatro Capixaba, projeto multidisciplinar de interação artística que busca valorizar as ações culturais que já estão sendo desenvolvidas por moradores de Patrimônio da Penha e fomentar novas atividades a serem realizadas pela Companhia Circo Teatro Capixaba e seus parceiros, integrando a comunidade aos movimentos artísticos, garantindo também os direitos dos cidadãos ao acesso à arte e à cultura. Essas ações são desenvolvidas com crianças e adolescentes, estudantes da rede pública de ensino e moradores da vila.

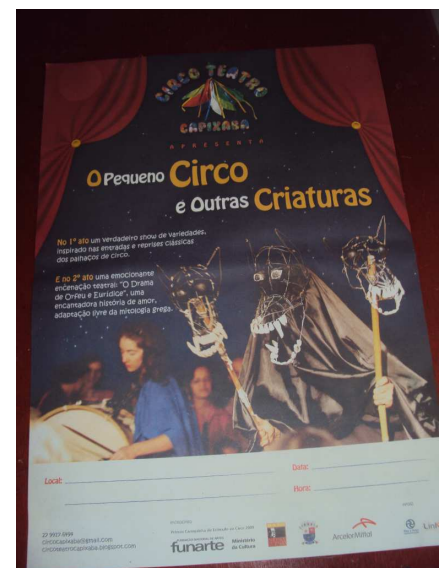
De acordo com Ananda Rasuck (2011), que é moradora de Patrimônio da Penha e membro do Ponto de Cultura,

O Ponto de Cultura Circo Estrela do Caparaó foi um projeto aprovado no início do ano pela Secretaria de Estado da Cultura, mas a gente não conseguiu legalizar e assinar o convênio para receber a verba por conta que foi muita burocracia e o edital [...]. Mas, enfim, isso não foi motivo para a gente deixar de trabalhar e envolver os nossos projetos aqui, na comunidade.

Figura 8 – Texto cultural (cartaz) do festival de música de consciência planetária, 2011



Foto 11 – Texto cultural (cartaz) da Cia. de Circo na comunidade de Patrimônio da Penha



No ano de 2011, o Ponto de Cultura começou a abrir a Brinquedoteca da AMAR Caparaó uma vez por semana, pela manhã, recebendo crianças de até quatro anos de idade, que são as crianças da pré-escola. Além disso, eles estão trabalhando com um grupo de mães voluntárias que vão até a brinquedoteca para limpá-la, inclusive, e se revezando para fazer um lanche para as crianças. Como atividades, na brinquedoteca, há a contação de histórias. Ananda acrescenta: “É um espaço maravilhoso da Amar Caparaó e que estava fechado aí há mais de ano e a gente está podendo reabrir as portas e garantir que as crianças tenham acesso à arte, à cultura, à diversão”.

Foto 12 – Atividade com as crianças na brinquedoteca da Amar Caparaó, em 2011



Vale ressaltar que o Ponto de Cultura, no ano passado, desenvolveu o Projeto da “Sexta Básica”, com aulas de dança e consciência corporal. Além disso, um grupo de pessoas envolveu-se na produção de um vídeo independente, chamado *Andança pela Terra*, que traz problematizações e reflexões quanto ao uso da terra e suas consequências socioambientais, destacando a perspectiva da “injustiça ambiental”.²⁸

Outro contexto de formação é o Circuito Tela Verde, que é um projeto do Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Cultura, no qual são enviados vídeos ambientais para espaços comunitários. Ao todo são cinco DVDs com vários vídeos ambientais e esse projeto tem sido realizado na comunidade de Patrimônio da Penha, juntamente com o projeto Cinema na Praça.

Para a efetivação desse projeto, foi realizada uma mostra desses vídeos na EMEF Alan Kardec, durante dois dias, pela manhã, e foi feita uma exibição na escola, no turno noturno, para a comunidade. Então, “Sempre que tem uma atividade aqui, no

²⁸ A Justiça Ambiental surge da mobilização de forças sociais por ter se tornado, segundo Acsegrad (2005, p. 223), “Na experiência recente, a justiça ambiental surgiu da criatividade estratégica dos movimentos sociais, alterando a configuração de forças sociais envolvidas nas lutas ambientais e, em determinadas circunstâncias, produzindo mudanças no aparelho estatal e regulatório responsável pela proteção ambiental”.

polo, ou alguma exibição, a gente aproveita para exibir outros curtas e eles estão ligados à temática ambiental, que é o que a gente vive aqui nesse lugar, a natureza”, relata Ananda.

Para não nos estendermos demasiadamente nesta cartografia do mosaico, destacamos um grande ponto de convergência das ações, projetos e atividades em Educação Ambiental da biorregião, que é o Polo de Educação Ambiental do Instituto Estadual de Meio Ambiente (Iema), localizado na comunidade de Patrimônio da Penha, inaugurado em 30 de julho de 2011. Além desse polo, há, no distrito de Pedra Menina, o Instituto Socioambiental do Caparaó, que tem como propósito, para os moradores da localidade, a formação de uma cidadania socioambiental.

Para finalizamos este capítulo, que teve como objetivo contextualizar a biorregião do Caparaó apresentando algumas de suas dimensões formadoras, as peculiaridades do seu território e a *tessitura* da Educação Ambiental pelos sujeitos praticantes, notamos que, por meio das diversas produções culturais com enfoque socioambiental, a Educação Ambiental caparaoense se destaca e se potencializa cada vez mais e com diferentes *maneiras de fazer*.²⁹

Para isso, afirmamos que os *usos* e *consumos* que são feitos da multiplicidade de produtos culturais potencializam o debate em torno das questões socioambientais. Entretanto, em se tratando de uma articulação entre Estudos Culturais e Educação Ambiental, cabe aqui destacar que, politicamente, a biorregião tem conseguido destaque quando o assunto são suas produções no campo de debate.

Ao mostrar de que forma os produtos culturais têm potencializado a Educação Ambiental na biorregião, desejamos que percebam a “pedagogia cultural” que tais produtos exercem e a riqueza de seus usos. Dessa forma, trazer os produtos

²⁹ Para Certeau (1994, p. 21), “Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, alterando seu funcionamento. Ao procurar viver da melhor forma possível, com astúcias anônimas das artes de fazer, o sujeito praticante vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente ao lugar das pessoas comuns.

culturais nos diversos contextos da biorregião pode ser considerado uma tarefa interessante e complexa.

No entanto, é preciso que ampliemos nossas discussões sobre a tradução que temos desses produtos culturais e sua circulação e examinemos seus *saberesfazeres* como produzidos culturalmente, carregados de significados, inseridos em momentos sócio-históricos e atrelados a um viés de crenças, representações e verdades.

Ressaltamos que o uso da *Cartografia simbólica* nos possibilitou problematizar a leitura que é realizada dos produtos culturais em Educação Ambiental nas/das *escolascomunidades* das duas localidades estudadas por meio da análise da *pequena escala*. Falamos isso, pois havia momentos em que precisávamos lançar nossos olhares na/da biorregião a partir das estratégias (pequena escala) usadas pelos sujeitos praticantes quanto às ações de Educação Ambiental. Então, afirmamos que conseguimos visualizar naquelas realidades, por meio da *pequena escala*, como os sujeitos praticantes percebem a inserção dos produtos culturais em Educação Ambiental e identificamos que muitos textos culturais atravessam esses cotidianos.

Todavia, em nossas idas e vindas, em outros momentos, utilizamos da *grande escala* a fim de que nos permitisse visualizar aquelas realidades com maior exatidão, nas ações cotidianas, de forma que mostrasse um maior grau de detalhamentos. A exemplo disso, podemos citar nossas vivências nas salas de aulas das escolas, no acompanhamento das aulas de campo, nos diversos momentos formativos das comunidades etc.

Enfim, estudar de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental são traduzidos na produção de narrativas e na formação de identidades foi o que nos permitiu entender o uso de diversos textos culturais como possibilidades de inserção da temática socioambiental em múltiplos contextos, os quais vão se entrecruzando e relacionando com as experiências de vida dos sujeitos praticantes. Visto assim, o

pensamento narrativo se traduz em uma forma fundamental de experiência e também em uma forma de ler, escrever e refletir sobre ela.

Foto 13 – Produtos culturais que circulam na biorregião e apresentação da Cia. de Teatro, com a encenação teatral “O drama de Orfeu e Eurídice”



CAPÍTULO II

1 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA: CARTOGRAFIAS DOS *USOS* E *CONSUMOS* DOS TEXTOS CULTURAIS

Todos possuem a incerteza do que afirmam.
(JOÃO GUIMARÃES ROSA)

*Que padrão conecta o caranguejo
com a lagarta, a orquídea com
a primavera e tudo isso comigo?
E a mim contigo?*
(BATESON, 1992)

Se pesquisar é produzir conhecimentos e os conhecimentos nos levam à pesquisa, Morin (2004, p. 53) aborda que o conhecimento não pode ser concebido como um espelho, uma fotografia da realidade, mas ele é “[...] sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento”.

Sendo assim, encaramos a pesquisa como um caminho investigativo, no qual “Todo relato é um relato de viagem” (CERTEAU, 1994, p. 200), uma vez que presume escolhas, informações, planejamento, reflexão, enfim, alguns aspectos mais previsíveis e outros totalmente inesperados, pois

Quando olho à minha volta e procuro compreender aquilo que educadores com que convivo e dialogo experimentam como algum tipo de investigação científica, o que é que eu vejo concreta e cotidianamente acontecer?
(CERTEAU, 1994, p. 200)

Esse caminhar investigativo não deve ser isolado, em nome e a serviço de qualquer interesse, numa relação dicotômica entre sujeito/objeto, mas, sim em um diálogo de *saberes* e no imbricamento *sujeitoobjetosujeito*.

O saber compartilhado com o outro significa que a pesquisa científica deve ser pensada e vivida como um momento de fluxo progressivo de construção e melhoramento de dimensões de junção, entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana. Nessa direção, Brandão (2003, p. 18) nos ensina que “[...] o ofício da pesquisa é bem mais aquilo que se vive em um *continuum* de vidas dedicadas a construir mundos sociais por meio da criação solidária de saberes, do que algo que se faz”.

Portanto, a pesquisa está relacionada com aprendizado. Quando se aprende algo, não significa que não se sabe mais; mas se sabe de outra maneira. E, assim, esse saber tende a mudar e empoderar os sujeitos em frente a outras escalas habituais.

Ao pensar dessa forma, fizemos algumas escolhas teórico-metodológicas e o questionamento inicial sobre como os produtos culturais em Educação Ambiental atravessam os cotidianos caparaoenses e de que forma os sujeitos fazem *uso* desses produtos conduziram-nos a alguns autores para um diálogo.

Assim, vamos delineando pouco a pouco nossas itinerâncias cartográficas, nas quais, segundo Morin (2003, p.36): “O método só pode se construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida, desta vez, dotado de método”.

Em concordância com esse aspecto abordado pelo autor, os questionamentos nos instigaram à investigação juntamente com a necessidade de um levantamento de alguns pressupostos que pudessem apontar caminhos metodológicos compatíveis com os referenciais teóricos com os quais temos dialogado e com a realidade com a qual temos contato já há alguns anos.

Nessa direção, identificamos alguns pressupostos³⁰ que acreditamos que foram importantes nesta trajetória. São eles:

³⁰ Os pressupostos com os quais compactuamos são referências para o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental

- a) conceber indissociáveis a relação sujeito/objeto e a realidade investigada;
- b) considerar a influência do sujeito pesquisador na realidade pesquisada;
- c) avaliar a complexidade da rede de relações socioambientais e a possibilidade de que muitos fios tecidos na pesquisa podem não ser desvelados;
- d) Ressaltar que as considerações da pesquisa sempre serão parciais, uma vez que partem de visões parciais e relativas, mas que devem ser vistas como contribuições para uma melhor compreensão de uma dada realidade.

Em termos bibliográficos, consideramos que toda pesquisa, seja qual for o caminho metodológico traçado, necessita da revisão de literatura. Neste estudo, buscamos estabelecer a relação entre teorias, cujo aporte de discussões atravessou os temas: formação; Educação Ambiental e formação; pertencimento; encontros e eventos; potência de ação; “educomunicação”; cotidianos; biorregionalismo; narrativas; complexidade; comunidades e identidades, entre outros, com o intuito de compreender como os produtos culturais presentes nos cotidianos do Caparaó tecem e potencializam a Educação Ambiental.

1.1 ASSIM CAMINHOU A PESQUISA

Qual é a ancoragem, se é que ela existe, que envolve as relações entre realidade e objetividade, realidade e subjetividade, teoria e prática, conhecimento e verdade, linguagem e meio ambiente e as ações humanas (crenças, culturas, valores e potências) que influenciam a descrição do fenômeno? (TRISTÃO, 2012, p. 2.)

A fim de pensar *nessa ancoragem* proposta por Tristão, comentaremos, neste capítulo, como aconteceram as itinerâncias dessa investigação, perpassada em meio a um “turbilhão de ideias”, lembranças e memórias, graças ao diário de campo e de todas as experiências vividas. Lembrando que, para entender como os

(Nipeea/Ufes), presente no texto *Abordagens teóricas e metodológicas do Nipeea*, escrito por Martha Tristão, em 2009.

produtos culturais em Educação Ambiental na/da biorregião do Caparaó potencializam a Educação Ambiental, que é o nosso fio narrativo, muitos caminhos foram trilhados nessa imersão pelas “águas do Caparaó” e a nossa proposta é compartilhar os percursos dessas experiências vividas.

Destacamos, ainda, nossa proposta de *diálogos* ao compartilhar as veredas que nos conduziram nesta investigação, mostrando nossa chegada, permanência, percalços e continuidade nas trilhas e águas do Caparaó Capixaba.

Nesse sentido, apresentaremos, primeiramente, os *espaçostempos* onde os dados desta pesquisa foram produzidos ao longo desses quatro anos de olhar investigativo para a tese. Num segundo momento, traremos o aporte teórico-metodológico que contribui para as *tessituras* desta pesquisa. E, por fim, mostraremos as localidades estudadas, bem como alguns outros espaços formativos.

Ao pensar a biorregião do Caparaó Capixaba como espaço vivido, que articula de maneira complexa as experiências dos sujeitos praticantes, constatamos que eles se relacionam entre si e é por meio de interações comunicativas que reconstroem e compartilham sentidos.

Para isso, optamos em usar, como pressupostos, a *Cartografia dos usos e consumos*, significando colocar-nos na condição de pesquisadora-observadora imersa nas experiências das comunidades da biorregião, percebendo como esses contextos sugerem significados para seus habitantes e como estes atribuem sentidos múltiplos às suas vivências. Assim, trazemos a cartografia a partir de um caráter narrativo e via repertórios, dando espaço para as lembranças e memórias do narrador.

Para enriquecer a produção dos dados desta pesquisa, compartilhamos da ideia da *Cartografia simbólica*, conforme já mencionamos no Capítulo I, inspirada em Boaventura de Sousa Santos (2002).

A fim de contextualização, nossa trajetória no Caparaó é iniciada um pouco antes do Mestrado, continuando com os estudos no Doutorado. Então, desde 2005, temos percorrido as trilhas do Caparaó, onde algumas informações foram produzidas a partir dos trabalhos realizados pelo Consórcio do Caparaó, e outras, nos bate-papos com moradores e também nos próprios textos culturais elaboradas na e sobre a biorregião.

A princípio, as *cartografias* foram o nosso “fio condutor”, pois, a partir delas, definimos as localidades que seriam estudadas e com que atores sociais iríamos dialogar. Foi uma tarefa difícil escolher quais municípios envolver nesta pesquisa, uma vez que a biorregião traz muitas particularidades. Mas, enfim, como acontece em toda pesquisa, sabemos que não podemos abarcar tudo que queremos, restando delimitar o campo.

Conforme já mencionamos, a intenção era estudar os 11 municípios da microrregião, visitando projetos, programas, ONGs e escolas que desenvolvem Educação Ambiental. No entanto, já na banca de Qualificação I, levamos, como proposta, somente dois municípios – Divino de São Lourenço e Dores do Rio Preto –, pois compreendemos que, para pesquisar, precisamos priorizar o tempo *chrónos* e não o *kairós*.³¹

Utilizamos, ainda, como critério de escolha, a identificação dos sujeitos praticantes e as informações relativas ao desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental. Nossas vivências na biorregião fizeram com que decidíssemos pelas seguintes localidades/instituições:

- a) Dores do Rio Preto: EEEFM “São José”, no distrito de Pedra Menina;

³¹ Em seu livro *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, publicado em 1998, pela Editora Vozes, Hugo Assmann, no capítulo *Tempo pedagógico: chrónos e kairós na sociedade aprendente*, fala da necessidade de um tempo pedagógico, em que o tempo chrónos é o tempo contato, aquele que se mede, é o quantificado; o tempo do relógio; já o tempo kairós é tempo que não se consegue medir, que não é possível de ser mensurado e aprisionado; é o tempo de cada um e que tem as marcas da subjetividade.

- b) Divino São Lourenço: EMEF “Alan Kardec Bittencourt Dias” e os movimentos instituintes da localidade.

Utilizamos outros critérios de escolha do campo de pesquisa por ser tratar de localidades bem conhecidas em práticas de eco e agroturismo; por estarem em áreas limítrofes do parque e porque acreditamos que sejam locais privilegiados para convergir pessoas. Além disso, as questões logísticas viabilizaram nossa permanência nesses cotidianos com a intenção de pesquisar os processos educativos nas *escolascomunidades*.

Nessa direção, fomos às unidades de ensino delimitadas no campo de pesquisa e problematizamos os *usos* que são feitos dos produtos culturais em Educação Ambiental, entendidos como repertórios interpretativos e textuais que chegam às escolas investigadas e em suas respectivas comunidades.

Então, no período da imersão no campo investigativo, percorremos os dois municípios delimitados. Realizamos dez entrevistas individuais, gravadas e filmadas, e tivemos diversas conversas informais (muitas também gravadas) com moradores das localidades, registradas em nosso diário de campo. Além disso, fizemos uma filmagem com os professores da EEEFM “São José” e produzimos videocabines.

1.1.1 Experiências enredadas: o exercício da *escuta*

Em novembro de 2011, na sede da EEEFM “São José”, no distrito de Pedra Menina, foi promovida uma dessas conversas informais com alguns professores dessa unidade de ensino, com a contribuição da pedagoga Rita, a partir de um convite feito ao corpo docente. Entretanto, para nossa surpresa, não obtivemos muitas adesões, mas, por outro lado, os professores que se propuseram a participar fizeram desse momento um bom encontro.

Esse momento de “encontro” remeteu-nos a um texto de Jorge Larrosa (2002), trazendo reflexões sobre a experiência. O autor nos diz que a experiência “[...] é em

primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. (p. 25). Nesse caso, consideramos um “bom encontro” como algo que nos tocou, que nos fez parar para olhar, escutar, cheirar, mexendo muito com nossos sentidos.

Nesse “bom encontro”, utilizamos como dispositivos três perguntas para o início do diálogo:

- 1. Como se trabalha Educação Ambiental?**
- 2. Qual é a importância dos encontros e eventos em Educação Ambiental?**
- 3. O que os professores incorporam na sua prática em termos de produtos culturais em Educação Ambiental?**

Num segundo momento, falamos sobre a pesquisa na/da biorregião do Caparaó. De forma bem rápida, agradecemos aos professores Sérgio e Viviane pelas contribuições para esta investigação, pois foi com eles que tivemos um maior contato durante o tempo em que estivemos nos cotidianos da escola e acompanhamos, de forma mais próxima, suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Além disso, para a produção de dados,³² gravamos mais de 20 conversas informais que ora nomeamos de bate-papos, em que os assuntos eram os mais diversos, variando desde a questão da montanha sagrada, do *Rainbow*,³³ até a importância do Polo de Educação Ambiental na região, por exemplo.

³² Ultrapassando a noção de coleta de dados, na qual eles se encontram numa determinada realidade e se apresentam estáticos à espera do pesquisador, neste estudo, trazemos a ideia de que os dados são produzidos no cotidiano, proporcionando ao pesquisador mudanças no seu olhar diante uma realidade, bem como de si mesmo.

³³ O *Rainbow* é um encontro de tribos, de pessoas que possuem um pensamento coletivo de trabalho conjunto e união, em sua maioria constituída de artistas, nômades, ecologistas, espiritualistas, integrantes de ecovilas/comunidades e pessoas que cultivam ideais de paz, amor, harmonia, liberdade, bem-estar, diversidade, ecologia, ambientalismo, criatividade, respeito mútuo e comunidade, para um mundo melhor e mais integrado à natureza. No ano de 2011, a edição mundial aconteceu na biorregião do Caparaó, no município de Ibitirama, na localidade de Pedra Roxa.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos a observação participante e os registros do diário de campo. Tivemos o cuidado de solicitar aos sujeitos da pesquisa uma autorização para que pudéssemos divulgar suas imagens e falas. Assim, os nomes que acompanham as narrativas são, com a permissão dos sujeitos da região, nomes verdadeiros e não pseudônimos.

No processo da produção de dados, tivemos um “achado”, quando utilizamos videocabines com os alunos das duas escolas pesquisadas. Essa ideia emergiu a partir da leitura do livro de Soares (2009, p. 161), onde ela relata sua experiência na utilização das videocabines:

Produzir uma videocabine é um procedimento bem simples. Sua utilização é mais frequente na realização de documentários ou de programas comunitários, em que se busca ‘dar voz’ ou trazer à tona as narrativas das pessoas comuns que protagonizam a vida cotidiana.

E isso foi feito. A realização da experiência das videocabines se deu a partir de uma televisão fictícia, com uma câmera de vídeo em algum espaço das escolas. Para a condução das filmagens, solicitávamos que os alunos concedessem um depoimento sobre o que eles consideram relevante em relação às questões socioambientais da biorregião. Isso poderia ser feito individualmente, em dupla ou em grupo.

Participaram das videocabines alunos do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e foram gravadas mais de 15 videocabines com os alunos das escolas localizadas em Pedra Menina e Patrimônio da Penha.

Para isso, levamos a “televisão” – que nada mais era que uma caixa de papelão recortada e pintada – e deixamos sobre a mesa produtos culturais da biorregião (folders, revistas, poesias, cartazes etc.), caneta e lápis. A ideia era criar um ambiente descontraído, para que eles não ficassem inibidos devido o uso da câmera de vídeo. Quanto à participação dos alunos, ela foi voluntária e as contribuições das pedagogas, dos professores e coordenadores das escolas foram fundamentais nessa organização.

A realização das videocabines fez com que refletíssemos no que Foucault (2008) argumenta: que não há nada nas entrelinhas, o que existe são os modos de enunciações e as relações a partir do momento em que a produção discursiva se põe em funcionamento. Nos depoimentos dos alunos, houve denúncias, desabaços e, em alguns casos, *um meio ambiente* romantizado.

Cabe salientar que, “para além” das produções discursivas, trabalhar as videocabines com os alunos nos permitiu fazer uma análise de suas *performances* sob as lentes da câmera. Ao serem perguntados se gostariam de participar da gravação, muitos ficaram tímidos, outros se negaram e alguns ficaram desconfiados. No entanto, os que se dispuseram a participar das gravações, a princípio, ficaram muito inibidos, mas, aos poucos, foram se descontraído.

Foi interessante esse movimento, pois, à medida que realizávamos as gravações, os alunos que estavam relatando e os expectadores (os que estavam aguardando sua vez) acabavam interagindo de alguma forma e as videocabines tornaram-se mais interativas. Daí surgiram muitas brincadeiras, risos, gestos, “implicâncias” com os colegas, deboches etc. Por um momento, tivemos até que contar com a ajuda da coordenação, pois os alunos estavam tão desinibidos em frente às câmeras, que nem pareciam que estavam ali para gravar seus depoimentos sobre questões socioambientais.

Um fato que nos chamou atenção foi que alguns alunos que já tinham gravado insistiam em dar novo depoimento. Foram momentos riquíssimos, únicos e de muito aprendizado. Além disso, demos muitas risadas!

Foto 14 – Videocabines nas EMEF “Alan Kardec” e EEEFM “São José”



Foto 15 – Alunos da EEEFM “São José”, de Pedra Menina



Oi, meu nome é Rute.

E o meu é Jonatan.

A gente está aqui para falar sobre a região do Caparaó, de determinadas cachoeiras, montanhas. A gente também está participando do Projeto Rio +20, onde vamos pesquisar mais sobre a natureza, os animais...

Emenda Rute: *E conhecer mais o Pico. O Pico da Bandeira é um dos mais altos que tem aqui na região. Bom, o Pico é... mais ou menos, 2.892 metros de altitude e é um dos picos mais altos de lá de cima. Dá para ver em toda a região do Caparaó. A região que compõe o circuito do Caparaó Capixaba tem diversas cachoeiras e águas que descem das montanhas cristalinas e da Mata Atlântica que envolve e moldura todo o ambiente do Caparaó.*

Jonatan: *A gente está pesquisando também sobre a fauna e a flora. Isso nos possibilita, também, saber sobre os animais, os animais que estão em extinção, e também a gente descobre novas espécies de animais.*

Rute: *O projeto que estamos participando aqui na escola nos possibilita a conhecer mais a região do Caparaó e a outras pessoas também que venham aqui e a mostrar a elas quanta riqueza tem neste lugar.*

Jonatan: *A gente tem que falar também que aqui tem beleza. Mas não só a beleza, mas sim o que temos que fazer para preservar, para manter sempre bonito.*

Rute: *Além das belezas, temos os problemas que sempre em todos os lugares tem. Bom, infelizmente, o problema aqui é que não tem encanamento para o esgoto; algumas pessoas jogam lixo no rio. É... devemos conscientizar essas pessoas e melhorar nosso ambiente, onde, com certeza, futuros netos, filhos, vão viver aqui e a gente tem que preservar esse lugar.*

Jonatan: *Ainda tem as queimadas que as pessoas fazem em áreas e poluem o meio ambiente.*

Rute: *Bom, além disso, os problemas ambientais. Temos locais muito lindos para visitação, como a Cachoeira da Fumaça, que se localiza entre Alegre e Ibitirama. É uma cachoeira muito bonita e que representa bastante essa região.*

A partir dessas narrativas, percebemos as escolas como espaço, no sentido *certeauniano*, de *lugar praticado* e também ora percebíamos como “entre-lugar”, de acordo com Bhabha (1998), onde os acontecimentos produzidos constituem seus próprios sentidos e suas próprias teorias. Nossa aposta foi dialogar com a vida que se faz presente ali, na escola, a partir das produções discursivas.

Identificamos, no uso das videocabines, alguns paradoxos, algumas *táticas* e *burlas*, pois, ao mesmo tempo em que os alunos produziram sentidos sobre a biorregião, destacando suas belezas cênicas e naturais, eles demonstraram preocupação com os “problemas ambientais” emergentes devido às *queimadas*, *ao sistema capitalista*, *à poluição*, dentre outros. Nossa leitura é de que a convivência cotidiana dos alunos em seus lugares é uma via de “mão dupla” por estarem imersos nos processos contraditórios caparaoenses, percebendo, assim, as minúcias das maneiras de *saberes-fazer*es em Educação Ambiental.

Da mesma forma, compartilhamos outra videocabine com os alunos do ensino fundamental da EMEF “Alan Kardec”, localizada em Patrimônio da Penha:

Foto 16 – Alunas das EMEF “Alan Kardec”, em Patrimônio da Penha



Bom dia, meu nome é Maria Vitória e eu vim falar sobre o capitalismo.

Bom dia, meu nome é Gírlane e eu também vim falar sobre o capitalismo.

Gírlane: *Há pessoas que cortam as árvores para viver do capitalismo. As pessoas só querem dinheiro e elas nem se preocupam com essa Serra linda que tem aí. Elas só querem o dinheiro, o capitalismo e fazem tudo para o capitalismo. As pessoas jogam lixo nos rios, no chão. A gente tem que cuidar muito dessa Serra, porque é um lugar bom de se viver. Tem uma vida boa... ontem mesmo eu fui na cachoeira e é muito bom isso. Então, a gente tem que preservar as árvores, as plantas as coisas para ter um aspecto verde, bonito. Plantar árvore, eu quero plantar árvore... eu sempre planto flor lá em casa. Mas aí é sempre bom a gente plantar, cuidar de tudo.*

Maria Vitória: *É bom também sempre a gente plantar, para ter frutas para a gente comer.*

Gírlane: *É... a árvore o fruto para a gente e o ar fresco.*

Chamaram nossa atenção os relatos dessas alunas, pois elas produziram sentidos na associação do capitalismo com as questões ambientais, principalmente em relação aos desmatamentos.

Nessa experiência das videocabines, percebemos que esses sujeitos que habitam, praticam e inventam a educação são entrelaçados e, de certa forma, entrelaçaram-nos em suas redes de *saberesfazeres*, sentidos e subjetividades. Desenvolver esse instrumento nessas escolas fez com que aprendêssemos que a escola produz e desconstrói incessantemente seus próprios sentidos. Aprendemos, sentimos e nos divertimos. Inventamos com esses sujeitos praticantes da escola e vimos que os sentidos produzidos nas escolas não existem fora das redes em que são criados e nas quais circulam.

Partindo desse instrumento de pesquisa, que foi o uso das videocabines, comentamos nosso processo de “imersão” no Caparaó, onde traçamos caminhos metodológicos inspirados pelas *narrativas* com pressupostos do *biorregionalismo* e pela *sensibilidade na emoção/ação*. Essas escolhas proporcionaram-nos a produção dos dados por meio de entrevistas, bate-papos, questionários, depoimentos realizados com moradores das duas localidades pesquisadas, registros (diário de campo, fotografias e filmagens), bem como visitas, tudo envolvendo basicamente os sujeitos praticantes.

No entanto, reconhecendo que esses foram os fatores norteadores, a participação em encontros, eventos e em formações com foco ambiental (principalmente) e com outras abordagens na/da biorregião também conduziram esta pesquisa. Os diversos *espaçotempos* em que os sujeitos estavam envolvidos, ou seja, os movimentos em que eles estão inseridos foram percorridos juntos e foram momentos-chave para essa *cartografia dos usos* da pesquisa.

Tais movimentos podem ser traduzidos nas atividades de lazer, nas festas comunitárias, nas apresentações das manifestações culturais regionais, nas reuniões de forma geral, na participação do Cine Pipoca da Penha, na inauguração do Polo de Educação Ambiental, nos momentos de formação de professores, nas palestras, nas escolas, nas visitas às casas e trabalho desses sujeitos da pesquisa, nos trajetos feitos diariamente para o trabalho desses participantes etc.

1.2. À GUISA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] *A abordagem metodológica da Educação Ambiental não pode se prender às amarras de um caminho determinado, estreito e inflexível. Com isso, não estamos defendendo que não devemos traçar caminhos ou ter pressupostos em nossas pesquisas; nosso argumento é o de acatar o imprevisível em sua trajetória* (TRISTÃO, 2012, p. 10).

Seguindo as pistas dos nossos pressupostos teórico-metodológicos, fizemos uma imersão nos cotidianos da biorregião, identificando-os com o *biorregionalismo*, como trouxemos no capítulo anterior, com a *sensibilidade na emoção/ação* (MATURANA, 1998), numa espécie de *Cartografia dos usos* (CERTEAU, 1994), uma vez que ela prevê o envolvimento efetivo dos sujeitos que participarão da dinâmica da pesquisa. Destacamos que a *Cartografia simbólica* (BOAVENTURA, 2002) veio enriquecer a produção dos dados nesta investigação.

Além disso, o embasamento da pesquisa narrativa (HART, 2005; TRISTÃO, 2012) foi importante para o entendimento dos sentidos produzidos pelos *usos e consumos* dos produtos culturais em Educação Ambiental.

Diante disso, na perspectiva de conhecer de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental são usados e consumidos no Caparaó, notamos que, dentre os pressupostos desta pesquisa, o biorregionalismo é uma ancoragem teórico-metodológica que vem ao encontro do Caparaó.

Entende-se biorregionalismo³⁴ como um território de vida, uma região definida da natureza, não a partir da geografia política ou legislação; uma divisão geográfica natural da Terra que funciona como uma unidade geobiológica distinta e relativamente autossuficiente, trazendo, como pano de fundo de discussão, a

³⁴ O movimento biorregionalista nasceu no início dos anos 1970 no Oeste dos Estados Unidos. Os primeiros defensores do conceito foram o escritor Peter Berg e o ecólogo Raymond Dasmann, que trabalhavam para a organização *Planet Drum* (Tambor do Planeta).

reconquista de áreas, por meio do pertencimento e do empoderamento dos sujeitos praticantes da realidade.

O biorregionalismo traz marcas de processos identitários, nos meios de identificação cultural. Todavia, não é no sentido de engessar, de “fixar” a identidade, mas sim como um campo que pensa os processos de resistência que vão de encontro aos movimentos prevalentes na sociedade. Assim, quando o assunto são as comunidades biorregionais, o biorregionalismo se apresenta muito mais nos pontos em comum que as unem, marcadas por suas singularidades, valorizando os processos de singularização.

A opção pelo biorregionalismo emerge porque entendemos que a Região do Caparaó é uma **biorregião**, uma vez que se trata de uma área geográfica onde seus limites naturais têm sido estabelecidos pela natureza, que se distingue de outras áreas por sua flora, fauna, clima, rochas, solos, configuração do terreno, assim como pelos assentamentos (fixação de moradias) e culturas humanas existentes.

A Educação Ambiental, com aporte no biorregionalismo, tornou-se fundamental para a existência do caráter problematizador desta pesquisa, uma vez que, com a imersão nas localidades estudadas, percebemos as *maneiras de fazer* pelas quais os sujeitos praticantes da biorregião vivenciam o “ambiental” em diversos contextos.



No cenário da globalização, o biorregionalismo é uma tentativa, entre tantas outras possibilidades, de construir identidades fora dos centros hegemônicos, na relevância das lutas políticas em locais e territórios singulares. As metanarrativas pulverizaram as diferenças, dando homogeneidade ao todo e suas partes. A Educação Ambiental inserida no biorregionalismo reforça que a experiência social é variada e múltipla, e para além do veredito das ciências, do controle econômico ou da exclusão social, pretende buscar alternativas que possibilite o não desperdício das vivências locais. É a esperança de preservar um texto cultural (GERTZ, 2002), vestido de farrapos ou a moda de uma era, mas que contemple a etnografia sem medo da solidão, do desconforto físico ou da paciência em encontrar o fascínio cultural escrito na natureza.

(SATO, 2005, p. 41)



Foto 17 – Feira viva aos sábados, em Patrimônio da Penha (escambos, vendas etc.)



Certeau (1994) nos ensina que reinventamos os nossos cotidianos e somos copartícipes da nossa realidade, praticando-a. Dessa forma, acreditamos na pesquisa produzida por sujeitos implicados emocionalmente, e é por isso que emergiu, na elaboração desta escrita, o campo teórico-metodológico, que denominamos e (re)inventamos de *Sensibilidade na emoção/ação*.

Esclarecemos que, ao falar da emoção, estamos bebendo na fonte dessa noção defendida por Humberto Maturana (1998), em que a emoção não vem de encontro da razão, mas ela se apresenta como algo que está na essência do ser humano e de suas ações. Assim, as emoções “[...] são disposições corporais dinâmicas que definem os

diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 1998, p.15).

Então, como estamos defendendo a tese de que os produtos culturais na/da biorregião do Caparaó tecem redes e potencializam a Educação Ambiental, concordamos que as ações dos sujeitos praticantes caparaoenses, no sentido que Maturana traz, são regidas por suas *emoções*. Se esses sujeitos têm o desejo de cuidar de seu território, de resgatar valores, de mudar seus modos de vida e, acima de tudo, de fortalecer, cada vez mais, o diálogo entre cultura e natureza, isso justifica nossa opção por esse pressuposto.

O autor supracitado questiona a desvalorização da emoção pela nossa cultura e explica que isso faz com que não se perceba o entrelaçamento entre emoção e razão, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional, no qual esse sistema se constitui a partir de operações com premissas previamente aceitas, a partir de certa emoção.

Nesse sentido, alguns conceitos tratados por Maturana tocaram e reforçaram o entendimento intrínseco entre a produção da pesquisa, da Ciência e o viver. E, mais que tudo, o emocionar-se, num processo de *autopoiese*. É essa emoção, associada à linguagem, que distingue o ser humano dos outros seres.

É notório que a pesquisa e o conhecimento estabelecem uma relação muito próxima, em que a pesquisa é fundamental à produção do conhecimento e isso ocorre em qualquer vivência cotidiana. O conhecimento é vivo: os seres humanos *vivem no conhecimento e se conhecem no viver*. Assim, a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esses conhecimentos, não a partir de uma atitude passiva, e sim pela interação, conforme Maturana argumenta em suas teorias (da Biologia do Conhecimento, do Amor e, atualmente, a Cultural).

No Caparaó, esse movimento interativo do “ambiental” nas relações é muito presente. Logo, o conhecimento é percebido como algo que nos faz viver e ver para conhecer. A pesquisa é um instrumento precioso no decorrer da vida para alcançarmos esse conhecimento, ocorrendo como resultado da interação com o outro, como resultado da produção da linguagem. Segundo Maturana (1998, p.18-19):

O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional [...]. O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente, vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade [...].

Pelas vivências com os sujeitos praticantes em contextos diversos, compreendemos, que “[...] todo ato de conhecer faz surgir um mundo [...] e todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA, 2001, p. 32). Então, por que não arriscar? É nesse cenário, e diante dos desafios e implicações teórico-metodológicas, que

trouxemos a *cartografia* a fim de justificar a perspectiva da teórica da sensibilidade na emoção/ação na pesquisa.

Portanto, ao propor uma imersão na biorregião do Caparaó, a partir dos usos e consumos dos textos culturais em Educação Ambiental, voltamos nosso *olhar e escuta sensível* às subjetividades dos sujeitos praticantes.

Logo, com a compreensão de que o objeto de investigação existe e é na interação sujeito pesquisado e pesquisador que ele vai se constituindo, percebemos que isso ocorre por meio das particularidades, das características de relação, numa espécie de simbiose, de modo que fica sempre difícil a determinação dos limites, ou seja, saber até onde é um, até onde é outro.

1.2.1 Entre fios e "nós": a trama de uma pesquisa

Durante a pesquisa na biorregião do Caparaó, compreendemos, com a ajuda de Hart (2005, p. 39) que: "[...] nós, pesquisadores [...] devemos reconhecer a possibilidade de outras (múltiplas) interpretações, baseadas em outras realidades (culturais e paradigmáticas)", e Azevedo (2002, p. 57) acrescenta que esse processo investigativo é como um exercício, em que "[...] vamos puxando os fios que originaram aquele significado, aquele nó, aquela explicação, aquela concepção".³⁵

O movimento de pesquisar se constrói a partir do momento em que estamos inquietos, curiosos ou insatisfeitos com uma determinada situação. Logo, caminhamos pela estrada da descoberta, em direção à problemática, puxando os *fios, trançando-os e dando os devidos nós* num movimento de tear.

Nessa trama, tecemos alguns fios durante o estudo, pelos quais a caminhada de uma pesquisadora-formadora se constitui na trilha pelo *eu pensante e sensível* que se convoca na sua construção de cunho pessoal e que também acontece na sua

³⁵ Onde os *fios* podem ser entendidos como conhecimento e os *nós* são interpretados como os significados, conexões que vamos atribuindo aos fios trançados.

relação com os outros, no coletivo, ajudando-os a se mobilizarem para o processo formativo.

Isso é notório, pois vem acontecendo desde nossa chegada ao campo de pesquisa até os dias atuais, haja vista que hoje nos reconhecemos pertencentes à biorregião, atuando com os sujeitos-objetos da pesquisa pelos caminhos que foram “conhecidos” e “reconhecidos” nesses anos de estudo e que nos são familiares agora.

A constituição do “ser-educadora-pesquisadora-ambiental” no/do Caparaó possibilitou refletir sobre o papel da pesquisadora dentro desse campo epistemológico, que é a Educação Ambiental. Hart (2005, p. 36) diz que “[...] um campo como a Educação Ambiental [...] encoraja a solução de problemas, o ativismo social e a participação em problemas sociais e ambientais [...]”. Também vemos dessa forma e acreditamos na pesquisa não como um fim em si mesma, intercambiada somente na academia, mas, sim, como um caminho para o entendimento da complexidade dos cotidianos de um dado contexto.

Tristão (2012, p. 2) acrescenta que “[...] a pesquisa em Educação Ambiental tem uma relação profunda entre o fato e o valor, tornando o/a pesquisador/a eticamente responsável no enfrentamento das relações meio ambiente e desenvolvimento”.

Dessa forma, articulando com o biorregionalismo, entendemos uma aproximação com o contexto estudado, conhecendo as escolas [e outros contextos formativos] mais de perto, por meio da *grande escala*, na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que as impulsionam ou que as retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar.

A compreensão do papel de cada sujeito nesse complexo interacional, em que ações, relações e conteúdos são constituídos, negados, reconstruídos e

modificados, também nos ajudou no movimento de *grande escala* para entendimentos dos contextos da pesquisa.

Nas comunidades da biorregião, os sujeitos das localidades puderam relembrar fatos passados e descrever suas experiências de vida por meio de suas narrativas.

Além disso, esses sujeitos encontraram caminhos alternativos para a resolução de determinados problemas locais e aprenderam como se relacionar de forma sustentável com o ambiente no qual estão inseridos. Isso pode ser notado na narrativa de uma professora da EMEF “Alan Kardec”, em Patrimônio da Penha, quando ela menciona o projeto desenvolvido pela/na *escolacomunidade*:

Queremos que o projeto de ‘A a Z. Ecoando a raiz folclórica é Você’, sensibilize a escola envolvendo a comunidade na importância do reconhecimento da sua identidade, de forma que eles possam valorizar as características naturais da região e resgatar ou fortalecer os movimentos culturais. Para isso, no desenvolvimento do projeto, nós procuramos realizamos um trabalho de sensibilização junto aos professores e agricultores sobre a importância do resgate cultural em nosso município mais especificamente na Vila Patrimônio da Penha. Então, nós encontramos com a comunidade local para conversarmos em relação à importância do resgate da sua identidade cultural. Uma coisa bem interessante que aconteceu foi que conseguimos promover aqui em Patrimônio, o Arraia, onde resgatamos a quadrilha jeca, a apresentação do boi-pintadinho e pudemos trocar e ouvir muitas histórias locais. A realização da parceria com a escola Alan Kardec, comunidade local, prefeitura e secretarias de educação, saúde e ação social nesse projeto teve como principal intuito de mostrar a cultura local para a comunidade, para que a mesma reconheça as suas potencialidades (PROFESSORA TINA).

A partir dessa narrativa, refletimos que as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em sua sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

Para Ricoeur (1994) e Benjamin (1985), a narrativa tem uma estreita relação com a experiência e com os narradores, que *bebem dessa fonte* a fim de narrar histórias, ação entendida como uma arte, para Benjamin. No entanto, o *nó* que liga o ato de narrar e as experiências encontra-se fragilizado pelo fato de que a “[...] difusão da

informação” (BENJAMIN, 1985, p. 203), fortalecida pela era da informação dentro da nossa sociedade contemporânea, tornou-se uma ameaça à narrativa, por trazer consigo, junto com a explicação, os fatos informados.

Ao articular a narrativa da professora com a arte de contar uma história, o interessante é justamente interpretar essa história, dando o sentido que quiser. Benjamin (1985, p. 198) nos alerta que:

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa [...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.

Como nosso objeto de estudo são os *usos e consumos das produções culturais em Educação Ambiental*, concordamos com Tristão (2012), quando nos diz que a pesquisa narrativa em Educação Ambiental tem o poder de revelar histórias da vida social e transformá-la junto com os praticantes no processo, ao serem coautores de suas invenções cotidianas.

Para a valorização das identidades existentes nessas comunidades biorregionais, é indispensável conhecer as particularidades, as características que diferenciam essas comunidades entre si. Essas particularidades estão presentes nos cotidianos, reconhecidas nas narrativas dos sujeitos praticantes, num processo de trocas diárias de informações sobre culturas, hábitos e saberes relativos ao ambiente em que se inserem. Conhecer essas particularidades pode contribuir para possíveis projetos de conservação da região, os quais tenham a participação desses sujeitos na sua elaboração.

1.3 ESCOLAS COMUNIDADES: ECOLOGIA DA AÇÃO E DE SABERES

Primeiramente, esclarecemos que utilizamos as noções *Ecologia de Saberes* e *Ecologia da Ação*, pois permitem a compreensão dos saberes produzidos nos contextos estudados.

Boaventura de Sousa Santos (2004) compartilha o entendimento de *Ecologia de Saberes* como sendo a existência de conhecimentos plurais, a importância do diálogo entre o saber científico e humanístico, entre o saber acadêmico e o saber popular. Dessa forma, precisamos de um pensamento complexo

ecologizante, capaz de religar os diferentes saberes, bem como as diferentes dimensões da vida. No Caparaó, isso é muito recorrente, principalmente, nas produções culturais das/nas comunidades.

Já sobre a *Ecologia da Ação*, Edgar Morin (2005) esclarece que toda ação implica efeitos nem sempre controláveis e que, mesmo uma ação realizada com o melhor dos propósitos, pode fugir ao controle e se voltar contra o objetivo inicial e tornar-se questionável.

Dessa maneira,

Desde o momento em que um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de suas intenções. Ela entra num universo de interações e finalmente o meio ambiente apossa-se dela num sentido que pode se tornar contrário ao da intenção inicial (MORIN, 2005, p. 80-81).

As relações que estabelecemos reforçam que as ações relativas às produções culturais, mesmo quando tratadas pelos movimentos “instituídos”, escapam muitas vezes de sua primeira intencionalidade, tendo em vista que muitos usos, interpretações e consumos são feitos pelos sujeitos praticantes.

Foto 18 – Distrito de Pedra Menina, em Dores do Rio Preto



Por isso, nossa intenção é justamente falar desses *diálogos de saberes* que ocorrem entre as *comunidades escolas*. Entretanto, reconhecemos que, para *ecologizar pensamentos, saberes e modos de fazer*, é preciso romper com antigos dogmas reducionistas de explicação das realidades e do conhecimento, para que percebamos a complexidade das relações existentes entre as partes e o todo.

Desse modo, reconhecemos a importância de termos um “pensamento ecologizante”, conforme Morin defende, que seja capaz de situar todo pensamento, acontecimento, informação e conhecimento em relação à inseparabilidade com o meio, com o contexto socioeconômico, político e cultural. O pensamento ecologizado se relaciona, contextualiza e nos ajuda a religar as diferentes dimensões humanas envolvidas nos processos de conhecer e de aprender.

Por fim, no item seguinte, apresentaremos, por meio do uso das *grandes e pequenas escalas*, o contexto local das *escolas comunidades*, cujos cotidianos foram vivenciados durante nosso processo cartográfico na biorregião, em que nossa intenção é, justamente, compreender as maneiras “ecologizantes” de potencializar a Educação Ambiental caparaense.

1.4 DORES DO RIO PRETO: O DISTRITO DE PEDRA MENINA E A EEEFM SÃO JOSÉ

Foto 19 – Projeto Cama & Café



Situado na divisa do Espírito Santo com os Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, Dorés do Rio Preto³⁶ é o único município capixaba que possui acesso oficial ao Parque Nacional do Caparaó, com portaria no distrito de Pedra Menina. Além da caminhada para o Pico da Bandeira, podemos vislumbrar uma serra de impressionante beleza, envolta por lendas e misticismo.

Nos aspectos culturais, o município possui tradições folclóricas que caracterizam um povo alegre e hospitaleiro, além de revelar riquezas

Foto: Vitor Nogueira

³⁶ Característica marcante do município é a vocação para o agroturismo, por meio de propriedades que oferecem a deliciosa comida típica, produtos artesanais e agroindustriais de qualidade, além da possibilidade de se hospedar nas casas e fazendas, num projeto pioneiro conhecido como Cama & Café.

naturais, como cachoeiras, onde se pode desfrutar de banhos revigorantes e de momentos de intenso prazer.

O distrito de Pedra Menina, que não foge às “regras” da biorregião, traz, em suas características, um clima maravilhoso de montanhas e, por estar situado em uma região de “fronteira” entre Estados, há muitas particularidades percebidas nos traços da cultura capixaba, mineira e carioca que, ao se misturarem, produzem culturas.

Dentro do contexto político e social, a comunidade de Pedra Menina deixou de viver só da monocultura do café e abriu, literalmente, as portas de suas casas, adaptando seus pequenos imóveis para o agroturismo.

Pedra Menina necessita se conhecer melhor para expandir suas funções dentro da nova lógica em termos sociais e econômicos. Há que se perceber a precisão de um conhecimento mais abrangente em relação ao turismo, com a aposta de que ele pode trazer benefícios à comunidade, se bem trabalhado.

Quanto aos textos culturais, em nossas itinerâncias, notamos que são muitos os usos e maneiras de praticá-los, a exemplo das lendas, das produções fotográficas, das produções de audiovisuais e das poesias, dentre outros.

No que tange à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “São José”, ela foi criada em 1971 e funciona nos três turnos.³⁷

³⁷ No matutino, há sete turmas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e três turmas de ensino médio (1º, 2º e 3º anos). No turno vespertino, há turmas do 1º ao 5º ano, e o noturno funciona com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino médio. Quanto ao público atendido pela escola, este varia de 6 a 60 anos de idade. Ao todo a escola atende aproximadamente 450 alunos.

Menina morena, de cabelos negros como a Graúna, de rosto redondo, dentes brancos como marfim, com um sorriso mágico que a todos cativava. Opondo-se ao assédio, para não quebrar o juramento de fidelidade aos seus princípios, embrenhou-se pelas matas, sendo perseguida por um dos visitantes, e ela já sem forças, pediu a RUDÁ, sua proteção, e que não fosse tomada de presa, fosse transformada em pedra para manter-se fiel ao seu juramento.

(Poema a partir da lenda da Pedra Menina)

A partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das práticas cotidianas, pelo *currículo praticado* na escola, percebe-se que essa unidade de ensino tem a necessidade de promover uma formação cidadã que ensine aos seus educandos uma forma de desenvolver uma *prática de turismo sustentável, reorganizando seu cotidiano sem necessidade de mudar de região, mantendo as suas necessidades básicas e atuando como cidadão capaz de mudar suas perspectivas em relação ao seu local de residência, buscando, assim, a melhoria econômica e a inserção social.*

Ao ler-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, observa-se que há uma grande preocupação em tratar as questões turísticas, porém, de forma sustentável, por considerarem, os educadores, que essa é uma potencialidade da localidade de Pedra Menina.

Ao comentarmos, a partir de nossas vivências, sobre o *currículo praticado*, deixamos claro que ele pode ser entendido como o que de fato acontece na escola, compreendendo essa mesma escola a partir da valorização dos saberes e das práticas cotidianas, englobando relações de cultura, poder e escolarização.

Pudemos observar que a escola “São José” tem desenvolvido alguns projetos e os “50 Anos do ParNa Caparaó” é um deles. Nesse projeto, além do ato simbólico de “abraço no parque”, foram promovidas muitas ações, como o Concurso de Fotografias e de Desenhos, que foi uma iniciativa da administração do ParNA Caparaó, em parceria com as escolas do entorno da biorregião do Caparaó nos Estados do Espírito Santo e de Minas Gerais. Notamos que muitos produtos culturais em Educação Ambiental foram elaborados para esse momento. E aí fica uma dúvida: como as escolas de apropriaram deles?

Por se tratar de uma escola situada no entorno direto do parque, que tem portaria oficial em Pedra Menina, perguntamos aos sujeitos praticantes como a escola tem se apropriado da questão de ser vizinha de um Parque Nacional. O pedagogo Luciano e a pedagoga Rita comentaram sobre a prática de uma professora de Língua Inglesa: “[...] ela fez uma ação bem interessante, que foi o sorteio de mudas para cada turma e um bingo ecológico”.

Diante disso, podemos citar, como produções culturais na escola, o material desenvolvido no Concurso de Fotografia no qual os alunos registraram, por meio de seus dispositivos eletrônicos (celular, máquina fotográfica), a fauna, a flora e os cotidianos de suas localidades.

Em 2009, a escola desenvolveu o projeto “Além das lentes”, com alunos dos 1º e 2º anos do ensino médio, na disciplina de Arte, que teve como objetivo mostrar como o lugar onde vivem possui maravilhas que às vezes passam despercebidas, ampliando a visão dos próprios alunos para que observem a realidade da qual fazem parte, considerando as belezas naturais que possuem.

Além disso, esse projeto propiciou uma maravilhosa e encantadora viagem, pois possibilitou a utilização de tecnologias associadas ao ensino de arte. A ideia era promover uma maior integração entre os valores relevantes para o ambiente escolar, integrando família-escola, com a finalidade de se conhecerem os encantos locais, para, assim, dar-lhes o devido valor.

A partir das experiências dos projetos desenvolvidos na escola, não poderíamos deixar de mencionar o quanto as questões socioambientais têm emergido nos cotidianos escolares. No entanto, refletindo sobre isso, observamos que a Educação Ambiental ainda vem acontecendo nas escolas de forma episódica, eventual e de modo paralelo ao desenvolvimento curricular.

Todavia, nossa aposta é que a Educação Ambiental seja apropriada pelas escolas, mas, primeiramente, é necessário mudanças de valores e atitudes de toda a

escolacomunidade no envolvimento com os problemas e as questões socioambientais em termos locais e globais.

Neste momento, observamos a potência dos *usos* e dos *consumos* dos produtos culturais para o desenvolvimento das práticas em Educação Ambiental, pois alunos e professores ressignificaram os textos culturais que foram chegando à escola; criaram, a partir de alguns dispositivos, materiais de apoio (cartazes, charges, cartuns), reconhecendo o caráter político desses recursos.

Como acompanhamos mais de perto *saberesfazeres* e as maneiras de fazer de alguns professores da escola, traremos, em breves linhas, como se dá a *tessitura* dos produtos culturais em Educação Ambiental nos cotidianos da escola “São José”.

O fato é que os professores dessa escola, de modo geral, sabem a importância de tratar a temática socioambiental de forma transversal, principalmente por estarem atuando próximo a uma Unidade de Conservação. Entretanto, eles fizeram uma observação, quanto à sua formação acadêmica, de que a graduação *não deu conta de que entendêssemos como trabalhar a temática ambiental, o como fazer... que é um tema que engloba todas as disciplinas, dentro da sala de aula*. Logo, constata-se, pela narrativa, que há fragilidades na formação inicial (graduação)³⁸.

Em nossas cartografias, notamos que as ações desenvolvidas pela/na escola não aconteciam de forma isolada, mas, sim, *práxica*, numa tentativa de trabalhar os “conteúdos” em sala de aula, articulando-os com as aulas de campo. Entretanto, os professores destacaram que têm algumas dificuldades em abordar o “ambiental” de forma integrada, mas que há um esforço, conforme narrativa:

A princípio eu fiquei um tanto quanto perdida para tratar das questões ambientais. O que eu vou trabalhar? Como eu vou trabalhar? O que tinha que entrar no

³⁸ Cabe aqui registrar que atualmente com a exigência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) quanto aos requisitos legais e normativos, constam no formulário de avaliação do MEC (e-MEC), que os cursos de graduação precisam atender às Políticas de Educação Ambiental (Lei Nº 9.797 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002), observando se há integração da Educação Ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente.

planejamento? Como abordar? Usando vídeos? Músicas? Envolvendo a comunidade? Bom, no início comecei com a parte teórica, a base: o que é Educação Ambiental? Qual é a sua importância? Aonde trabalhar com Educação Ambiental ... essas coisas [...]. Então, eu comecei a ver que tinha muitas possibilidades em trabalhar para além da sala de aula, foi aí que procuramos sempre fazer visitas, incentivar as aulas de campo... ou seja, sair com os alunos para que eles percebam a importância do seu local (VIVIANE, professora Ciências/Biologia).

Os processos educativos e conteúdos trabalhados nas aulas da professora são planejados de acordo com os objetivos da disciplina, levando em consideração os conteúdos, as competências e as habilidades trazidas no “Currículo Básico das Escolas da Rede Estadual” de ensino do Espírito Santo. Essa professora, por exemplo, organizou um material didático a partir das suas experiências docentes ao longo dos anos de profissão. Em Ciências, ela trabalha conforme os conteúdos das séries, no entanto, transversalizando a Educação Ambiental, abordando diversas temáticas, como: recursos hídricos, resíduos sólidos, alimentação, saúde, desenvolvimento x economia, Mata Atlântica, ocupação da localidade, turismo, entre outros. No período em que estivemos imersa na escola, pudemos acompanhar as ações e projetos que estavam sendo desenvolvidos.

Numa análise, observamos que o desenvolvimento de qualquer processo educativo na/da escola tem que ser pensando de forma conjunta, coletiva e participativa. Assim, para a realização de um trabalho interdisciplinar de fato, que não seja só conteudista, mas que envolva também o contexto local, é fundamental a cooperação de todos os profissionais, atores sociais da escola e da comunidade. Para isso, a professora Viviane salientou *a importância de que todos os professores se envolvam nas atividades da escola. Isso é fundamental!* Assim, destaco a narrativa da professora que comentou sobre as ações em Educação Ambiental e sua repercussão:

Eu sempre gosto de avaliar minhas ações, daí a gente vê que tem muitas falhas e que poderia estar melhorando. Mas vejo que na escola a gente trabalha com um tempo-limite, que é o ano letivo, tem outras coisas, envolvimento da família... Além disso, é fundamental um trabalho cooperativo da escola com um apoio efetivo, mas, enfim, com tudo isso aí, eu acho que temos realizado muitas coisas interessantes aqui. O projeto que estamos desenvolvendo para a Rio +20 tem tido uma ótima repercussão aqui na

escola, envolvendo muitos alunos e alguns pais estão nos procurando querendo saber como podem ajudar. (VIVIANE)

No projeto dos “50 anos do ParNa Caparaó”³⁹, as escolas participaram do Concurso de Fotografias e Redação, de forma a mostrar suas produções de sentidos em relação às suas localidades, em termos de fauna, flora, manifestações culturais, curiosidades. Nós tivemos a oportunidade de ler o que chamamos ou consideramos de produções culturais que reverenciavam a importância do parque nacional. Notamos que a escola “São José” estava bem envolvida em todas as ações do projeto e ressaltamos que, no dia do aniversário do Parque, as escolas do entorno, juntamente com a unidade de conservação, foram mobilizadas pela administração do Parque para abraçarem simbolicamente a montanha sagrada.

O momento do abraço foi muito significativo, pois promoveu uma integração entre os alunos da EEEFM “São José”, que fica no Espírito Santo, com a escola de Paraíso, localizada Estado de Minas Gerais. Esta pesquisadora, particularmente, ficou encantada em presenciar o “dar as mãos” das duas escolas numa região de fronteira entre Minas Gerais e Espírito Santo. Foi um dia muito festivo, que atraiu muitos moradores para participarem desse momento simbólico dos dois distritos. Pelos olhares e gestos dos alunos, percebia-se como eles estavam felizes em estar ali, e a satisfação deles em participar desse movimento. Além disso, sempre atentas, perguntamos aos alunos o que simbolizava aquele abraço e um deles respondeu: *“Aqui nós não vemos fronteira entre Paraíso e Pedra Menina. Então, com o parque também não podemos pensar assim. O meio ambiente é de todos nós”* (LEONARDO, aluno da 8ª série).

No entanto, passado esse período de “comemorações” dos 50 anos do parque, observamos, nos cotidianos das escolas, uma não continuidade das ações até então desenvolvidas. É como se a escola tivesse sido “acionada” pela proposta da

³⁹ Por falar em projetos, o ano de 2011, em especial, foi significativo para a região do Caparaó, uma vez que foi comemorado os 50 anos do Parque Nacional. Para isso, a administração da unidade de conservação juntamente com as comunidades e escolas promoveram várias ações/atividades envolvendo os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo.

administração da unidade de conservação para trabalhar em diversas ações durante um período, envolvendo todos os turnos, inclusive o noturno, mas não presenciamos a sequência dessas iniciativas pós-semana de comemoração dos 50 anos.

É interessante destacar que o “não dar continuidade às ações”, não significa que, nas vivências cotidianas, a escola não aborde práticas em Educação Ambiental. Muito pelo contrário, os professores continuaram desenvolvendo suas ações, conforme relato da professora Flávia, de Língua Inglesa,

Nosso trabalho de Educação Ambiental aqui na escola pode ser percebido em todas as nossas ações educativas... a comemoração do Parque foi uma delas. Pensamos em estar contribuindo para a formação mais consciente de nossos alunos quanto à preservação do meio ambiente para que eles fiquem aptos a tomar decisões coletivas nas suas comunidades sobre questões ambientais para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Não temos a preocupação se estamos trabalhando certo ou errado a Educação Ambiental... nossa preocupação maior é em fazer alguma coisa, porque achamos que ela não se restringe somente a escola, mas envolver as questões e suas aplicações no dia a dia.

De acordo com a narrativa da professora, observa-se que há uma preocupação no ambiente escolar quando o assunto é a aprendizagem da temática socioambiental. Os professores acreditam que essa é uma proposta alinhada com o entendimento do processo de aprendizagem que sugere a necessidade de estratégias de ensino mais adequadas e que torna evidente a importância de um currículo integrado que valorize o conhecimento contextual, no qual as várias disciplinas sejam vistas como recursos a serviço de um objeto central.

Nessas experiências pelos cotidianos dessa escola, percebemos que as práticas de Educação Ambiental precisam extrapolar o âmbito escolar e promover o aprendizado de todos nós, por se tratar de uma questão planetária emergente.

Dessa forma, não há limite cronológico, em termos de Educação Ambiental, que no caso estamos problematizando em um ano letivo, pois todos nós estamos em processo de aprendizado constante. Entretanto, quanto à Educação Ambiental, por se constituir como abrangente e complexa, a maioria das ações que se propõem a tratar o assunto procuram concentrar-se em focos mais específicos. A nosso ver,

isso acaba despontencializando e reduzindo a Educação Ambiental a projetos, a atividades pontuais, como “apetrechos” ou até mesmo a apenas ter atitudes “ecologicamente corretas”.

Na narrativa da professora Flávia, destacamos, como ponto relevante, o momento em que ela aborda se é *certo ou errado* o que estão fazendo na escola em termos de Educação Ambiental. Ela acredita que alguma coisa tem que ser feita e isso implica ter atitudes mais sustentáveis na coletividade e em ações que ultrapassem os “muros das escolas” para serem vistas como práticas de vida. Nesse sentido, a Educação Ambiental deixa de ser um “tema” para se tornar parte fundamental e essencial para a nossa sobrevivência e para a sustentabilidade da vida.

Nesse sentido, falar de Educação Ambiental nos remete à ideia de que ela deve ultrapassar o conceito da “pedagogia de projetos”, o seu caráter de “alegoria” e se tornar uma vivência dos cotidianos escolares. Sabemos que, nesses cotidianos, há um grande esforço no sentido de que as práticas de Educação Ambiental sejam inseridas de fato nos currículos, na vida desses sujeitos, seja por meio do Projeto Político-Pedagógico, seja pela continuidade das ações. Portanto, a preocupação de que não se torne uma atividade pontual está presente nas narrativas dos professores.

Foto 20 – Sacada da EEEFM São José e equipe docente, pedagoga e apoio do laboratório de informática



Foto 21 – Exposição de frases e desenhos dos alunos da EEEFM São José, no Centro de Visitação do ParNa Caparaó/ES



Foto 22 – Texto cultural (mural) na EEEFM São José sobre o Abraço no Parque e poema

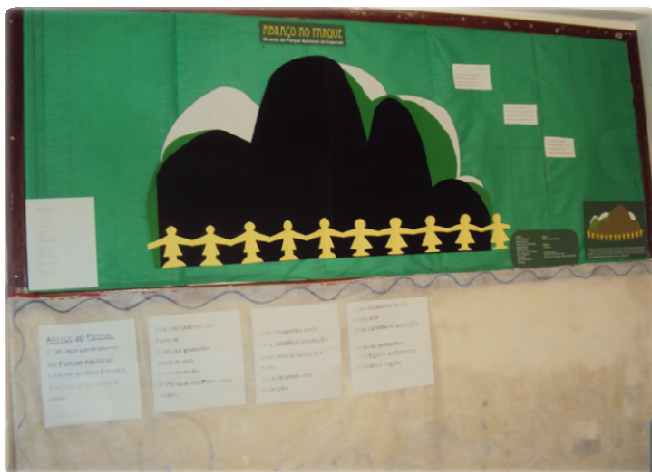


Foto 23 – Passeata ecológica da escola



1.5 DIVINO DE SÃO LOURENÇO: LOCALIDADE DE PATRIMÔNIO DA PENHA E A EMEF ALAN KARDEC

Foto 24 – Alguns locais na Penha



O município foi povoado em 1902 por imigrantes africanos, italianos, libaneses e turcos. O primeiro povoado foi denominado Imbuí, que significa “Rio das Cobras”, em língua Tupi-Guarani. Divino de São Lourenço mantém uma forte ligação com o passado, com a cultura do café e com a pecuária do leite e de corte. Mais recentemente, o apoio ao fortalecimento da diversificação no meio rural, principalmente, com projetos na área de fruticultura, horticultura, agroindústria, artesanato e turismo entre outros, vem ganhando força devido à participação efetiva dos produtores locais.

De grande potencial para o agroturismo, ecoturismo e agora para o turismo de cura, Divino de São Lourenço traz uma das mais belas paisagens do Caparaó. Em meio à maior área preservada da Mata Atlântica, pode-se nadar em poços de águas cristalinas que ficam aos pés das inúmeras cachoeiras. No âmbito cultural, o município apresenta algumas manifestações, como o Boi Pintadinho, o Caxambu, bate-flecha, dança das peneiras etc.

A localidade de Patrimônio da Penha, em especial, é um espaço, no sentido de *lugar praticado* de busca espiritual, que vem atraindo pessoas que querem renovar suas energias e curar suas enfermidades físicas e emocionais, podendo ser considerada como um *paraíso místico*.

É nesse “caldeirão de diversidades” que emergimos a fim de compreender as produções culturais em Educação Ambiental. E, com isso, observamos a forte ligação dos sujeitos praticantes com o seu *lugar*. Então, desde um curso de *Bambuart* – que pode ser entendido como práticas sustentáveis –, até a produção de audiovisuais, percebemos as *maneiras de fazer* “ambientalmente” da comunidade.

Quanto à EMEF “Alan Kardec Bittencourt Dias”,⁴⁰ há controvérsias com relação à sua origem. Alguns moradores falam que o terreno foi doado, pois, antes, a *escolinha da vila funcionava próximo à casa de Dona Lili e era bem pequenininha*. Outros falam que o terreno foi adquirido pela Prefeitura.

Com referência à origem do nome, cada um dizia uma coisa, entre elas, que era da pessoa que doou o terreno. Enfim, a própria unidade de ensino não tem essa história registrada.

No que tange ao desenvolvimento de processos educativos em relação às questões socioambientais, a escola conta com apoio voluntário de pessoas da comunidade, envolvendo os alunos, por exemplo, em apresentações teatrais. Além disso, pudemos vivenciar a Oficina de Fanzini,⁴¹ coordenada por Soraia Nunes, que é artista plástica e moradora da comunidade.

Foto 25 – Cia. Circo Teatro Capixaba na escola e Oficina de Fanzini



⁴⁰ A unidade de ensino funciona somente no horário matutino, com turmas de educação infantil (4 e 5 anos) e com ensino fundamental 1º a 8ª séries. O ensino médio é ofertado no noturno, na escola da sede do município de Divino.

⁴¹ Junção das palavras fan(atic) + (maga)zine. O termo consagrou-se como designação de um certo tipo de publicação relacionada com as artes, cinema, música, quadrinhos, poesia, literatura.

Segundo algumas narrativas, a escola já teve práticas em Educação Ambiental com enfoque na horta, coordenada por uma moradora. Porém, isso já foi há algum tempo e não há mais essa ação. O ato simbólico do abraço ao ParNa Caparaó, bem como outras ações envolvendo esse momento comemorativo do parque, também foi tratado na escola, mas de forma bem menos intensificada do que em Pedra Menina.

Observamos que, na EMEF “Alan Kardec Bittencourt Dias”, as práticas de Educação Ambiental estão ocorrendo de forma ainda muito tímida. Todavia, em 2012, a biorregião recebeu o Projeto Ecoar,⁴² que estimulou um maior interesse em termos de Educação Ambiental nos cotidianos da escola, na qual foi implementado um projeto voltado para a valorização dos saberes locais, com ênfase nas manifestações socioculturais e ambientais.

Durante o ano de 2012, foram muitas as ações em Educação Ambiental desenvolvidas pela *escolacomunidade*, o que até então era muito incipiente. Uma delas foi o trabalho com plantas medicinais, realizado com/pelos alunos e professores na comunidade da Penha. Nesse trabalho, os envolvidos produziram um texto cultural: o vídeo *Ervas e plantas, a medicina dos simples*, com depoimento de moradores.

Outras ações desenvolvidas pela escola promoveram o entendimento quanto às tradições culturais, a valorização das comidas e das danças típicas da região. A escola “Alan Kardec Bittencourt Dias”, juntamente com a comunidade e, contando com o apoio da Prefeitura, promoveu um *Arraiá* que teve como objetivo lançar o projeto da escola para a comunidade. Além disso, as manifestações folclóricas

⁴² O *Projeto Escola, Comunidade, Ambiental e Responsabilidade* (ECOAR) é coordenado pelo lema e executado pelo Instituto Ecos. No ano de 2012, a região do Caparaó foi incluída pelo projeto e fomos convidada para coordenar a *Ecoarea Caparaó Sul*, envolvendo os municípios de: Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Jerônimo Monteiro, São José do Calçado e Alegre. O projeto tem como objetivos promover a integração entre a gestão pública estadual, municipal e comunidade escolar; sensibilizar para as questões ambientais e formar multiplicadores na busca de soluções efetivas que visem à promoção da cidadania, melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento sustentável nas comunidades, implementar a Política Estadual de Educação Ambiental e incentivar a transversalidade e interdisciplinaridade nas escolas

Caxambu, boi-pintadinho, a dança da peneira e a quadrilha jeca foram apresentadas nesse evento.

O desenvolvimento na “pedagogia de projetos” foi motivador para as práticas socioambientais na *escolacomunidade*, conforme destaca a narrativa de uma moradora: “*O trabalho que a escola está fazendo com os alunos, envolvendo a comunidade é muito importante porque valoriza nossas formas de viver, de comer e de cuidar do Patrimônio da Penha*”.

Com a finalidade de mostrar à comunidade as ações e produções culturais desenvolvidas no projeto de “A a Z a raiz folclórica é você”, a escola teve a iniciativa de fazer uma feira cultural, com exposições de artesanatos, culinária local, uso das plantas medicinais, demonstrações de antigos brinquedos, exposição de lendas e histórias curiosas da localidade. É importante assinalar que, a todo o momento, a comunidade esteve envolvida nesse projeto e, inclusive, no dia da mostra cultural, muitos moradores visitaram os corredores das escolas para prestigiar os trabalhos desenvolvidos pelos *professoresalunos*, com o apoio e envolvimento da comunidade.

No contexto do distrito de Patrimônio da Penha, que, apesar de ser bem pequeno, carrega marcas de diversidades culturais, o projeto, que teve como principal mote os processos identitários da localidade, conseguiu envolver os *nativos* e os *hippies*.⁴³ Estes, por sua vez, como têm filhos estudando na escola e se sentem pertencentes à localidade, sempre estão presentes em ações comunitárias.

Já em relação aos “nativos”, conversando com uma professora da EMEF “Alan Kardec Bittencourt Dias”, ela nos disse:

O projeto é de fundamental importância não só para a escola, mas para Patrimônio da Penha, pois queremos resgatar as tradições nativas, uma vez que com a presença

⁴³ A localidade, no início dos anos 90, sofreu grande influência do movimento alternativo, tendo em vista que chegaram alguns novos moradores. Hoje em dia, é muito visível que a comunidade de Patrimônio da Penha se divide entre os nativos e os *hippies*. Entretanto, observamos que as relações são “conflituosas”, porém de forma velada, pois, no repertório discursivo dos “nativos” aparece em algum momento situações referenciando essa distinção na comunidade.

dos de fora [hippies], hoje em dia há muita influencia de culturas que não fazem parte daquela localidade e isso tem influenciado no comportamento das crianças e jovens da Penha. E as nossas tradições? E o nosso modo simples de viver do homem rural?
(ANGÉLICA)

Cabe comentar que o projeto foi *consumido* pelos sujeitos praticantes da *escolacomunidade* e, inclusive, tanto no repertório discursivo dessas pessoas, quanto na escrita do projeto, é mencionada a palavra “resgate cultural”, como principal objetivo. No senso comum, os sujeitos tratam esse “resgate” como algo possível, valorizando a cultura local, no sentido de ser uma tentativa de “[...] reconstruírem identidades purificadas, para se restaurar a coesão, o ‘fechamento’ e a tradição, frente ao hibridismo e a diversidade” (HALL, 2005, p. 92).

Todavia, como estamos usando os conceitos de *tradição* e *tradução* (HALL, 2005), ao abordarmos os processos identitários, observamos que as culturas locais estão sendo deslocadas e devemos compreender a maneira pela qual essas culturas contribuem para “alinhar” as diferenças. Nesse sentido, não é possível um “resgate cultural”, até mesmo porque as culturas são *híbridas*, pois constituem-se dos diversos tipos de identidades.

Ao acompanhar os cotidianos da escola, houve momentos em que ficamos desanimada, pois não conseguíamos enxergar as produções culturais “ambientais” nas práticas pedagógicas. Havia muito mais iniciativas partindo de alguns moradores da localidade *para a escola*.

Entretanto, a adesão da EMEF “Alan Kardec Bittencourt Dias” ao Projeto Ecoar, criou um movimento que impulsionou, nos cotidianos da *escolacomunidade*, iniciativas socioambientais. Como isso, os sujeitos praticantes tiveram maior interesse em desenvolver ações de Educação Ambiental. Naquele momento, ficou entendido que o movimento partiu *da escola para a comunidade*.

Dessa forma, compartilhamos narrativas de professores ao comentarem sobre esse projeto no Seminário Regional de Educação Ambiental:

Nós, comunidade escolar da EMEF “Allan Kardec Bitencourt Dias”, aprendemos que algo se torna muito mais fácil quando as pessoas envolvidas acreditam no projeto e principalmente na coerência das ações e pensamentos dos envolvidos. A mobilização, o comprometimento intersetorial e colaboração da comunidade local foram importantíssimos para a realização das atividades aqui apresentadas.

Vimos que uma jornada de duzentos quilômetros começa com um simples passo, e esse foi um dos passos que esta Escola iniciou.

Foto 26 – Mostra Cultural da EMEF Alan Kardec do projeto de “A a Z a raiz folclórica é você”



1.6. OUTROS ESPAÇOS FORMATIVOS NA/DA BIORREGIÃO

A biorregião do Caparaó traz outros contextos formativos, que estão para além dos muros da escola, mas que têm uma estreita articulação com ela. Um desses espaços é o Polo de Educação Ambiental do Instituto Estadual de Meio Ambiente (IEMA), inaugurado em 30 de julho de 2011, em Patrimônio da Penha.

De acordo com a narrativa de Dalva Ringuier, secretária-executiva do Consórcio do Caparaó, o espaço do polo é importante para fortalecer a biorregião em termos de ações de Educação Ambiental na formação e criação de processos identitários.

Foto 27 – Inauguração do Polo de Educação Ambiental



Esse polo aqui tem o papel de reeducar, porque nós aprendemos muitas coisas erradas e nós temos que nos reeducar e nós temos que trabalhar para fazer uma inversão. Ao invés de levar as coisas para as cidades, nós precisamos trazer as coisas das cidades para o interior, para segurar as pessoas no interior e não levar tudo para as cidades [...] levar as pessoas da roça, do interior para formar os bolsões de pobreza e miséria nas cidades. Nós temos que inverter [...]: a comunidade passa a ter um espaço próprio dela e não precisa sair daqui para ir a outro lugar (DALVA).

Ter um espaço de referência na biorregião vem ao encontro dos anseios de potencializar os projetos, ações e programas de Educação Ambiental. O espaço tem sido amplamente usado pela comunidade para a promoção de diversos processos educativos: aulas de capoeira, Cine Pipoca, cursos, mostras, exposições, palestras, oficinas gerais, reuniões da comunidade etc.

Dessa maneira, apresentamos a narrativa do Pe. Gelson, que destaca a importância de se ter um local na biorregião que agregue as questões socioambientais de forma tão significativa. A expectativa é que esse espaço seja, de fato, *praticado* e apropriado, não só pela comunidade de Patrimônio da Penha, como por todos os municípios que compõem o Caparaó:

É uma alegria grande para todos nós termos essa conquista. Ao esforço, em especial, de algumas pessoas que dedicam a vida pela Educação Ambiental e também pela proteção da vida de maneira geral como é a necessidade tão grande hoje, debruçar sobre essa questão no mundo todo. Então, nesta oportunidade poder pedir a benção de Deus para todos nós e para todos os empreendimentos que vão acontecer a partir desse polo de Educação Ambiental. Estamos juntos na defesa da vida e nosso Deus é o Deus da vida (Pe. GELSON).

Trazendo esse breve contexto do Polo, recorreu-nos a lembrança da narrativa de uma moradora de Patrimônio da Penha, no momento em que a infraestrutura do polo estava sendo construída. Ao pensar que todos sabiam o que é um Polo de Educação Ambiental e mais, o que seria aquela construção na vila, resolvemos perguntar o que a moradora achava. Para nossa surpresa, percebemos que as pessoas não tinham conhecimento sobre a sua construção. Então, resolvemos perguntar a alguns moradores e obtivemos as seguintes respostas:

Me parece que vai funcionar o Consórcio do Caparaó (MORADOR).

Ah, não sei direito o que é mesmo quem é responsável é a Dalva Ringuier (MORADOR).

Olha, o que eu sei é que é uma obra do governo, mas não tenho a informação de como será isso e quem aqui, em Patrimônio da Penha, tem maiores informações (MORADOR).

Naquele momento, notamos que a maioria dos moradores não sabia exatamente o que era o polo, porém, andando pela vila, cartografamos, por meio das produções discursivas dos moradores, no ato de inauguração do polo, que eles veem o empreendimento como uma obra do governo e não como um espaço privilegiado e legitimado da comunidade e de toda a biorregião.

Ah, eu gostei muito e o polo ali foi uma bênção de Deus, porque foi uma obra muito boa perto da casa da gente e ficou uma obra muito bacana. E ontem eu gostei muito, achei muito bonito, o que eles passaram do filme deles, muito bacana, da natureza, eu gostei muito. Eu acho que esse espaço vai ser muito bom (D. ZIZI).

Outro contexto formativo presente no Caparaó é o Instituto Socioambiental da Região do Caparaó,

Foto 28 – Inauguração do ISA e organização do espaço



apelidado de ISA. Trata-se de um espaço comunitário e apartidário. Sua finalidade é promover cursos, oficinas, palestras, encontros e reuniões, com o objetivo de aprimorar as discussões socioambientais e o bem-estar comunitário por meio da geração de conhecimento e, ao mesmo tempo, seus idealizadores têm um projeto bem mais ousado, que é implementar a reserva da biosfera⁴⁴ na região do Caparaó.

Só a título de trazer outros espaços formativos que estão para além da escola, citamos esse dois, uma vez que são novos e têm propostas audaciosas na biorregião. É lógico que não queremos esgotar essa discussão sobre contextos formativos, até mesmo porque há muitas outras possibilidades de formação.

Por fim, como estamos problematizando de que forma são feitos os *usos e consumos* dos produtos culturais em Educação Ambiental, observamos, em nossas itinerâncias, que os sujeitos praticantes das *escolascomunidades* compreendem esses produtos como repertórios interpretativos e textuais, atravessados por uma multiplicidade de maneiras e formas de fazer práticas socioambientais em suas localidades, pela via Polo de Educação Ambiental, pelas escolas, pelo Centro de Vivências Jardim do Beija Flor, pelo ISA, pelas ações do Centro de Visitação do Parque etc.

⁴⁴ As Reservas da Biosfera da Unesco conciliam a conservação da diversidade biológica e cultural com o desenvolvimento econômico e social, por meio de parcerias entre pessoas e a natureza. Elas também contribuem para a transição para sociedades verdes, por meio de experimentos com opções de desenvolvimento verde, como o turismo sustentável e o treinamento para empregos verdes. Há mais de 15 anos a Unesco coopera com as Reservas da Biosfera, área na qual o Brasil tem ativa e inovadora atuação, no âmbito do [Programa MaB](http://www.unesco.org). (<http://www.unesco.org>).

CAPÍTULO III

1 DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS E MEIO AMBIENTE

O girino é o peixinho do sapo
 O silêncio é o começo do papo
 O bigode é a antena do gato
 O cavalo é pasto do carrapato

O cabrito é o cordeiro da cabra
 O pescoço é a barriga da cobra
 O leitão é um porquinho mais novo
 A galinha é um pouquinho do ovo

O desejo é o começo do corpo
 Engordar é a tarefa do porco
 A cegonha é a girafa do ganso
 O cachorro é um lobo mais manso

O escuro é a metade da zebra
 As raízes são as veias da seiva
 O camelo é um cavalo sem sede
 Tartaruga por dentro é parede

O potrinho é o bezerro da égua
 A batalha é o começo da trégua
 Papagaio é um dragão miniatura
 Bactérias num meio é cultura
 (ARNALDO ANTUNES, CULTURA)

Buscamos, na letra dessa música, expressar, primeiramente, nossa vontade de compartilhar noções de cultura ao invés de já trazer aspectos teóricos sobre os Estudos Culturais. Então, abordar e problematizar a *cultura* não é uma situação muito confortável, principalmente, quando a intenção é entender o campo denominado Estudos Culturais e sua relação com a Educação Ambiental por meio das produções culturais caparaoenses.

Desse modo, compartilharemos, neste capítulo, noções de cultura; um breve histórico do campo dos Estudos Culturais e a sua correlação com a Educação Ambiental. Além disso, traremos a *tessitura* de como os produtos culturais potencializam a Educação Ambiental, por meio de movimentos que fortalecem as redes socioambientais no/do Caparaó.

Para isso, como somos movida por instigações e experimentações, concordamos com Larossa (2002), quando nos diz que precisamos nos situar na condição de sujeito da experiência. Quer dizer, quando experimento é que dou sentido ao que sou, ao que me acontece e ao que me toca. Assim, apresentamo-nos de forma bem receptiva e aberta para conhecer e experimentar o campo dos Estudos Culturais.

Ainda comentando sobre a *experiência*, segundo Jorge Larossa (2002), essa palavra vem do latim *experiri* e significa provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova e

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade de aprender (LAROSSA, 2002, p. 24-25).

Como aceitamos esse desafio, sendo afetadas pelas *cartografias* caparaoenses, estamos aqui a tecer algumas redes de sentidos em relação à Cultura, aos Estudos Culturais e à Educação Ambiental. É na tentativa de elaborarmos um texto mais sintético que desenvolveremos algumas considerações acerca dos Estudos Culturais, bem como problematizaremos algumas relações que têm se estabelecido entre esse campo e a Educação Ambiental, por exemplo.

Então, contando com as preciosas contribuições de alguns teóricos, iniciamos esta *experiência* com o historiador Michel de Certeau (1995, p. 9-10), quando nos apresenta sua noção de cultura:

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza [...]; pois a cultura 'não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um *marca* aquilo que outros lhe dão para viver.

Sob a perspectiva de Certeau, toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado em um grupo social. A cultura, então, não deve ser entendida como estática, mas sim como um trabalho no qual ela acontece em toda vida social e é praticada pelos sujeitos sociais. No entanto, tais práticas necessitam fazer sentido para os sujeitos que as praticam. Logo, a cultura, segundo Certeau (1994), pode ser considerada em toda atividade humana.

Dessa forma, a cultura, entendida em toda a extensão da vida social, deve ser estudada e compreendida levando em conta a grande expansão de tudo que está associado a ela, bem como o papel constitutivo que assume nos diferentes aspectos da vida.

Compartilhando a visão de Maturana (1997, p. 177), a cultura é entendida como

Uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir tanto no âmbito humano quanto no não humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar, e um modo de crescer no atuar e no emocionar.

Outra noção de cultura que trazemos nesse *urgir* conceitual é a de Morin (2005, p. 19). Segundo o autor, ela

[...] caracteriza as sociedades humanas, é organizada/organizadora *via* o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade.

A partir do diálogo com esses interlocutores, convidamos o leitora fazer um passeio para ouvir os sujeitos ordinários da vida cotidiana. Então, se, por curiosidade, fizermos uma enquete sobre o que *é cultura*, veremos que os mais variados sentidos, *usos* e *consumos* lhe serão atribuídos. A palavra cultura é polissêmica e,

quando combinada com outras, vem sendo utilizada, muitas vezes de modo aligeirado e pouco problematizado.

Destarte, partimos da afirmativa de que a noção de cultura vem se atualizando. O que antes poderia ser impregnado de conceitos, como distinção, hierarquia, cultura de massa, ser culto (denotando a noção de erudição), elitismo, cultivo (no sentido de uma atividade ligada à terra) etc., foi transformado em outro conjunto de significados, abrindo um amplo leque de sentidos mutáveis e versáteis.

Vista dessa forma, a *cultura* deixa seu sentido *singular* – aquele que impõe a lei de um poder, no qual ela é

[...] singular de um meio. Ela está na maneira como respiramos, nas ideias, na pressão autoritária de uma determinação social que se repete e se 'reproduz' (Bourdieu e Passeron) até mesmo nos modos científicos. Na análise cultural, o singular traça em caracteres cifrados o privilégio das normas e dos valores próprios a uma categoria (CERTEAU, 1995, p. 227).

Assim, Certeau (1995) traz outra concepção de cultura, avançando seu sentido no singular, *centrada na cultura no plural*.

Esse caminho que nos conduz, sem que eu seja ainda capaz de fazê-lo, para o mar anônimo no qual a criatividade murmura um canto violento. A origem da criação é mais antiga do que seus autores, supostos sujeitos, e ultrapassa suas obras, objetos cujo fechamento é fictício. Um indeterminado se articula nessas determinações. Todas as formas da diferenciação remetem cada passagem a uma obra de outrem. Essa obra, mais essencial do que seus suportes ou suas representações, é a *cultura* (CERTEAU, 1995, p. 17-18, grifo do autor).

O plural em que Certeau situa a cultura é a partir desse “mar anônimo” além dos sujeitos, bem como sua pluralidade em si, uma vez que o ser humano estabelece uma relação intrínseca com a *cultura natureza* e vice-versa.

Nesse sentido, a multiplicidade das culturas e o caráter que ela tem, por seu próprio conceito, de ser uma “cultura no plural”, enraíza-se na própria

complexidade humana. As práticas coletivas, comportamentos individuais e valores podem ser entendidos como culturas que, por si, são diversas e estão presentes nas múltiplas de os humanos observarem, interpretarem e significarem o mundo em que estão inseridos.

Segundo Stuart Hall (2006), a cultura fala de nossas várias identidades, formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou questionados nos sistemas culturais que nos circundam. As culturas também são essas diversas formas de ver e de nos enxergarmos no mundo. Então, de acordo com o autor:

A centralidade da cultura não significa [...] que não há nada senão 'cultura', que tudo é 'cultura' e que a 'cultura' é tudo [...]. O que aqui se argumenta, de fato, **não** é que 'tudo é cultura', mas que toda prática social depende e tem relação com o significado [...]. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social **tem o seu caráter discursivo** (HALL, 1997, p. 33).

Portanto, a cultura abarca, além do conjunto de coisas, por exemplo, obras literárias, jornais, programas de TV, revistas, poemas, músicas etc., processos e conjunto de práticas pelas quais há produção, consumo e o intercâmbio de significados discursivos entre os sujeitos praticantes da sociedade.

Nesse sentido, “[...] a cultura tem a ver com ‘significados partilhados’, que organizam e regulam as práticas sociais, influenciando condutas e tendo efeitos reais e práticos sobre elas” (WORTMANN, 2001, p. 36).

Para Hall (1997b, p. 20),

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.

Então, partimos dessas noções sobre cultura, com a interlocução desses autores, não com o intuito de explorá-las, mas com o propósito de proporcionar mais possibilidades de compreensão. Por fim, Canclini (1999, p. 41) traz sua contribuição em relação à cultura ao abordá-la, metaforicamente, como “[...] um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível em partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode utilizar”.

Diante dessas noções, sabemos que o conceito de cultura é hoje problematizado por diferentes disciplinas e correntes teóricas, por meio de métodos, e daí a complexidade de tentar abarcá-lo. Afinal, Antropologia, Sociologia da Cultura, Estudos da Comunicação, Estudos Culturais, Semiótica, Multiculturalismo, dentre outras, são áreas que se ocupam de sua análise e de suas interpretações.

Entretanto, situaremos, neste item, alguns pressupostos que nos orientam nos usos que fazemos do conceito de cultura. Nosso ponto de vista é que, a partir dos diálogos com alguns intercessores, acreditamos que a cultura não é cânone, mas sim *práticas sociais* em relações de produção e em processo. Ela tem uma associação dupla, dos seres humanos com a natureza e dos seres humanos entre si, em que os seres humanos intervêm na natureza e sofrem a interferência dela, num movimento dialógico e recursivo.

2 ESTUDOS CULTURAIS, VAMOS ENTENDER ESSE CAMPO?

Saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano – eis uma descrição que parece provisoriamente adequada para me referir ao *ethos* contingente do que tem sido denominado de Estudos Culturais, ou, Cultural Studies, em sua versão contemporânea (COSTA, 2000, p. 13).

Com o intuito de entender o que são os Estudos Culturais, atrevemo-nos a falar que eles trazem como preocupação a concentração em problematizações da cultura. Quando falamos desse processo,⁴⁵ alguns “mitos” têm sua origem nesse campo, tais

⁴⁵ Concordamos com Richard Johnson (2006) que afirma que os Estudos Culturais processo são um uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações.

como: Richard Hoggart, Raymond Williams, E.P. Thompson e, contemporaneamente, Stuart Hall.

Um dos principais objetivos dos Estudos Culturais tem sido estabelecer os percursos da movimentação intelectual surgida no panorama pós-Segunda Guerra, na Inglaterra. Fato que provocou uma reviravolta na teoria cultural.

Então, a partir dessa breve introdução, fica uma questão central: **como surgiram os Estudos Culturais?** Podemos ensaiar a resposta que eles emergiram em meio às agitações de determinados grupos sociais que buscavam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de *saberesfazer* emergentes da inserção desses grupos no mundo.

A princípio, os Estudos Culturais eram um projeto britânico e que foi se expandindo para outros países e se convertendo em um fenômeno internacional. Então,

Os Estudos Culturais não estão mais confinados à Inglaterra nem aos Estados Unidos, espalhando-se para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Isto não significa, no entanto, que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais (ESCOSTEGUY, 2006, p. 136).

Os Estudos Culturais, como campo de pesquisa, surgiram de forma sistematizada, no *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* – “Centro de Estudos Culturais Contemporâneo” –, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. E o desenvolvimento e a emergência dos Estudos Culturais se deram a partir de dois “divisores de água”.

O primeiro teria sido desencadeado em virtude do abalo do capitalismo na reorganização de todo o campo das relações sociais, históricas, econômicas e culturais, uma vez que surgem novas formas culturais – TV, revistas, músicas, jornais, publicidades etc. –, que, segundo Costa (2003), levaram à dissolução do campo das forças do poder cultural das elites.

O segundo, e também determinante, teria sido, como já abordamos, o colapso do império britânico pós-guerra. Assim, de acordo com Costa (2003, p. 39),

[...] surge uma nova geração intelectual com novos posicionamentos, ideias e críticas [...]. Assim, a queda dos impérios coloniais e os novos contornos da cultura no capitalismo teriam marcado acentuadamente o surgimento destas movimentações na teoria cultural.

Diante desse contexto, nos anos 50, podemos dizer que foram estabelecidas as bases dos Estudos Culturais com a publicação de três textos, que trouxeram uma abordagem sobre as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade. São eles: *Uses of literacy* (1957), publicado por Richard Hoggart; *Culture e society* (1958), de Raymond Williams; e *The making of the english workink-class* (1963), de E.P.Thompson.

Mais especificamente, foi em 1964 que foi fundado, de fato, por Richard Hoggart, o Centro de Estudos Culturais de Birmingham, vinculado ao Departamento de Língua Inglesa dessa universidade, constituindo-se, assim, em um centro de pesquisa de pós-graduação.

Cada um dos autores mencionados trouxe contribuições para a consolidação do campo dos Estudos Culturais, cuja proposta original estava direcionada em torno de projetos teóricos, políticos e de perspectivas analíticas, em que o foco estava na forma de pensar sobre cultura.

Stuart Hall foi um dos fundadores do Centro e passou a dirigi-lo após Richard Hoggart, de 1968-1979, período considerado o mais efervescente da origem dos Estudos Culturais e no qual se consolidou esse campo de estudos, “[...] partir de uma preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as leituras de ‘textos da cultura’” (HALL, 2009, p. 11).

Nesse sentido, Hall (*apud* COSTA, 2003, p.23),

[...] diz que na ótica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas são lugares de desigualdade no que se refere à etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções.

Ao focalizarmos a questão socioambiental, veremos que também há desigualdades nesse ponto de vista, principalmente quanto pensamos na distribuição dos recursos naturais.

Não pretendemos nos aprofundar-nos no assunto, mas destacamos que, de acordo com Escosteguy (2006), Mattelart e Neveu (2004), o campo dos Estudos Culturais passou por três etapas distintas: na primeira fase – que é a embrionária e focada no Centro de Birmingham –, concentrava as pesquisas nas áreas de subculturas: a escola, a linguagem, a música, as condutas desviantes etc.; já na segunda etapa, final dos anos 70, os Estudos Culturais ganham maior visibilidade para além da Inglaterra, sofrendo influência de estudiosos como Michel de Certeau, Bourdieu, Michel Foucault, dentre outros. Ou seja, é a fase da consolidação desse campo de estudos; a última fase, podemos dizer, constituiu-se na internacionalização dos Estudos Culturais, ganhando, assim, maior destaque no cenário global e em diferentes grupos sociais.

Não querendo esgotar esta discussão, pois ela conduz este estudo, reforçamos que os Estudos Culturais, de acordo com Hall (1996, p. 263, *apud* COSTA, 2003, p. 40), “[...] se constituíram como um projeto político de oposição, e suas manifestações ‘sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante’”.

Dessa forma, cabe a esse campo de pesquisa ser inter, multi e transdisciplinar, assim como a Educação Ambiental, com o conjunto de formações mutáveis e descentralizadas.

Então, os Estudos Culturais se propagaram em múltiplas áreas do conhecimento, como nas artes, nas ciências naturais e sociais, na tecnologia e nas humanidades, passando a ser um amplo conjunto de abordagens, reflexões e problematizações nessas áreas. Contudo, é importante assinalar que os Estudos Culturais se inscrevem na trilha de deslocamentos que apaga qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento.

A partir dessas considerações sobre o campo dos Estudos Culturais, se pensarmos que os seres humanos utilizam sistemas ou códigos de significados para interpretar, organizar e regular sua conduta, enfim, para dar sentido às próprias ações, bem como às ações dos outros, o que contribui para isso são suas culturas. Assim, todas as práticas sociais comunicam significado, constituem-se como práticas de significação e podem ser examinadas pelo trabalho que fazem subjetivamente.

Então, com o objetivo de responder às críticas sobre um suposto idealismo cultural, Hall (1997, p. 33) esclarece que "[...] toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos se situam 'dentro do discurso', são 'discursivas'".

3 ESTUDOS CULTURAIS E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

É a partir de algumas contribuições sobre cultura que nos sentimos mais à vontade para iniciar um diálogo sobre Estudos Culturais e Educação Ambiental, na tentativa de compreender de que forma os produtos culturais se inserem nas *escolascomunidades* das localidades pesquisadas.

Foto 29 – Roda no Rainbow 2012 e morador de Patrimônio da F



Depois desse breve panorama sobre os Estudos Culturais, notamos que as noções de cultura foram, de modo geral, exploradas, estendidas, ressignificadas e incorporadas ao nosso repertório discursivo. Mas vale ressaltar que ela ainda vem sendo usada em múltiplas interpretações e nos diferentes contextos, nos quais presenciamos que houve um deslocamento do sentido de cultura, da sua tradição elitista para as práticas cotidianas.

Ao nos aproximarmos da cultura a partir da visão da sociedade contemporânea e sua relação com a natureza, veremos que, mesmo com o envolvimento de racionalidades de cunho ambientalista e ecologista, a natureza articulada com a cultura é uma discussão incipiente e ainda está à “margem” na sociedade. Acreditamos que essa *disjunção* tenha sido iniciada juntamente com o modelo de sociedade moderna, na qual há um hiato entre cultura e natureza.

Entretanto, cartografando com a ideia da *grande escala*, percebemos que as diferentes maneiras de viver, de fazer, de pensar a vida, de relacionar-se com os outros seres vivos e com a natureza podem ser chamadas de culturas. E, ao trazermos o campo dos Estudos Culturais, fica evidente que uma questão central são as transformações na concepção de cultura. Esta, por sua vez, muito antes de dizer respeito aos domínios estéticos ou humanísticos, está ligada ao domínio político. Logo, o que orienta a discussão dos Estudos Culturais é a definição social da cultura, ou seja, a descrição de um modo de vida.

Nós temos que colocar a existência descentemente frente à vida, em sua contradição com a vida, em sua dialeticidade, de tal maneira que a existência não mate a vida e que a vida não pretenda acabar com a existência, para se defender dos riscos que a existência lhe impõe.

Isso para mim faz parte dessa luta pelo verde. Lutar pelo verde, tenho certeza de que sem homem e mulher o verde não tem cor (PAULO FREIRE, 2010, p. 38).

(Palestra proferida durante a Jornada pela Vida, Rio-92, apud SILVA).

É nesse cenário que cada cultura está relacionada com a particularidade dos diferentes grupos humanos. Ao mesmo tempo, a cultura condiz com a peculiaridade do encontro entre esses grupos e o ambiente natural específico onde residem, isto é, o lugar do planeta onde vivem. Cabe aqui reforçar que cada povo, cada grupo social, com suas culturas, constrói suas noções de natureza e suas maneiras particulares de estabelecer relações com essa “natureza” e consigo mesmo.

Essas questões quanto à chamada de “[...] atenção para a relação entre cultura-natureza [...] relacionada à diversidade cultural e biodiversidade”, de acordo com Tristão (2009, p. 107), foram reforçadas na Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, mais conhecida como *Conferência de Thessaloniki, realizada em 1997, na Grécia*.

Acreditamos que a dissociação entre cultura-natureza foi intensificada à medida que as noções do desenvolvimento técnico-industrial e das racionalidades da modernidade foram crescendo em determinados grupos sociais e isso tem relação com o modo com o qual percebemos o mundo e nos relacionamos com ele.

Diante desses diálogos e, concordando com Tristão (2004, p. 68), “[...] as culturas transcendem os limites biológicos [...]”. Assim, é

Interessante observar que a diversidade biológica e a diversidade cultural, consideradas sempre tão antagônicas, não deixam de ser aspectos de um mesmo fenômeno.

[...]

As diferentes espécies e formas de vida são manifestadas pela sua adaptação às diferenças climáticas e condições geográficas do meio ambiente, assim como os diversos modos de vida humana suscitam essa imensa diversidade cultural da humanidade. Então, como a natureza produz uma variedade de espécies adaptadas ao meio ambiente, o modo de vida humano se desenvolve em resposta às condições locais, causando a diversidade denominada, hoje, de multiculturalismo. Como consequência, há uma relação intrínseca entre cultura e natureza, perdendo o sentido a disjunção (TRISTÃO, 2004, p. 68).

Desse modo, entre uma escolha e outra, vamos construindo nossa cultura e com ela nossos repertórios discursivos sobre o mundo e a vida. A cultura não está separada da natureza, ao contrário, a natureza é cultura e a cultura é natureza. Logo, a noção

de natureza depende de cada cultura em que ela está inserida. Na *tessitura* entre a Educação Ambiental e os Estudos Culturais, entendemos que falar de cultura é observar como as pessoas constroem suas relações de convivência, como cada um constrói sua leitura de mundo, como cada um vive e atua no mundo. Enfim, falar de cultura é dizer e pensar de que forma nós, seres humanos, nos constituímos como sociedade e que relações estamos mantendo com o meio no qual estamos inseridos. Assim, acreditamos que é a partir da construção sobre a ideia de natureza que cada cultura faz é que iremos corporificar nosso viver.

Com isso, fazendo uma reflexão a partir do pensamento complexo,⁴⁶ percebemos que há a necessidade de pensar a partir de outra lógica, de um pensamento ecologizado que, em vez de isolar o objeto estudado, o considera *na e por* sua relação *auto-eco-organizadora* com seu ambiente cultural, econômico, político, natural. Para isso, Segundo Morin (2011), é preciso ir além: pensar global, agir local e pensar local e agir global de forma dialógica e recursiva.

Além disso, é importante reforçarmos que precisamos, como sociedade planetária, ponderar além da racionalidade abstrata, uma vez que necessitamos de uma racionalidade complexa que enfrente as contradições, por meio de uma revolução do conhecimento. Isso quer dizer repudiar a inteligência cega que é incapaz de conceber a *era planetária* (MORIN, 2003) e apreender o problema ecológico.

Como anunciado no início deste capítulo, notamos que há pontos de convergência entre os Estudos Culturais e a Educação Ambiental. Nessas reflexões teóricas, a sociedade, entretanto, não é compreendida como um todo orgânico (somente o Todo), mas como uma rede complexa de grupos (Partes e Todo ao mesmo tempo), em que cada sujeito pode exercer múltiplas e diferentes posições, cada qual com interesses diferentes e relacionados uns com os outros em negociações.

Porém, pensando na Educação Ambiental, ressaltamos que esses interesses não podem ser o “poder dominante”, no sentido de cumprir uma das promessas da

⁴⁶ “Vem de *complexus*, o que é tecido junto” (MORIN, 2005, p. 13).

modernidade: a de “dominar a natureza”. Nossa aposta é que esses interesses sejam pensados a partir do *fazer junto*, do *fazer com*, na *coletividade* por uma cidadania planetária a fim de evitar a *morte ecológica* (MORIN, 2003).

Nesse sentido, os Estudos Culturais em Educação Ambiental são compreendidos como uma *tessitura* complexa, como polifonia e, pensando no campo socioambiental, as mídias, a *educomunicação*, os próprios textos culturais são traduções dessa polifonia, realizada pelo sujeito social a partir do seu posicionamento, do seu local de contestação nesta *ciranda* da vida, ou melhor, nesta circulação de sentidos.

Com essa visão, Edgar Morin (2008), em seus escritos, explica-nos que, no seio do antropossocial, os seres humanos são bioculturais, e suas duas naturezas (biológica e a cultural) estão entrelaçadas e se influenciam mutuamente. Além disso, o autor considera que nada que acontece na vida dos seres humanos é inseparável da cultura. Esta, por conseguinte, também é fruto da evolução biológica e dependente das sociedades humanas, bem como os processos de *auto-eco-reorganizações* sociais. Portanto, somos seres *bio-psico-culturais* e *espirituais* a todo instante.

Além disso, Morin (2008) vê a cultura como uma emergência humana metabiológica, em que ela é irreduzível como tal e produtora de qualidades e realidades originais retroagindo, em todo momento, com o biológico. E isso nos permite não romper o *nó górdio* entre *bio* e *antropos*, entre natureza e cultura e entre espírito e matéria. Do mesmo modo, concordamos que os Estudos Culturais em Educação Ambiental precisam ser pensados a partir dessas considerações do autor.

Assim sendo, fica até mais fácil compreendermos que a Educação Ambiental e a Cultura estão entrelaçadas e que são partes integrantes e ativas de um processo de produção e de criação de sentidos e de significados nos sujeitos. A cultura e o cultural estão presentes tanto nos materiais, como nas informações que circulam nos ambientes de aprendizagem; tanto nos instrumentos, como nas ações de

educadores e educandos, e acreditamos que isso potencializa e fortalece as redes de *saberesfazeres* e os poderes na Educação Ambiental caparaoense.

Fica entendido, que a cultura é constituída na relação com o outro. Dessa forma, fazendo uma reflexão com a Educação Ambiental, dependendo de como nos relacionamos e de como lidamos com esse outro, iremos estabelecendo, ou não, uma relação *intercultural* (FLEURI, 2003).

Então, a Educação Ambiental, a partir dos estudos da/sobre a cultura, não é apenas reconhecer a cultura do outro como diferente, mas entender e respeitar o fato de que pertencer a uma cultura diferente significa pensar e se relacionar no mundo, e com o mundo, de forma diferente. E fica uma questão: será que, mesmo sendo diferentes, a partir das nossas diversidades culturais e biológicas, não podemos ser iguais, mais conectados, quando o assunto são os aspectos de imbricamento socioambiental-cultural de nosso planeta, de nosso país, de nossa cidade e bairro?

Refletindo a partir de Morin (2003), em seu livro *Terra-Pátria*, entendemos que é necessário que nos apropriemos de nossa identidade e cidadania planetária. O autor explica esse processo complexo – tanto do ponto de vista biológico quanto cultural e individual – como a conjunção do uno e do múltiplo (*unitas multiplex*).

3.1 MODOS DE ENDEREÇAMENTOS E REINVENÇÃO: EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-PRÁTICO

*Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de Gentileza...*
(Techo da música, Gentileza, Marisa Monte)

Foto 30 – Texto cultural na EMEF “Alan Kardec”



Após refletirmos e criarmos conexões entre os Estudos Culturais e a Educação Ambiental, trouxemos aqui algumas dimensões a partir dos textos culturais e dos espaços formativos em Educação Ambiental. Ao introduzir essa abordagem, apresentamos a questão dos modos de endereçamento. Segundo Ellsworth (2001), o conceito de endereçamento provém dos estudos de cinema e já foi aplicado à educação. E “esse conceito é útil para destacar como se constitui, a quem se dirige, se endereça cada uma destas educações” (CARVALHO, 2004, p. 16).

Para Ellsworth (2001), há uma relação entre o que está do lado de “fora”, por exemplo, os cursos de formação, os materiais didáticos, os filmes socioambientais educativos, os encontros, os eventos, enfim as produções culturais etc. e o que está na “psique humana” (p. 12). O que está dentro de cada sujeito, numa relação em que “[...] há uma necessidade de endereçar uma comunicação para alguém” (p. 24).

Dessa maneira, se trazemos como proposta de pesquisa a *produção, consumo* e os *usos* dos produtos culturais em Educação Ambiental, compreendemos que o campo dos Estudos Culturais tem contribuído para essas questões, pois inovou ao assegurar, de acordo com Hall (2000), que toda ação social é cultural e que todas as práticas sociais comunicam um significado, ou seja, são práticas de significação.

Portanto, isso nos dá a sensação de que não somos nós que determinamos as ações de nossos conhecimentos e práticas culturais, porque as características que nos constituem como seres vivos se misturam, se dividem e se unem. Dessa forma, podemos dizer que somos seres *híbridos, mestiços*, constituídos por múltiplas e diversas identidades.

É dentro desse contexto que as instituições ditas e consideradas ainda tradicionais, como a escola, estão passando por processos de subjetivação,⁴⁷ ao emergirem novos espaços e tempos que estão contribuindo nesse processo. E os textos

⁴⁷ Essa noção de subjetivação trazemos como inspiração em Deleuze, a qual pode ser entendida como tentativa de constituição de como nós devemos ser, pensar, ou seja, produção de outros modos de existência que estão para além do que pode ser “controlado”.

culturais, juntamente com seus apetrechos, é um caso bem típico no qual as instâncias ditas “tradicionais” na sociedade são ressignificadas pela própria presença midiática (HALL, 2000).

Assim, situando as produções culturais em Educação Ambiental nos últimos anos, veremos que elas ocupam um espaço de subjetivação dos sujeitos e, conseqüentemente, de produções de sentidos. Então, a partir do campo dos estudos culturais, as produções *educativas* socioambientais são apresentadas como práticas sociais e a nossa intenção é compreender essa produção, o consumo, os usos e os significados que lhe são atribuídos, entendendo de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental são processados pelos sujeitos praticantes e o que os torna ainda mais potentes.

Logo, ao refletirmos, a partir de Certeau (1994), em relação aos *usos e consumos*, observamos que o tempo todo há processos pelos quais algo é *endereçado* a nós. E, mesmo que a intencionalidade dos *produtores* seja de práticas de controle, a relação entre os *produtos* e os sujeitos da experiência, no caso os consumidores/espectadores, não é de mero *receptor*, mas sim de produtor de uma experiência particular. Ou seja, algo escapa nessa relação de produto/consumo/uso.

Foto 31 – Textos culturais (encartes e programação) da MoVa Caparaó 2010 realizada no município de Guaçuí



Logo, o que é produzido a partir disso nos foge, implicando, nesses *usos*, o que chamamos de produção de sentidos. Portanto, no *espaçotempo* entre o que foi produzido e o que foi, de fato, feito (os usos), dá-se essa produção.

Concretamente falando e pensando na biorregião do Caparaó, muitas produções culturais são realizadas, por exemplo, os vídeos da Mostra de

Vídeo Ambiental do Caparaó (MoVA Caparaó), no que Geraldo Dutra, o Gê, educador caparaoense narra:

Na condição de educador, cidadão daqui do Caparaó, a gente tem diversos tipos de envolvimento com a Educação Ambiental e nos últimos anos, surgiu uma oportunidade de estar envolvido com a MoVA Caparaó, que é a Mostra Itinerante de Vídeos Ambientais, que é uma produção feita por alunos do ensino fundamental e médio dos 11 municípios que compõem o Caparaó Capixaba e é um evento que vem da realização junto com o Consórcio do Caparaó e da Secretaria de Estado da Cultura. A proposta é capacitar os alunos com ferramentas, com instrumentos para produzir audiovisual e é uma Mostra que acontece anualmente. Porém, ano passado, não aconteceu, mas, para este ano já está previsto. Os alunos, depois de capacitados, escolhem um vídeo para produzir. Então, cada município produz o seu, apesar de a proposta ser um tema comum. Por exemplo, no ano retrasado, a proposta foi falar sobre ofícios e aí, cada município faz em cima do seu trabalho.

É claro que a produção desses vídeos da/na biorregião tem uma intencionalidade a partir de uma determinada temática. Entretanto, não temos como controlar esse “entre-lugar” que fica entre o que é produzido e os usos que são feitos desses materiais audiovisuais, podendo ser utilizados para fins socioeducativos ou não. Enfim, os sentidos produzidos se dão a partir dos consumidores e de suas maneiras de fazer.

Diante disso, ao trazermos a noção de modos de endereçamento, é para garantir a compreensão de como acontecem as relações entre os textos culturais e a experiência dos sujeitos praticantes, ou seja, eles estão relacionados com a necessidade de endereçar alguma comunicação, texto ou ação para alguém.

O modo de endereçamento se parece mais com a estrutura narrativa do filme do que com seu sistema de imagem. Tal como a história ou a trama, o modo de endereçamento não é visível. Além disso, ele não é um momento visual ou falado, mas uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo – das relações entre o filme [e demais textos culturais] e seus espectadores (ELLSWORTH, 2001, p. 15).

Com essa visão, o endereçamento acontece em um espaço que é social e psíquico, conforme já foi mencionado, entre o texto cultural e os usos que os sujeitos praticantes (espectadores) fazem dele. Escosteguy (2001) ressalta que articular os

estudos culturais e a *educomunicação* significa que a investigação da cultura midiática inclui tanto os meios como os produtos e as práticas culturais. E essa discussão está inserida numa concepção de sociedade com variadas possibilidades de dominação e resistência.

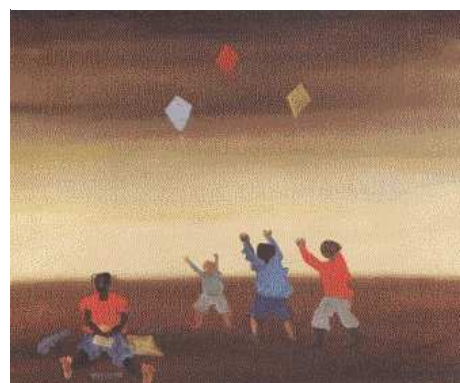
Por fim, importa assinalar que os textos culturais oferecem uma grandeza de posição de sujeito, pois diferentes junções, diferentes práticas de significação os envolvem de várias formas, segundo os discursos que os interpelam, bem como os contextos particulares dos quais emergem.

3.2 *EDUCOMUNICAÇÃO* SOCIOAMBIENTAL

Neste item, antes mesmo de apresentar o que vem a ser *Educomunicação* Socioambiental, vamos tratar, primeiramente, da noção de ***Educomunicação***: sua genealogia, finalidade; o que não significa que estamos de acordo com seus pressupostos.

É importante dizer que estamos trazendo essa noção por considerá-la um tanto articulada com a produção de textos culturais, já que nossa tese perpassa os *usos* e *consumos* das produções culturais caparaoenses.

Figura 9 – Pipas, Portinari



O termo *educomunicação* é bem recente no Brasil, sendo inserido a partir do ano de 1999, durante o Fórum Mídia e Educação.⁴⁸ Entretanto, já havia um acúmulo de debate em torno dessa discussão na América Latina desde a década de 70, e dois dos grandes precursores foram Káplun e Gutierrez, que trabalhavam com ideias similares, contribuindo para a formação desse novo conceito. Esses estudos foram importantes para a constituição de um referencial teórico que faz uma interlocução

⁴⁸ Esse evento foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC), em São Paulo.

entre educação e comunicação como campo de diálogo, de conhecimento crítico e criativo para a cidadania e solidariedade.

Segundo Soares (2010, p. 167),

O conceito de Educomunicação revela a decisão política de grupos organizados da sociedade, inicialmente no âmbito da educação não formal, de preparar o cidadão para assumir sua cidadania comunicativa mediante o reconhecimento e o exercício compartilhado do direito universal à expressão. Neste caso, o que está em causa é a experiência processual da ação comunicativa e sua intencionalidade política, à luz da reflexão latino-americana.

Partindo dessa descrição, cabe aqui ressaltar que a *Educomunicação* está ligada às teorias críticas da comunicação e educação, bem como às ideias dialógicas de Paulo Freire. Além disso, há uma grande influência dos estudos críticos da Escola de Frankfurt e dos Estudos Culturais britânicos quando estes vêm ao encontro do estudo da recepção, juntamente com a teoria da mediação.

O que percebemos é que a *Educomunicação* é um campo constituído por conceitos transdisciplinares, em que a interdisciplinaridade e a interdiscursividade são elementos essenciais (SOARES, 2007b). Contudo, estamos trazendo aqui essa dimensão pela sua influência na Educação Ambiental que postula a teoria crítica.

Diante dessa análise, o termo *Educomunicação*, pode até soar estranho, uma vez que toda educação deveria ser comunicação. No entanto, esse conceito já é empregado há mais de 15 anos no Brasil, quando era usado para identificar uma área chamada Educação para a Comunicação, isto é, a educação para a formação do chamado senso crítico em frente à mídia, especialmente em frente à televisão. Então, por um tempo, o conceito *Educomunicação* significou educação para a mídia.

Um dos fundamentos da *Educomunicação* é o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos que implicam à descentralização de vozes, na dialogicidade e na interação, buscando equilíbrio e harmonia onde convivem diferentes atores sociais, atuando não somente por intermédio dos meios tecnológicos, mas em todas as esferas da comunicação.

Com sua capacidade de entrecruzar saberes, a *Educomunicação* tem como princípio a possibilidade de um novo entendimento da realidade e uma nova leitura de saberes. Assim, ela pode ser entendida como um campo de ação política de encontro, debate e acolhimento de uma diversidade de posicionamentos.

Como a *Educomunicação* é constituída por dois campos de saberes – educação e comunicação –, dessa junção, destaca-se a **ação** como elemento norteador desse campo, que tem aporte nas ações políticas e nos processos. Sua valorização dá-se nas relações sociais estabelecidas pela convivência de forma horizontal e com uma intencionalidade coletiva, que emerge do grupo e não da figura de um protagonista, denotando, assim, a ideia de uma gestão caracterizada como *cogestão*.

Isso possibilita a formação de sujeitos críticos, nos quais o diálogo, o debate e o embate de ideias são instrumentos na alteração dos modos de ser-pensar-agir o mundo. Assim, o *novo discurso* é construído dialogicamente, conforme as ideias e os desejos dos participantes. Nesse contexto, a *Educomunicação* é utilizada para uma “[...] ‘leitura crítica’ das mensagens midiáticas [como das] ações que compõem o complexo campo de inter-relação Comunicação e Educação” (BRASIL, 2005, p. 12).

Foto 32 – Texto cultural (mural), sobre os 50 anos do ParNa Caparaó, na EMEF “Alan Kardec”



O campo da *Educomunicação*, em nossa concepção, pode ser considerado como uma maneira de se apostar na criatividade dos sujeitos praticantes, na circulação de vozes e diálogos dentro e fora da escola, na expressão de criações desses praticantes dos cotidianos. Suportadas por meios de comunicação, essas ideias permitem que os espaços escolares e não escolares sejam um ambiente propício à manifestação de narrativas e de processos educativos criadores.

Nessa direção, chegamos à ideia da **Educomunicação Socioambiental**, que é um conceito inventado recentemente e está presente no “Programa de *Educomunicação Socioambiental*”, de 2005, do Ministério do Meio Ambiente (MMA), que se originou a partir da I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental, promovida, naquela ocasião, pela Diretoria de Educação Ambiental.

De acordo com Martirani (2009, p. 2),

O termo resulta da junção de propostas da Educomunicação e Educação Ambiental, com o objetivo de potencializar os processos educativos dialógicos e democráticos com usos dos recursos e tecnologias da comunicação para a construção de uma sociedade mais sustentável, bem com dar subsídios à comunicação ambiental.

Ao problematizarmos de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental atravessam os cotidianos caparaoenses e como os sujeitos praticantes fazem *uso* deles, inferimos que a *Educomunicação Socioambiental* aborda metodologias participativas e problematizadoras, alimenta processos de comunicação diversificados e dialógicos possíveis, fortalecendo as vias de reflexões e ações sociais.

O estímulo à discussão crítica, organização e pacto social, com o objetivo de formar sujeitos participativos e comprometidos com o processo de construção de uma sociedade mais sustentável também compõe esse campo.

Por fim, acreditamos que de forma complementar, a *Educomunicação Socioambiental* promove atividades de leitura, análise e vigilância crítica da mídia, além de priorizar assuntos e problemas locais, buscando aproximações com a mídia, vislumbrando oportunidades e possibilidades de modo a favorecer o enraizamento da Educação Ambiental.



4 ESPAÇOTEMPOS CRIATIVOS, RESSIGNIFICATIVOS: MOVIMENTOS DO CINECLUBISMO E DA MoVA CAPARAÓ

[...] garantir a cada cidadão o acesso e o uso democrático dos recursos da comunicação, tendo como meta a ampliação da capacidade expressiva das pessoas, independentemente da condição social, grau de instrução, ou inserção no mercado, garantindo que o postulado que defende o 'livre fluxo' da informação seja globalizado, superando a meta liberal de se garantir a 'liberdade de expressão' tão somente aos que detêm controle sobre os sistemas de meios de informação (TRAJBER, 2005, p. 19).

Ao compreendemos a articulação dos Estudos Culturais em Educação Ambiental e o campo da *Educomunicação* Socioambiental, compartilhamos que a biorregião do Caparaó apresenta alguns espaços de ação comunicativa e, também, uma variedade de textos culturais, como: folhetos, informativos, vídeos, jornais impressos, músicas, poesias etc. No entanto, o meio de comunicação mais eficiente que vivenciamos nesse território foi a conversa face a face, que é promotora da disseminação de ideias, comportamentos e ações, e seu instrumento de comunicação se dá por meio das

narrativas. Assim, concordamos com Freire (2002), quando defende que “[...] não haverá educação senão dentro de uma razão comunicativa dialógica”.

Hoje, temas tão emergenciais e recorrentes como os processos globalizadores, as diversidades culturais, as epistemologias do sul e do norte; a era das novas tecnologias de informação e comunicação, dentro tantos outros, procuram contribuir para o aprimoramento das práticas cotidianas da educação e, em especial, da Educação Ambiental.

Foto 33 – Aluno manuseando a câmera filmadora durante a MoVA Caparaó, em 2010



Então, ao abordar questões atuais na sociedade, muitas vezes, ao trazer os produtos culturais em Educação Ambiental, temos que ter o cuidado de não cair no simples modismo quando nos referimos aos temas emergentes, que podem vir a acarretar uma abordagem superficial e estereotipada. Desse modo, devemos considerar que

Não existe texto neutro. Todos partem de alguma concepção de mundo, que mesmo não explícita, está subjacente e aberta para interpretações. Uma das funções do educador e educadora é estar alerta para a

diversidade de visões, explicitando-as e trabalhando com elas (TRAJBER; MANZOCHI, 1996, p. 33).

Ainda transcorrendo sobre os textos culturais em Educação Ambiental, Santaella (2001) traz, como constatação, que tem aumentado visivelmente o número de *sites*, peças de *marketing* e outros materiais educomunicativos, o que comprova a importância que a discussão socioambiental vem adquirindo no Brasil.

Como a Educação Ambiental é uma preocupação cada vez maior em todos os setores educacionais, o papel dos produtos culturais é importantíssimo para o desenvolvimento de pesquisas, cursos, projetos, discussões no âmbito das *escolascomunidades*. Claro que ainda temos muitas itinerâncias por percorrer, mas há formas promissoras e fascinantes para professores e educadores quando se fala em textos culturais em Educação Ambiental como subsídio das práticas pedagógicas.

No Caparaó isso não é indiferente, muito pelo contrário, pudemos identificar alguns espaços educomunicativos como a Mostra de Vídeos Ambientais (MoVA Caparaó), o Cineclube Raízes, o Jornal Folha do Caparaó e alguns *sites* na *Internet*, por exemplo, as redes sociais e os sites das ONGs e instituições governamentais da região. Logo, destacamos a MoVA Caparaó a princípio e, posteriormente, o Cineclube Raízes, localizado em Pedra Menina.

A razão de citarmos a MoVA Caparaó é porque o consideramos um importante evento na/da biorregião, pois promove uma grande mobilização entre *escolascomunidades* dos 11 municípios da biorregião. Já o Cineclube Raízes, por ser um *espaço*, “local praticado”, de usos de estratégias, táticas, pelas quais os sujeitos praticantes caparaoenses exercem suas maneiras de *saberfazer* no cuidado com sua biorregião.

Foto 34 – Alguns textos culturais da biorregião com circulação regional e estadual



4.1 LUZ, CÂMERA, AÇÃO...FILMANDO

Foto 35 – Filmagem durante a MoVA Caparaó, 2010



Dentre todos os recursos disponíveis hoje, o audiovisual⁴⁹ é, sem dúvidas, o de maior potencial. Ao utilizar todas as formas de expressão criadora, a imagem em movimento é capaz de arrebatrar, emocionar, impressionar e instigar plateias. A intenção da Mostra de Vídeos Ambientais da biorregião do Caparaó (MoVA Caparaó) é utilizar esse instrumento para provocar reflexões sobre as questões

⁴⁹ O **audiovisual** diz respeito a todo meio de comunicação em que há a utilização conjunta de elementos visuais (imagens, fotografias, desenhos, gráficos, esquemas etc.) e sonoros (música, voz, efeitos sonoros etc.).

socioambientais e apresentar denúncias, e também soluções, de/para diversas situações que ocorrem em vários pontos em nível global e local, de forma que busquemos nossos próprios caminhos.

Por isso, os sujeitos praticantes desses cotidianos podem vir a ter o desejo de conhecer os problemas socioambientais de seu território e saber de suas consequências para a vida humana. Assim, entendemos que é importante a promoção de uma atitude de cuidado e atenção a essas questões (TRAJBER; COSTA, 2001).

Estamos falando da produção e dos *usos* de alguns textos culturais, neste caso, materiais audiovisuais em Educação Ambiental, os quais problematizam questões da biorregião do Caparaó. A situação é que mudanças significativas nos meios de comunicação e informação, implicam mudanças sociais, bem como novos tipos de sujeitos, nos quais sua racionalidade rompa com a perspectiva instrumental, avançando para um pensamento enredado.

A linguagem audiovisual, por ser convergente e híbrida, pode também ser utilizada para um potencial transdisciplinar, sobretudo rompendo não apenas com os limites que fragmentam as disciplinas, mas, principalmente, com aquela fronteira rígida, histórica que precisa ser superada, qual seja, a que separa a ciência da arte. Vista dessa forma, a produção e o *uso* de vídeos rompe também com as estratégias disciplinadoras de comportamento, na medida em que abre espaço para a criação, para a arte e oferece visibilidade para isso.

Diante disso, os espectadores/produtores/consumidores serão mais ávidos por experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes das tradicionais. Então, pensando em contextos formativos, não podemos deixar de mencionar a importância fundamental do/a educador/a ao fazer uso de determinados materiais didáticos em seus cotidianos.

4.2 TIPO ASSIM...O QUE É A MoVA MESMO?

A MoVA Caparaó, cuja primeira edição foi realizada em 2004, no município de Guaçuí, apresentou importantes produções de vídeos em âmbitos nacional e estadual. Em decorrência disso, em 2005, o evento foi revalidado e se apresentou em um novo formato.

Conforme narrativas dos sujeitos participantes da Mostra, apresentaremos algumas produções de sentidos em relação aos textos culturais produzidos nas experiências vivenciadas na MoVA:

[...] é um sonho que se concretiza através da junção de esforços [...].

[...] as imagens captadas por homens e mulheres se transformam em magia através dos olhos de quem ama a arte e respeita o meio ambiente.

[...] A MoVA Caparaó mais uma vez vem propiciar oportunidades criando um espaço de cultura viva para os jovens da região do Caparaó.

[...] é um Cinema Cidadão - a linguagem audiovisual como ferramenta para o desenvolvimento, integrando as políticas públicas de cultura, educação, meio ambiente, turismo, ação social e saneamento básico.

É diante dessas narrativas que sentimos um clima amistoso e potente na *tessitura* das produções culturais caparaoenses por meio da *cartografia* dos repertórios discursivos de alguns sujeitos praticantes. Logo, pensando na realização da MoVA, desde a sua 1ª edição, constatamos que o que foi realizado a princípio foi avaliado, revalidado e melhorado, agregando assim outras atividades solicitadas pelos atores sociais participantes dos municípios da região, como a oferta das oficinas: *O vídeo como ferramenta pedagógica* e *A formação de cineclubes digitais*. Além disso, as apresentações culturais da região também fazem parte, agora, da programação.

A produção de textos culturais (vídeos) realizada pelos estudantes de ensino fundamental e médio da biorregião do Caparaó caracteriza esse momento como um processo formativo de perspectiva socioambiental, pois proporciona que alunos/as

participem, como autores e produtores, desses filmes. Isso fez com que esse movimento fosse denominado **MoVA Itinerante**.

Ainda sobre a MoVA, de acordo com Gê Dutra:

[...]o evento é rico, é uma ótima oportunidade que os alunos sejam protagonistas dos trabalhos que eles filmam e que não sejam meros expectadores, plateia. E na condição de protagonistas, eles acabam que têm que ir aos lugares para mostrar as belezas e os problemas, as potencialidades, as culturas que a região tem. E aí faz com que eles tenham um contato direto com tudo isso e não que ouçam, leiam ou vejam na televisão sobre isso. Então, é uma ferramenta poderosa de envolver os alunos para que eles conheçam a região, para que eles tenham pertencimento sobre esse lugar e conhecendo esse lugar possam amar e cuidar (GÊ DUTRA, educador socioambiental).

A partir da narrativa do educador, cabe destacar que os vídeos produzidos e apresentados na Mostra trazem conteúdos envolvendo temáticas socioambientais exclusivas da biorregião do Caparaó, tais como: a questão da água, o desmatamento; aspectos culturais da/na região; a influência do movimento *hippie* na mudança da realidade em Patrimônio da Penha; a importância de um patrimônio histórico-cultural; memórias, dentre outros. Desde a escolha dos temas até a produção dos vídeos, os alunos/as discutem bastante e têm o cuidado e a responsabilidade de elaborar todo o roteiro do filme.

Devido à repercussão e a boa aceitação do evento pelos participantes, a Mostra foi reformulada e ampliou sua programação. Para entendermos esse momento, é bom lembrar que, em seu primeiro ano, a participação era restrita apenas a filmes nacionais e estaduais. Já no ano seguinte (em 2005), partindo da vontade tanto dos participantes-visitantes, quanto da população local, foi solicitada a produção de vídeos que trouxessem a realidade da região e que fossem produzidos pelos moradores/as.

Foto 36 – Teatro Fernando Torres recebendo a 7ª Mostra de Audiovisual do Caparaó, em 2010



Dessa forma, surge a MoVA Itinerante, envolvendo os/as alunos/as dos municípios do entorno do ParNa Caparaó na produção dos vídeos. Nessa perspectiva, o investimento na *Educomunicação*, na produção de textos culturais articulada com as temáticas socioambientais e culturais, é condição que tem dado ao evento méritos, como o 2º lugar no prêmio Cultura Viva, do Ministério da Cultura (MEC), que envolveu todo o Brasil.

Nesses anos de pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar a produção desses textos culturais (vídeos) em alguns municípios da biorregião. Inclusive, as escolas em que acompanhamos essa produção fizeram parte da Mostra, produzindo vídeos interessantes.

E por falar em vídeo, Santaella (2001) faz uma análise da eloquência das imagens dos vídeos de Educação Ambiental a partir da semiótica. Ela observa que os vídeos pertencem ao paradigma *fotográfico*, uma vez que se referem

[...] a todas as imagens produzidas por conexão dinâmica e captação física de fragmentos do mundo visível, ou seja, imagens que dependem de uma máquina de registro e que implicam necessariamente a presença de objetos e situações reais preexistentes ao registro (SANTAELLA, 2001, p. 54).

Assim, como o contexto formativo que é a MoVA Caparaó trata da produção de vídeos, de acordo com a autora, pode-se entender que suas imagens são fruto do registro de coisas significativas, eventos ou situações, mostrando-se bastante educativos. Além disso, os vídeos são feitos de imagens, como bem sabemos, mas estas podem vir ou não acompanhadas por um discurso verbal, aos quais denominamos videodocumentários.

Historicamente, a Mostra surgiu da necessidade de ampliar as discussões socioambientais na região capixaba do entorno do ParNa Caparaó e de promover as suas potencialidades ecoturísticas em todo o País. Além disso, tem a finalidade de divulgar, exibir e premiar (isso mesmo, tem também esse intuito) o audiovisual com temática socioambiental realizado no mundo e, em especial, nos municípios capixabas da biorregião do Caparaó.

Além desses objetivos, a MoVA utiliza o audiovisual como instrumento para a construção identitária⁵⁰ do sentimento de pertencimento, da sustentabilidade da biorregião e para o fortalecimento das potencialidades sociais, culturais, ecoturísticas e econômicas da região.

Em análises de documentos sobre a Mostra, verificamos que a iniciativa surgiu de um seminário promovido pela Secretaria de Estado da Cultura (SECULT) com a microrregião sul capixaba. Os agentes culturais locais, representados pelo Consórcio do Caparaó, solicitaram ações que promovessem a biorregião em todo o País, com a valorização do artista local, a preservação do meio ambiente e de suas tradições culturais, uma vez que, com a abertura do acesso capixaba ao Pico da Bandeira por meio do ParNa Caparaó, com portaria em Pedra Menina, o turismo tornou-se insustentável e desorganizado.

Além disso, a anunciação quanto à valorização territorial e a especulação imobiliária representava uma ameaça para a cultura local e para a fixação dos jovens caparaoenses na sua região. Então, a produção de materiais audiovisuais pareceu ser a melhor *estratégia* para fazer a transversalidade dos eixos temáticos propostos, pela sua capacidade de impressionar e instigar as pessoas.

E as maneiras de fazer *usos* e *consumos* desses vídeos são *táticas* utilizadas em alguns contextos da biorregião, pois se trata da arte de fazer dos sujeitos praticantes.

Em 2010, foi a 7ª edição da MoVA que passou por uma reformulação. Nessa mostra, tivemos contato com os *causos* e histórias da região por meio da tradição cultural da localidade. Além disso, notamos a promoção de diálogos entre os municípios, em que a escola é o ponto de partida e também de chegada, envolvendo alunos/as,

⁵⁰ Não no sentido de fixação, mas com o intuito de dar visibilidade ao lugar de onde se fala, a partir do pertencimento a esse lugar por meio dos processos de singularização.

professores/as, moradores e demais protagonistas na produção do vídeo para a mostra⁵¹.

Esclarecemos, que, apesar de toda mobilização, a proposta da MoVA não parte dos cotidianos escolares, mas, sim, chega como um movimento instituído. Desse modo, apropriando-se de *táticas* e astúcias, as escolas adaptam a proposta, criam, reinventam e recriam em seus cotidianos, seus vídeos.

O que presenciamos nos cotidianos escolares com as produções audiovisuais da MoVA é que, partindo do *instituído* (da estratégia), alunos e professores criam seus movimentos *instituintes* (com suas táticas e burlas), experimentando, pelo processo educativo, que a comunicação escolar é feita não só expressamente a partir da escrita, do livro didático ou da palavra do professor, mas entendendo que as produções culturais, por meio do uso do audiovisual, por exemplo, são consideradas um complemento potencial para as práticas pedagógicas.

Isso pode ser vivenciado nas oficinas (pré-MoVa), onde presenciamos as *táticas* desses sujeitos. Essas oficinas são espaços privilegiados de discussão e reinterpretação das práticas pedagógicas e dos fatos históricos, ambientais, sociais e culturais de cada município. A ideia era que os estudantes apresentassem algum contexto ou fato marcante de sua localidade e isso seria mostrado no dia do evento por meio do vídeo.

Aprendemos, acompanhando a produção dos vídeos, que são múltiplos os momentos de trocas, de aprendizado e de propostas de práticas educativas. A comunicação se apresenta como uma ótima estratégia para essa racionalidade, pois propicia aos integrantes o acesso democrático à produção e à difusão de

⁵¹ As escolas dos municípios são convidadas a participar de uma oficina de produção audiovisual. Nesse primeiro momento, reúnem-se os jovens para a apresentação do projeto e da proposta da oficina, que, normalmente, tem duração de dois a três dias. Em seguida, é realizada, com os/as alunos/as, a escolha de um tema para a produção do roteiro e, entre eles, são escolhidos os atores e atrizes para o filme.

informações, em que são eles que escolhem o que pesquisar (o tema), o porquê da escolha e como fazer/produzir o material.

A realização do evento MoVA Caparaó acontece, normalmente, durante quatro dias e alunos/as, professores/as e demais participantes da produção dos vídeos têm custeados hospedagens e alimentação, pela Secult e por patrocinadores, e compete às Prefeituras providenciar o transporte e garantir a participação dos professores e alunos envolvidos.

Desse modo, a estrutura do evento se apresenta, por exemplo, com uma grande tenda de circo em que há oferta de oficinas (desde produção de vídeo, fanzine, à contação de histórias), malabares, palhaços, apresentações de manifestações culturais: boi-pintadinho, caxambu, bate-flecha etc. Além disso, na programação, podemos contar com a mostra de filmes nacionais e itinerantes, presença de pessoas importantes do cinema, intercâmbio entre municípios e entre Estados, e outras muitas atividades que compõem o cenário da MoVA Caparaó.

Com o intuito de envolver, principalmente, os estudantes e convidando-os a produzir sentidos sobre sua região, a produção de texto cultural (material comunicativo, por exemplo) é um dos produtos do evento. No entanto, sua realização é um acontecimento, em específico, para a localidade anfitriã, pois o evento se torna mais uma fonte de renda e de divulgação de suas riquezas socioculturais e ambientais. O fomento ao turismo regional é também um fator relevante na realização da Mostra.

Mesmo sendo uma mostra competitiva (tanto a nacional, quanto a itinerante), observamos, entre os estudantes, diretores e produtores dos filmes, que o principal motivo de eles estarem participando não é o mérito do prêmio em si, mas a importância em tratar o tema e dar visibilidade à sua biorregião. Desse modo, o caráter competitivo ganha forma (co)operativa. Além do mais, muitas redes são tecidas durante a Mostra, promovendo trocas de *emails* e telefones, “namorinhos”, comentários nas páginas das redes sociais da MoVA Caparaó e, principalmente, a

constituição de elos articuladores socioambientais mirins e infanto-juvenis na/da biorregião.

Consideramos que a importância da Mostra desencadeou, na mobilização e participação desses jovens, um movimento que denominamos de “pós-MoVA”. Trata-se da articulação de alguns jovens dos municípios consorciados, mais a presença de alguns pais, no Encontro de Educadores Ambientais do Caparaó. Eles se organizam e conquistam, no evento, um espaço de formação voltado para eles (a oficina de cinema, por exemplo). Além disso, a “movimentação” para se conseguir o alojamento e a organização dos momentos culturais “entre eles” foram outros *espaçostempos* pensados no coletivo.

Ainda sobre a MoVA Caparaó, destacamos algumas especificidades presentes nessa mostra, que talvez não sejam tão explícitas, mas se apresentam, vez ou outra, nas narrativas dos sujeitos praticantes da biorregião, de forma velada.

Então, em uma conversa com Gê Dutra sobre a Mostra de Vídeos, a princípio, quisemos saber a partir de onde e de quem os temas da mostra eram selecionados. De acordo com Gê,

A proposta do tema já vem da SECULT e os municípios entendem que são temas interessantes. A gente ainda participa pouco de alguns processos, por exemplo, da escolha do tema, e a gente gostaria de participar ainda mais. Outro gargalo que tem nessa proposta da elaboração do produto final é que os alunos ainda participam pouco da edição. Então, tem pouco a cara deles, quando você fala de edição. Então, a gente precisa melhorar, apesar de, nos últimos anos, a gente ter melhorado, mas precisa melhorar ainda mais para a gente ter ainda mais a participação dos alunos.

Pela narrativa do educador, há uma disjunção entre a produção e a Mostra dos Vídeos. Primeiramente, é importante destacar que essa produção acontece anualmente. Porém, um aspecto que temos observado, e estava presente na narrativa de Gê, é que o material produzido ainda não foi aprovado pelas escolas da biorregião, uma vez que é pouco utilizado e, muitas vezes, as pessoas que participaram do próprio filme não veem a produção final, pois ele não é socializado

nas *escolascomunidades*. Isso nós observamos, por exemplo, na comunidade de Patrimônio da Penha.

Segundo Gê, “[...] há algumas falhas: os alunos não têm camisas e as que chegam não dá para todo mundo. Outra falha é quando a gente tem um material produzido, acabou a mostra e a gente não consegue mostrar isso nas escolas, mostrar isso nos municípios [...]”.

A partir dessas considerações, já foi até cogitado se fazer um programa para que, de um ano para o outro, fossem apresentadas essas produções audiovisuais nas *escolascomunidades* dos 11 municípios da biorregião do Caparaó. Além disso, presenciamos que, nas escolas, por mais que se divulgue a Mostra, os vídeos produzidos, o encontro de educadores e de todas as potencialidades da biorregião, ainda é muito incipiente o uso do material audiovisual produzido para a MoVA, o que não significa que a escola não faça uso de outros audiovisuais, como presenciamos em nossas itinerâncias.

Observamos também que o uso “tímido” desses vídeos produzidos pelas escolas perpassa por várias situações. A primeira que consideramos é que, quando o material produzido é distribuído para as escolas, não se promove um envolvimento, uma coparticipação dos professores para que eles entendam que esse material audiovisual é uma estratégia para o trabalho em sala de aula, com peculiaridades dos municípios da biorregião.

Foto 37 – Entrevista com professores e alunos participantes da 7ª MoVA Caparaó, em 2010



Em relação ao envolvimento dos professores na MoVA Caparaó, a partir da narrativa de Ilvânia, que ministra aulas de Arte e Inglês, em uma escola de São José do Calçado, percebemos o caráter, muitas vezes, pontual da ação educativa:

O MoVA foi uma espécie de aprendizado, né?! Pois cada dia mais eles vêm aprendendo com isso. Para falar a verdade, como representante deles, foi minha primeira vez, mas outras vezes já estive visitando. Sabia como era, como fazia. E, eu também sou formada em Comunicação Social e acho que isso ajudou muito, bastante a mexer com câmeras, com pessoas, a tratar, como fazer. E o nosso trabalho que é 'E o lixo, o que fazer?' foi a conscientização de toda uma população que precisa, porque lixo a gente vê todos os dias, mas as pessoas precisam fazer o bem com esse lixo.

Mesmo com os professores participando da MoVA Caparaó, notamos que determinadas ações e até mesmo produções audiovisuais acabam sendo pontuais, tornando-se atividade que temos chamado de *episódica*. Ou seja, os professores se dispõem a contribuir na produção dos textos culturais, direcionando, ajudando na criação do roteiro e acompanhando seus alunos nas diversas etapas da produção do vídeo. Além disso, eles se propõem a ir à Mostra, ou seja, de alguma forma estão envolvidos, assim como seus alunos. No entanto, o que percebemos é que, entre uma Mostra e outra, os professores também ficam sem atividades entre um ano e outro, não havendo uma preocupação com o que denominamos de pós-MoVA.

Como essa questão nos deixou intrigada, perguntamos a alguns alunos e professores o que eles esperavam quanto ao pós-MoVA. Logo, no próximo item, socializaremos alguns anseios desses sujeitos praticantes da Mostra.

Por fim, indo em direção à vontade de *fazer com e pensar juntos*, gostamos muito dessa narrativa de Gê Dutra, quando sugere que a Secult deveria fazer uma espécie de MoVA Professor:

Essa ideia emerge para que os professores entendam o contexto que é o projeto, quais são as fases e como é que ele poderia usar esse material como didático, pedagógico, para trabalhar com uma linguagem diferente, que é o audiovisual, que é uma linguagem que os alunos têm mais acesso, eles interagem muito mais que a nossa aula do dia a dia, do que a nossa palestra do dia a dia. Então, o professor interage pouco, porque ele não está envolvido na construção. Tem professor que não consegue abonar a falta de seus alunos, quando eles estão construindo os vídeos. Tem escola que não abona. Tem alunos que perdem prova e perdem nota porque o professor não repete a prova para ele, porque entende que o aluno está passeando e fazendo filminho; brincando de fazer filminho. Não deixa de ser uma brincadeira, mas é uma ferramenta poderosa e lúdica, para tratar o tema socioambiental.

Então, é nesse cenário que, quando compreendermos que a cultura primeira dos educandos é, desde já, uma cultura midiática, por força da sociedade em que está inserida, iremos ter mais clareza do papel da escola dentro desse contexto. A cultura midiática envolve o corpo por inteiro. Privilegia a imagem, o som, o movimento, as cores.

Foto 38 – Oficina realizada na escola para a MoVa Caparaó



Isso tudo a gente percebe só de acompanhar as oficinas realizadas nas escolas, por exemplo. É uma cultura, digamos, envolvente. E os cotidianos escolares podem e devem ser situados como espaços de produções midiáticas à luz do que se entende por uma educação reflexiva, isto é, aquela que está permanentemente atenta às dimensões éticas e políticas que orientam o nosso pensamento.

Portanto, concluímos este item trazendo algumas narrativas dos alunos participantes da MoVA Caparaó, 7ª edição, em 2010, quando perguntamos: o que ficou de significativo quanto à participação na Mostra:

Eu entrei no MoVA pela motivação da escola e porque audiovisual é interesse nosso, adolescente, e para aprender mais sobre cultura, meio ambiente para conscientizar mais [...]. Eu estou pensando em fazer mais projetos mais para frente. Participar de outros eventos que acontecem no Espírito Santo sobre meio ambiente e cultura também (AGNALDO, 16 anos, Escola Sá de Almeida Gama, Alegre).

O fato de estar lidando com essa coisa que é o meio ambiente é supergratificante. Esse papo do meio ambiente eu curto muito, entendeu? E está mexendo comigo, pois eu gosto de teatro, cinema, isso eu adoro. Olha só, é um tema, que, no momento, todo mundo fala e é algo que significa muito para o mundo inteiro. Então, a gente chegou nesse tema, porque Calçado é rico demais em artesões e isso foi a motivação, pois falamos de meio ambiente e queremos a conscientização das pessoas (MATEUS, 14 anos, aluno da 8ª série da Escola Estadual Mercedes Garcia Pereira, de São José do Calçado. É a segunda vez que participa da MoVA).

Estou na oficina de animação aprendendo como é que a gente consegue fazer um desenho animado, com sequência de fotos e imagens ou desenho mesmo. E, tipo, a cada um segundo de imagens que a gente ver em um desenho animado, são 24

seqüências de fotos. Além de ser superdivertido, a gente sai de casa, fica todo mundo junto e podemos conhecer pessoas de mais dez municípios. Compartilhar conhecimento, informações com as pessoas também pela beleza do lugar. Para conhecer outros lugares que a gente não pode visitar. Eu acho que... assim, quem organiza isso, realmente é uma pessoa muito boa de cabeça para pensar em tudo isso, pois não é brincado montar um vídeo. É uma coisa cara, envolve muita coisa. Eu participei tal, participei da filmagem em meu município e que é uma satisfação muito grande (NICOLAS, Escola Juvenal Nolasco, aluno do 2º ano. Divino São Lourenço).

Pelas narrativas, percebe-se a importância dos cotidianos escolares nessa produção de sentidos, quando o assunto são os textos culturais. Portanto, notamos a escola como um cenário social em que se efetiva essa circulação de significados e sentidos produzidos *pelos* e *sobre* as mídias, de uma forma geral.

Mesmo os alunos expressando que eles amam trabalhar com tecnologias, mídias, *coisas diferentes*, percebemos que muitas vezes isso não é considerado nos cotidianos escolares.

Logo, o *uso* e *consumo* dos textos culturais (vídeos da Mostra), como produções culturais carregadas de significados, são possibilidades para a promoção de melhoria no processo de *ensinoaprendizagem*, de modo a ampliar as formas de expressão das/nas escolas

4.3 LEITURA E SENTIDOS PRODUZIDOS NA MOSTRA

[...] quem assiste a vídeos? [...] se a educação ambiental propõe-se formar jovens que conheçam, entendam e respeitem o ambiente para intervir com maior eficácia até na economia, precisamos então desenvolver processos de ensinoaprendizagem criativos, que sejam vinculados a projetos de transformação social (TRAJBER; COSTA, 2001, p. 19).

Pelo que entendemos no nosso movimento cartográfico pela *grande escala*, a Mostra é potente na biorregião, porque movimenta diversas ações socioeducativas. Além disso, ela nos ajuda a compreender as possíveis *estratégias* e *táticas* em relação aos *usos* e *consumos* dos produtos culturais em Educação Ambiental, produzidos pelos processos instituídos e instituintes. Contudo, mesmo sendo

Pergunta: *O MoVA sempre aborda vários temas e aqui, na região do Caparaó, sempre traz a questão ambiental. A questão do audiovisual é bem apresentada nos municípios? O que o vídeo vai acrescentar nas comunidades?*

Depois de fazer os vídeos, a gente vai enxergar diferente o nosso município. De uma forma melhor.

Muitas pessoas usam os filmes da MoVA em sala de aula, para dar aula e para promover o debate. Depois de sete MoVAs eu passei a ver a Serra do Caparaó diferente, pois não trabalha somente com a questão ambiental, mas sim com a social e cultural. A região tem a ganhar muito com esses vídeos. Eles tem que ser divulgados o máximo possível. Está projetando nas comunidades.

Eu acho que, durante sete anos de MoVA, ajudou mostrar Ibatiba para outros lugares. Não só Ibatiba, mas a região do Caparaó. Graças a MoVA a região tem sido mostrada pelas suas belezas naturais e pela sua cultura.

(Trechos das narrativas de alunos durante a MoVA)

potente, há fragilidades que abarcam, seja pela apropriação de saber o que vem a ser a MoVA, seja pelos desdobramentos pós-MoVA.

O que deixa marcas na realização da Mostra e que vem ao encontro de um dos princípios da *Educomunicação* é a questão da transversalidade, a ideia de encontro e integração, promovidos pela união, pelo contato entre gerações, pelas trocas regionais em seus aspectos culturais e pela oportunidade de um encontro face a face, valorizando o estar-com-o-outro, impulsionado pelo sentimento de paixão.

Além disso, a acessibilidade e a democratização desses materiais produzidos são importantes no campo da *Educomunicação*, em que a escolha do tema acontece de forma democrática. Entretanto, o que temos observado nesses últimos anos de

MoVA é que os vídeos produzidos nem sempre chegam às escolas e, consecutivamente, às salas de aula, de fato.

Ou seja, no pós-MoVA, que ações, usos e consumos são feitos desses produtos culturais da biorregião? Há um processo de continuidade nas escolas e nas comunidades? Será que as pessoas envolvidas na produção dos filmes recebem o devido retorno?

A partir da MoVA Caparaó, outras ações com usos de audiovisuais foram iniciadas, como a criação do Cine Clube Raízes, que é o primeiro da região do Caparaó, localizado no distrito de Pedra Menina. O objetivo desse espaço é estimular, na

região, uma cultura audiovisual autônoma, que ultrapasse a Mostra e mantenha seus questionamentos ambientais vivos durante todo o ano.

Para isso, mensalmente, acontecem Mostra de Vídeos e espaços de debates com a comunidade local. Recentemente, outro cineclube foi criado na biorregião, no município de Guaçuí, denominado, “Gota, pó, poeira”. Assim, notamos que há, na biorregião, uma diversidade de textos/produtos culturais.

Além desses espaços de ações, o Caparaó possui um universo significativo de produtos culturais (peças comunicativas), circulando no comércio de materiais – que podem ser encontrados nos informativos institucionais de ONGs e do Poder Público –; em livros de poesia e lendas sobre a região; nos jornais; em materiais, como blusas, adesivos, músicas, bonés, culinária, artesanato etc.

O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele ‘personaliza-se’. Introdz por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola. [...] No passado, a escola era o canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares (CERTEAU, 1995, p.38)

Dessa forma, percebemos que a biorregião tem caminhado para a melhoria de sua comunicação aliada à educação. Uma ideia já foi lançada: preparar um material socioeducativo sobre a biorregião e para a biorregião, bem como produzir um livro sobre a história da Educação Ambiental do Caparaó, que é um sonho, mas que ainda não foi concretizado.

É interessante registrar, e isso consideramos potente, que algumas estratégias de desenvolvimento implementadas pela Secult têm, na realização e nos desdobramentos da MoVA Caparaó, uma referência importante. Entre elas, o fomento à atividade cultural e a formação e o fortalecimento de redes e sistemas culturais.

Conforme já comentamos, em 2010,⁵² em seu 7º ano, a MoVA Caparaó integrou, por meio do investimento na formação e na produção de vídeos ambientais, os 11 municípios da biorregião do Caparaó envolvidos na organização e execução dessa mostra itinerante. Desse modo, o desenvolvimento cultural se articula com as potencialidades ecoturísticas desse território, a fim de estimular e difundir uma forma de expressão da força da natureza e do ser humano habitante do local, dando relevo ao protagonismo da juventude.

Assim, novas tecnologias se associam a hábitos e costumes seculares, promovendo uma influência mútua, em que todos ampliam seus horizontes e vislumbram novas possibilidades de expressão.

As positivas repercussões e o êxito alcançado nesses anos de realização da Mostra impulsionaram a Secult na ampliação do alcance da produção audiovisual, criando a “Rede Audiovisual do Espírito Santo”, que se compõe de três grandes mostras competitivas e itinerantes: **MoVA Caparaó, Mostra Capixaba de Cinema Rural e Mostra Capixaba do Cinema Etnográfico**, abrangendo 54 municípios participantes de três regiões do Estado do Espírito Santo: Caparaó, Serrana e Semiárido.

O que se iniciou pequenino na região do Caparaó serviu de parâmetro para a Secretaria de Cultura, mas temos que ter um olhar mais crítico perante todas as propostas de “avanço”, uma vez que a MoVA hoje é um evento realizado pelo Governo do Estado e faz parte de um projeto denominado “Mostras Capixabas de Audiovisual”. Dentro dessa proposta, de acordo com o próprio material educacional da Secretaria, a MoVA Caparaó não se chama mais assim, agora é nomeada de Mostra Capixaba Audiovisual **Ambiental**.

Numa análise, grosso modo, observamos que essa mudança de nome se distancia da referência e rompe com a perspectiva do sentimento de pertencimento à biorregião. Entretanto, sem dúvidas, concordamos que a produção audiovisual no

⁵² Cabe aqui destacar que a última edição da MoVa se deu em 2010. Durante os anos de 2011 e 2012, por questões políticas, não houve a mostra na biorregião.

Estado tem sido ampliada e carrega suas potencialidades artísticas. Sua força mobilizadora potencializa e amplifica a imagem que criamos de nós mesmos.

Por fim, percorrendo todos esses anos a biorregião e (con)vivendo com uma diversidade de sujeitos praticantes, hoje sentimos e vamos assimilando o fato, por exemplo, de não ter sido realizada a Mostra nos anos de 2011 e 2012. Assim, como Gê, concordamos que “[...] é o momento de não ter uma Mostra de vídeos ambientais, a MoVA, por conta do novo formato” apresentado pela Secult. Ou seja, é uma postura política dos sujeitos praticantes.

Essa afirmação é justamente a partir da narrativa do *ecossauro*⁵³ Gê Dutra, que tem propriedade suficiente para compreender que há momentos em que o melhor caminho é ficar no observatório. Segundo o educador, são investidos muitos recursos. É um evento interessante, porém são recursos financeiros que poderiam ser mais bem empregados, como destaca:

De ter todas as despesas que tem, de colocar pessoas importantes, que são bem-vindas para a Mostra, e você não ter ônibus para trazer os meninos dos distritos para assistir os filmes no lugar que está sendo a sede da MoVA, né? Então, eu entendo que é uma crítica construtiva, que o Governo do Estado me parece que não entendeu muito bem, mas está reassimilando. Então, a gente entendeu que não era a hora de fazer como a SECULT queria. Temos que fazer junto. A Secretaria de Cultura é muito bem-vinda, tem pessoas queridas e importantes, mas os municípios não estavam fazendo juntos. Como não estavam fazendo juntos, nós não sabemos para onde vai a verba, não sabemos como ela é empregada, questionamos alguns processos de edição dos alunos, de não ter camisetas para os alunos, de estar pagando muito caro para vir um ator e de não ter oficinas contratadas daqui da região. Então são questionamentos que a gente faz. O propósito é bom, mas é preciso ser melhorado e a gente quer ser ouvido, construir juntos (GÊ DUTRA).

Ainda compartilhando algumas narrativas-aprendizagens dos sujeitos praticantes do Caparaó, segue o relato da professora Carla Cris, do município de Muniz Freire, que trabalha com teatro, dança e dá aulas nas disciplinas de Geografia e História:

⁵³ Os educadores ambientais mais antigos da biorregião são chamados de *ecossauros*.

Foi a primeira vez que acompanho os alunos na MoVA, gostei muito e pretendo continuar. Ano que vem vou sair da sala de aula e vou acompanhar eles a semana toda.

O que ficou de significativo ao participar da MoVA foi tudo. Eu vi que vale a pena a gente acreditar nos nossos alunos. A MoVA não é só para os alunos, mas para os professores, pois, se a gente não motiva, eles não fazem nada. Nós temos que motivar para ter um bom resultado. E eu acredito que é isso, a educação só vai mudar quando a gente se unir, fazer o que a nós fizemos aqui, todos os municípios juntos, fizemos amizades. Os meus alunos se enturmaram, conheceram alunos de outros municípios, aprenderam muito. Nós fizemos a produção do vídeo arte, da animação, gostei muito.

Em relação ao pós-MoVA, o nosso município já faz. Agora nós estamos fazendo um longa metragem, já estamos fazendo de tudo para ser divulgado também, que é o 'La Serena', o filme está saindo do forno agora. O palco é uma distância até a mesa, no qual eu estou participando, Carolina Areas, a Etilia Pastore, professores, funcionários públicos, tudo motivado. A Luana também, que é a nossa cantora, que compôs música para o filme. Então, isso que é a importância da MoVA, motivar e fazer tudo para o município crescer na cultura. E, em relação ao audiovisual e questão ambiental, vejo que os alunos passam a comentar tudo que eles aprenderam e passam a ter uma nova visão do meio ambiente. Por quê? Não é só aprender a mexer na câmera, aprender a gravar, não é aparecer no vídeo. É olhar para a sociedade, olhar para o lixo, como foi o nosso tema... uma outra visão. Olhar para D. Glória e ver ali uma mulher que encontra no lixo o sustento para ela e toda a família. Então, eu acho que isso é que é importante... é olhar para as pessoas e acreditar. Não só o lixo, mas o meio ambiente como um todo. As cachoeiras, as belezas que tem no nosso município que muitos dos nossos alunos não conheciam até então. Passaram a conhecer a partir das oficinas com André e com Felipe

Ao ler a narrativa de Carla Cris, vieram as imagens da escola e dos alunos no primeiro momento de participação da MoVA. Imaginem como deve ter sido: quem vai acompanhar? Quem serão os alunos que vão participar? Qual será o tema? Como será o roteiro? Será que a comunidade vai deixar filmar? Esses são alguns dentre tantos e tantos outros questionamentos, pois já acompanhamos algumas filmagens.

Então, se a escola é o local de encontro de “muitas culturas” que provêm tanto de identidades, quanto de diferenças socioculturais, é preciso buscar sobrepor todas as mediações, em jogo a partir daquele cenário. E ali se entrelaçam as mediações, principalmente *institucional* (pelas imposições, por que não?) – afinal, a escola é uma instituição formal de ensino das mais rígidas e estruturadas.

Então, nos cotidianos das/nas escolas, independentemente de haver TV, rádio, jornal ou outras formas de acesso a textos culturais, todos comentam, interferem, dialogam e trocam saberes, negociando aquilo que as mídias colocam na agenda do debate social.

Numa oportunidade, fizemos uma entrevista coletiva com alguns alunos participantes da MoVA, pois queríamos, a partir de um bate-papo informal, que eles relatassem um pouco sobre a relação entre o audiovisual e as questões socioambientais e de como eles visualizavam essas dimensões. Para a nossa surpresa, as respostas foram as mais diversas possíveis, mais não destoaram:

Pelo menos para nós, de Divino, as belezas naturais não são as que vemos por fora, mas sim as por dentro. Por exemplo, os alimentos, as ervas. Mostrar não só os pontos turísticos, mas sim o que é importante para a nossa saúde. Para a gente está sendo muito significativo (ALUNO do município de Divino de São Lourenço).

Lá, em Calçado, como a gente viu, há pessoas que usam do lixo, o papel, o reciclado, para viver. Há bastante pessoas que vivem disso, da reciclagem, através de buscar o que esse lixo tem a nos oferecer (ALUNO do município de São José do Calçado).

O lixão, antes havia chorume, um cheiro terrível. Agora, quando foi reativada recentemente, a qualidade do ar melhorou muito e os rios, que também eram bastante prejudicados. Já na questão do audiovisual, eu percebi que fazer um vídeo não é tão fácil assim. É difícil, pois tem que reunir gente, tem que planejar tudo, gasta dinheiro, gasta muiiito tempo e atrapalha um pouco a sua vida em outros afazeres. Mas o resultado depois é fantástico (ALUNO de Ibatiba).

Em relação ao pós-MoVA, trazemos alguns relatos que vêm ao encontro de todo o sentimento que ficou impregnado nos meninos, nas meninas e nas professoras que participaram da MoVA:

As ideias é a continuação disso tudo, porque nada adianta colocar, incentivar o vídeo, a fazer, a ter disposição de doar seu tempo, sua pessoa, porque, conforme ele disse, é difícil, a gente tem que se doar por inteiro. Eles foram, saíram de seus locais, ficaram o dia inteiro e, a partir daí, conseguiram obter mais vontade de produzir. Então isso fez com que eles tivessem mais vontade, mais interesse. Hoje eles buscam saber como foi feito o filme (PROFESSORA).

A gente pensa em dar continuidade a esse trabalho, porque, independente do resultado do filme, o importante é o que a gente aprendeu e isso está sendo muito gratificante

para a gente. Então, a gente pensa em dar continuidade. As ideias estão surgindo, a força de vontade de todo mundo é muito grande e a gente pensa em continuar (LÍVIA).

É que a nossa Prefeitura se envolva mais porque os coordenadores da minha escola nem sabiam o que era Mova. E como souberam? Uma menina que ficou sabendo e providenciou tudo. Se o prefeito da minha cidade ouvir isso, espero que se envolva não só na Mova como em outros projetos (JEAN).

Ao aprendermos com todas as narrativas e vivências, percebemos a urgência de desenvolver, cada vez mais, propostas de *pedagogia dos meios* nos espaços das *escolascomunidades*, na medida em que a sociedade, cada vez mais, apresenta peculiaridades multiculturais da globalização. Trazemos essa abordagem não apenas pelo seu caráter de entrelaçamento de identidades culturais, mas, sobretudo, pela ação das mídias que conectam os universos locais aos diferentes cenários socioculturais existentes.

Por fim, em relação aos *usos, consumos e maneiras de fazer* Educação Ambiental por meio das produções culturais da biorregião, notamos, nesse período da pesquisa, que, nos cotidianos das *escolascomunidades*, há pouca influência dos textos culturais na didática de ensino, pois muitos professores ainda sentem dificuldades em incluí-los no currículo. Todavia, reconhecemos que há um esforço no sentido de integrar essas produções culturais nas vivências escolares com interface nas comunidades, desenvolvendo assim, ações voltadas para os interesses do lugar onde os sujeitos praticantes vivem.

5 A MÍDIA ESTÁ NA ESCOLA: VAMOS CONVERSAR SOBRE MEIO AMBIENTE?

[...] as pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (LAROSSA, 2002, p. 19)

Ainda tecendo reflexões e análises sobre o que este capítulo propõe, que são os entrelaçamentos dos Estudos Culturais com a Educação

Ambiental, compartilharemos aqui a relação entre a mídia e a Educação Ambiental e seus *usos* nos cotidianos escolares, articulando com o campo dos Estudos Culturais.

Na sociedade contemporânea, a educação difusa⁵⁴ está mais presente do que nunca, no entanto, sob diferentes aspectos entrelaçados com o desenvolvimento do conhecimento técnico científico, onde ela é ressignificada.

Os meios de comunicação (ou mídias) têm uma grande relevância na Educação Ambiental difusa, principalmente, porque vêm mostrando as questões inerentes aos problemas socioambientais globais e locais. Claro que as mídias “fabricam” determinados produtos com a intenção de promover o consumo. Então, não podemos ter uma visão ingênua sobre a mídia que traz as questões socioambientais para nossos cotidianos. Que intenção há nisso? Por quê?

Dessa forma, antes de nos aprofundarmos nessa relação, queremos entender o que vem a ser *mídia*. Etimologicamente, seu sentido tem a ver com uma expressão latina, em que *media* é o plural de *medium* e que traz as noções de meio, veículo e/ou canal de comunicação.

A relação entre a mídia e o campo educacional, em particular, a Educação Ambiental, faz-nos pensar em espaços de socialização, onde o apoderamento e os usos dos produtos da mídia se dão como processo estabelecido na vida social e mediado pela vida cotidiana. Nessa direção, cabe-nos afirmar que a educação das *escolascomunidades* é um dos recursos pelos quais a recepção dos produtos culturais se dá, bem como esses processos são entremeados pela mídia.

A Educação Ambiental difusa ganha maior proporção e visibilidade a partir do momento em que as questões, a princípio ambientais e, no momento contemporâneo, também sociais, fazem parte dos cotidianos da sociedade.

Nessa direção, a elaboração e a difusão de produtos culturais em Educação Ambiental têm sido abordados de modo inter, multi e transdisciplinar nos currículos

⁵⁴ A Educação Ambiental atravessa diferentes contextos sociais, produções materiais e canais públicos e privados de comunicação. Isso favorece sua difusão, ou seja, a propagação das questões socioambientais em todas as direções da vida social.

escolares e nas estratégias e táticas das sociedades quando o assunto é a questão socioambiental. Observamos que os meios de comunicação *usados* e *consumidos* na sociedade contemporânea proporcionam um maior contato com os problemas globais ambientais.

Notamos que, nos últimos anos, houve um aumento significativo em relação às produções culturais voltadas para as questões socioambientais. É por meio dos jornais impressos, revistas, encartes, documentários, vídeos e programas de televisão que a dimensão socioambiental tem ganhado mais visibilidade nas nossas vidas, ajudando-nos a compreender a emergência que as mudanças socioambientais globais têm gerado em nossos cotidianos.

Esse maior “acesso” às informações socioambientais se apresenta como algo significativo, porque antes não havia tanto acesso a esse tema para determinados segmentos da sociedade, uma vez que essas informações circulavam basicamente em espaços mais restritos, na comunidade acadêmica e científica, em encontros, eventos e publicações mais específicas, como revistas de cunho mais técnico ou livros.

Então, é partindo desse diálogo entre os Estudos Culturais em Educação Ambiental e a mídia, que percebemos de que forma os produtos culturais em Educação Ambiental atravessam os cotidianos escolares e de que forma eles são *endereçados* (a quem, por quem e com que finalidade), usados e consumidos pelos sujeitos praticantes do espaço escolar.

E aí chegamos à seguinte questão: as informações socioambientais cotidianas caparaoenses são ressignificadas pelos sujeitos praticantes das localidades estudadas? Notamos que, nos últimos anos, houve um aumento nas produções culturais em Educação Ambiental de uma maneira geral e no Caparaó isso não foi diferente. Então, considerando que não há um processo comunicativo sem intencionalidade, é possível supor que o *consumidor* seja submetido a informações e

que não as recebe como um mero receptor, mas as consome e as reinventa, contribuindo, assim, para a produção de saberes socioambientais.

Nessa direção, até que ponto as informações socioambientais, da forma como vêm sendo vinculadas pelos mais diversos produtos culturais, estimulam um real engajamento nos processos individuais e coletivos de mudanças de atitude quanto às questões socioambientais emergentes?

Para isso, recorreremos à Certeau (1994, p. 41), ao abordar o modo de proceder criativo da vida cotidiana dos sujeitos, que ele denomina de *maneiras de fazer*, que “[...] constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”.

Como a mídia faz parte dos processos sociais, ela é importante para a discussão de uma cultura socioambiental, porque uma das suas funções é disseminar informações – que, neste caso, têm um enfoque ambiental –, sendo decisiva para novas práticas sociais, econômicas, políticas e culturais.

O que presenciamos é que o cenário de midiatização e mediações das questões socioambientais parece tornar explícita a existência de uma crise ecológica e planetária, em que as informações se espraiam com relativa rapidez nos cotidianos dos sujeitos.

Assim, os meios de comunicação têm seu papel dentro da “teia social” e são responsáveis, inclusive, por novas práticas culturais, nas quais são tecidas reflexões a respeito de culturas socioambientais. Para urdir essa prática social, é importante que os problemas ambientais sejam vistos como fruto de um contexto muito maior, em que, para refletir sobre essas problemáticas, a ideia de cultura voltada para o âmbito socioambiental ajude as sociedades a pensar em novos formatos para os valores e atitudes humanos, no que tange às questões socioambientais emergentes.

Dessa forma, não poderíamos continuar esse diálogo sem convidar Martín-Barbero (2003) para compartilhar suas ideias sobre essas mediações. Segundo o autor, as mediações são esse lugar onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção. Ou melhor, a mediação é uma espécie de estrutura inserida nas práticas sociais cotidianas das pessoas que, ao se realizarem por meio dessas práticas, se traduzem em múltiplas mediações, nas quais a relação entre comunicação e cultura são multifacetadas.

Logo, pelas mediações passamos a questionar, por exemplo: “O que as escolas fazem com os textos culturais socioambientais?” ao invés de perguntar: “O que esses textos culturais fazem com as escolas?”.

A escola em si, as comunidades e outros contextos formativos são locais de mediações. No entanto, só a escola, em especial, desqualifica essa condição e deixa esse papel social relegado ao espontaneísmo do dia a dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isso. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se muito mais um espaço de mediação situacional do que institucional, uma vez que essas mediações ocorrem, muito mais vezes fora da sala de aula do que dentro.

O uso de diversos textos culturais, em especial, dos vídeos nos cotidianos escolares e não escolares, a partir do dispositivo da MoVA Caparaó, por exemplo, nos faz pensar que, na biorregião do Caparaó, os diversos contextos formativos (*das escolascomunidades*) precisam compreender que a forma de *ensinaraprender* e a forma como isso de dá (as mediações) estabelecem uma relação inseparável entre a ação de pronunciar e de transformar o mundo.

Por fim, compreendemos que a ação cultural com as mídias, nesses contextos, deve estar ancorada em propostas políticas, como é o caso da MoVA, mas que essas ações sejam inseridas, se pensarmos na escola, no próprio projeto político-pedagógico da instituição, pois o que presenciamos foi o uso das mídias em

“momentos pontuais” e não como uma proposta política e pedagógica das escolas acompanhadas nesta pesquisa.

Foto 39 – Textos culturais (cartão postal) da 7ª Mostra, com todos os vídeos produzidos; alunos assistindo ao filme durante a MoVA; painel na escola sobre boi-pintadinho e cartaz na escola sobre preservação do meio ambiente



CAPÍTULO IV

1 DAS MARGENS SE VÊ MELHOR: CONVERSAS ENTRE ESCOLA(S) E *MANEIRAS DE FAZER* OS PRODUTOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (MANOEL DE BARROS).



A Educação Ambiental, quando entendida em seus múltiplos contextos onde as práticas são produzidas e se constituem e representam, traz, conforme o poeta Manoel de Barros, uma *importância de uma coisa*, já que vivemos num momento bastante significativo para a atuação na transformação (reapropriação) de valores que possam reverter nossas “pegadas ecológicas”⁵⁵ em nível global/local.

É importante esclarecer que, quando trazemos as *maneiras de fazer*, segundo Certeau (1994, p. 21), é com o entendimento de que se “[...] constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, alterando seu funcionamento. Assim, ao procurar viver da melhor forma possível, com astúcias anônimas das artes de fazer, os sujeitos

⁵⁵ Essa terminologia tem a ver com a nossa caminhada pela Terra, na qual deixamos “rastros”, “pegadas”, que podem ser maiores ou menores, dependendo de como caminhamos. De certa forma, essas pegadas dizem muito sobre quem somos e nossas relações com o meio. Então, essa “Pegada” foi criada para nos ajudar a perceber o quanto de bens da Natureza utilizamos para sustentar nosso estilo de vida, o que inclui a cidade e a casa onde moramos, os móveis que temos, as roupas que usamos, o transporte que utilizamos, aquilo que comemos, o que fazemos nas horas de lazer, os produtos que compramos e assim por diante. Tudo o que está à nossa volta no dia-a-dia vem da Natureza e, depois de algum tempo, retorna para ela!

praticantes caparaoenses vão criando, inventando os cotidianos, escapando silenciosamente do lugar das pessoas comuns.

É notável que a Educação Ambiental já esteja nos cotidianos de muitos professores/as, pois, com o passar dos anos, em especial, das últimas duas décadas, essa dimensão na educação vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro, bem como em outros espaços. Claro que essa inserção tem como fundamento a influência de conferências, fóruns, políticas públicas e também dos demais acontecimentos que se propõem a discutir as questões socioambientais.

Além dos contextos (in)formativos, destacamos a influência, nos últimos anos, dos meios de comunicação no que se refere às questões das mudanças socioambientais, como abordamos no capítulo anterior e, consecutivamente, às medidas mitigadoras surgidas para reverter esse quadro. Dessa forma, analisando criticamente, acreditamos que de forma alguma é pretensão das mídias problematizar e aprofundar discussões sobre as questões socioambientais. Todavia, consideramos esse “meio” como potente à medida que dá visibilidade aos temas recorrentes da sociedade, mesmo que de forma pontual, em sua maioria.

Assim, neste capítulo, traremos a *tessitura* da Educação Ambiental nos cotidianos escolares e discutiremos de que forma, pelas *maneiras de fazer* da biorregião esse campo é potencializado pelos produtos culturais. Para isso, interpretaremos como os saberes ambientais e sustentáveis são percebidos e representados na construção de espaços intermediários de tradução na *auto-eco-organização*.

Diante disso, ao pensarmos na perspectiva de um *novo ser humano*, não com aparatos de um *velho mundo*, mas sim, novo em atitudes, hábitos e comportamentos perante o mundo contemporâneo, notaremos que as relações nas/das *escolascomunidades* são potencializadoras para iniciar o diálogo de práticas sustentáveis. Assim, de acordo com Sorrentino e Trajber (2007, p. 8):

A educação ambiental assume a sua parte no enfrentamento dessa crise, radicalizando seu compromisso com mudanças de valores,

comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada território. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural e étnica, justamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações humanas e dos seres vivos.

Compreendemos que ainda há fragilidades em relação à maneira como estão sendo realizadas as ações de Educação Ambiental nos *espaçotempos* educativos. Ou seja, essa fragilidade está, conforme Guimarães (2004), intrinsecamente relacionada com o atual modelo civilizatório e a escola não está, de forma alguma, neutra nesse modelo.

Podemos afirmar que essas fragilidades ocorrem quando a Educação Ambiental é abordada de forma pontual, eventual, como uma “alegoria”, não estando inserida, de fato, nas práticas pedagógicas e muito menos nas vivências das *escolascomunidades*. É aquela ideia *mais do mesmo*, na qual tudo vira Educação Ambiental. Porém, será que essa educação é compreendida nas experiências cotidianas? Será que faz parte da proposta curricular da escola, do Projeto Político-Pedagógico, dos espaços educadores das comunidades?

É como se o processo de produção do conhecimento e sua interpretação fossem pensados a partir da homogeneização dos processos curriculares, como uma forma de manter a “estabilidade” dos sistemas de educação e também social.

Portanto, as discussões das experiências vividas, apresentadas pela educação, sempre estiveram limitadas pela fragmentação do saber, representadas nas disciplinas com abordagens descontextualizadas. Isso evidencia o não “abarcamento” à totalidade do real, o que nos leva a entender que a habitual organização herdada do modelo de sociedade dominante também se encontra enraizada nos cotidianos escolares.

Dessa maneira, pensar na educação ambiental como campo de conhecimento nos faz, antes de qualquer coisa, refletir no modelo de sociedade que permeia a construção de políticas públicas educacionais e ambientais, bem como na

organização dos currículos e na gestão escolar, que se constituem fundamentais para o entendimento e a transformação dos processos educacionais no âmbito das instituições formais.

Sem querer romantizar a Educação Ambiental tratando-a como a “salvadora de todos os problemas do mundo”, ela vem, sim, emergindo, nos últimos 30 anos, como uma possibilidade estratégica para o enfrentamento de uma crise civilizatória de dupla ordem: cultural e social. Sua perspectiva crítica e emancipatória visa à deflagração de processos nos quais a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais são indissociáveis.

Essa prática reflexiva nos *saberes-fazer*es das sociedades, em relação às questões socioambientais, pode apresentar reflexos muito positivos para a conformação de novas relações sociais, de corresponsabilização dos indivíduos, de abertura de *espaçotempos* de convivência da cidadania e, assim, contribuir para a gestão compartilhada do meio ambiente, entendido como espaço de *tessituras* de redes apresentadas nas relações afetivas, culturais, sociais, econômicas, políticas e com o meio ambiente natural.

Como um processo que procura inter-relacionar e não fragmentar as relações *ser humano – natureza e cultura/natureza/sociedade*, percebemos que a Educação Ambiental, pensada de forma complexa e transdisciplinar, rompe com a ideia de um saber compartimentalizado e especializado. Então, essa perspectiva da dimensão ambiental na educação, com uma abordagem complexa, significa enxergá-la de uma forma que contribua para que o pensamento isolado seja substituído por um pensamento complexo e que essa *complexidade é um desafio da globalidade* (MORIN, 2004).

Tenho ouvido de muitos professores/as que a Educação Ambiental pode reencantar o cotidiano das escolas pela proposta integradora de saberes entre as várias disciplinas do currículo e, inclusive, por ser iniciadora/potencializadora de ações ambientalistas (TRISTÃO, 2010, p. 70).

Dessa forma, a pretensão da Educação Ambiental é compreender a realidade não pelas *partes*, mas em sua complexidade socioambiental, conforme Tristão (2010, p. 73) argumenta, “[...] por meio da produção de uma ciência da religação, da junção dos diferentes saberes e da multiplicidade das vivências culturais e sociais”.

Logo, Maturana (1998), ao fazer alguns questionamentos sobre a educação, traz, como contribuição, que não se pode refletir sobre educação sem antes pensar sobre um projeto de País. Então, como o ambiental é uma dimensão dentro do processo educativo, compartilhando da ideia desse intercessor, concordamos que pensar a Educação Ambiental é refletir sobre o projeto do nosso país com essa dimensão, do nosso agir local e global e vice-versa.

Portanto, pensar em uma ruptura epistemológica do paradigma dominante é acreditar na formação de um sujeito (praticante e engajado) numa perspectiva reflexiva sobre a sua realidade, em que a Educação Ambiental esteja inserida na construção de outro modelo de sociedade que contemple as questões socioambientais, visando a uma sustentabilidade em que os contextos e processos formativos dos professores/as, educadores/as ambientais e demais cidadãos se apresentem como via de acesso a outra racionalidade, pautada no paradigma emergente de um *conhecimento emancipação* (SANTOS, 2000).

Dessa forma, ao percorrer os corredores e outros *lugares praticados* (espaço) dos cotidianos escolares e não escolares caparaoenses, notamos que os sujeitos estão inseridos em múltiplas possibilidades de interpretações vividas. Eles se veem atravessados por diversos assuntos emergentes nesse convívio e que são recorrentes, em sua maioria, na sociedade atual.

Então, como a escola não é uma instituição neutra, percebemos que várias questões são evidenciadas (ou deveriam ser) nas práticas escolares. É notório que, nessas instituições, por meio de estratégias, bem como pelo próprio fluir das dinâmicas em que elas são atravessadas, por meio das táticas e astúcias, alguns temas se tornam

recorrentes nas narrativas dos sujeitos, sendo chamados por Tristão (2005, p. 255) de “[...] repertórios interpretativos [que são] amplamente utilizados”.

Tristão (2004), ao abordar a questão dos campos semânticos a partir das práticas discursivas de alguns professores entrevistados em sua pesquisa de Doutorado, analisa o entendimento da Educação Ambiental na constituição das práticas e experiências cotidianas desses sujeitos. Assim, algumas palavras foram recorrentes no repertório discursivo dos entrevistados quanto à Educação Ambiental. Palavras estas como: *alertar, sensibilizar, conscientizar, despertar*.

Partindo desses temas reentrantes, notamos, em nosso movimento cartográfico, que, com o passar dos anos e com a influência de uma diversidade de produtos culturais, hoje existe um processo de reinterpretação desses temas em virtude da repercussão nos meios midiáticos, bem como pela própria produção cultural na atualidade. Assim, o campo semântico tem sido ampliado cada vez mais e isso pode ser observado nas falas e práticas dos profissionais que atuam na educação caparaoense.

1.1 NARRATIVAS DE PROFESSORES E SUAS MANEIRAS DE *SABERFAZER* PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como este item abordará as narrativas de professores e suas maneiras de praticar a Educação Ambiental, optamos por iniciar compartilhando a narrativa do professor Sérgio, que ministra a disciplina de Geografia, na EEEFM “São José”, no distrito de Pedra Menina. Quando perguntado sobre suas práticas pedagógicas em Educação Ambiental, ele comenta que, primeiramente, prefere trazer o conteúdo didático da disciplina, em cujo programa já constam assuntos pertinentes à Educação Ambiental.

É óbvio que é um trabalho que a gente tem que fazer no dia a dia. A Educação Ambiental tem que estar presente em todas as disciplinas, né? Além disso, falar de Educação Ambiental é quando a trazemos para a vida do aluno, a nossa vida, o dia a dia. Mas a gente dá uma atenção maior durante o período em que está trabalhando aquele conteúdo. Então, nesse período que a gente vai trabalhar diretamente esse

conteúdo, geralmente, eu trabalho com temas diversificados, trago os alunos para a sala de informática para a gente fazer pesquisa, para mostrar como é que está o efeito no Brasil e no mundo inteiro, para que eles possam estar pesquisando e montando trabalhos, geralmente, feitos em slides, ou através de entrevista mesmo, conforme você trouxe [ele está referindo-se aos questionários aplicados para o Instituto Socioambiental do Caparaó]. Então, assim, o aluno se inteira de tudo e apresenta para as outras turmas, né? E com isso estou respondendo a segunda questão também, que é como a gente trabalha (PROFESSOR SÉRGIO).

Diante dessa narrativa e ao refletirmos sobre os repertórios, notamos que é justamente na escola que tem sido recursiva os diálogos da Educação Ambiental nas práticas cotidianas, mesmo que seja por meio das disciplinas, via conteúdos escolares.

Ao abordar essas práticas, levamos em consideração algumas questões: quem são esses sujeitos que trabalham com a Educação Ambiental? Como eles têm feito *uso* da Educação Ambiental em seus *saberes-fazer*s? Como as estratégias em Educação Ambiental são *traduzidas* nas práticas escolares?

Observamos que o papel do professor/a e do educador/a é fundamental na prática da Educação Ambiental nos espaços escolares e não escolares, uma vez que “[...] acreditamos ser papel do/a professor/a, como um educador em potencial, incentivar o aluno a ressignificar as mensagens, visando a encontrar o verdadeiro sentido para a sua prática diária” (TRISTÃO, 2004, p. 167).

As práticas de Educação Ambiental nos cotidianos pode ser traduzida de diversas formas e, no ambiente escolar, isso não é diferente. Logo, concordando ou não com a forma como é praticada, a Educação Ambiental está presente nos cotidianos da maioria das escolas.

Essa afirmação tem como embasamento os dados do Censo Escolar de 2004 das escolas do ensino fundamental que demonstram que 94% declararam fazer Educação Ambiental. A partir desses dados, em 2005, foi realizada uma pesquisa, pelo Inep, denominada *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?* O que emerge na pesquisa é que as motivações iniciais para a inserção

da Educação Ambiental estão diretamente atreladas às iniciativas dos/das professores/as e, em seguida, às ações como a implementação dos PCNs, do *Programa Parâmetros em Ação: Meio Ambiente*, da *Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente* e do *Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* (MEC).

Além disso, a pesquisa traz algumas considerações em relação a essa inserção. Nelas, percebemos que há diferentes entendimentos sobre o que é projeto, ou seja, se é disciplinar ou interdisciplinar. Outro aspecto observado é que a Educação Ambiental está muito associada às disciplinas Ciências/Biologia e Geografia. Ainda assim, compreendemos que há muita criatividade e esforço por parte dos professores na realização de trabalhos de Educação Ambiental.

Isso demonstra as maneiras simplificadoras com que as questões socioambientais e a própria Educação Ambiental têm sido tratadas na vida dos sujeitos, desconsideradas como uma questão vital, pois estão inter-relacionadas com as outras dimensões. Assim, se pensarmos na identidade das práticas, saberes e sentidos da Educação Ambiental, veremos

[...] que precisamos reafirmar a educação ambiental, porque o 'ambiental' contido nesse termo não se trata apenas de um adjetivo para especificar um tipo particular de educação, mas é um elemento que confere identidade, suscita valores e práticas, e agrega sujeitos comprometidos com a formação de redes de saberes e fazeres social e ambientalmente sustentáveis. (TRISTÃO, 2010, p. 99).

Dessa forma, acreditamos que os produtos culturais representam um dos sentidos em relação às questões socioambientais, e isso atravessa os processos formativos nas práticas cotidianas, que podem ser compreendidas como *saberes-fazeres*, *tessituras*, sentidos, representações, significados.

A partir dessas considerações, trazemos mais uma das muitas narrativas de professores em relação à forma como trabalham a Educação Ambiental:

Às vezes as pessoas acham que a Educação Ambiental deveria ser trabalhada na disciplina de Ciências. Agora mesmo, a diretora chegou com um convite de um evento, em Dorés do Rio Preto e alguém chegou e falou: 'Aqui, oh, esse é para você'. Eu acho complicadas essas questões e penso que isso tem que ser quebrado. A questão ambiental é para todo mundo; é interdisciplinar. Então é uma responsabilidade de todos, mas é muito difícil a gente quebrar esse paradigma, né? Então, assim, independente do conteúdo que eu esteja falando, eu procuro estar abordando em todas as áreas, em todas as temáticas, em todas as situações, que é o cuidado com a sala, o cuidado com o corpo, o cuidado com o local em que vive; as implicações que tem para o meio, tanto os problemas globais quanto os problemas locais. E procuro fazer com que o aluno perceba qual é a sua responsabilidade nesse processo. Como está inserido nessa cadeia de sobrevivência, que é o Planeta (VIVIANE, professora de Ciências da EEEFM "São José").

Com base nessa narrativa, é interessante compreender como a Educação Ambiental vem sendo inserida nas práticas socioeducativas escolares e para além dos muros da escola, diante de processos e contextos de inserção e formação. Os meios de comunicação e as multiplicidades de produções culturais, traduzidos pelos recursos midiáticos, têm sido algumas das possibilidades.

A partir das questões e narrativas compartilhadas, lançamos alguns questionamentos: como as práticas de Educação Ambiental têm sido endereçadas à escola, vista aqui como instituição formal de ensino? E nas comunidades, como isso tem ocorrido? Como a Educação Ambiental se apresenta nos repertórios interpretativos dos professores? Que sentidos são atribuídos nas discussões sobre a Educação Ambiental no contexto escolar?

Observamos no Caparaó, nas escolas acompanhadas, que há uma presença muito significativa de produtos culturais sendo "fabricados" e reinventados, revelando muitos aspectos e situações. Tomamos como ponto de partida esses produtos para entender como os sujeitos praticantes pensam a Educação Ambiental em sua escola, já que esses "materiais (in)visibilizados" são instituídos em espaços coletivos e são apresentados, em alguns casos, por meio de imagens, fotos, notícias de

revista e jornais (impresso) e televisionado, filmes, momentos de encontros e eventos na escola, mural etc.

Assim, de acordo com Tristão (2004, p. 160), a inserção da mídia, articulada às discussões ambientais, faz com que “[...] ampli[e]mos nosso entendimento do cenário da educação e cultura para além do sistema tradicional formal de educação, considerando a invasão das mídias nas práticas educativas cotidianas”.

Logo, a articulação entre os produtos culturais e as questões socioambientais emerge como um contexto significativo na formação dos sentidos, devido ao aumento dessas produções em Educação Ambiental nos últimos anos. Isso evidencia que o campo da educação tem sido ressignificado e abarcado por diversos (con)textos socioeducativos.

A Educação Ambiental e sua relação com a pesquisa permite entender que essa dimensão socioambiental na educação é transgressora, transformadora, emancipatória, potencializadora e trata, mais diretamente, dos aspectos socioambientais das relações humanas. A pesquisa em Educação Ambiental, então, tem como intenção principal, produzir conhecimentos para a consolidação da dimensão ambiental da educação.

Diante disso, ao trazer para o cenário de discussão e investigação a *tessitura* entre a Educação Ambiental e os produtos culturais, concordamos com Tristão (2004), que afirma que elas se dão de forma integrada, interligada e a partir de uma visão sistêmica, que, em seu entendimento, vem ganhando maior embasamento teórico-metodológico à medida que é realizada.

Assim, na próxima narrativa, a professora Cristiana, que ministra aulas de Língua Portuguesa, traz alguns repertórios recorrentes, quando o assunto é a inserção da dimensão ambiental nos cotidianos escolares. Percebemos que há uma fragilidade em relação ao entendimento e “rupturas” nas ações pontuais, conforme destaca a professora:

Geralmente a gente não tem, em específico, um conteúdo curricular dessa matéria [referindo-se à Educação Ambiental], mas a gente trabalha. Na minha área, eu trabalho com tipos textuais, a gente trabalha com entrevistas, reportagens relacionadas a esses assuntos. E, na sala de aula, costumo muito discutir com os meninos. Eu, às vezes, até brigo em relação à lixeira, que vive cheia de papel, de plástico e eles desperdiçam muito. Então, eu tento, assim, mostrar essa questão do consumismo exagerado, a questão do desperdício de material, igual folhas. Um exemplo, às vezes eles erram uma coisinha, uma letra e já querem tirar a folha e jogar fora. Então, eu tento trabalhar com essa questão. Eles têm muitas noções assim: que prejudicar o meio ambiente é cortar árvore, é desmatar. E eles falam: 'Eu não corto árvore professora'. E eu respondo – 'Você não pode cortar a árvore, mas tem as suas ações que vão contribuir ou prejudicar o meio ambiente'. Aí eu cito até um exemplo - sua casa, se você lavar, lavar e lavar e usar quase uma caixa de sabão em pó para poder ficar brincando com a espuma, você está desperdiçando, está poluindo. Então, eu gosto de discutir essas questões, né? Eu tento trazer algumas dessas discussões, trazer alguns textos, trazendo ao conteúdo, a matéria.

Dessa forma, nas narrativas desses professores, notamos que, ao considerar o importante papel da escola nesse processo educativo, percebemos a delicada linha que separa a Educação Ambiental escolar da não escolar, que é aquela que se desenvolve nas comunidades, num processo mais flexível, fora do espaço das escolas.

Porém, o processo educativo vem introduzindo crescentemente o aspecto ambiental em suas discussões e até mesmo em suas práticas, orientadas principalmente pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*,⁵⁶ que têm o tema Meio Ambiente como um dos temas transversais; pelo Currículo Básico das Escolas da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo; e pelas ações/programas e projetos escolares de Educação Ambiental. Além disso, ressaltamos que foi instituído, em 2012, um instrumento para subsidiar os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância e a integração da Educação Ambiental às disciplinas, conforme a Lei nº 9.795/99 é um dos componentes a serem avaliados.

⁵⁶ Embora não concordemos com a forma como os PCNs foram traduzidos e consumidos nas escolas.

Assim, a escola representa um espaço fundamental para enriquecer o sentido da luta ambiental e fortalecer as bases da formação e os usos dos produtos culturais em Educação Ambiental são potentes para esse enriquecimento. Então, é importante ressaltar o papel do professor numa Educação Ambiental que esteja para *além de* ações pontuais focadas apenas no meio ambiente físico.

É preciso discutir que a intervenção humana que degrada cada dia mais o ambiente não é decorrente de uma condição inata do ser humano, mas sim de um modelo de desenvolvimento que tem a tendência de tornar “normal e natural” a separação entre ser humano-espécie-natureza.

Por fim, a professora Cristiana, referindo-se aos encontros e eventos de Educação Ambiental, acrescenta em sua narrativa:

Quanto à importância dos encontros, eu acho que é justamente para tirar esse mito de que a Educação Ambiental é só de uma área determinada, né? Na verdade, a responsabilidade é do mundo e que todo mundo pode fazer um pouquinho. Eu acho que cada um pode fazer a sua parte, independente onde você estiver. Tem ações que você pode fazer para diminuir o lixo, todos podem colaborar, pode melhorar.

1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS PRÁTICAS COTIDIANAS: EMOÇÕES/AÇÕES NA ARTE DE FAZER

Aqui destacaremos as dificuldades que os docentes enfrentam ao inserir em suas práticas ações relacionadas com a temática socioambiental, visto que muitos deles não discutiram essa questão em sua formação acadêmica inicial e/ou continuada e nem tiveram acesso aos referenciais teóricos da Educação Ambiental.

Como estamos abordando neste item as *artes de fazer* por meio das emoções e ações dos sujeitos praticantes caparaoenses, defendemos, a partir das nossas itinerâncias cartográficas, a Educação Ambiental, como essência da vida e que, portanto, deveria ser compreendida em nossas experiências de vida formadora do ser-estar-no-mundo.

[...] *somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem* (MATURANA, p. 1998, p. 37).

Logo, percebemos que esse processo formativo vem ao encontro das ideias defendidas por Humberto Maturana (1998), ao abordar a questão das *Emoções e Linguagens* na vida. Segundo o autor, as *emoções* são compreendidas como disposições corporais dinâmicas que definem diferentes domínios de ação pelos quais nos movemos.

Desse modo, ao trazer as *emoções* para nossos *saberes-fazer*es cotidianos, veremos que o seu uso está presente nas mais diversas situações da vida. Pensando assim, apresentamos as mesmas *emoções* nas seguintes situações: a) num encontro de danças circulares de floral de Bach; b) numa passeata ambientalista reivindicando aos gestores que não desmatem uma área de proteção para fins imobiliários; c) numa prática pedagógica de Educação Ambiental de uma escola; d) numa formação de professores e educadores em Educação Ambiental; e) diante de uma enchente.

Ao abordar essas situações, será que nossas *emoções* são as mesmas a partir dos domínios de ação? Nossas reações são as mesmas em frente a esses contextos? Sabemos que não, certo?! Pois, quando estamos sob determinada *emoção*, há coisas que podemos fazer e outras coisas que não podemos. Dessa forma, nós, seres humanos, não podemos perder de vista que nos constituímos nas relações, na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar.

Figura 10 – Texto cultural (cartaz) que circulou nos municípios do entorno do ParNa Caparaó.



Diante disso, inseridas em muitas *emoções*, presenciamos, durante nossa cartografia pela biorregião, a comemoração dos 50 anos do ParNa Caparaó, de 23 a 28 de maio de 2008, conforme já mencionamos, na qual vivenciamos desde a solenidade oficial de abertura, à exposição e às ações concretas e simbólicas em relação ao parque. Uma das ações que fez com que ficássemos muito emocionada (tanto no sentido

das emoções, quanto em relação aos domínios de ação) foi o abraço “simbólico” dos municípios capixabas e mineiros do entorno do Parque Nacional, cuja proposta partiu da administração da unidade de conservação.

Em Pedra Menina, distrito de Dores do Rio Preto, fica situada a portaria principal, do lado capixaba, para acesso ao ParNa Caparaó. Nesse momento festivo do parque, houve um movimento, promovido pela EEEFM “São José”, de ir ao encontro dos alunos da Escola Municipal de Paraíso (MG).

Logo, num ato de “juntos somos um”, compartilhando da energia do “somos quem somos, porque somos juntos”, percebemos, naquele momento, que, quando o assunto é o Parque Nacional, o cuidado com o meio ambiente rompe as fronteiras. Nesse momento, ficamos emocionada em ver os alunos dos dois Estados, de mãos dadas, compartilhando o mesmo desejo: o cuidado com a Montanha sagrada.

Foto 40 – Alunos da EEEFM São José abraçando o ParNa Caparaó junto com os alunos da EM Paraíso/MG



Diante disso, concordamos que é por meio do processo de linguajar/emocionar que cada um de nós forma uma rede de relações. No entanto, tomando como exemplo o “abraço simbólico”, remetemo-nos ao ato de educar, e notamos que ele se constitui no processo em que os seres humanos convivem com o outro e esse estar-junto se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais coerente com o do outro no espaço de convivência. Logo, o estar-juntos, de mãos dadas, foi, para nós, muito mais que um evento, que uma ação episódica nas *comunidades escolas*, foi sim, um ato de educar, ocorrendo a todo o momento e de maneira recíproca.

Além do mais, o ato simbólico também trouxe alguns domínios de ação a partir do fenômeno social, que é o amor. Conforme Maturana (1998, p. 24), “[...] o amor é a

emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social”.

Ao compartilhar os pensamentos de Maturana (1998) sobre a arte de educar, sobre as emoções e o amor, observamos que há alternativas para um mundo de lutas e competição, a partir do momento em que nos reapropriamos do amor, entendido como aceitação e convivência do outro, da forma como ele se coloca no mundo.

Por fim, fica uma questão disparada a partir do “grande abraço”: para que educar?

Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive

[...]

Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que nos sustenta, um mundo no qual se desenvolva o que se toma emprestado da natureza para viver. Ao sermos seres vivos, somos seres autônomos, no viver não o somos.

[...]

Quero um mundo no qual seja abolida a expressão ‘recurso natural’, no qual reconheçamos que todo processo natural é cíclico e que, se interrompermos seu ciclo, se acaba (MATURANA, 1998, p. 34-35).

Partindo desse ponto de vista e não querendo focar apenas nos encontros e eventos, no caso o “Abraço ao Parque”, bem como nas “performances midiáticas”, notamos, nesses anos de pesquisa na biorregião, que esses movimentos se constituem como espaços convergentes, que tecem e enredam experiências vividas, que combinam uma diversidade de agendas, funcionando, assim, como mecanismos de espraiamento cultural quanto ao debate sobre as questões socioambientais e outros assuntos inter-relacionados.

Assim, entendemos que os movimentos de encontros e eventos podem ser definidos como contextos de aprendizagem,⁵⁷ que envolvem diferentes *espaçostempos*, desde o mais formal (numa escola, por exemplo) ao mais informal (num evento do

⁵⁷ São compreendidos como situações que facilitam esquemas pragmáticos de ação “[...] são microinstâncias da cultura mais ampla onde estão localizados, ou seja, circunscrevem-se fisicamente por meio da linguagem de um determinado grupo reunido intencionalmente” (TRISTÃO; FASSARELLA, 2007, p. 90).

“abraço”). Os sujeitos praticantes se “encontram” nesses espaços formadores, potencializadores e produtores de sentidos dos aspectos socioambientais.

Então, a Educação Ambiental, pensada a partir de uma perspectiva mobilizadora e criadora de movimentos coletivos, é produzida e reinventada na biorregião pela participação desses sujeitos nos espaços formativos. Dessa forma, Tristão e Fassarella (2007, p. 91) nos dizem que:

[...] compreendemos que, como [educadores/as] ambientais, fazemos opções por contextos de aprendizagens coletivos, seja na sala de aula, seja fora dela, pois a própria sala de aula é um contexto em que se vive a experiência de aprendizagem em encontros, em relações e em trocas de saberes e fazeres.

Ainda abordando a produção de sentidos quanto aos problemas socioambientais, percebemos que eles têm se tornando cada vez mais evidentes ao longo das últimas décadas. Isso tem provocado nos seres humanos um repensar do seu modelo de crescimento econômico, de suas relações com o meio, com a cultura etc.

Em virtude disso, a Educação Ambiental deve ser considerada como importante estratégia para uma mudança cultural, um modo de afetar nossos hábitos e posturas como sociedade. Então, veremos nas narrativas das professoras Viviane e Cristiana, no que se refere às produções de sentido nas ações desenvolvidas na escola:

[...] teve a gincana também que os meninos... Nossa!! Limpou a casa, limpou o quintal, limpou o solo. Eles estavam preocupados com a organização, mas quanto do ano passado para cá o tanto de material que deve ter perdido por aí (CRISTIANA, prof.^a de Língua Portuguesa).

[...] e teve essa continuidade do projeto, porque o ano passado a gente quase não via papel na sala, no chão. O projeto durou um ano na escola e como no início desse ano não teve essa sequência, aí acaba. Então, tem que ser uma coisa contínua e que esteja inserida na proposta pedagógica da escola, independente se eu tiver, se a Cristiana estiver aqui. Mas, mudando um pouco, isso deve ser incorporado dentro da proposta da escola, porque a escola tem esse perfil e forma esse aluno com essa consciência (VIVIANE, prof.^a de Ciências e Biologia).

Diante das narrativas e reflexões trazidas por Morin (2003) e Maturana (1998), tecemos algumas considerações em relação às conversas nas escolas e às maneiras de fazer os produtos culturais em Educação Ambiental. É por meio das artes de fazer, um dos fios que compõem essa *tessitura*, que encontramos o papel da Educação no mundo contemporâneo, uma vez que coloca para as escolas um horizonte mais amplo e diversificado, exigindo um maior preparo nos usos das diferentes linguagens e insistindo que a dimensão ambiental se faz nesse contexto. Portanto, em nossas vivências cartográficas, embora os cotidianos escolares discutam as questões socioambientais, sabemos que isso não deve restringir-se a uma disciplina em particular.

Ao refletir, a partir das narrativas dos professores e *experienciando* as artes de fazer desses sujeitos praticantes e engajados, percebemos que é necessário nos cotidianos escolares uma mudança de postura, que pode ser iniciada, a nosso ver, com a interdisciplinaridade, trazendo novos princípios em que o sujeito se sinta parte da ação. Advertimos, porém, que isso não significa a necessidade de se criarem novas disciplinas, e sim considerar a Educação Ambiental de forma transversal, inter e transdisciplinar, permeando o currículo escolar.

Por fim, é importante alertarmos que tanto a transversalidade, quanto a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade ou a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares não ocorrem sob forma de decreto, tendo em vista que muito já se discutiu sobre a interdisciplinaridade e a não disciplinarização da Educação Ambiental nas escolas e que a conclusão foi sempre a mesma, conforme as narrativas dos professores: a Educação Ambiental tem de ser interdisciplinar.

Entretanto, na contramão desse entendimento estão inúmeros professores e redes de ensino que, baseados em suas realidades e saberes, criam novas formas de praticar a Educação Ambiental e no Caparaó isso tem sido uma prática.

2 O ESSENCIAL DA VIDA: O AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO E NOS REPERTÓRIOS

Foto 41 – Momentos na biorregião



Muito além da escolarização formal, é preciso reconhecer que a escola representa espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem e do adulto, constituindo-se como um importante contexto de socialização, de construção de identidades, exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito às diversidades e, finalmente, de afirmação, proteção de direitos.

Ainda compartilhando as *conversas nas escolas* e as *maneiras de fazer Educação Ambiental*, ao iniciarmos este item, abordaremos algumas questões, sucintamente, sobre a escola vista como instituição formal de ensino.

Primeiramente, percebemos que qualquer escola, independente do seu contexto, está inserida em uma comunidade com especificidades culturais próprias (saberes, crenças, valores, práticas etc.). Além disso, algumas são centros catalisadores e potencializadores de várias experiências comunitárias, pois reúnem alunos de distintos espaços sociais.

A educação é um dos ambientes da cultura, em que a sociedade reprocessa a si mesma em um devir, recriando conhecimentos, tecnologias, *saberesfazeres*. Nesse aspecto e dentro dessas multiplicidades, não podemos ter uma visão “ingênua” ao lidarmos com as diferentes formas de *saberesfazeres* e subjetividades. Nesse

sentido, lidar com as diferentes relações de poderes presentes nos cotidianos faz parte da racionalidade *sensível*/ nos/dos/com os universos escolares.

Dentro dessa lógica das diferenças de *saberesfazeres* e poderes presentes nos espaços escolares, como, então, estruturar ações de Educação Ambiental constituídas entre o saber escolar e aquele experienciado nas comunidades, por protagonistas desse contexto e possuidores de vidas complexas?

Nos cotidianos escolares, ao trazermos para o cenário de discussão a dimensão socioambiental dentro da educação e sua relação com os produtos culturais, o que percebemos é que essa problemática tem promovido questionamentos quanto às formas de ocupação, exploração e uso dos recursos naturais pelos seres humanos, não só no âmbito ecológico, mas também no social, cultural, econômico e político, de forma a promover a construção de novos cenários em relação à formação de sujeitos mais engajados nas lutas e causas socioambientais.

Aproximando-nos dos cotidianos escolares, notamos que os seus *sujeitos praticantes* compreendem que a Educação Ambiental é a “chave” para o trabalho coletivo e cooperativo entre as pessoas quando o assunto são os processos de mudanças socioambientais emergentes. Além do mais, vivenciamos que as diversas produções culturais em Educação Ambiental na/da biorregião do Caparaó têm sido usadas de formas diversas nas localidades.

Assim, os *saberesfazeres* da Educação Ambiental nas escolas é fundamental para que as comunidades escolares reconheçam, compreendam e possam se posicionar politicamente, atuando, produzindo e criando espaços de conhecimentos dentro da complexidade socioambiental na qual estão inseridas e, ainda, perceber como as ações cotidianas interferem diretamente nesse ambiente.

Quando falamos da Educação Ambiental nos cotidianos escolares, significa compreendermos que nesses *espaçostempos* são produzidos e enredados saberes, sentidos e fazeres. Então, as ações, programas e projetos em Educação Ambiental,

presentes no âmbito das escolas por meio da coletividade, devem primar pela inclusão, pela justiça social e pela proteção ecológica, por meio da participação democrática. Cabe à escola constituir-se como um espaço democrático, onde se constroem relações democráticas. A Educação Ambiental, diante desse panorama, é imprescindível na busca por uma educação política.

Quanto à escola, esta não escapa dessas discussões, ao contrário, ela canaliza esse debate por ser um *espaçotempo* potente. O processo educativo abre possibilidades para a ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. Nesse sentido, apropriamo-nos do pensamento de Edgar Morin (2003), que vislumbra a esperança da criação da cidadania terrestre, de uma Terra-Pátria.

Dessa forma, espera-se do diálogo sobre as maneiras de fazer nos cotidianos escolares que a Educação Ambiental nesses espaços se insira em diversos contextos e práticas, revestida pelo seu caráter político e que busque, por meio da coletividade entre professores, alunos, pedagógico-administrativo e comunidades, a construção de proposições e ações que contemplem responsabilidades tanto individuais, quanto coletivas, em frente à realidade local e em consonância com a realidade global.

Então, a proposta é buscar alternativas para que a Educação Ambiental faça parte da vida da escola, que os sujeitos praticantes escolares (com)vivam e façam a leitura de que ela é essencial para a vida na *tessitura* das sociedades sustentáveis. Assim, promover a inserção da Educação Ambiental em todas as faixas etárias, níveis de ensino, modalidades e territórios, como direito de toda comunidade escolar deve ser, em nosso entendimento, uma das diretrizes da proposta política da escola.

Num enfoque crítico articulado com o pós-crítico, a construção de sociedades sustentáveis, por meio do investimento na formação permanente em Educação Ambiental, é feita com estratégias importantes para uma Educação Ambiental potencializadora das ações. Nesse sentido, a promoção de diálogos locais e globais

sobre a Educação Ambiental praticada poderá motivar espaços de participação e exercício da cidadania, vislumbrando, por exemplo, até a questão do protagonismo juvenil diante dos desafios socioambientais.

O que se nota hoje nos espaços escolares – e no Caparaó não é diferente –, é que o atravessamento da Educação Ambiental tem sido tratado das diversas maneiras possíveis. A inserção dessa discussão pode ser observada desde a realização de projetos, atividades pontuais (como campanhas), materiais educomunicativos (como filmes, cartilhas, folders etc.) até a incorporação de *saberesfazeres* na própria proposta curricular, como no Projeto Político-Pedagógico. Então, ainda é muito presente, nos cotidianos escolares, a inserção da Educação Ambiental de forma *episódica, eventual*. Entretanto, que relações podemos estabelecer para mudar esse cenário?

Se visualizarmos as “artes de fazer” em Educação Ambiental dos sujeitos praticantes do(s)/no(s) cotidianos escolares caparaoenses, veremos que elas acontecem a partir das criações, segundo pressupostos “certeunianos” (1994), *dos produtos recebidos para a criação anônima*. Dessa forma, encontrar sentidos nas artes e maneiras de fazer dos sujeitos ordinários do cotidiano nos leva a considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias.

2.1 COTIDIANOS ESCOLARES E SEUS *USOS E CONSUMOS* DOS PRODUTOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Iniciamos este item destacando que, apesar das discussões acerca das questões ambientais passarem a ser ponto de pauta em eventos internacionais desde a década de 70, a Educação Ambiental torna-se estratégia no processo socioeducativo somente na década de 90 e, no Brasil, por meio das políticas públicas de educação e da Educação Ambiental, em específico.

Nesse sentido, a Educação Ambiental deve ser compreendida nos cotidianos da vida social. Então, as práticas de Educação Ambiental em diferentes contextos são fundamentais para promover uma maior participação da sociedade no processo de desenvolvimento que abarque a criação de situações, táticas e práticas sustentáveis.

Diante dessa realidade, de acordo com Tristão (2009, p. 71),

A proposta da educação ambiental é a de compreender a complexidade da realidade socioambiental por meio da produção de uma ciência da religação, da junção dos diferentes saberes e da multiplicidade das vivências culturais e sociais. Nesse sentido, são consideradas as inter-relações e interdependências entre sociedade/meio ambiente, cultura/natureza e ser humano/natureza.

Contudo, a Educação Ambiental não pode ser um mero treinamento, repetição de conhecimentos ou muito menos um “e-vento” na escola. Acreditamos que ela deve ser compreendida, em nossos cotidianos, como uma das possibilidades para a transformação socioambiental. É preciso restabelecer a complexa integração entre a sociedade-indivíduos-meio ambiente com suas necessidades e cultura.

Com base nessas considerações, o papel da escola, bem como do próprio processo educativo, que está para além da instituição formal de ensino, é construir valores e estratégias que possibilitem aos sujeitos praticantes e *aprendentes* repensarem suas heranças culturais, naturais e econômicas para alcançar um nível de sustentabilidade em seus territórios, contribuindo, ao mesmo tempo, nas escalas nacionais e global de atuação.

A partir da narrativa da professora Viviane, da EEEFM “São José”, percebemos uma tentativa de problematizar a discussão da dimensão socioambiental articulada com a comunidade:

A questão ambiental é uma questão para todo mundo; é interdisciplinar. Então é uma responsabilidade de todos, mas é muito difícil a gente quebrar esse paradigma, né? Então, assim, independente do conteúdo que eu esteja falando, eu procuro estar abordando em todas as áreas, em todas as temáticas, em todas as situações, que é o

cuidado com a sala, o cuidado com o corpo, o cuidado com o local em que vive, as implicações que tem para o meio, tanto os problemas globais quanto os problemas locais. E procuro fazer com que o aluno perceba qual é a sua responsabilidade nesse processo, né? Como está inserido nessa cadeia de sobrevivência, que é o Planeta.

Nessa narrativa, é importante assinalar que a Educação Ambiental, com sua dimensão abrangente, é uma possibilidade para reorientar nossas práticas cotidianas em direção à sustentabilidade e para uma prática pedagógica socioambiental. Ela tem como função contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a refletir, decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, de forma a estabelecer uma relação *glocal* (*local e global ao mesmo tempo*).

A questão da Educação Ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir individual e coletivamente, de caminhos e modelos de produção de bens para suprir as necessidades humanas e de relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social.

Primeiramente, entendemos os cotidianos não como a realização de atividades diárias, rotineiras, mecanizadas, entediantes, triviais ou corriqueiras, mas, segundo Certeau (1994), como aquilo que nos é dado a cada dia; o invisível; o que reinventamos e o que nos prende a partir do interior, entendendo-o como a possibilidade de ver diferenças e de perceber as microrresistências.

Esses cotidianos a que nos referimos trazem elementos fundamentais, como as práticas/maneiras de fazer; sujeitos praticantes/consumidores (e que estão longe de serem “passivos” nas vivências cotidianas); as estratégias/táticas e as noções de lugares/espços.

Assim, quando observamos as práticas de Educação Ambiental nos cotidianos escolares, seja por movimentos instituídos ou *estratégias* (materiais advindos das Secretarias, livros didáticos, proposta curricular, dentre outros), seja até mesmo por movimentos instituintes ou *táticas*, pelas narrativas de práticas comuns e pelas artes

de fazer Educação Ambiental dos sujeitos praticantes, vemos que há várias formas de *usar e consumir* a dimensão socioambiental na educação.

Certeau (1994, p. 39), ao referir-se às artes de fazer dos praticantes do cotidiano, pontua que os *usos e consumos* são atravessados pelas operações astuciosas e clandestinas, em que

[...] a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Diante desse panorama, observamos que alguns professores/as e educadores/as desenvolvem práticas relevantes em Educação Ambiental, pois os cotidianos escolares são atravessados por muitas outras realidades que possibilitam as trocas de *saberesfazeres* e afetos.

Ao mesmo tempo, as práticas de Educação Ambiental nos/dos/com os cotidianos potencializam nossos olhares "ambiental" e "ecológico" e isso implica um novo universo de valores (ou mesmo sua reapropriação). Esse diálogo na escola ainda é bastante recente, predominando, quando se fala de Educação Ambiental, no repertório discursivo dos praticantes dos cotidianos escolares, a "[...] abordagem interdisciplinar e transversal" (TRISTÃO, 2009, p. 102), evidenciada nas atividades de "projetos" e ações extracurriculares.

Claro que há uma tendência de ampliação dos *saberesfazeres* em Educação Ambiental nas escolas e fora dela, extrapolando as noções de *conscientizar, preservar, sensibilizar, alertar e conservar*. É preciso falar de práticas, criações e artes nesses contextos formativos, nos quais é necessário ter uma *escuta sensível* desses sujeitos praticantes da Educação Ambiental, pensar a respeito de suas (re)invenções, procurando evidenciar as microdiferenças ao invés de partir de um *olhar* dos outros, que percebem as práticas socioambientais como uniformização e conformismo.

Assim, avançando a partir dessas noções presentes no repertório dos sujeitos praticantes da Educação Ambiental, observamos que há hoje um forte potencial de reinterpretação dos temas mais recorrentes presentes em suas práticas discursivas e nas produções culturais, pois os problemas socioambientais têm sido, cada vez mais, ponto de pauta em diversas agendas.

É esse potencial de reinterpretação dos temas recorrentes que possibilita a composição, no cenário da Educação Ambiental, de outros repertórios contemporâneos que vão para *além* das ideias conservacionistas e preservacionistas, trazendo, assim, elementos a partir de uma tendência mais pós-crítica.

Quando Meira e Sato (2005) refletem a partir do provérbio galego “Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza”, concordamos que a Educação Ambiental desempenha o papel de ser “diferente” no sentido de nos provocar, de ser problematizadora e questionadora sobre o nosso papel como cidadãos.

Contudo, somos convocados a estabelecer, de acordo com Michel Serres (1991), um novo acordo, chamado de contrato natural, no qual a dimensão socioambiental tem sido incorporada nos modos de vida contemporânea dos seres humanos. Nesse sentido,

[...] trata-se de enfrentar o desafio de encontrar os caminhos possíveis para reunir as expectativas de felicidade humana e a integridade dos bens ambientais. Um encontro que certamente implicaria aprendizado no qual estaria em jogo a humanização das relações com a natureza e a ‘ecologização’ das relações sociais. Trata-se aqui de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas – seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil – de forma separada, independente ou autônoma (CARVALHO, 2004, p.140-141).

É no meio do caos do processo de transição de sociedade que a Educação Ambiental quer ocupar seu papel e se mostrar “viva” para mergulhar e transversalizar nas práticas cotidianas de modo a nos *tocar, nos experimentar*, como bem explica Larossa (2002),

[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (p. 25-26).

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (p. 27).

Acreditamos em mudanças de posturas e de hábitos em relação às questões socioambientais como caminho para se pensar em sociedades sustentáveis, embora essas mudanças esbarrem em contradições humanas e fatores econômicos, sociais e políticos que caracterizam as precárias condições de sobrevivência das pessoas nesta sociedade desenvolvimentista e consumista, dificultando a priorização das questões socioambientais na vida de cada indivíduo.

Na maioria dos casos, pensar em sociedades sustentáveis envolve uma mudança cultural e política para que os sujeitos praticantes dos cotidianos sejam capazes de se perceberem copartícipes das situações emergenciais e que dizem respeito não só a eles como ser individual, mas, também, de uma forma mais coletiva.

De fato, quando se compreende a complexidade da tríade sociedade-indivíduo-natureza, torna-se mais fácil entender e agir em relação aos problemas socioambientais e outros aspectos inter-relacionados. Entretanto, cabe aos sujeitos praticantes a vontade de “experimental” situações nas quais estão envolvidos e, principalmente, modificar o seu modo de ser-no-mundo.

Então, observa-se a importância de processos socioeducativos, não apenas no aspecto escolar, mas integrados à realidade dos sujeitos e que permitam desenvolver, nesses sujeitos, um potencial crítico a partir de sua própria realidade.

Em nossas *andanças* cartográficas, deparamo-nos com informações sobre uma realidade de tamanha importância e que nos ajudaram a compreender um pouco

como as escolas (as da pesquisa pelo menos) se mostram como espaço de formação dos sujeitos praticantes em ações socioambientais e que tipo de formação seu cotidiano tem propiciado a quem compõe esse meio relacional. Em suma, que redes são tecidas, mediante as imposições e emergências que atingem esses cotidianos, e como influenciam a formação dos sujeitos praticantes.

Foto 42 – Palestra sobre recursos hídricos na EEEFM São José, em Pedra Menina



Por revelar tal riqueza de possibilidades, a ideia da complexidade vem se mostrando particularmente interessante para uma aproximação com a realidade escolar, em qualquer de suas faces e interfaces. Considerando a escola como sistema, ela delineia-se como “[...] inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global [...]” (MORIN, 2002, p. 99).

Dessa forma, tende a apresentar as qualidades típicas dos sistemas, dentre elas, as emergências e as imposições.

Ao abordarmos questões sobre o sistema, ele se apresenta primeiro como unitas multiplex (Angypal, 1941), ou seja, um paradoxo: considerado sob o ângulo do Todo, ele é um homogêneo; considerado sob o ângulo das constituintes, ele é diverso e heterogêneo “[...] é um objeto complexo, formado de componentes distintos ligados entre si por um certo número de relações” (MORIN, 2008, p. 135-136).

Em relação às *emergências*, entendemos por “[...] qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades de componentes considerados isolados ou dispostos diferentemente em um outro tipo de sistema” (MORIN, 2008, p. 137).

Sendo assim, *o todo é mais do que a soma das partes*. Ou seja, se pensarmos no nosso planeta, ele é muito mais do que a composição dos continentes, países, estados, municípios e localidades. Notamos que, na sociedade humana, com o processo cultural, os indivíduos desenvolvem suas faculdades referentes à

linguagem, ao artesanato, à arte. Quer dizer que as suas qualidades individuais mais ricas emergem no seio do sistema social. Então, “[...] não apenas o todo é mais do que a soma das partes, é a parte que é, no e pelo todo, mais do que a parte” (MORIN, 2008, p. 138).

Assim, as emergências são uma qualidade nova com relação aos componentes do sistema, tendo a virtude de um acontecimento. Dessa forma, as propriedades surgem como resultado da organização e da ação das partes dentro de um sistema e apresentam um caráter de durabilidade que permite a reorganização do sistema.

De forma paralela, simultânea e independentemente das emergências, um sistema também apresenta as *imposições* (*o todo é menos do que a soma das partes*). Isso significa, de acordo com Morin (1998, p. 143), “[...] que as qualidades das propriedades ligadas às partes consideradas isoladamente desaparecem no seio do sistema”.

Então, no grupo das imposições, inscrevem-se dispositivos de controle, de retroação, regras, determinismo interno, enfim, elementos que permitam ao sistema manter integridade e coerência interna. Aqui, talvez, devêssemos localizar, entre outros elementos, as leis e normas que regem a escola. Um sistema é aberto para o meio e realiza trocas com ele e é influenciado por outros sistemas, dos quais pode também ser componente. Entretanto é, ao mesmo tempo e paradoxalmente, fechado e mantém sua organização, mesmo contra forças desintegradoras, fato que se deve também às imposições, que lhe conferem certa medida de estabilidade.

Compartilhando dessa visão, tomadas como sistemas, a escola e, mais globalmente, a educação, influenciam, enquanto são influenciadas por uma diversidade de situações, de pequenos gestos, num extraordinário entrelaçamento dos fios desta rede que é não só todo o fazer humano, mas o próprio ser-estar de cada um(uma) de nós neste universo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Após problematizar, ao longo desta pesquisa, as produções culturais, observando de que forma elas potencializam e enredam a Educação Ambiental na/da biorregião do Caparaó, presenciamos, nas vivências cartográficas, por meio das *pequenas* e *grandes* escalas nas produções narrativas, como se dão as emergências das ações socioambientais no/do Caparaó e como as práticas de Educação Ambiental nesse território promovem um campo de possibilidades para um trabalho coletivo e participativo dos sujeitos praticantes.

Fica, então, entendido que a Educação Ambiental caparaoense faculta uma ampla ligação com as problemáticas do entorno, do ambiente e atende aos grandes desafios do mundo de hoje. Logo, associar os contextos formativos contemporâneos à dimensão socioambiental se apresenta como essencial na relação do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com a sociedade.

A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação e se propõe a atingir os sujeitos praticantes por meio de um processo pedagógico, participativo e permanente. Logo, podemos dizer que a Educação Ambiental decorre diretamente do debate ecológico e está entre as alternativas que visam a construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente.

Diante disso, o que notamos nesta caminhada pelas estradas do Caparaó foi que a produção de sentidos, em relação aos problemas socioambientais, vem se tornando cada vez mais evidente nos repertórios dos sujeitos praticantes, provocando-os a repensar o modelo de crescimento econômico, suas relações com o meio, com a cultura etc. Em virtude disso, consideramos que a Educação Ambiental pode ser entendida como importante *estratégia* e *tática* para uma mudança cultural, capaz de afetar nossos hábitos e posturas na sociedade.

Desse modo, percebemos que a dimensão socioambiental está presente nos múltiplos contextos formativos *experenciados* na biorregião, contribuindo para a *tessitura* de redes de *saberesfazeres*, potencializando ações e atitudes socioambientais produtoras de sentidos para os educadores/as ambientais. De acordo com Tristão (2004), esse enredamento se dá de forma integrada, interligada e a partir de uma visão sistêmica, que, em seu entendimento, vem ganhando maior embasamento teórico-metodológico à medida que é realizado.

Este estudo possibilitou que identificássemos a importância do papel dos sujeitos praticantes do Caparaó Capixaba na trajetória dos processos constituintes da Educação Ambiental. Logo, apontamos que os contextos formativos desses sujeitos ocorrem na *praticateoriaprática*, contribuindo tanto na mobilização, quanto na participação desses agentes socioambientais para/na/com as problemáticas ambientais emergentes da biorregião.

Logo, a partir do fio condutor desta pesquisa, que é o entendimento de como os produtos culturais em Educação Ambiental atravessam os cotidianos caparaoenses e de que forma os sujeitos fazem *uso* e *consumo* deles, notamos, pelas *cartografias*, que precisávamos dar um primeiro passo no sentido de compreender o campo dos Estudos Culturais e como ele se articula com a Educação Ambiental. A partir dessa proposta de enredamento, a princípio, foi extremamente complicado definir os “Estudos Culturais”, uma vez que entendemos que não é possível fazer demarcações quanto ao seu âmbito de atuação.

Entretanto, observamos que os Estudos Culturais nos apresentam uma espécie de “viagens” de estudos que ao mesmo tempo abordam questões da esfera da cultura global e adquirem os contornos e matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e perspectivas de análise.

Em relação aos diálogos entre Estudos Culturais e Educação Ambiental, percebemos que há muitos pontos de convergência, pois eles trazem como cerne que, ao invés de desejar assumir a perspectiva de ser uma disciplina, eles estão se

constituindo num projeto político de oposição, pelo qual a movimentação ideológica e os processos identitários adquirem diferentes nuances.

Diante dessas reflexões, importa assinalar que, durante todo o percurso deste estudo, tivemos a pretensão de fazer com que a noção de produtos culturais fosse entendida como práticas de representação e invenção de sentidos. Isto é, eles fabricam e estão carregados de significados. Diante disso, ao abordar os produtos culturais em Educação Ambiental, promovemos uma interlocução entre: Estudos Culturais, Educação Ambiental, mídia e formação, uma vez que, de acordo com Ramos (1995, p. 14),

[...] o domínio da informação está diretamente ligado ao poder de interferir e reorientar as relações humanas e da sociedade com a natureza. Portanto, é com grande influência dos meios de comunicação que a humanidade, hoje, toma contato com os problemas ambientais e procura rediscutir os seus modelos de desenvolvimento e sua atuação no meio ambiente.

Nesse sentido, fazendo uma análise, grosso modo, percebemos que, nos últimos anos, há um aumento significativo das produções textuais culturais em Educação Ambiental em diversos contextos e na biorregião do Caparaó e isso tem sido cada vez mais evidenciado e recorrente.

A exemplo desse fato, temos uma crescente produção cultural com enfoque socioambiental na/da biorregião: publicações, documentários, propagandas, jornais, revistas específicas abordando a questão socioambiental, televisão, *internet*, materiais escolares etc. Então, é notório que a presença desses textos culturais variados, voltados para a Educação Ambiental, apresentam-se em diferentes contextos formativos. Como estamos falando de produtos culturais, o que se observa nas ações cotidianas entre *escolascomunidades* é que se lança mão de elementos da cultura, deslocando-os e (re)significando-os para as práticas pedagógicas desses contextos.

Além disso, percebemos que, para além da sala de aula, os textos culturais ensinam não só conteúdos propriamente ditos, mas também criam uma rede de muitos outros

saberes por constituírem-se como uma prática cultural que produz e faz circular significados – em nosso caso, em específico, para a Educação Ambiental.

É nesse cenário que entendemos que os produtos culturais produzem, de certa forma, sentidos nos *fazeressaberes* dos professores/as e educadores/as. Em razão de todo esse debate, temos defendido a tese de que os produtos culturais voltados para as questões socioambientais na/da biorregião do Caparaó Capixaba tecem redes e potencializam o campo da Educação Ambiental.

A nossa compreensão de como os produtos culturais em Educação Ambiental são traduzidos na produção de narrativas e formação de identidades a partir dos processos sociais, político e das relações de poder, é de que esses produtos culturais tem produzido na/da/para a biorregião multiplicidade de redes de *saberesfazeres (e poderes)* e isso fortalece as práticas e ações de Educação Ambiental nos diversos contextos formativos, conforme apresentamos ao longo dos capítulos.

No que tange à contribuição desta pesquisa, acreditamos que foi justamente a possibilidade de, por meio de uma análise das produções culturais da/na biorregião, fornecer múltiplos olhares para a Educação Ambiental caparaoense. Logo, vivenciamos, ao longo das nossas itinerâncias cartográficas, os processos de *ensinosaprendizagens* em Educação Ambiental, nas localidades pesquisadas, que ocorrem com *maneiras e artes de fazer* diversas, envolvendo uma multiplicidade de produções culturais para esse fim.

Dessa maneira, presenciamos, nas relações entre *escolascomunidades*, que as produções culturais com ênfase nas questões socioambientais chegam, são *usadas, consumidas* e ressignificadas, formando processos identitários e subjetividades, conforme as relações que estabelecemos com o mundo social e natural e que, cada vez mais, estão para além dos muros escolares.

Nesse sentido, no exercício de interpretar como os saberes ambientais e sustentáveis são percebidos e representados na construção de espaços intermediários de tradução na *auto-eco-organização*, percebemos que algumas temáticas são recorrentes nos processos de produções culturais em Educação Ambiental, tais como: recursos hídricos, lixo, fauna e a flora, presentes nas narrativas tanto dos professores, quanto dos educadores e dos alunos interlocutores da pesquisa. Entretanto, mais ao final da pesquisa, ao acompanharmos as ações na escola de Patrimônio da Penha, as manifestações culturais locais agregaram-se às temáticas de produções culturais na/da biorregião.

Partindo desses pontos de vista, notamos que os sujeitos praticantes dos/nos/com os cotidianos da biorregião do Caparaó, nas localidades pesquisadas, especificadamente, estão inseridos em *espaçostempos* de múltiplas possibilidades de interpretação de sua realidade e de processos de conhecimentos. Eles se veem atravessados por diversos assuntos emergentes desse convívio e a Educação Ambiental, a cultura, as mídias e os demais produtos são algumas dimensões a serem vivenciadas em suas experiências, como processo formativo.

Então, fazendo uso da obra de Certeau (1994), percebemos que chega às *escolascomunidades* uma multiplicidade de informações referentes às questões atuais na/da sociedade e, especificadamente, observamos que há uma recorrência de abordagens voltadas para a discussão socioambiental nesses espaços, o que, há uns 15 anos, não se encontrava tão visivelmente assim.

Diante disso, entendemos que a Educação Ambiental, quando vista e compreendida como essencial à vida humana, também pode ser pensada como elemento fundamental para a organização da sociedade, bem como da comunidade de destino. Posto isso, no diálogo entre os Estudos Culturais e a Educação Ambiental, notamos que, em ambos os campos, as redes são tecidas *em e para* todos os sentidos, nos quais cada indivíduo se tornará sujeito a partir de certas práticas de significação, atravessados pelos textos culturais.

A produção cultural voltada para as questões socioambientais é muito recorrente e potente na biorregião, pois, no transcorrer desta pesquisa, observamos que os textos culturais em Educação Ambiental são multidimensionais e apresentam uma riqueza de sentidos. No Caparaó, identificamos algumas produções culturais em práticas pedagógicas, por meio dos *usos* e *consumos* dos textos culturais, representados, por exemplo, pelas produções audiovisuais, impressas etc., que produzem representações e significados sobre nossa leitura de mundo.

Foi nas vivências cotidianas dos sujeitos praticantes que notamos que a Educação Ambiental caparaoense vem sendo produzida por textos culturais, instâncias e práticas culturais, instituidores de subjetividades, isto é, de modos de ser e de estar no mundo. Essa ênfase aos produtos culturais e à produção de subjetividades, entretanto, tem se ampliado recentemente. Logo, o que mais queremos em Educação Ambiental é vida, é ebulição, é invenção, é, enfim, criação e está mais do que na hora de repensarmos algumas de nossas principais ideias e ações neste campo humano.

Dessa maneira, conforme lembra Hall (1997^a, p. 56), o discurso produz sujeitos – “[...] figuras que personificam as formas particulares de conhecimento produzidas pelo discurso”. Portanto, no discurso, são veiculados atributos para os sujeitos. No caso da Educação Ambiental, são definidos comportamentos, jeitos, hábitos e pontos de vistas configurados como apropriados aos educadores ambientais.

Como esta pesquisa aborda a relação entre Educação Ambiental e os Estudos Culturais, compartilhamos da ideia de que há um crescimento quanto à centralidade da cultura para pensar o mundo (VEIGA-NETO, 2003). Esse entendimento da cultura como central não ocorre para que ela ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas para perpassar tudo o que acontece em nossas vidas, tudo aquilo é social (HALL, 1997), até mesmo porque apostamos, conforme já tratamos, na *cultura no plural*.

Como nos ensina Guimarães (2006), o modo como enxergamos e nos relacionamos com nosso meio é construído histórica e culturalmente. Num mesmo momento histórico, circulam, pelas culturas, diferentes narrativas que acionam diversas formas de ver o “ambiental”, um lugar e com eles se relacionar. Isso pôde ser percebido nas produções narrativas e formas de expressão dos sujeitos praticantes.

Entre as várias questões analisadas nesta pesquisa, ficou clara, também, a inserção dos produtos culturais nos modos como os sujeitos praticantes enunciam a Educação Ambiental caparaoense. Logo, associações com filmes, músicas, lendas, fotos, cartazes, publicações, manifestações culturais etc. apareceram por diversas vezes nas narrativas e experiências de vida dos sujeitos. Partindo do pressuposto de que esses produtos assumem uma dimensão pedagógica e ensina sobre o mundo, ficou explícita sua participação no modo como os sujeitos narram os elementos constitutivos desse lugar, que é o Caparaó Capixaba.

Por fim, ao trazermos as narrativas ao longo dos capítulos, compreendemos que elas se articulam em produções culturais sobre a Educação Ambiental da biorregião, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais (WORTMANN, 2002). A mediação dos produtos culturais pareceu-nos bastante intrincada no modo como os sujeitos narram e estabelecem relações com os *usos, consumos e maneiras de fazer* o ambiental na dimensão educativa da vida.

Então, esses produtos culturais, que também podem ser entendidos como textos culturais, estabelecem uma relação intrínseca com o ser humano, seus aspectos culturais, sócio-históricos e ambientais.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental: narrativas de resistência ao risco social adquirido. In: JUNIOR, L.A.F. **Encontros e Caminhos**: formação de educadora(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

BATESON, Gregory. **Uma unidade sagrada**: pasos ulteriores hacia una ecologia de la mente. Barcelona: Gedisa, 1992.

BRASIL. Lei nº. 9.985, de 19 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, I, II, III, e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 jul. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>. Acesso em: 22 de maio 2010.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa de Educomunicação Socioambiental**. Brasília, 2005.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

BRANDÃO. Carlos R. **O que é educação**, 33. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense 1995.

_____. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1 (Série saber com o outro).

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

_____. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARTEA, Pablo Ángel Meira. Principios y recomendaciones básicas para enfocar la comunicación del Cambio climático. In: CARTEA, Pablo Ángel Meira **Comunicar el cambio climático**: escenario social y líneas de acción. Galicia: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino - Organismo Autónomo de Parques Nacional, 2009.

CARTEA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v.14, n. 25, p. 17-31, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Travessa do Século).

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa, Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago. 2003.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. v. 7. (Coleção Estudos Culturais).

ESCOSTEGUY, A.C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T.da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v. 2.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES, Leandro B. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Rio de Janeiro: Anped, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da Escola Cidadã).

GRÜN, M. Hermenêutica, biorregionalismo e educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, Michèle (Dir). Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre. Montreal: ERE-UQAM, Tome I: 2002, p. 91-99.

HAESBAERT, Rogério. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 37-46. jan. /jun. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu e Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22. n. 2, p. 15-46, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, T.T.da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, Jan./abr. 2002.

_____. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade. In: FERRARO, L.A.J. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental. 2007. v. 2.

LOUREIRO, Carlos Frederico; COSSIO, Maurício F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que dizem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: / TRAJBER, Raquel; MELLO, Soraia S. **EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, p. 55-64, 2007.

MARTIRANI, L. A. Educomunicação socioambiental: reflexões metodológicas acerca de uma experiências em desenvolvimento. In INTERCOM 2009 – GP Comunicação e Educação, 2009. INTERCOM 2009 – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 32, 2009, Curitiba. **Comunicação, educação e cultura na era digital**. Curitiba, 2009.

MATURANA, H. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação).

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **Saberes globais, saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. A noção de sujeito. In: SHNITMAN, Dora Fried. (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-74

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **O método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Enfoque lingüístico/discurso: o discurso da educação ambiental. In: TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lúcia Helena. **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Coleção Pensadores da Educação).

PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Programa Vale Mais-Caparaó Capixaba 2006-2026. Rio de Janeiro: Agência 21, 2006.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Programa Vale Mais. Organização do Trabalho e Diretrizes do Plano. Rio de Janeiro: Agência 21, 2005.
RAMOS, Luís Fernando Angerami. **Meio ambiente e meios de comunicação**. São Paulo: Annablume, 1995 (Selo Universidade; 42)

ROSA, João Guimarães. **Lá nas Campinas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Rio de Janeiro, em 1985.

SANTAELLA, Lúcia. A eloquência dos imagens dos vídeos de educação ambiental: uma análise semiótica. In: TRAJBER, Rachel; COSTA, Larissa Barbosa da. **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais audiovisuais. São Paulo, Peirópolis: Instituto Ecoar para a Cidadania, 2001.

SATO, Michèle. (Dir.) Sujets choisis in education relative à environnement: de une Amérique à l'outre. Montréal: ERE-UQAM, 2002. p. 91-100.

SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Revista Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001.

_____. Biorregionalismo: a educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 39-46.

SATO, M.; PASSOS, Luiz A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYARGUES, P.; CASTRO, R.S. (Org.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 221-252.

SANTOS Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Bointempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um Novo Senso Comum).

_____. **Uma cartografia simbólica das representações sociais**: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. Espaço & Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos, São Paulo, ano 11, n.33, p.63-79. 1991.

SANTOS, MILTON. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002a.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação pesquisa**, São Paulo: Feusp, v. 31, n. 2., p. 317-322, 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, Marcos (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola**: currículos, conhecimentos e sentidos. Vitória: EspaçosLivros, 2009.

SOARES, Donizete. **Educomunicação**: o que é isto? Gens serviços educacionais, 2006. Disponível em: <<http://www.portalgens.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

SOARES, I, O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, v. 8, n. 23, 2007b.

_____. A ECA/USP e a educomunicação: a consolidação de um conceito em 18 anos de trabalho. **Comunicação & Realidade**, v. 2, n. 12, 2010.

SORRENTINO, Marcos et. al. Educação ambiental como política pública. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2., p. 285-299, maio/ago. 2005.

TRAJBER, Rachel; COSTA, Larissa Barbosa da. **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais audiovisuais. São Paulo, Peirópolis: Instituto Ecoar para a Cidadania, 2001.

TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lúcia Helena. **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

TRAJBER, Rachel. Educomunicação para coletivos educadores. In: FERRARO, L.A.J. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

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

_____. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. 1 CD, GT22. Trabalho.Tristao.doc.

_____. Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. In: PROCESSO FORMADOR EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL A DISTANCIA: módulo 1 e 2: educação a distancia, educação ambiental. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. Abordagens teóricas e metodológicas do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), v. 14, n. 2, 2009.

_____. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização. In: GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia (Org.). **As sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

_____. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental**. 2012. (Artigo produzido a partir do estágio do pós-doutorado)

TRISTÃO, Martha; FASSARELLA, Roberta C. Contextos de aprendizagem. In: FERRARO, L.A.J. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental. 2007; v. 2.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 5-15, Mai/Ago. 2003.

WORTMAN, Maria Lúcia. Estudos culturais da ciência: que é isso: In: WORTMAN, Maria Lúcia; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Investigação e educação ambiental: uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. **Revista EDUCAÇÃO: teoria e prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16, p. 36-42, jan./jun. 2001.

_____. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos II** – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

Sites:

PARQUE NACIONAL DO CAPARAÓ

Site http://www.icmbio.gov.br/parna_caparao/index.php?id_menu=92. Acesso em 17 abr. 2010

MÚSICA DESABAFO

Site: <http://letras.terra.com.br/vanessa-da-mata/1004442/>

MÚSICA GENTILEZA

Site: <http://letras.terra.com.br/marisa-monte/47282/>

MÚSICA CULTURA

Site: <http://letras.terra.com.br/arnaldo-antunes/91459/>

IMAGENS

Site: <http://www.google.com.br>

A “ECOLOGIA COGNITIVA” DA SOCIEDADE CIBERINFORMACIONAL: contribuição para uma educação em rede

Site: http://www.miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/ecologia_cognitiva.pdf.
Acesso e jan. 2012

O SILÊNCIO ELOQUENTE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PNE

Site: <http://www.ecodebate.com.br/2012/07/19/o-silencio-eloquente-da-educacao-ambiental-no-pne-artigo-de-jorge-amaro-e-celso-sanchez/>. Acesso em 18 ago. 2012

ANEXO

ANEXO A – Mapa microrregião do Caparaó

Divisão Regional do Espírito Santo

Microrregiões de Planejamento

Lei 5.120 de 30/11/95 (DOE 01/12/95) alterada pelas leis:
 Lei nº 5.469 de 22/09/97 (DOE 23/09/97), Lei 5.849 de 17/05/99 (DOE 18/05/99)
 e Lei nº 7.721 (DOE 14/01/04).

