

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

NADJA VALÉRIA DOS SANTOS FERREIRA

**As narrativas de professoras reencantadas pela Educação Ambiental: rede de
formação tecida no/com o cotidiano**

VITÓRIA

2012

NADJA VALÉRIA DOS SANTOS FERREIRA

As narrativas de professoras reencantadas pela Educação Ambiental: rede de formação construída no/com o cotidiano.

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 Grau de Doutora em Educação.

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

VITÓRIA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho aos meus pais, Jairo Ferreira e Yára dos Santos Ferreira (in memorian) e ao meu avô Ezequiel Alves dos Santos (in memorian) que me ensinaram a valorizar a educação, todos os seres humanos e a Ser Feliz.

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora Professora Doutora Martha Tristão com quem muito aprendi. Agradeço-lhe e parabeno-a pelo rigor técnico-acadêmico e pela competência.

À Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho, pela competência e pela disposição em partilhar seu saber com extremo afeto.

À Professora Doutora Regina Helena Simões, pelas lições inesquecíveis.

À Professora Doutora Michèle Sato, a quem muito admiro, por acompanhar minha trajetória e me honrar ao aceitar compor a Banca Examinadora.

A Professora Doutora Elisabeth Schmidt, por aceitar compor a Banca..

Às grandes amigas e incentivadoras Suely, Cleo, Jô, Marina, Walciléa e Maria Aparecida, professoras da EJA da Escola Santo Amaro, pelo apoio irrestrito, pelas práticas pedagógicas, pelo compartilhamento de sonho, que contribuíram para que esta tese se materializasse e que me levaram ao reencantamento com/pela educação.

Aos amigos e amigas da Escola Municipal Ely Combat.

Às companheiras-amigas da 5ª Coordenadoria Regional de Educação da SME/RJ Marize Godinho, Nilda Negreiros e Denise, pelo apoio, pela preocupação e pelo incentivo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela competência indiscutível, e, em especial, à Professora Doutora Denise Meireles, pela maneira respeitosa e afetuosa com que sempre atendeu às demandas acadêmicas e particulares.

Ao meu orientador de Mestrado Professor Doutor Victor Novicki, por ter me incentivado a prosseguir na Educação Ambiental e por ter me motivado a procurar novos desafios.

À grande amiga e fonte de inspiração Miriam de França por ter me introduzidos nos estudos da EJA.

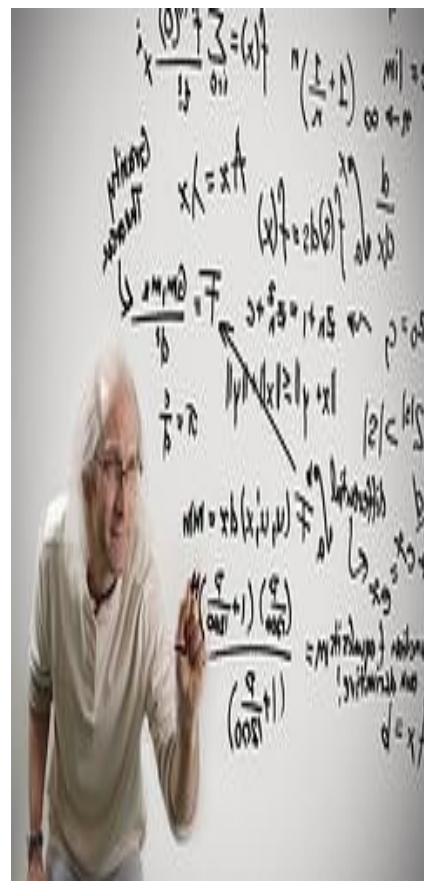
À minha filha Ana Beatriz, por ter mesmo sem técnica, me ajudado na tradução de textos e na transcrição de entrevistas.

EPÍGRAFE

Para que ensinar certezas?¹

*Não me imponha o que você sabe;
quero explorar o desconhecido,
e ser a origem das minhas próprias descobertas.
Que o seu saber seja minha liberdade, não minha
escravidão.
O mundo de sua verdade pode ser minha limitação;
sua sabedoria, minha negação.
Não me instrua; vamos caminhar juntos.
Deixe que minha riqueza comece onde a sua termina.
Mostre-se a mim, de maneira que eu possa
subir em cima dos seus ombros, e ver mais longe.
Revele-se para que eu possa ser
alguma coisa diferente.
Você crê que todo ser humano
pode amar e criar;
Compreendo, por isso, seu medo,
quando lhe peço que deixe-me viver de acordo com
minha sabedoria.
Você nunca saberá quem eu sou,
se escutar apenas a si mesmo.
Não me instrua; deixe-me ser;
seu fracasso é que eu seja idêntico a você.*

Humberto Maturana



¹ Prece do Estudante. Poesia de Humberto Maturana, feita para um professor do seu filho que inibia o desabrochar da criatividade da criança querendo impor-lhe um modelo rígido.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender a constituição de um movimento instituinte de professoras de uma escola pública municipal localizada no distrito de Xerém, Duque de Caxias (RJ), que aponta para o que pode ser definido como autoformação coletiva e continuada, que traz em seu bojo princípios da Educação Ambiental. A forma processual como se apresenta tem como diferencial trazer uma Educação Ambiental com potencial emancipatório, ancorada na solidariedade, na dialogicidade e na ação coletiva, deflagradora de uma prática pedagógica e política, na Educação de Jovens e Adultos, que privilegia a inter e a transdisciplinaridade. Privilegia-se nesta pesquisa a produção narrativa de professoras de EJA e os processos identitários marcantes dos sujeitos praticantes do distrito de Xerém. A ação coletiva se ampara na cultura e se reflete na complexificação da ideia de uma Ecologia de Saberes que reflete o ambiente em que vivem e convivem os diversos sujeitos. Caminha-se pelos princípios da Cartografia como metodologia para narrar as histórias das professoras praticantes junto a seus educandos e suas educandas a partir da produção de dados que permitiram reencontrar saberes invisibilizados traduzidos em práticas socioambientais.

Palavras-chave: Autoformação docente. Cartografia. Ecologia de saberes. Educação Ambiental.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the constitution of an instituting movement of teachers from a public school located in Xerém district, Duque de Caxias (RJ), which points what can be defined as self-collective and continuous, emerged into the principles of Environmental Education. The procedural form as it stands has the distinction of bringing an Environmental Education emancipatory potential, anchored in solidarity, in the dialog and in the collective action, triggered by an educational practice and policy, in the Youth and Adult Education, which focuses on inter and transdisciplinarity approaches. The focus of this research was the production of adult education teacher's narrative, and the outstanding identity processes of the practitioners in the district of Xerém. Collective action to seek refuge in culture and is reflected in the complexity of the idea of an Ecology of Knowledge that reflects the environment they live and live the various subjects. The methodology chosen was guided by cartography to tell the stories of practicing teachers with their students from the production of data that allowed rediscover invisible knowledge translated into social and environmental practices.

Keywords: self-teaching. Cartography. Ecology of knowledge. Environmental Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Duque de Caxias.....	34
Figuras 2 e 3: Imagens barrocas da Virgem do Pilar.....	36
Figura 4: Igreja do Pilar.....	38
Figura 5: Rio Estrela.....	42
Fig.6: Bacia dos Rios Estrela/Inhomirim.....	43
Figura 7: Rio Santo Antonio (Xerém).....	44
Figura 8: Reserva Biológica do Tinguá.....	45
Figura 9: Desmembramento municipal com destaque ao município de Duque de Caxias.....	47
Figura 10: Estação de Xerém.....	48
Figura 11: Traçado da Estrada de Ferro Xerém.....	48
Figura 12: Manguezais de Duque de Caxias.....	53
Figura 13 : Duque de Caxias – fronteiras e formas de acesso.....	54
Figura 14: Reserva Biológica do Tinguá.....	58
Figura 15: Imagem do centro do município (1998).....	59
Figura 16: Teatro Raul Cortez.....	60
Figura 17: Mapa com localização de unidades de conservação de Duque de Caxias.....	63
Figura 18: APA SÃO BENTO.....	64
Figura 19: Mapeamento das APAs via satélite (SEMA – Duque de Caxias).....	65
Figura 20: Reisado Flor do Oriente.....	67
Figura 21: Reisado Flor do Oriente.....	68
Figura 22: Encontro de folias de reis em 20/01/2010/Caxias.....	69
Figura 23: Narradores de Javé (foto do cartaz do filme).....	79
Figura 24: Distritos de Xerém (destaque ao 4º Distrito).....	82
Figura 25: Xerém (vista do alto).....	83
Figura 26: Vila Operária.....	84

Figura 27: Fábrica Nacional de Motores (foto de 1961).....	87
Figura 28: Veículos FNM (foto de 1961).....	88
Figura 29: Área desmatada junto ao Rio João Pinto, Xerém.....	88
Figura 30: INMETRO (Xerém).....	89
Figura 31: Mapa Turístico de Xerém.....	90
Figura 32: Cachoeira Rio da Mata em Xerém.....	91
Figura 33: Igreja Velha (Xerém).....	93
Figura 34: Igreja Santo Antônio – Bairro Santo Antônio.....	94
Figura 35: Vista da Rua da Cachoeira/ Bairro Santo Antonio em Xerém.....	95
Figura 36: Mapa de localização da Escola Santo Amaro.....	99
Figura 37: Entrada do Bairro Santo Antonio- Rua Antonio Guedes (rua da Escola SantoAmaro).....	100
Figura 38: Escola Municipal Santo Amaro.....	101
Figura 39: Professora de EJA com uma aluna no Dia da Leitura.....	107
Figura 40: Senhor João e sua esposa – educandos da EJA/2009.....	113
Figura 41: Oficina de transformação de óleo de cozinha em sabão (2010).....	118
Figura 42: Oficina de reciclagem com alunos de EJA de escolas diferentes (2010).....	119
Figuras 43 e 44: Parque Ana Dantas em Xerém.....	145
Figuras 45 e 46: Folderes da Vaquejada e da Vaquejada Fest de Xerém.....	146
Figura 47: Turma do Ciclo I da EJA.....	150
Figura 48: Obra em andamento para construção do Anel Viário.....	156
Figura 49: A obra do PAC – marcas do desmatamento.....	157
Figura 50: Área ao lado da obra do PAC.....	157
Figura 51: Pegada ecológica.....	160
Figura 52: Mapa da Pegada Humana.....	163
Figura 53: Professoras praticantes da EJA da Escola Municipal Santo Amaro em Grupo de Estudos no mês de março/2009.....	189
Figura 54: Ciranda de docentes e educandos/as (Projeto: VALORIZANDO NOSSA CULTURA).....	190

Figura 55 Comemorando o Dia das Mães.....	191
Figura 56: Turma de Ciclo I com professora M./2008(PROJETO EU QUERO É LER).....	193
Figura 57: Estudante do Ciclo de Alfabetização/2008(PROJETO EU QUERO É LER).....	193
Figura 58: Turma de Ciclo I de Alfabetização com professora W/2009(PROJETO EU QUERO É LER).....	194
Figura 59: Baú do Projeto EU QUERO É LER.....	194
Figura 60: Alunas da EJA visitando a Floresta de Livro na Bienal/2009.....	195
Figura 61 e 62: Estudantes da EJA construindo a Colcha de Retalhos.....	196-197
Figura 63: Saudação às mulheres da Escola Santo Amaro/2009.....	198
Figura 64: Dia Internacional da Mulher/2009 na E. M. Santo Amaro – Aluna da EJA apresentadora.....	199
Figura 65: Mapa com origem das mulheres matriculadas no Ensino Noturno – Atividade realizada no Dia Internacional da Mulher/2009.....	200
Figura 66: Aulão de Educação Ambiental: Discutindo o filme O dia depois de amanhã.....	203
Figura 67: Paredão de Xerém (vegetação de Mata Atlântica).....	204
Figura 68: Alunos do Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos realizando Júri Simulado sobre o tema “Vinda do Lixão para Xerém” /2009.....	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População por Distrito.....	51
Gráfico2: Faixa etária da EJA da E. M. Santo Amaro/2009.....	112
Gráfico 3: Projeção da pegada ecológica de 2003-2010.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distritos de Duque de Caxias – subdivisão em bairros.....	50
Quadro 2: Acesso dos domicílios ao serviço de água.....	51
Quadro 3: Acesso dos domicílios ao serviço de esgoto.....	52
Quadro 4: Acesso dos domicílios ao serviço de coleta de lixo.....	52
Quadro 5: Dados econômicos do Município de Duque de Caxias.....	54
Quadro 6: Composição da estrutura empresarial e quantidade de empresas existentes em diferentes setores no Município de Duque de Caxias – RJ.....	55
Quadro 7: Emancipação do Município.....	56
Quadro 8 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH - M) em Duque de Caxias – 2000.....	60
Quadro 9: Secretaria Municipal de Turismo de Duque de Caxias.....	66

LISTA DE SIGLAS

ECO/92- Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FEEMA – Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (RJ)

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LD - Linha de Dignidade.

PCSS – Programa do Cone Sul Sustentável.

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

REBIO – Reserva Biológica.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
INTRODUÇÃO	29
Capítulo 1. O LOCAL: a contextualização da realidade pesquisada	33
1.1- ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E CULTURAIS.....	58
1.2- PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL.....	66
1.3- AS NARRATIVAS E A CARTOGRAFIA: <i>o encontro com o campo de pesquisa</i>	70
1.3.1-Contextualizando a cartografia rizomática.....	74
1.3.2-Pressupostos da cartografia como aporte metodológico: <i>a complexidade da atenção cartográfica</i>	76
1.3.3- As narrativas no universo pesquisado.....	78
Capítulo 2. XERÉM E SEUS SUJEITOS: início de uma narrativa complexa	82
2.1- COMPLEXIFICANDO UMA HISTÓRIA: identificações antropológica, cultural e socioambiental de Xerém.....	83
2.2- O ESPAÇO ESCOLAR: contextualização de um lugar praticado.....	98
2.2.1- A Escola Municipal Santo Amaro	98
2.2.2- Apresentando as professoras	106
2.2.3- Sujeitos narradores de Xerém: os nossos sujeitos estudantes da EJA	111
2.2.4- Sujeitos narradores de Xerém: conversando e conhecendo profissionais de outra Escola	116
Capítulo 3. AS PROFESSORAS DE XERÉM EM DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR COM FREIRE, MORIN E BOAVENTURA-SANTOS: compreendendo a latência de uma Educação Ambiental transformadora	120
3.1. A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: ideias e saberes em diálogo.....	124
3.2. ENREDANDO E RESSIGNIFICANDO CONCEITOS: educação e/em Freire.....	132
3.3. POR UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR.....	134
3.4. UMA TENTATIVA DE UNIR OS DIFERENTES NÓS.....	138

Capítulo 4. A ECOLOGIA DE SABERES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o movimento instituinte de autoformação das Professoras Praticantes na Escola Santo Amaro.....	140
4.1- POR UMA ECOLOGIA DE SABERES.....	142
4.2- MARCAS DA (IN) JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL NARRADAS PELOS SUJEITOS PRATICANTES DA ESCOLA.....	144
4.3- UM MOVIMENTO INSTITUINTE DE AUTOFORMAÇÃO COLETIVA.....	170
4.4- O APRENDERENSINAR: o processo de reencantamento docente.....	179
4.5 - CONVERSÇÕES E PRÁTICAS: a tessitura dos fios das redes.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICES	219
ANEXOS.....	248

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O que faz a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos,
Para nos fazerem parentes do futuro.*
Mia Couto

Esta pesquisa parte da observação do instigante *movimento instituinte*² de professoras³ de uma escola municipal em Xerém, distrito de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, que aponta para a constituição de uma rede de autoformação tecida no coletivo. É uma rede de conversações que se diferencia por discutir e implementar práticas que trazem em si os princípios da Educação Ambiental sem que as referidas professoras de tal se apercebam.

É uma história que merece ser contada porque questões como evasão de alunos e ausência de material específico foram tratadas como desafios a serem resolvidos no coletivo, no diálogo, culminando na formulação de uma prática pedagógica processual próxima aos ensinamentos de Paulo Freire – que destacam a importância de um professor crítico que parte dos saberes de seus alunos e estimula sua curiosidade.

As ideias pedagógicas freireanas estão sempre presentes de forma subliminar nas falas das professoras da Escola apresentada, bem como nas vivências com seus educandos e suas educandas, ainda que não se refiram especificamente ao educador nas discussões profissionais.

A dimensão da Educação Ambiental aparece como uma das formas de compreensão da realidade, ultrapassando o caráter meramente conceitual, visto que a Educação ambientalmente comprometida é a que pressupõe procedimentos e atitudes por parte do

² Conceito visto pelas lentes de Célia Linhares. In: LINHARES, C; LEAL, M.C. **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

³ Na escola onde se passa a história que narro todas as professoras são do sexo feminino.

sujeito sem se tornar comportamentalista, já que será sempre consequência de suas posições reflexivas, que envolvem valores éticos.

Para atender a esse princípio, os problemas locais são enfocados a partir de sua inserção no espaço escolar, apresentando os diferentes modos como são apreendidos e representados e tentando perceber como é feita sua ampliação para o universal por meio da prática pedagógica em Educação Ambiental, que as professoras privilegiam no trato com seus educandos e suas educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A incorporação da perspectiva da complexidade moriniana⁴ nesta pesquisa significa a aceitação do desafio de exercitar outras formas de apreender a realidade, na medida em que são possíveis múltiplas interpretações produzidas no entrelaçamento das perspectivas dos diferentes sujeitos. Para contribuir para uma interpretação calcada na realidade, as imagens trazidas não devem ser percebidas apenas como ilustração, mas como possibilidades de aprofundar a reflexão sobre o quanto a singularidade e a coletividade são preciosas para que se compreenda a inserção dos sujeitos em qualquer proposta formativa como forma de registro das práticas – no caso as socioambientais.

Atuando na rede pública de ensino, percebo que a Escola tem sido o *lócus* privilegiado de formação do professor. É paradoxal que esse contexto formativo por excelência seja simultaneamente prejudicado por obrigações que pouco se relacionam às suas necessidades reais, com a imposição de projetos externos que trazem temáticas alheias à proposta de escola que os/as docentes e educandos/as elegeram como meta a alcançar – a escola sonhada.

A rede de ensino selecionada para este trabalho é a do município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. As escolas públicas dessa rede possuem equipe técnico-pedagógica formada por Orientador Educacional e Orientador Pedagógico, tendo o segundo

⁴ Referência às ideias de Edgar Morin.

como foco de atuação a formação docente. A Secretaria Municipal de Educação cumpre a ação legal (Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996) ⁵ de oferecimento de formação continuada por meio de cursos, palestras, jornadas, etc., e o município oferece um plano de carreira docente baseado na qualificação profissional. No entanto, grande parte dos prédios escolares possui estrutura física inadequada para atender à comunidade escolar.

Atuo no distrito de Xerém, como pedagoga, exercendo a função de Orientadora Pedagógica na Escola Santo Amaro, onde vivi a experiência que narro. Tenho acompanhado vários momentos de constituição da prática profissional do pedagogo na educação pública, desde o psicologismo até a visão atual – sócio-histórica e crítico-cultural –, e, ao longo desse tempo, pude perceber a importância de sua presença no espaço escolar, pois, onde se produz conhecimento, há pedagogia e necessidade de valorização dos *saberesfazeres* tanto dos docentes quanto dos (das) educandos (as). Entendo que esses vários momentos se somam na formação de qualquer profissional da área pedagógica por implicarem a constituição de novos e significativos conhecimentos.

Outra importante questão é nossa formação histórico-cultural – marcada pelo processo de negação do outro, de sua alteridade –, uma história de opressão que, no Brasil, atinge especialmente os afrodescendentes e que, com certeza, se reflete no espaço escolar, gerando a necessidade de uma ação pedagógica que não ignore essa realidade, o que se torna ainda mais significativo pelo fato de a Baixada Fluminense apresentar o maior índice de concentração de população negra, superada apenas pelo Maranhão e pela Bahia⁶.

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional: **Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

⁶ Dados do Plano Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias/2010 (discutido de agosto a dezembro com a comunidade escolar do município).

Isso me leva a pensar no processo de autoformação em serviço, que contempla uma das principais características dessas docentes, o respeito a seus/suas educandos/as como sujeitos que trazem conhecimentos e valores a serem potencializados como conhecimentos de vida.

Entendo que existe um movimento coletivo próprio e *autoinstituinte*, focado não apenas em uma prática educativa prescritiva, mas em um ato educativo vivo, pulsante, dinâmico, mutável a partir das necessidades do presente, fruto de uma *observaçãoreflexãoação*⁷ que exprime um movimento simultaneamente particular e coletivo, que envolve educando/s, educanda/s, turma/turma/s, professora/s em um *espaçotempo* que procuro compreender como se efetiva e que produz práticas com viés socioambiental. Creio que o *acontecimento* de uma forma particular de educação, que ocorre sem intencionalidade efetiva, tem sido a força-motriz que me instiga a realizar esta pesquisa.

Minhas observações iniciais apontam para um *fazerpedagógico* por parte das professoras da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Santo Amaro, localizada em Xerém, em especial nos anos de 2007 a 2009, o qual se constitui em um repertório de práticas muito próximas de uma Educação Ambiental com potencial emancipatório, libertária, características de uma visão crítica, que articulo com um pensamento complexo, agregador e solidário, na medida em que se forma no movimento coletivo, que é, de certa forma imprevisível.

Como em vários momentos desta pesquisa eu me referirei a um potencial emancipatório, seja em relação à Educação Ambiental, à Educação em geral, seja em relação à Educação na EJA, e, particularmente, ao me referir às docentes que a motivaram, esclareço

⁷ Cunho a expressão *observaçãoreflexãoação* para definir que as professoras, ao chegarem à escola ou no caminho, observam uma determinada situação, refletem sobre o planejamento já elaborado e agem transformando-o para adequá-lo. O interessante é que o planejamento sempre é discutido com uma ou mais professoras, e, muitas vezes é incorporado, com as devidas adequações, em outras turmas. Difere da práxis por essa característica.

que a perspectiva que trago é a de Boaventura-Santos (2007a), relacionada ao conhecimento potencialmente emancipador, no qual o ato de conhecer é também um ato de reconhecer, no sentido de que o outro não mais é visto, tomado, apenas como um objeto, mas sim como sujeito do conhecimento, no qual se considera a solidariedade como saber (BOAVENTURA-SANTOS, 2007a).

A Conferência Internacional de Tbilisi realizada, em 1977, na Geórgia (ex-URSS), é considerada o grande marco no estabelecimento de uma política voltada para a Educação Ambiental, ao destacar que esta não deve ser uma disciplina a ser acrescentada aos programas escolares, mas deve se incorporar aos programas dedicados aos/às estudantes, independentemente de faixa etária. Coloca-se de forma inovadora ao propor a aplicação de novos conceitos, métodos e técnicas nos referidos programas, especificando que isso exige um esforço global em relação ao papel social desempenhado pelas instituições educativas e propondo, ainda, que sejam criadas novas relações entre os participantes do processo educativo (UNESCO, 1997).

Ainda em relação à política ambiental, a Lei n.º 9.795/99 que institui no Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) determina sua abordagem em todos os níveis e modalidades de ensino⁸. Destaco nessa lei sua previsão para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e para a Formação Continuada, *sujeitosobjetos* desta pesquisa.

⁸ **Art.10** – A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal. § 1º A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. [...]. § 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas. **Art.11** – A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. **Parágrafo único:** Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas (BRASIL, 1999).

Nesse trabalho, o que pretendo enfocar são professoras que, mesmo não tendo esta intenção, partem da análise socioambiental crítica como forma de estabelecer maior aproximação com seus educandos, criando o que pode ser definido como uma comunidade de afetos (CARVALHO, 2009) que procura superar e descartar os discursos narrativos políticos e simplificadores sobre a questão, partindo para uma ação engajada.

Apresento a palavra ação como um desafio, no sentido que lhe confere Morin (2007, p.81), ao explicitar que a noção de desafio traz em si a consciência do risco e da incerteza. Seu campo é incerto e aleatório, impondo a reflexão sobre sua própria complexidade.

A ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações. A palavra estratégia se opõe a programa. [...]. Não há de um lado um campo da complexidade, que seria o do pensamento, da reflexão, e de outro o campo das coisas simples, que seria o da ação. A ação é o reino concreto e às vezes vital da complexidade.

Narro, portanto, a ação dessas professoras vista na perspectiva da complexidade e a relação à formação em serviço, evidenciando a escola como espaço privilegiado para sua realização.

O foco deste estudo é a formação do/da professor/professora a partir de seus atravessamentos com a Educação Ambiental. Sendo assim, identifico como problema desta pesquisa compreender as marcas de repertório identitário-cultural relacionadas à Educação Ambiental presentes nas narrativas das professoras e dos professores do Distrito de Xerém, marcas essas que nos remetem a um processo complexo de autoformação coletiva em redes de conversações⁹.

Os professores e as professoras que lidam com jovens e adultos costumam trabalhar com base no princípio de que o conhecimento se constrói de forma dialógica e de que a aprendizagem é um processo coletivo – originando-se da visão de mundo de cada sujeito –,

⁹ As conversações são, para Maturana (2005), o entrelaçamento de emoção e linguagem. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

visão facilitada por ser essa modalidade de ensino permeada teoricamente pelos ensinamentos de Paulo Freire.

Em relação ao diálogo, também me reporto a Grün (2003, p.4) quando este afirma que “A voz do Outro sempre constitui o campo da compreensão hermenêutica. A linguagem viva do diálogo é que proporciona a compreensão do Outro”. O respeito à alteridade como referencial para o aprofundamento da compreensão do outro como sujeito, tendo como base o diálogo, leva a uma ideia fundamental na Educação de Jovens e Adultos que é a legitimação do outro na convivência, na medida em que a Educação é um processo eminentemente social. Maturana (2005, p. 24) argumenta que “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”.

Essas maneiras particulares de organização da autoformação de um grupo de professoras me levaram a algumas indagações, que tenho a intenção de compreender ao longo desta pesquisa, pensando em, posteriormente, socializá-las em outros espaços educativos. Destaco que a conformação desse grupo e sua luta para construir um trabalho próprio contribuiu para despertar minha curiosidade de pesquisadora.

Percebe-se, nessas professoras, uma carga de sutileza que lhes garante um trabalho autônomo, no qual utilizam táticas¹⁰ que, de certo modo, as invisibilizam propositadamente, para não criar embates institucionais com as autoridades educacionais do município, que são muito centralizadoras, ou problemas com as forças políticas do distrito. Entre professoras e educandos/as, há, em alguns momentos, uma troca de papéis na qual a professora é aprendiz e o/a educando/a se torna professor/a num posicionamento muito próximo ao do ensinamento

¹⁰ O termo **táticas** é apresentado com base na definição de Michel de Certeau e será explicitado posteriormente. CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2008.

pedagógico freireano, que defende um ensino que parta da problematização da realidade.

Surgem, então, algumas questões:

1-O que leva essas docentes a se engajarem de forma coletiva e a produzirem práticas que se aproximam de questões socioambientais?

2-Essa é uma situação particular (daquela Unidade Escolar) ou a região de Xerém – área de Mata Atlântica ainda não totalmente destruída – provoca caminhar semelhante em outras escolas, o que apontaria para uma rede de formação coletiva em Educação Ambiental?

3- Qual a influência dos espaços na formação das identidades locais?

4- Quais as narrativas invisibilizadas produzidas nessas redes de conversações?

5-Que práticas pedagógicas emergem das narrativas das professoras do movimento instituinte de autoformação coletiva que demonstram seu reencantamento pela educação?

6-Quais histórias produzidas por esses sujeitos remetem à Educação Ambiental?

7-Quais redes de conversações têm sido produzidas em relação à Educação Ambiental?

8- O fato de o local estar sendo agredido pelo “progresso”, que está destruindo matas e mananciais, discussão realizada na escola pelos alunos, favorece um contexto para a implementação da Educação Ambiental?

Ter encontrado professoras que procuram conferir a seu trabalho um viés crítico-reflexivo, não apenas em relação ao que planejam individual ou coletivamente, mas também em relação à postura que assumem de vivenciar com seus/suas educandos/as formas diferenciadas de apresentar o conhecimento formal, com um investimento efetivo na potencialização da autonomia desses sujeitos, encaminha à percepção do campo do problema, bem como às questões a ele relacionadas. Não pretendo trazer verdades a serem absolutizadas no campo pedagógico-ambiental, mas apontar o fato de que, em toda e qualquer pesquisa social, se trabalha, simultaneamente, com a concretude e o imprevisível, o que não implica descarte de sua intencionalidade.

Apresento, em forma de produção narrativa, com base nas entrevistas e em imagens, a prática pedagógica de cunho socioambiental que envolve professores e professoras de mais uma escola da localidade, sem pretender estabelecer comparações ou assumir a postura cientificista de criar leis a partir de suas histórias, pois cada escola tem seu movimento próprio, que não pode nem deve ser transplantado para outro espaço.

No entanto, identificar o que é realizado pelos/pelas professores/professoras dessa outra unidade, o *movimento instituinte*, que se volta como o da Escola Municipal Santo Amaro, foco desta pesquisa, para uma prática pedagógica socioambiental autônoma, poderá ser bastante interessante para compreender o cotidiano da escola como um dos núcleos formativos nos quais a Educação Ambiental é tecida por seus próprios sujeitos. Além de compreender o repertório identitário-cultural de seus/suas professores/professoras, educandos/educandas sobre a Educação Ambiental, é possível perceber a presença de um projeto socioambiental que também tem como característica ter sido construído de forma coletiva e cujo objetivo final é inserir, de forma cidadã, os educandos e educandas da EJA (ANEXO A).

A pesquisa de campo deverá ser compreendida como constitutiva da tese, e não um simples apêndice (MIRANDA, 2000). Isto implica não falar *sobre* os sujeitos, mas dialogar *com* eles, perceber *com/como* eles. Como destaca a autora, não significa “colar” minha voz na dos sujeitos, e sim manter a polifonia do encontro pesquisadora-campo, colocando-me ao lado para discutir a processualidade e trazer à tona marcas de um repertório que identifique uma forma particular de fazer Educação Ambiental na EJA.

Conforme esta pesquisa foi se delineando, compreendi ser a cartografia a possibilidade de orientação metodológica mais próxima à sua proposta, por ser uma forma de investigação que expressa o processo em andamento sem se limitar aos produtos do referido processo, por

trabalhar com um objeto em movimento, por ser não categorizável e, principalmente, por se representar por seu próprio fluxo processual. Isto não significa, porém, falta de rigor, já que a cartografia não se expressa sozinha, precisa de pressupostos metodológicos que auxiliem na trajetória.

A cartografia se produz a cada marca, a cada conversa, a cada narrativa, ou seja, ao longo do processo de pesquisa a partir de um campo problemático. Embora admita a definição de pistas, não pressupõe amarras. Nesta pesquisa, são trazidos, ainda, alguns elementos deleuzianos, com apreensão dos conceitos a partir da perspectiva de Kastrup (2007a; 2007b).

É necessário esclarecer que a cartografia como metodologia está presente essencialmente no processo de narrativas e nas minhas idas e vindas pela comunidade de Xerém e na escola, nas conversas e nas observações absolutamente informais, que não possuem nenhuma intenção interpretativa, mas trazem ao texto como costumam se expressar os sujeitos de Xerém e como se delineiam as práticas coletivas das professoras em um movimento autoinstituinte de formação.

Senti, porém, necessidade de identificar não só o lugar de que falo como profissional *reencantada* pela educação, em especial pela Educação Ambiental, e autores como Martha Tristão, Michèle Sato, Paulo Freire, Assmann me auxiliaram nesse caminhar. Para a compreensão dos lugares ocupados pelos sujeitos, suas táticas de sobrevivência, seus movimentos instituintes, seu potencial emancipatório a partir de sua indignação, voltei-me para Michel de Certeau, Freire, Célia Linhares e Boaventura-Santos. A discussão sobre o espaço geográfico-socioantropológico-cultural e o sujeito pós-colonial, suas formas de ver e viver no mundo, tiveram como intercessores Milton Santos e Stuart Hall. Para pensar em um mundo em que redes estão sendo tecidas, em que estamos interconectados e interligados, o

que leva à necessidade de complexificar o pensamento e compreender que existem múltiplas realidades, busquei como aportes teóricos Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

Compreendo que o repertório dessas professoras se aproxima do que Certeau (2008) chama de *táticas*, que têm um caráter instituinte. Será que essas táticas se originam da resistência às relações de poder instituídas que procuram determinar práticas pedagógicas, interferindo no *ensinaraprender*? Esta não é mais uma pergunta, e sim um complemento para aprofundar minha compreensão sobre a constituição desse movimento de autoformação.

Entendo, como Freire (2005) que nem a educação nem a pesquisa são neutras, e que, embora as escolas sejam um reflexo das aspirações sociais, também se constituem em espaço de mudança e de transformação. Essa transformação ocorre quando entendemos que somos sujeitos de nossa própria prática, haja vista o fato de que a Educação tem caráter permanente e que a tarefa de ensinar não significa mera transferência de conhecimento, mas consiste em criar/tecer possibilidades para sua produção ou criação.

A orientação metodológica – a cartografia – exige identificar os passos seguidos para, no caso específico desta tese, compreender a conformação de uma prática pedagógica coletiva apoiada em um movimento autoinstituinte de formação. Por trabalhar na escola Santo Amaro, pude compartilhar e vivenciar a rotina da comunidade escolar e das pessoas de seu entorno, em especial dos que denomino “Narradores de Xerém”¹¹. Sendo assim, o “café com bolo”, a conversa no portão, a ida aos templos religiosos, o caminhar na mata são aspectos constituintes significativos desta investigação acadêmica.

Em muitos momentos, via-me como parte daquela realidade, indignava-me com as injustiças cognitivo-sociais, sentia-me verdadeiramente envolvida pela comunidade-escola/ambiente. Como pesquisadora, preocupei-me com os registros para criar um texto que

¹¹ Parafrazeando o filme “Narradores de Javé”, como será explicitado posteriormente.

apresentasse, de alguma forma, os dados produzidos de maneira sistematizada. Entendo ser este o modo de a cartografia e o pensamento complexo contribuírem para a compreensão e a complexificação da(s) realidades(s), ainda que seja impossível o distanciamento.

Meu envolvimento com Xerém se inicia em 2006, quando fui aprovada em um Concurso Público para Orientadora Pedagógica¹² e fui lotada em uma Escola na qual trabalhei durante seis meses. Fui, então, convidada a atuar na Supervisão da Secretaria Municipal de Educação, trabalho que me deu grande prazer, pois visitava várias escolas de todos os distritos e me envolvia em formação continuada, podendo contribuir como profissional vinda recentemente do espaço escolar, que trazia ainda bem presente na memória as necessidades pedagógicas constantemente apontadas por professores e professoras.

Exerci essa atividade até o final de outubro do referido ano, quando, intempestivamente, sem qualquer explicação adicional, a chefe da Supervisão informou ter recebido ordens superiores de que eu não poderia lá atuar por estar em estágio probatório. Pensei, naturalmente, que retornaria à escola em que fora lotada originalmente, já que fora a 2ª colocada no Concurso, a Direção me queria de volta e não chegara ninguém para ocupar o lugar, mas tal não ocorreu.

Fui lotada na Escola Santo Amaro, que já possuía duas Orientadoras Pedagógicas e fiquei como excedente. Minha frustração foi imensa, mas fui, inicialmente, cativada pela Direção, que me ofereceu trabalhar na EJA, que não recebia atendimento pedagógico. Ao chegar, percebi que as professoras estavam acostumadas a resolver suas questões sozinhas, mas reclamavam de falta de apoio, já que apenas uma das Orientadoras ficava até as 20 h, às segundas-feiras, e exigiam algumas vezes que a Supervisora da Secretaria de Educação viesse

¹² 2º Concurso para o Município de Duque de Caxias. O 1º foi em 2003 para Orientadora Educacional; fui lotada no 2º Distrito, mas, por sentir que a atuação desse profissional era muito burocrática, resolvi fazer outro concurso e solicitei exoneração daquela matrícula.

à escola para atendê-las. Começaram, segundo afirmou uma delas, a combinar tudo, conforme narrativa que ousou transcrever nesta Apresentação:

A gente aqui está acostumado a fazer tudo junto...

Antes era um grupo grande de professores, quase todas as salas eram ocupadas.

Agora somos só nos três, nessa luta, acreditando...

É tudo combinado. Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Sem imposição.

A Suely, a diretora, é uma mãe. Topa tudo. E ainda ajuda.

Ficamos aqui sozinhas, com esses alunos, sem orientação, meio que abandonadas...

Professora C.nov./2006

Sua fala tinha a intenção de transmitir duas mensagens claras para mim: *somos um grupo e gostamos de diálogo*. Aos poucos, fui me inserindo naquele grupo e quando a Secretaria de Educação exigiu meu remanejamento para outra Unidade Escolar, todas as professoras, a Diretora, a responsável pelo Núcleo, a Secretária foram reivindicar minha permanência na Escola, atuando especialmente na EJA, o que foi atendido por escrito.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como intenção principal compreender um processo coletivo de autoformação docente constituído por professoras de EJA de uma escola municipal localizada em Xerém, município de Duque de Caxias (RJ), por meio das marcas de repertório identitário cultural relacionadas à Educação Ambiental presentes em suas produções narrativas.

O interesse pelo assunto está relacionado à minha posição de pedagoga atuante naquela rede de ensino, com experiência de mais de 30 anos na área educacional, essencialmente na esfera pública, inclusive em outros municípios do entorno, e em minhas inquietações profissionais como pesquisadora com foco na formação de professores e professoras, em serviço, que apresente o repertório da Educação Ambiental.

Tais inquietações tinham como foco o meu papel como profissional e o que era oferecido pelos sistemas públicos como possibilidade de atender à Lei n.º 9394/96, que define como de suma importância dar aos docentes a oportunidade de aperfeiçoamento permanente¹³.

Preocupava-me perceber o distanciamento entre as propostas e as necessidades dos professores e das professoras. Defendo que, assim como se indica que se deve partir da realidade de educandos e educandas como forma de possibilitar o conhecimento, quando se trata da formação de professores, o caminho deve ser semelhante. Ou seja, o foco precisa ser o/a professor/a, seus *saberesfazeres* e o que eles/elas indicam como possível fragilidade em seu processo inicial de formação.

¹³ **Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Compreendo que, embora haja investimento nos processos formativos no Município de Duque de Caxias, muitos/as docentes começam a se recusar a comparecer aos encontros de formação por entenderem que seus anseios não estão sendo contemplados. Os objetivos das propostas de formação oferecidas têm sido traçados sem que os principais interessados – professores e professoras – sejam ouvidos.

Sendo assim, ao iniciar minha prática profissional na Escola Municipal Santo Amaro e encontrar professoras que defendem o espaço escolar como base de sua autoformação, que utilizam táticas que têm como consequência o atendimento a esse princípio, que expressam sua insatisfação com os processos formadores oferecidos pela Secretaria de Educação por diversas razões¹⁴, comecei a me *reencantar*¹⁵ pela educação e me engajei no movimento que me instituiu como profissional-aprendiz.

Esse engajamento me levou a tentar compreender como fora criado o que me pareceu um *movimento instituinte*, que forças havia por trás desse movimento, o que levava as professoras à transgressão consciente e coletiva e como acontecia o enredamento com a Educação Ambiental.

Para produzir esta pesquisa, empreendi uma caminhada conceitual na qual procurei estabelecer um diálogo problematizador, a partir de Freire e sua educação emancipatória, com o filósofo Morin e o sociólogo Boaventura-Santos, além de outros interlocutores como Stuart Hall (2006), Basarab Nicolescu (1999; 2003) e Martha Tristão (2002; 2004; 2007). O pensamento renovador e complexo desses teóricos me permite apresentar as professoras de Xerém e compreender que, em seu processo instituinte de autoformação coletiva, existem marcas da Educação Ambiental que são socioculturais e antropológicas.

¹⁴ Distância do local de trabalho; temáticas distantes das necessidades dos professores e das professoras; palestrantes inadequados, etc.

¹⁵ *Reencantar* no sentido dado por Assmann, a ser apresentado posteriormente. ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

Como aportes conceituais que me aproximam do vivenciado na comunidade de Xerém, destaco os conceitos de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, de Boaventura-Santos (2007a, 2007b), mapeando a realidade vivida pelos sujeitos pesquisados.

Tentando compreender como as escolas começam a se transformar em redes de contextos formativos, remeto a Tristão (2004), ampliando para a ideia de que são formadas redes de conversações. A formação docente será apresentada com base na perspectiva de Linhares (2002), com destaque à importância do movimento instituinte na prática de professores/as. Freire (1993; 2003a, 2003b, 2005, 2007b), por sua vez, encaminha o pensamento em relação a uma educação de adultos dialógica, que permita a seus sujeitos praticantes¹⁶ perceberem-se como sujeitos que criam suas próprias histórias.

Para compreender o contexto em que ocorre esse processo, tornou-se necessário identificar – cultural, econômica, política e socioambientalmente – a realidade pesquisada, apresentando a importância do local, do território ocupado, como uma das formas de constituição de seus sujeitos.

Como aporte metodológico, impôs-se a cartografia na perspectiva deleuziana essencialmente para as narrativas e movimentos dos sujeitos que compõem o campo problemático – as professoras de Xerém em seu *movimento autoinstituinte* de formação coletiva e seus educandos e educandas. Entendo que essa metodologia atende ao meu desejo de, nesta pesquisa, traçado o referido campo, tentar dissolver o meu ponto de vista e manter minha atenção atenta ao presente.

Para tanto, a cartografia rizomática, com sua característica de mapa social, possibilitou a produção dos dados que compõem o processo de pesquisa – um processo que contém as

¹⁶ *Sujeitos praticantes*, conceito a ser compreendido a partir da perspectiva de Michel de Certeau (2008).

narrativas dos sujeitos coletivos de Xerém e mostra a importância do reconhecimento atento e dos movimentos de pouso, toques e rastreios constituintes dessa formulação metodológica.

Surgem, então, os sujeitos narradores de Xerém e suas histórias, que não precisam necessariamente representar a realidade, mas as formas de perceber e compreender um local a partir dos sujeitos praticantes. No local, procuro identificar não só o *espaçotempo*, mas também as relações socioculturais e ambientais estabelecidas pelos diferentes sujeitos praticantes na perspectiva de sua potencialização, uma vez que o lugar é apresentado como antropológico.

Para compreender o processo de autoformação coletiva das professoras de uma escola de Xerém (RJ) e as marcas identitárias de seus sujeitos praticantes, as quais remetem a uma Educação Ambiental com potencial emancipatório, tornou-se essencial estabelecer um diálogo problematizador com os teóricos Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura Sousa Santos.

Ao final, trago a Ecologia de Saberes (BOAVENTURA-SANTOS, 2007a) e retomo a perspectiva de Celia Linhares (2002, p. 118) quanto aos movimentos instituintes no espaço escolar público, no sentido de “que estes movimentos e as experiências deles decorrentes, estouram nos mais diferentes *espaçostempos* da vida” e permitem tornar o aprender, para os jovens e adultos, uma tarefa prazerosa e significativa, na medida em que resgatam o sentido do conhecimento como potência. Trata-se de mostrar mais uma alternativa para a Educação, que tem como pano de fundo a Educação Ambiental com seu potencial emancipatório e traz professoras engajadas em uma prática de autoformação coletiva.

CAPÍTULO 1. O LOCAL: a contextualização da realidade pesquisada

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

Alberto Caeiro
(heterônimo de Fernando Pessoa)

Opto por apresentar um pouco da história do município de Duque de Caxias, para evidenciar as consequências socioeconômico-culturais do processo de colonização na região, em uma perspectiva tanto socioambiental quanto cultural, ao apresentar os modos de viver de seus moradores (CERTEAU, 2005) e, também, educativa, ao procurar problematizar o potencial emancipatório do conhecimento – um dos objetivos deste trabalho.

Duque de Caxias¹⁷ está situado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e conforma, juntamente com os municípios de Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Japeri, Seropédica, Paracambi, Magé e Itaguaí, a região comumente chamada de Baixada Fluminense, que se caracteriza pela grande concentração de pobreza e carência de infraestrutura.

Sua história¹⁸ está intimamente relacionada aos municípios vizinhos, Rio de Janeiro e São João de Meriti, uma vez que grande parte de seu território pertencia a este último. O povoamento da planície que se estende do Rio Meriti ao Estrela (ou Inhomirim) e da baía à orla das serras foi contemporâneo da época em que se fundou a cidade do Rio de Janeiro.

¹⁷Possui uma extensão territorial de 468,3 km², que corresponde a 6,8% da área da Região Metropolitana e a 35% da área da Baixada Fluminense. Sua população, em 2005, era de 842.890 habitantes (IBGE/2005), com uma renda média familiar que variava de 1 a 3 salários mínimos.

¹⁸Os dados produzidos para a historiografia do município foram pesquisados no site da prefeitura de Duque de Caxias, em blogs criados por historiadores da região, na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1994) e no Plano de Manejo da REBIO Tinguá. São de domínio público, embora algumas observações não sejam comprováveis.

O município limita-se ao norte com Petrópolis e Miguel Pereira; ao leste, com a baía da Guanabara e Magé; ao sul, com a cidade do Rio de Janeiro, e, a oeste, com São João de Meriti, Belford Roxo e Nova Iguaçu (Figura 1).

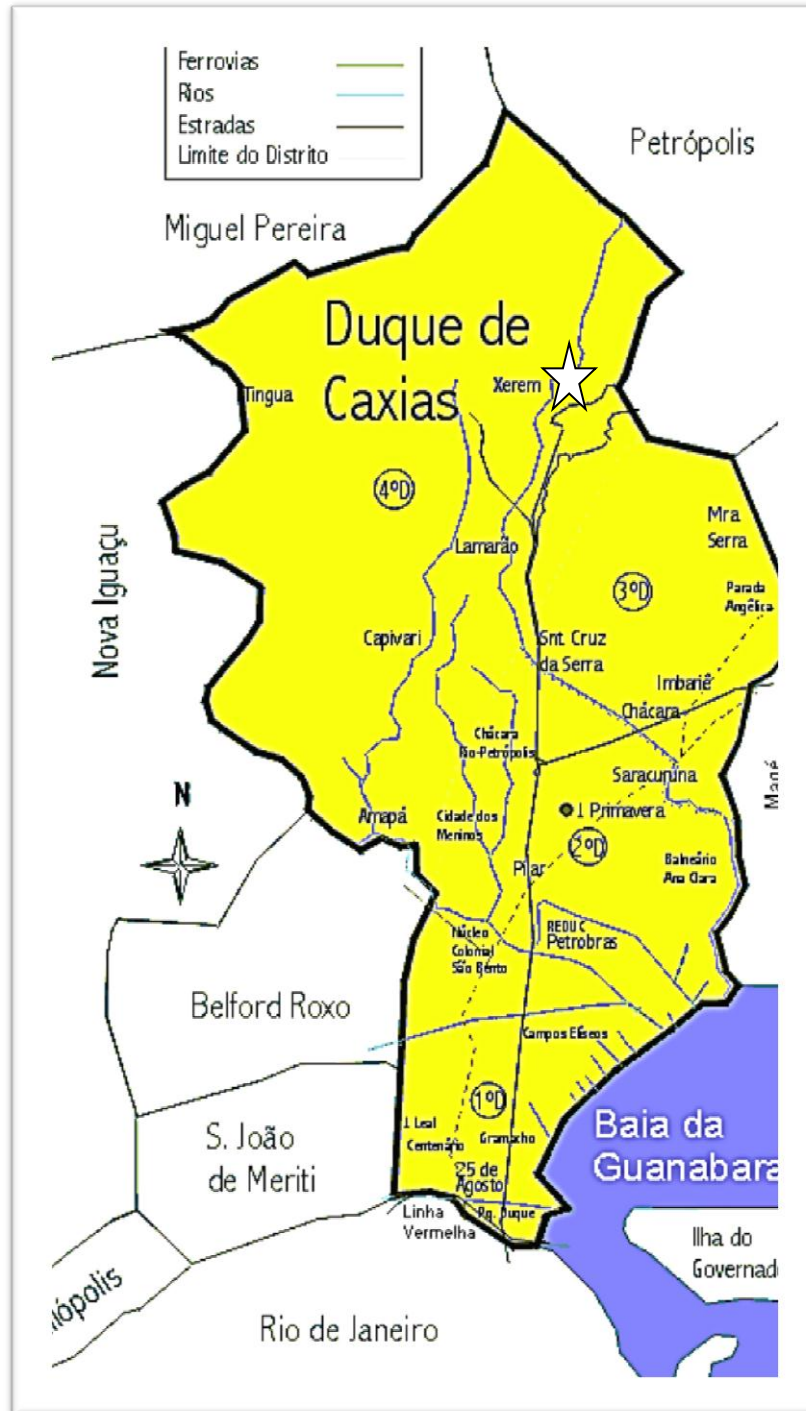


Fig. 1: Mapa de Duque de Caxias (Destaque a Xerém ☆)

De 1566 em diante, ou seja, logo após a expulsão dos franceses do Rio de Janeiro, foram distribuídas as primeiras quadras de terras e sesmarias, e os primeiros colonos se fixaram nas terras do atual município de Duque de Caxias, principalmente no vale dos rios Meriti, Sarapuí, Iguaçu e Estrela, ou na orla praiana, dando início à exploração de seu solo e de suas riquezas naturais. Dentre os primeiros donos da região, podemos destacar Brás Cubas, fidalgo e explorador português, fundador da Vila de Santos (SP), a quem foi doado, em 1568, um lote de terras próximo ao rio Meriti (RJ).

Em 1637, foi criada a freguesia de Nossa Senhora do Pilar (atual Duque de Caxias) e, durante muito tempo, as lavouras de cana-de-açúcar, arroz, milho, mandioca e feijão proporcionaram aos proprietários locais a acumulação de fortunas, graças à força de trabalho escrava. A freguesia (distrito) de Nossa Senhora do Pilar é uma das mais antigas do Recôncavo da Guanabara e viveu período de opulência com a criação do porto durante o ciclo do ouro.

Afluente do rio Iguaçu, o rio Pilar (antes chamado Morobay) recebia e despachava embarcações, trazendo progresso para a região. Devido à passagem do ouro das Minas Gerais pelo porto de Pilar, foi construído, ali, um registro para a fiscalização do ouro. Em 1833, a povoação de Iguaçu (atual Nova Iguaçu) foi elevada à categoria de vila, compreendendo territórios das freguesias de São João de Meriti e Nossa Senhora do Pilar, e o progresso na região se manteve por mais algum tempo.

A ocupação da Baixada Fluminense se deu em torno de capelas religiosas construídas sem muitos cuidados técnicos. Embora se perceba a influência do estilo barroco, ele era pouco elaborado na região devido ao fato de também ser aquela uma área procurada e povoada por judeus que se converteram ao cristianismo apenas para escapar à perseguição religiosa, os chamados “cristãos novos”.

O estilo barroco nasce na Europa como fruto da contrarreforma religiosa, e sua arte busca expressar a oposição entre a espiritualidade e teocentrismo da Idade Média e o racionalismo e antropocentrismo do Renascimento. Seus artistas foram patrocinados pelos monarcas, burgueses e pelo clero, e suas obras são rebuscadas, detalhistas e expressam as emoções da vida e do ser humano.

Voltando aos judeus que vieram para o país, estes contribuíram para o processo de colonização ao adquirir terras e engenhos aproveitando a estrutura escravagista. Mantiveram eles secretamente sua crença, que, ainda hoje, é reconhecida como símbolo de sua unidade cultural.

Nas igrejas e capelas erguidas em terras de propriedade de judeus, está evidenciado o descuido por uma arquitetura mais elaborada. No entanto, no interior de algumas igrejas, encontra-se, como elemento comum, a talha ricamente executada em madeira, em incontável profusão de formas, exibindo ornamentação dourada e policromada e complementando o conjunto de imagens e querubins. Seu uso mais frequente é a exposição em retábulos para o culto devocional (Figuras 2 e 3).



Figuras 2 e 3: Imagens barrocas da Virgem do Pilar

O ciclo do açúcar criou condições favoráveis ao desabrochar do barroco em toda a costa brasileira, mas foi o ouro, abundante durante o século XVIII, que o desencadeou na única via livre de controle econômico – as igrejas –, deixando sua marca inconfundível nas construções da Baixada Fluminense¹⁹.

A Igreja de Nossa Senhora do Pilar (Figura 4), localizada no 3º Distrito, é exemplo representativo do estilo barroco nas edificações da região e foi transformada em Igreja Matriz. Possui fachada simples e altares luxuosamente ornamentados, sobretudo o da Virgem do Pilar, datado do século XVIII. A igreja foi construída no bairro do Pilar, junto ao porto do mesmo nome, que à época tinha a responsabilidade de receber e transportar para o porto do Rio de Janeiro, na Praça XV, o ouro e as pedras preciosas provenientes de Minas Gerais.

¹⁹ Disponível em: <http://www.ipahb.com.br/igrejas.php>. Acesso em: 07 dez. 2011.



Figura 4: Igreja do Pilar

A importância de destacar a presença do estilo na região será apresentada em diálogo com o sociólogo Boaventura-Santos (2008), que apresenta dois conceitos muito interessantes – *código barroco* e *mestiçagem*. São ideias que contribuem para que se compreenda – sob a perspectiva pós-colonial – a formação histórica da Baixada Fluminense, identificando suas raízes e os seus processos identitários socioculturais, que, embora expressem *espaçotempos* distintos, são absolutamente significativos para esta narrativa.

O pós-colonialismo é apresentado com base na definição de Hall (2006, p. 102), que afirma que o termo não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época:

Ele relê “a colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do “aqui” e “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e “no estrangeiro”.

Ou seja, não apresento o passado fatalista, neutralizado, considerado perda irreparável, mas um passado reinventado, que significa tomada de posição, “em que este se converta em razão antecipada da nossa raiva e do nosso inconformismo” (BOAVENTURA-SANTOS, 2008, p. 82).

Estamos em um tempo de transição cujas marcas se exprimem em temporalidades específicas e em formas específicas de codificá-las. Emerge, então, o que Boaventura-Santos (2008) denomina *códigos barrocos*, nos quais as escalas²⁰ e os tempos se misturam. As opções *sub-expostas*, ou seja, as reservadas para ações ou identificações privilegiadas, vividas de forma única e particularizada, funcionam como raízes²¹. Já as opções *sobre-expostas*, ou seja, as ações e identificações caracterizadas pela porosidade de suas demarcações, distinguíveis pela possibilidade de reformulação constante, funcionam como opções²².

Esses códigos apresentam a característica de serem formações discursivas e performativas que funcionam por meio da *intensificação* e da *mestiçagem*. Para Boaventura-Santos (2008, p. 69):

[...] Existe intensificação sempre que uma dada referência, acção ou identificação social ou cultural é representada e, portanto, exposta para além

²⁰ A escala é o primeiro grande mecanismo de representação/distorção da realidade. A escala [...], implica uma decisão sobre o grau de pormenorização da representação (BOAVENTURA-SANTOS. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 201).

²¹ O pensamento das raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência (BOAVENTURA-SANTOS. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum. Volume 4. São Paulo: Cortez, 2008, p. 54).

²² O pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes (ibidem).

de seus limites actuais – seja por sobre-exposição ou sub-exposição – a ponto de perder o seu carácter até agora considerado “natural” (como, por exemplo, quando uma raiz se transforma em opção ou vice-versa).

Em relação à *mestiçagem*, o autor a explicita como sendo politicamente ambivalente, podendo ela estar a serviço tanto de projetos regulatórios, quanto de projetos com potencial emancipatório. Ela existe sempre que “duas ou mais referências, acções ou identificações sociais ou culturais autônomas se misturam ou interpenetram a tal ponto e de tal modo que as novas referências daí emergentes patenteiam a sua herança mista” (BOAVENTURA-SANTOS, 2008, p. 69).

Continuando a identificar as raízes do processo de formação histórica da Baixada Fluminense, acrescentamos mais um aspecto – o socioeconômico. Da metade para o final do século XIX, inicia-se a decadência na região, situação que tem início com a libertação dos escravos negros, em 1888 (Lei Áurea), os quais foram abandonados à própria sorte pelos fazendeiros da região, passando a habitar os manguezais locais, onde sobreviviam com a extração de lenha.

A Baixada tinha como característica ser uma área plana cortada por uma bacia formada por 35 cursos hídricos de diferenciadas vazões. Com a devastação das matas e a erosão do solo, os rios ficam obstruídos e pântanos são formados. Como não havia saneamento ambiental, houve proliferação do mosquito *anopheles* e aumento de doenças infecciosas, transformando a região em uma zona endêmica de malária, praticamente inabitada.

Esses fatos levam a compreender o que podemos denominar de *injustiça ambiental*, ainda hoje presente no município, e podemos identificar, como uma de suas possíveis causas, o preconceito étnico. A Justiça Ambiental surge da mobilização de forças sociais por ter se tornado, segundo Acselrad (2005, p. 223),

uma noção emergente que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura dos direitos no bojo de um movimento de expansão semântica dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. 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.

No caso citado, podemos perceber que o problema destacado se alinha à ideia de existência de um *racismo ambiental*, e, dentre os fatores explicativos de tal fato, alinham-se, segundo Acsehrad (2000, p. 10),

a disponibilidade de terras baratas em comunidades de minorias e suas vizinhanças, a falta de oposição da população local por fraqueza organizativa e carência de recursos políticos das comunidades de minorias, a falta de mobilidade espacial das “minorias” em razão de discriminação residencial e, por fim, a subrepresentação das “minorias” nas agências governamentais responsáveis por decisões de localização dos rejeitos. Ou seja, fez-se evidente que forças de mercado e práticas discriminatórias das agências governamentais concorrem de forma articulada para a produção das desigualdades ambientais.

Essas são ideias atuais, mas o problema assumiu tal magnitude que, a partir de 1916, o governo federal da época buscou realizar um atendimento emergencial na região, com obras de saneamento ambiental, que prosseguiram com obras rodoviárias, aterro e retificação de rios, entre as décadas de 1920 e 1950, período que marca o processo de industrialização brasileira, no qual a Baixada Fluminense se tornou uma área rural de produção de cítricos.

A Baixada da Guanabara tem uma área aproximada de 3.800 km² e é formada por uma extensa bacia hidrográfica. A bacia dos rios Estrela/Inhomirim (Figura 5) abrange uma área aproximada de 667,50 km² e limita-se com as seguintes bacias: Paraíba do Sul, ao norte, Iguaçú/Sarapuí, a oeste, e Suruí, a leste. Ao sul, o limite se faz com a Baía de Guanabara.



Fig. 5: Rio Estrela

Fonte: IBG/CIGUA

A bacia (Figura 6) compreende parcialmente os municípios de Duque de Caxias e Magé e uma pequena área de Petrópolis. Os rios Inhomirim e Saracuruna nascem na Serra do Mar, respectivamente em Petrópolis e Duque de Caxias, numa altitude acima dos 1000m.

O rio Inhomirim recebe as águas de alguns pequenos cursos, como Vala da Olaria, Córrego Tibiriçá, rio Cachoeira, e do canal Caioaba, construído para drenar as águas de enchentes e, hoje, utilizado como receptor de águas servidas. O rio Saracuruna tem como afluentes o rio Roncador, o córrego da Taquara e os canais de Santo Antônio e Mato Alto.

A Baixada apresenta ainda vegetação característica de meio salobro, com manguezais e áreas inundadas. Nessa área, o rio Inhomirim, após receber o seu afluente Saracuruna, passa

a leste, com as dos rios Saracuruna e Inhomirim-Estrela e, a oeste, com a do rio Guandu e outros afluentes da Baía de Sepetiba.

O rio Sarapuí nasce na serra de Bangu, no município do Rio de Janeiro, numa altitude de aproximadamente 900m. De sua origem à foz, no rio Iguaçu, tem cerca de 36 km. O rio Sarapuí passou a pertencer à bacia do rio Iguaçu no início do século XX, por ocasião das primeiras grandes obras de saneamento na Baixada Fluminense, quando seus cursos médio e inferior foram retificados e sua foz desviada para o curso inferior do rio Iguaçu (ambos os rios apresentavam-se, anteriormente, bastante sinuosos). Tem como afluentes principais os rios Socorro, **Santo Antônio** (Figura 7) e da Prata, as valas Bom Pastor, Jardim Gláucia, Gaspar Ventura, dos Teles, Bananal, os canais do Peri Peri e do Rocha e o Valão Coletor Jardim Gramacho.



Fig. 7: Rio Santo Antonio (Xerém).

O relevo da bacia se caracteriza principalmente por duas unidades: a serra do Mar, onde se encontra o ponto culminante da bacia, o pico do Tinguá, (1600m), e a Baixada Fluminense. O clima é quente e úmido, com estação chuvosa no verão, temperatura média em torno de 22°C e precipitação média anual em torno de 1700 mm.

A vegetação remanescente da bacia ocorre, predominantemente, ao norte e ao nordeste, na serra do Tinguá, e na serra de Madureira-Mendanha. Na serra do Tinguá, localiza-se a Reserva Biológica do Tinguá (Figura 8), trecho preservado de Mata Atlântica.



Fig.8: Reserva Biológica do Tinguá

Na parte central da bacia, predomina o uso pecuário, com pastagens extensivas. A refinaria de petróleo de Duque de Caxias - REDUC-PETROBRAS, localizada na margem esquerda do rio Iguaçu, próxima a sua foz, ocupou grande parte da área de ocorrência do primitivo manguezal, que se encontra, atualmente, confinado num pequeno trecho do estuário do rio.

Quanto às atividades potencialmente poluidoras, há 155 empresas consideradas prioritárias para o controle pela Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (FEEMA), as quais se concentram na área da bacia do Iguaçu/Sarapuí²³.

A disposição dos resíduos sólidos urbanos na área da bacia é realizada, principalmente, junto à foz, na margem direita dos rios Sarapuí e Iguaçu, no aterro sanitário de Gramacho, que também recebe lixo doméstico de outras bacias. Das 7,7 mil toneladas/dia de lixo produzido na região hidrográfica da Baía de Guanabara, 5,5 mil toneladas são dispostas em Gramacho, de onde saem cerca de 800 mil litros diários de chorume (caldo ácido e tóxico) para as águas da baía.

A população residente na bacia foi estimada em cerca de 2,1 milhões de pessoas, das quais 180 mil vivem na área inundável da bacia, onde as condições socioambientais são precárias.

Esse processo de colonização leva a formas peculiares de organização dos municípios, o que pode ser identificado no mapa que destaca os desmembramentos municipais do Estado do Rio de Janeiro (Figura 9). Como fato interessante, pode ser verificado, por exemplo, que a povoação de São João Batista de Meriti e a estação de Meriti são localidades distintas. Enquanto a primeira resultou na atual sede do município de São João de Meriti, a segunda se tornou a sede do município de Duque de Caxias.

²³ Empresas potencialmente poluidoras: Acesita Sandvik; Açúcar Pérola Indústria e Comércio Ltda; Atlantic Indal de Conservas S/A; Bayer do Brasil S/A; Bergitex Indústria Têxtil Ltda; Casas Sendas Comércio e Indústria S/A; Cia Progresso Indal - Fábrica Bangu; Marvin S/A; Nitriflex Indústria e Comércio S/A; Petrobras Distribuidora S/A; Petroflex Indústria e Comércio S/A; REDUC; Braspol; Briosol Indústria e Comércio; Cia Dinâmica de Refrigerantes; Ethyl Brasil Aditivos S/A; Frigorífico Santa Lúcia; Petrobras Terminais de Óleos; Philipe Martin Indústria e Comércio e Confecção Ltda; SADIA CONCÓRDIA S/A; IBF- Indústria Brasileira de Filme (NEGREIROS, D. H. de; ARAÚJO, F. de P.; COREIXAS, M. A. **Nossos Rios**. Niterói, Rio de Janeiro: Instituto Baía de Guanabara, 2002, p. 29).

DESMEMBRAMENTOS MUNICIPAIS
ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1500/1997

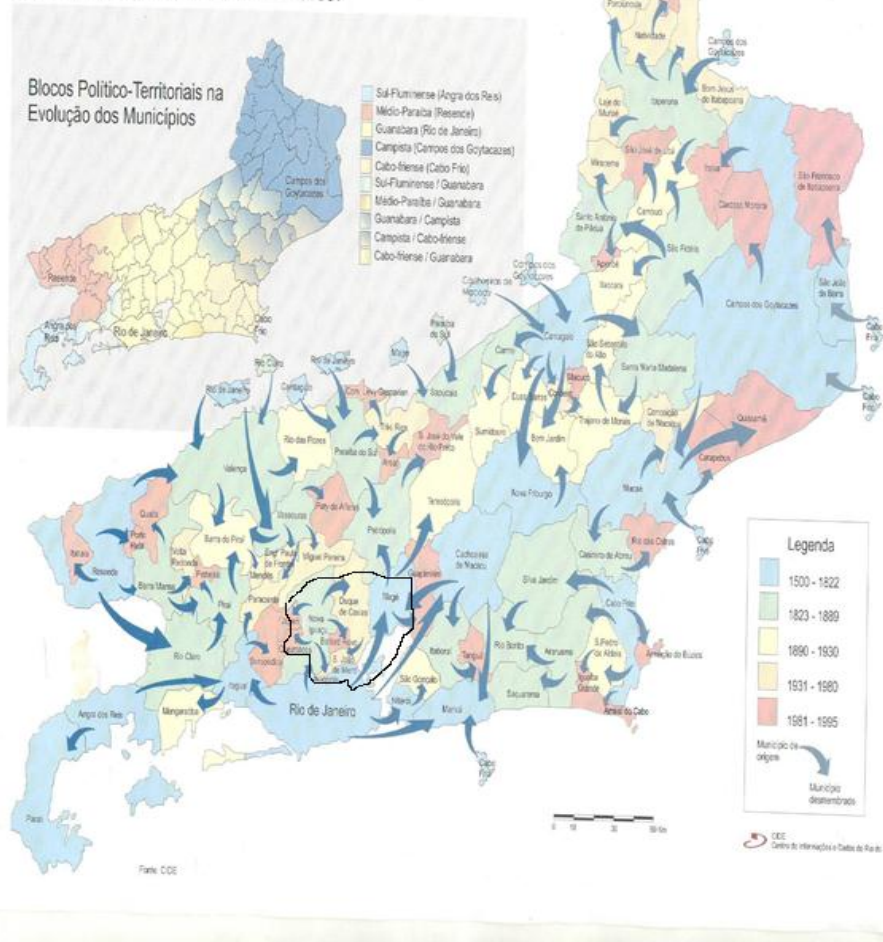


Fig.9: Desmembramento municipal com destaque à formação do município de Duque de Caxias.
Fonte: CIDE/RJ.

Prosseguindo com a narrativa, no ano de 1886 teve início o transporte ferroviário na região pela companhia *The Rio de Janeiro Northern Railway*, com a inauguração do trecho que ligava a cidade do Rio de Janeiro à estação de Meriti, situada na freguesia de São João de Meriti, onde, mais tarde, surgiria a povoação originária da sede do atual município de Duque de Caxias. Uma das estações do itinerário – Xerém – atualmente está desativada (Figura 10).



Fig.10: Estação de Xerém

A construção de ferrovias na região agravou os problemas de alagamentos devido aos aterros sobre os quais se implantavam os trilhos, formando barragens que obstruíam o escoamento das águas, uma vez que eles atravessavam o centro das cidades (Figura 11).



Fig.11: Traçado da Estrada de Ferro Xerém.

A Estrada de Ferro Rio D'Ouro foi construída para acessar os mananciais da Serra do Tinguá, possibilitando a manutenção dos reservatórios de água e o abastecimento da Corte Portuguesa, na cidade do Rio de Janeiro. Sua origem está ligada ao Decreto nº 2.639, de 22 de setembro de 1875 que autorizava o início do abastecimento de água da cidade do Rio de Janeiro a partir de captações dos rios nascentes na referida serra.

A Baixada Fluminense pouco se beneficiou com a criação das ferrovias que cortaram a região, pois estas serviram especialmente à economia cafeeira. Permaneceu, durante anos, como área que abrigava grandes latifúndios improdutivos, beneficiada apenas pela posição de proximidade com a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império. Desta forma, acolheu os novos nobres que se instalaram em propriedades rurais, mantendo ligações com a Vila do Iguassú, como o Barão do Tinguá, entre outros.

No início do século XX, as terras da Baixada Fluminense serviram para aliviar as pressões demográficas da Cidade do Rio de Janeiro, já prenunciadas no “Bota Abaixo”²⁴ do Prefeito Pereira Passos. Os dados estatísticos revelam que, em 1910, a população era de 800 pessoas, passando em 1920 para 2.920 habitantes. O rápido crescimento populacional provocou o fracionamento e o loteamento das antigas propriedades rurais naquele momento improdutivas.

Administrativamente, o município se divide em quatro distritos e estes se subdividem em bairros (Quadro 1):

- 1º Distrito: Duque de Caxias;
- 2º Distrito: Campos Elíseos (Distrito Sede);
- 3º Distrito: Imbariê;
- 4º Distrito: Xerém.

²⁴ Designação popular dada à reforma realizada pelo Prefeito Pereira Passos no Rio de Janeiro, em que muitos prédios residenciais do centro foram derrubados, obrigando seus moradores a procurar outro local para se fixarem. Muitos foram para a Baixada, por não ficar tão distante.

Quadro 1: Distritos de Duque de Caxias – subdivisão em bairros

Distrito	Sede do Distrito	Bairros do Distrito
1º Distrito	Centro de Duque de Caxias	Centro de Duque de Caxias, Engenho do Porto, Jardim 25 de Agosto, Parque Lafaiete, Parque Duque, Periquitos, Vila São Luiz, Gramacho, Bairro Sarapuí, Centenário, Doutor Laureano, Bairro Olavo Bilac, Bar dos Cavaleiros, Jardim Gramacho, Parque Centenário, Vila Centenário, Parque Senhor do Bonfim, e Jardim Leal.
2º Distrito	Campos Elíseos	Jardim Primavera, Saracuruna, Vila Rosário, Vila São José, Bairro Pantanal, Parque Fluminense, Campos Elíseos, Pilar, Cangulo, Cidade dos Meninos, Figueira, Chácara Rio-Petrópolis, Chácara Arcampo, Eldorado, Nova Campinas.
3º Distrito	Imbariê	Santa Lúcia, Santa Cruz da Serra, Imbariê, Parada Angélica, Jardim Anhangá, Santa Cruz, Parada Morabi, Taquara, Parque Paulista, Parque Equitativa, Alto da Serra,
4º Distrito	Xerém.	Xerém, Parque Capivari, Mantiquira, Jardim Olimpo, Lamarão, Bairro Amapá, Vila Canaã, Cantão, Parque Eldorado, Santo Antônio da Serra, São Judas Tadeu, Vila Santa Alice.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (destaque ao 4º distrito).

Dados de 2000 informam que a ocupação urbana em Duque de Caxias comprometia, aproximadamente, 37% (163km²) do seu território, sendo mais adensada no 1º e no 2º distritos e mais dispersa no 4º (Xerém), conforme é demonstrado no gráfico 1.

Caxias possui clima quente e mesmo o 3º e o 4º distritos (Imbariê e Xerém), que costumavam ter temperatura amena, em virtude da área verde e da maior proximidade da Serra dos Órgãos, têm apresentado temperaturas muito altas, na faixa de 36°C, principalmente durante o dia, devido ao processo de desmatamento e ao aquecimento global.

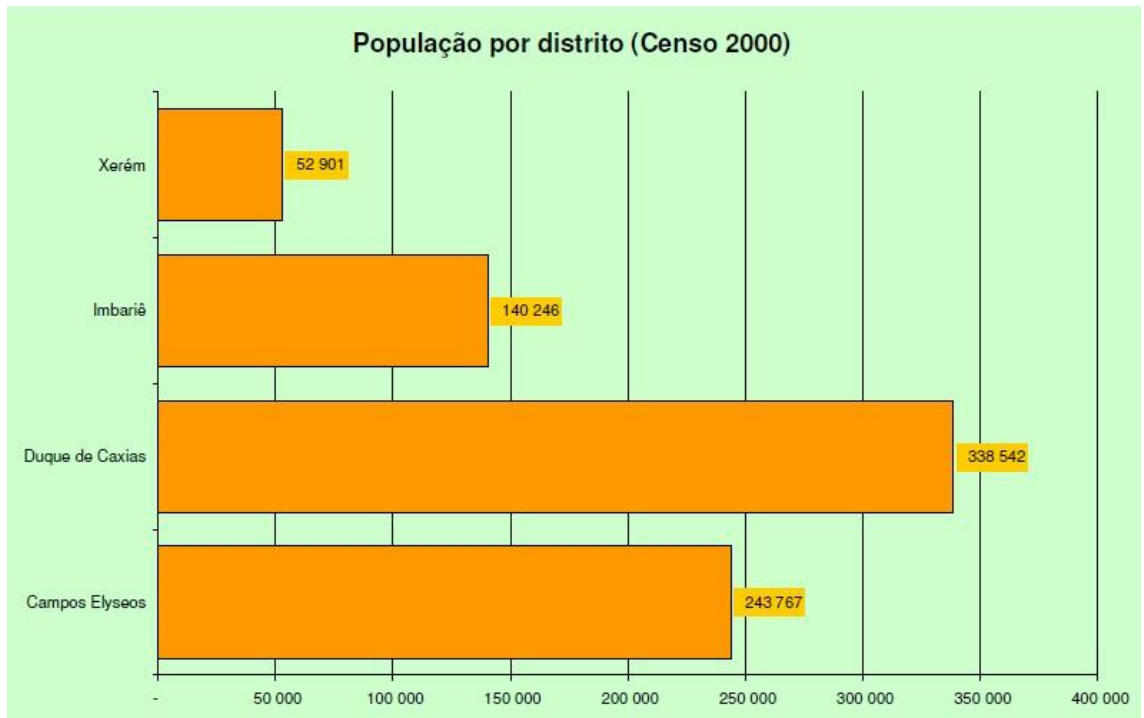


Gráfico 1: População por distrito

Fonte: IBGE/2000

O abastecimento de água às residências começou em 1916, mas somente em 1959 a água passou a ser canalizada. Em 1924, iniciou-se a instalação da rede de energia elétrica na região. Os quadros a seguir, com dados originários da própria prefeitura, demonstram a carência de infraestrutura – visível ainda hoje – apesar da alta arrecadação, que coloca o município sempre nos primeiros lugares no ranking nacional (Quadros 2 e 3).

Quadro 2: ÁGUA

Tipo de acesso dos domicílios	Percentual
Acesso à rede de distribuição	69,3%
Acesso através de poço ou nascente	27,9%
Outra forma de acesso	2,7%

Fonte: Prefeitura da Cidade de Duque de Caxias/2009

Quadro 3: ESGOTO

Tipo de acesso dos domicílios	Percentual
Acesso à rede coletora de esgoto sanitário	57,1%
Fossa séptica	20,9%
Fossa rudimentar	4,3%
Ligação a uma vala	13,2%
Lançamento direto a um corpo receptor (rio, lagoa ou mar)	3,5%

Fonte: Prefeitura da Cidade de Duque de Caxias/2009.

Em relação ao lixo (Quadro 4) a prefeitura local divulga, em seu site, que no ano de 2009, o total de resíduos sólidos coletados somava 730 toneladas por dia e tem como destino 4 vazadouros a céu aberto (lixões), 4 vazadouros em áreas alagadas, 4 aterros controlados, 4 aterros sanitários e 4 aterros de resíduos especiais.

Quadro 4: COLETA DE LIXO

Tipo de acesso dos domicílios	Percentual
Coleta regular	88,9%
Lixo jogado em terreno baldio ou logradouro	3,6%
Queimam o lixo	6,8%

Fonte: Prefeitura da Cidade de Duque de Caxias/2009.

A cidade de Duque de Caxias também recebe lixo de outros municípios do entorno que não desejam tê-lo em seus próprios territórios. A região, apesar de sua importância estratégica e expressivo desenvolvimento econômico, já que se localiza próxima às redes ferroviária, viária e fluvial, sempre foi considerada – pelos governos que conduziram o Estado do Rio de Janeiro – uma sub-região, um anexo dos demais municípios, cujo território poderia ser utilizado para solucionar problemas. O que fortaleceu essa racionalidade foi o fato

de seus políticos, por interesses puramente econômicos, não se preocuparem em defender esse espaço, que não é apenas físico-geográfico, mas essencialmente social.

Esses dados confirmam a precariedade dos serviços de saneamento ambiental em todos os seus componentes – serviços de água, esgoto, resíduos sólidos, drenagem – relacionados a um processo acelerado e desordenado de ocupação em uma região outrora caracterizada pela existência de extensas áreas de manguezais, que, hoje, estão devastados, cobertos por lixo, esgoto e contaminados por metais pesados (Figura 12).



Fig. 12: Manguezais de Duque de Caxias (mangue negro).
Foto: Biólogo Mario Moscatelli (2007)

O município apresenta localização estratégica em relação ao transporte por ficar próximo às principais rodovias do país (Figura 13): Presidente Dutra, Washington Luís, Avenida Brasil, Linhas Vermelha e Amarela, o que facilita o acesso a vários municípios e a comunicação entre eles. O Aeroporto Internacional Tom Jobim, um dos mais acessados do país, dista apenas 18 km de seu centro comercial.



Figura 13: Duque de Caxias: fronteiras e formas de acesso.

Fonte: Disponível em [http://maps.google.com.br/maps/Duque de Caxias/imag](http://maps.google.com.br/maps/Duque%20de%20Caxias/imag). Acesso em: 09 set. 2011.

Quanto ao aspecto econômico, o município ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação de ICMS do Estado, atrás somente do Rio de Janeiro (Quadro 5), e atingiu o PIB de R\$14,06 bilhões no ranking nacional, sendo o 15º do país (IBGE, 2005).

Quadro 5: Dados Econômicos do Município de Duque de Caxias

INDICADORES ECONÔMICOS	QUANTITATIVO
Produto Interno Bruto (PIB)	14,06 bilhões de reais
Imposto sobre Produção Industrial (IPI)	1, 117 milhões
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)	148 milhões
Indústrias	700
Estabelecimentos comerciais	9.865

Fonte: IBGE/2005.

As principais atividades econômicas se concentram na indústria e no comércio. Em 2005, o número de indústrias (Quadro 6) era expressivo, assim como a quantidade de estabelecimentos comerciais. Em Duque de Caxias, o setor terciário se destaca em número de empresas, com um total de 5.691 empresas, voltadas apenas para o comércio. No setor secundário, as indústrias de transformação se destacam com 1.331 empresas. E, no setor primário, há ainda empresas ligadas ao extrativismo, à agricultura, à pecuária, à silvicultura e à exploração florestal.

Quadro 6: Composição da estrutura empresarial e quantidade de empresas existentes em diferentes setores no Município de Duque de Caxias – RJ

Atividades econômicas	Nº de empresas
Agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal.	13
Pesca	1
Indústrias extrativas	15
Indústrias de transformação	1.331
Produção e distribuição de eletricidade, gás e água	1
Construção	366
Comércio, reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos.	5691
Alojamento e alimentação	882
Transporte, armazenagem e comunicações	345
Intermediação financeira	96
Atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresas.	1120
Administração pública, defesa e seguridade social.	8
Educação	391
Saúde e serviços sociais	303
Outros serviços coletivos, sociais e pessoais	1054

Fonte: IBGE, Cidade@ 2005.

Embora esse perfil da estrutura empresarial denote um número importante de postos de serviços abertos, isso não significa ausência de desemprego. No entanto, para os que conseguem emprego na região, a remuneração salarial é relativamente alta, uma vez que dados do IBGE/2001 indicam que o rendimento da população economicamente ativa do município em 2001 era de R\$ 503,27 (quinhentos e três reais e vinte e sete centavos), bem acima do salário mínimo da época (R\$ 180,00).

O afastamento da população caxiense de decisões básicas, como a escolha de seus representantes (Quadro 7) pode ser classificado como compulsório, e foi grande a sua luta pela emancipação do município, que viveu, efetivamente, poucos momentos de verdadeira democracia, pois, por longos anos (1931-1947), foi governado por prefeitos indicados por interventores federais.

Quadro 7: Emancipação do Município

O mundo vivia a tensão da Segunda Guerra Mundial, no início dos anos 40. No nordeste, era grande o êxodo da população fugindo da seca. Era inevitável a saída em massa do campo, com as famílias buscando trabalho e moradias na periferia das metrópoles. As grandes fazendas estavam sendo fracionadas em sítios e chácaras, com os imensos laranjais e culturas hortifrutigranjeiras transformadas em loteamentos, com grilagem de terra e ocupações irregulares. Freguesias estavam sendo transformadas em distritos e estes em municípios. No Rio de Janeiro, a Estação de Merity – que em 1931 havia sido declarado o 8º distrito de Nova Iguaçu – foi emancipada e transformada na cidade de Duque de Caxias em 31 de dezembro de 1943, durante o Estado Novo, através do Decreto 1055.



A luta pela emancipação não foi fácil. Já durava vários anos quando, em 25 de julho de 1940, uma comissão de notáveis da época – formada por jornalistas, empresários, advogados, médicos e outros líderes da sociedade civil, denominada União Popular Caxiense (UPC) – encaminhou ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto, um memorial no qual expunham as possibilidades do distrito de Caxias emancipar-se de Nova Iguaçu. Entre estes notáveis estavam Silvio Goulart, Rufino Gomes Júnior, Joaquim Batista Linhares, José Basílio da Silva, Luiz Antônio Félix, Amadeu Lanzilotti, Antônio Moreira de Carvalho, Mário Pina Cabral, Abílio Teixeira de Aguiar, Ramiro Gonçalves e Costa Maia. O documento foi considerado impertinente e inoportuno pelo governo e os autores acabaram punidos. O sonho da emancipação foi adiado por três anos. O nome Caxias foi iniciativa de um antigo morador, José Luiz Machado, que queria prestar uma homenagem ao marechal Luiz Alves de Lima e Silva. Nascido na região, mais precisamente na Taquara, Lima e Silva ingressou ainda criança no Exército, no posto de cadete de Primeira Classe. Disciplinado, teve grande destaque na carreira militar. Atuou com bravura na Guerra do Paraguai, comandando batalhas sangrentas na defesa das terras. Terminada a guerra, o oficial ganhou o título de Duque, virou patrono do Exército Brasileiro e nome da cidade onde nasceu. O batismo da cidade começou quando Machado decidiu substituir a placa da estação ferroviária, que se chamava Merity, por Caxias. Isso, anos antes da emancipação se efetivar.

Fonte: Disponível em http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/index.php/conheca_caxias. Acesso em 20 dez. 2010).

Apenas em 1947 foi eleito o primeiro prefeito por voto popular. A partir dos anos 1970, a cidade passou por outro momento, em que seus governantes passaram a ser indicados pelo Governo Federal – foi considerada “Área de Segurança Nacional” por estar localizada às margens da Baía de Guanabara –, período de implantação no Brasil do regime Militar, o que só se modificou em 15 de novembro de 1985, quando, finalmente, recupera sua autonomia.

A cidade continua até os dias de hoje sendo muito procurada por pessoas do Nordeste que migravam para o município limítrofe – Rio de Janeiro – em busca de emprego, mas, por não terem qualificação profissional, acabam por aceitar posições mal remuneradas e se dirigem a Duque de Caxias apenas em busca de moradia, o que explica o fato de ser considerada uma cidade-dormitório, porque alguns de seus/suas moradores/as só retornam às suas casas nos finais de semana.

Podemos, tristemente, concluir que, embora a localização do município seja seu fator de riqueza, o lugar ainda mantém a característica de lugar de passagem, carente de infraestrutura físico-social, por contar com uma população mantida à margem das decisões políticas em luta para exercer sua cidadania plena. Em um lugar de passagem, quase nada fica.

Essa ideia de lugar pode nos remeter ao sentido dado a lugar por Augé (2008), que destaca ser possível definir um *lugar*, em última análise, como a relação entre duas realidades distintas, mas complementares, que se associam a espaços criados para o transporte, comércio, tempos livres, entre outros, e à relação que as pessoas mantêm com esses espaços. Assim sendo, esse lugar de passagem seria um *não-lugar*, por estar esvaziado de sua identidade histórica, vivencial e cultural, resultante da perda de relação afetiva entre o sujeito e/ou uma comunidade, e o espaço.

Podemos citar, então, Freire (2005), quando este alerta para os perigos da alienação e caracteriza a opressão como um processo contraditório e confuso, no qual o oprimido também permite a opressão. Sugere ele uma dicotomia homem-mundo, na qual os homens são meros espectadores, e não recriadores do mundo. Reflete (p.85):

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.

1.1- ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E CULTURAIS

O histórico de desenvolvimento do município está associado a *acontecimentos* que marcaram de forma negativa sua imagem, conforme foi citado no diagnóstico do Plano de Manejo da Reserva Biológica do Tinguá, maior unidade de conservação do Estado do Rio de Janeiro e a maior da Mata Atlântica, com extensão territorial de 26.260 ha, ou seja, 0,06% do território estadual (Figura 14):



Fig. 14: Reserva Biológica do Tinguá.
Fonte: Plano de Manejo da ReBio Tinguá.

Eis o que indica esse diagnóstico (BRASIL, 2006, p.144):

Alguns desses acontecimentos estão associados à violência, com seus altos índices de criminalidade, à poluição industrial, à presença da Refinaria Duque de Caxias da Petrobrás (REDUC) e à presença do "lixão", o aterro sanitário dos resíduos produzidos na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, toneladas de agrotóxico BHC (pó-de-broca) eram abandonadas a céu aberto, ao lado de onde existia um abrigo para menores, representando mais um fato muito divulgado que marcou a história do município.

O mesmo documento destaca a ocorrência de inúmeras ruas sem calçamento e a falta de energia elétrica nos logradouros, tanto no centro da cidade como nos demais distritos, o que prejudica a locomoção de seus moradores.

A cidade começa a se modificar a partir de 1996, com a eleição de um novo prefeito, de origem pernambucana, reeleito em 2000 e eleito novamente em 2008. Esse político que alcançou a maior aprovação popular da história do município – 81% dos votos válidos –, focou seu governo na implantação do programa de recuperação da cidade (Figura 15), envolvendo saneamento, drenagem, iluminação e pavimentação de ruas.



Fig. 15: Imagem do centro do município (1998).

Iniciou esse projeto no 1º distrito, porta de entrada da cidade, com a construção de praças, investimento na área da Saúde, e, na Educação, apresentou e implantou o Plano de Cargos e Salários do Magistério. Viabilizou, ainda, a construção de um teatro projetado por

Oscar Niemeyer, o Teatro Raul Cortez, inaugurado em 2005, que comporta 440 lugares (Figura 16). A cidade conta ainda com mais três salas de teatro, todas no primeiro distrito: o Teatro Armando Melo (1967); o Teatro Procópio Ferreira (1975), localizado na Câmara Municipal, o Teatro do Serviço Social da Indústria (SESI).



Fig. 16: Teatro Raul Cortez.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município no ano de 2000 foi de 0,753, 52º do Estado, considerado pelos especialistas na questão como sendo mediano, caminhando para o alto. Aliado a esse dado, a esperança de vida é de 0,708, o que, associado a um PIB também mediano, de 0,678, leva a uma concentração de valores no nível médio (Quadro 8).

Quadro 8 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH - M) em Duque de Caxias/2000.

Esperança de vida ao nascer.	Taxa bruta de freq. Escolar	Renda per capita	Índice de esperança de vida (IDHM-L)	Índice de educação (IDHM-E)	Índice de PIB (IDHMR)	Índice de desenv. Humano municipal (IDH-M)	Ranking por UF	Ranking Nacional
67,493	0,779	226,138	0,708	0,873	0,678	0,753	52	1796

Fonte: Atlas do IDH Brasil-2000

Segundo o Tribunal Regional Eleitoral de Caxias, há um contingente de 506.886 eleitores (TRE/2000), correspondente a 63% do total da população, e um número total de 256.422 domicílios, com uma taxa de ocupação de 86%.

A taxa de alfabetização de adultos registrada pelo Atlas do IDH Brasil/2000 no município é muito alta, na ordem de 0,920. No entanto, cresce a cada ano o número de classes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, com um número expressivo de adultos analfabetos. Como essa é uma observação de pesquisadora, que, com certeza poderia ser confirmada pela Secretaria Municipal de Educação – o que não consegui –, ficam registradas as seguintes questões: O que provoca essa disparidade entre os dados oficiais e o que efetivamente acontece nas escolas? Como e onde foram coletados esses dados?

Um dos fatores que transformou o município, a partir de 1950, em um grande eixo de crescimento econômico, possibilitando novos elementos de expansão urbana e ampliação das atividades industriais e comerciais, foi a construção da rodovia²⁵ BR-040, que corta todo o município.

O referido crescimento econômico decorreu, principalmente, do incentivo à construção de fábricas de produtos químicos, ignorando completamente o impacto ambiental decorrente, que provocou a degradação de grandes áreas de Mata Atlântica.

Tristão (2010, p. 161) destaca ser a dimensão econômica a única proposta de solução apresentada à crise global²⁶ e apresenta a reflexão de que estamos desconsiderando o tempo

25 Essa rodovia permitiu a instalação de médias e grandes indústrias no município, como a Petrobras, que ali tem instalada a refinaria Duque de Caxias (REDUC), a 2ª maior do país e a instalação do polo gás-químico. Hoje, seu parque industrial concentra mais de mil empresas cadastradas nos setores químico/petroquímico, metalúrgico/gás e alimentos, tais como: Texaco, Shell, Esso, Ipiranga, White Martins, IBF, Transportes Carvalhão, Sadia, Ciferal, já indicadas como potencialmente poluidoras.

26 A sociedade global precisa estar atenta aos limites do crescimento econômico, evitando o consumo exagerado, pois estamos gastando mais do que pode ser repostado pelo tempo da natureza (TRISTÃO, M. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em termos de globalização. In: GUERRA, A. F.S; FIGUEIREDO, M. L.(Orgs.). **Sustentabilidade em diálogos**. Santa Catarina: Itajaí, 2010, p. 161).

da natureza, devido ao pensamento redutor do paradigma dominante da ciência moderna, que costuma encarar:

[...] a preocupação ecológica no processo global de desenvolvimento, por meio da “gestão racional” do meio ambiente e dos chamados recursos naturais, sem considerar os processos cíclicos inerentes aos fenômenos naturais e às produções culturais, em um ritmo muito mais lento do que as transformações sociais e tecnológicas. A natureza é explorada até sua exaustão para daí se buscar alternativas tecnocientíficas de manejo e de recuperação.

Sua reflexão explica a significativa degradação socioambiental gerada por eflúvios lançados por empresas instaladas na região, pela deposição de lixo não degradável em aterros sanitários que poluem a rede hidrográfica da Baía de Guanabara e pela ocupação inadequada relacionada aos ciclos econômicos que antecederam este processo atual e se sucederam na região, bem como a pouca preocupação do poder público com essa situação.

A crítica a essa prática predatória e a esse modelo de desenvolvimento se expressa em um processo que vem crescendo pouco a pouco, em forma de denúncias ao Ministério Público, e na organização de moradores de determinadas regiões contra as queimadas em determinadas áreas do município. Para calar essas críticas, o governo tem fomentado a criação de áreas de preservação ambiental (Figura 17).

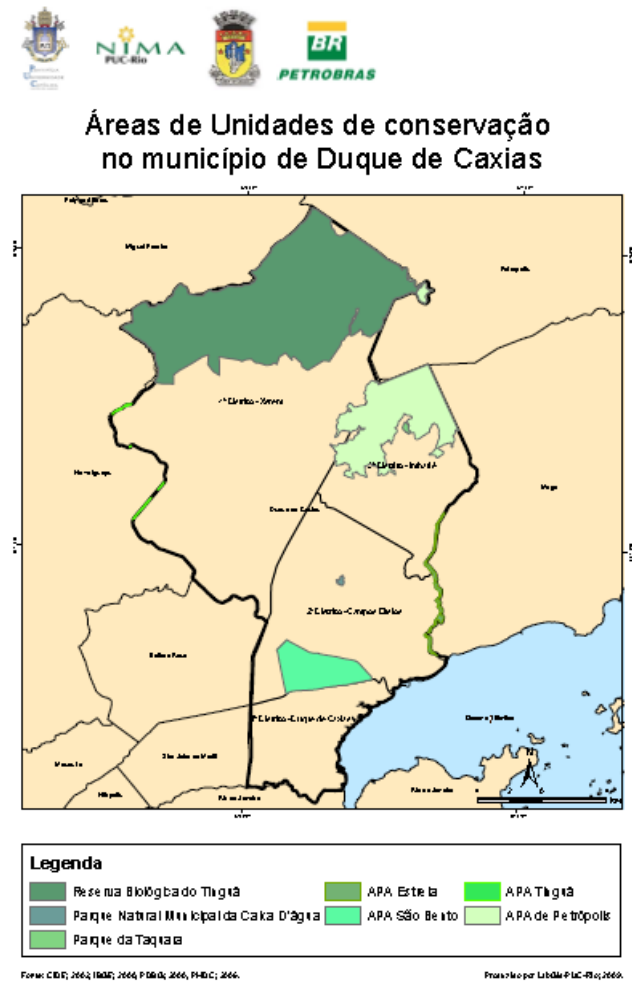


Fig. 17. Mapa com localização de unidades de conservação de Duque de Caxias/2006.

A APA São Bento (Figura 18), localizada no 2º distrito, é uma dessas áreas criadas com o objetivo de promover a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida da população de Duque de Caxias. Ela abrange a casa e a capela da antiga Fazenda São Bento, tombada pelo Patrimônio Histórico, e inclui, além de dois sítios arqueológicos que conservam vestígios de algumas comunidades indígenas, vegetação típica de Mata Atlântica e animais em extinção. Foi criada pela Lei nº 3020, de 5 de junho de 1997. Destaco sua criação

porque, em 27 de outubro de 2006, o prefeito da época suprimiu duas áreas de sua extensão original²⁷.



Fig. 18: APA SÃO BENTO - Casa grande construída anexa à capela entre 1754 e 1757.
Foto: Maria Conceição Rosa.

²⁷Lei nº 2003, de 27 de outubro de 2006: suprime a Área de Proteção Ambiental de São Bento, criada pelo Decreto nº 3.020, de 5/06/97. Autor: Prefeito Washington Reis. A Câmara Municipal de Duque de Caxias decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam excluídas da Área de Proteção Ambiental de São Bento, criada pelo Decreto nº 3.020, de 05 de junho de 1997, as áreas denominadas de Campo da Bomba 1 e Campo da Bomba 2, que apresentam as seguintes dimensões: “Campo da Bomba 1 - com 280,9800 ha (duzentos e oitenta hectares e noventa e oito ares), com os seguintes limites e confrontações: do marco CNC - 20 ao 3E com 2.160,7 m no AZ. 28° 13'00", confronta-se com a ex-Estrada de Ferro Leopoldina, atual RFFSA. Do marco 3E ao 2M, com 740,00m AZ. 99° 32'00", confronta-se com a margem direita do rio Iguaçu, do marco 2M ao 1E com 1.939,1 m no AZ. 178° 41'00", confrontando-se com a BR-040 (Rodovia Washington Luiz, antiga Estrada Rio-Petrópolis), do marco 1E ao 5E, com 1.044,0 m no Az. 265° 05' 50", confronta-se com o Canal Sarapuí, e do Marco 5E a CNC - 20, fechando o perímetro com 876,0m no AZ. 351°. 59'00", confronta-se com a Fazenda Gramacho. Campo da Bomba 2 - com 34,4500 ha (trinta e quatro hectares e quarenta e cinco ares), com os seguintes limites e confrontações: do marco 1E ao 2E com 620,00 m no AZ. 178° 41'00", confronta-se com a BR-040 (Rodovia Washington Luiz, antiga Estrada Rio-Petrópolis), do marco 2E ao 5E com 1.300,00m no AZ. 332° 29'00", confronta-se com a Fazenda Gramacho, e do marco 5E ao 1E, fechando o perímetro com 1.044,00 m no Az. 265° 05'50", confronta-se com o Canal de Sarapuí.” **Art. 2º** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação. Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, em 27 de outubro de 2006. Washington Reis de Oliveira (Prefeito Municipal).

Os 3º e 4º distritos abrigam outras áreas de preservação ambiental, quais sejam: Reserva Municipal de Xerém, ao norte, nos 3º e 4º distritos; APA de Petrópolis, ao norte do 3º Distrito e a nordeste do 4º Distrito; Reserva Biológica do Tinguá, ao norte do 4º Distrito; Floresta Protetora da União, ao norte do 4º Distrito, nas proximidades da Barragem de Saracuruna e dos Manguezais, que outrora formavam extensas áreas nos contatos dos rios com a Baía de Guanabara, e, hoje estão restritos à foz do rio Iguaçu (Figura 19).



Fig.19: Mapeamento das APAs via satélite.
(SEMA – Duque de Caxias)

No tocante à política ambiental municipal, percebe-se que, como no restante do país, tem-se limitado à criação de leis preservacionistas voltadas ao atendimento das normas nacionais e internacionais, sem estabelecer um espaço de discussão com a comunidade, capaz de efetivar uma prática educativo-ambiental que leve os sujeitos locais a discutir e tentar equacionar os problemas socioambientais da região, incluindo debates como justiça ambiental, sustentabilidade social e diferenças culturais (ANEXO D).

Observa-se, ainda, que, quando os movimentos reivindicatórios partem apenas dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008) – aqueles usuários que praticam o espaço²⁸ organizado pelas técnicas da produção sociocultural e se reapropriam dele com modos de fazer

²⁸ Práticas que colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (CERTEAU, 2008, p. 42).

particulares –, as instâncias governamentais costumam ignorar suas manifestações ou as desqualificam.

Há, no município, por parte de seus governantes, uma clara opção pelo desenvolvimento econômico, o que se evidencia no incentivo à vinda de empresas para a região. No entanto, embora seja flagrante o impacto provocado, o fato é negado pelas autoridades, como pode ser percebido pela propaganda oficial (Quadro 9):

Quadro 9: Secretaria Municipal de Turismo de Duque de Caxias

Duque de Caxias – Secretaria Municipal de Turismo

É um dos mais expressivos polos industriais do Estado, mas seu desenvolvimento econômico não interfere na natureza. Há várias áreas onde a preservação ambiental se faz presente, como as APAs de São Bento, Petrópolis e Alcobaca. A Reserva Florestal de Xerém possui fauna e flora diversificadas e no Parque Municipal da Taquara você tem boas opções de lazer e de esportes. E, por falar em esportes, o campo de treinamento do Fluminense fica na região, em Xerém.

Prefeitura: Alameda Dona Esmeralda, 206 Jardim Primavera, Duque de Caxias RJ, Brasil 25.215-260

Disponível em <http://www.duquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em : 09 set. 2011.

1.2- PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL

Continuando a apresentar os dados dessa trama socioambiental, avanço para a dimensão sociocultural, destacando algumas manifestações culturais identitárias próprias da população caxiense. Além de possuir uma escola de samba de grande porte – o Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Grande Rio -, que envolve as pessoas não só no período do carnaval, mas durante todo o ano - de modo laboral -, a população caxiense ainda conserva algumas manifestações culturais tradicionais, como capoeira, maculelê e as folias de reis.

Duque de Caxias é a cidade do Estado do Rio de Janeiro que mais cultua a tradição das folias de reis, segundo a qual os mestres reiseiros têm a missão de transferir a seus descendentes a obrigação de reviver a caminhada dos Reis Magos em direção a Belém para

conhecer o Menino Jesus, fato que se repete a cada ano, no período entre o Natal (25/12) e o Dia de Reis (6/01).



Fig. 20: Reisado Flor do Oriente.
Disponível em <www.flickr.com/photos/rataodiniz/3249186670/>.
Acesso em: 09 set. 2011.

Atualmente, existem nove grupos de Folia de Reis em plena atividade em Caxias, dois dos quais, os grupos Estrela Guia de Xerém e Flor do Oriente da Vila Rosário (Figuras 20 e 21), têm mais de 150 anos de existência.



Fig. 21: Reisado Flor do Oriente
Disponível em < www.flickr.com/photos/rataodiniz/3249186670/>.
Acesso em: 09 set. 2011.

De origem árabe, as manifestações das Folias de Reis foram trazidas para o nosso país pelos colonizadores portugueses no século XVII. O que as particulariza é que, no Brasil, além do aspecto religioso, elas assumiram força política, pois cada "Bandeira" era patrocinada por um grande produtor rural da região e havia disputa política para ver quem era o melhor Mestre Reiseiro. Formada inicialmente pelos colonos portugueses, as Folias de Reis logo incorporaram a participação do povo e a tradição das caminhadas, recolhendo prendas de porta em porta, e, dessa forma, foram se multiplicando.



Fig. 22: Encontro de folias de reis em 20/1/2010/Caxias
 Fonte: www.blogalbertocampos

No Sudeste, os participantes das “Folias de Reis” promovem um encontro de bandeiras no dia 20 de janeiro (Figura 22), consagrado a S. Sebastião, em Duque de Caxias. Nesse dia, os diversos grupos, alguns com mais de 150 anos de folia, participam de uma festa de confraternização, que representa o fim de mais uma Jornada.

No tocante à rede escolar, Duque de Caxias possui mais de 150 escolas municipais, 2 escolas federais, 102 escolas estaduais e 128 escolas particulares.²⁹ A taxa de alfabetização de pessoas residentes no município com 10 anos de idade ou mais está em torno de 92,40% da população.

Algumas instituições de ensino superior públicas têm sede na cidade: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), que é um *campus* da Universidade Estadual do Rio de Janeiro na região.

²⁹ Dados da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, 2010.

Também há instituições de ensino superior da rede privada, como Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC), UNIGRANRIO e Universidade Estácio de Sá. A região conta também com dois importantes colégios federais: uma unidade do tradicional Colégio Pedro II e o CEFET-Química, unidade conhecida como Cefeteq/Caxias.

No período 2009-2010, a rede pública do município³⁰ contava com um total de 158 unidades escolares, das quais 21 creches, sete das quais são denominadas de Centros de Atendimento à Infância Caxiense (CAICs), por terem a finalidade de atuar contra a desnutrição infantil. Cerca de 50% das escolas municipais atendem à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

Em uma tentativa de me aproximar do provável futuro leitor, apresento uma fotografia do local em que os diversos sujeitos vivem, re-vivem, con(m)-vivem, procurando mostrar que a tensividade existente nas relações entre esses sujeitos, dada a diversidade humana, pode ser recuperada pelo diálogo amoroso, partindo-se da compreensão de que vivemos em um mesmo planeta (PASSOS; SATO, 2002)

1.3. AS NARRATIVAS E A CARTOGRAFIA: o encontro com o campo de pesquisa.

*Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...*
Antonio Machado

³⁰ As escolas municipais têm suas direções indicadas a partir de critérios político-partidários, o que, muitas vezes, impede uma atitude mais crítica por parte desses gestores. Os docentes e a equipe técnico-pedagógica, entretanto, assumem seus cargos apenas por meio de concursos públicos, muito concorridos por sinal, o que faz com que, junto a este engessamento coexista um movimento reivindicatório e emancipatório, por parte dos profissionais da educação, representado por uma tendência a práticas pedagógicas problematizadoras que discutam os problemas da comunidade de modo a que os educandos se percebam como sujeitos de sua própria história.

Desde que me defini pelo caminho que trilharia neste Doutorado e que se tornaram evidentes quais questões me mobilizavam e encantavam, percebi que desejava assumir uma opção metodológica que não me aprisionasse com passos rigidamente prescritos e predeterminados, embora reconheça a necessidade de manutenção do rigor metodológico em todo e qualquer trabalho científico-acadêmico.

Compreendia que, para problematizar o processo de autoformação docente coletivo nesta pesquisa, precisaria produzir, e não coletar dados. Trouxe, então, para me auxiliar nesta investigação, a Cartografia, como uma possibilidade metodológica que dialoga com os dados que vão, aos poucos, emergindo.

Romagnoli³¹(2009, p.169) destaca que a cartografia, método proposto por Deleuze e Guattari, se adequa a pesquisas do campo voltadas ao estudo da subjetividade, justificando:

A cartografia se apresenta como valiosa ferramenta de investigação, exatamente para abarcar a complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação, esforçando-se para não se curvar aos dogmas reducionistas. Contudo, mais do que procedimentos metodológicos delimitados, a cartografia é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo.

Segundo a autora, a cartografia se apresenta como método quando se tem a intenção de trilhar um caminho para o ainda não conquistado, uma nova proposta para reencontrar o saber que está em crise. Portanto, “a cartografia é um método, pois não parte de um modelo pré-estabelecido, mas indaga o objeto de estudo a partir de uma fundamentação própria,

³¹ Prof^a Dr^a Roberta Carvalho Romagnoli é professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Foi orientada no doutorado por Sueli Rölnik. Psicóloga e estudiosa de Deleuze e da cartografia deleuziana. Escreveu artigos sobre a cartografia, entre eles: ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade** (Impresso), v. 21, p. 166-173, 2009. ROMAGNOLI, R. C. Os encontros e a relação familiar: uma leitura deleuziana. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. s/p. , 2003.

afirmando uma diferença, em uma tentativa de reencontrar o conhecimento diante da complexidade” (p.169).

Rölnik (1989, p. 66) afirma que “a prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social”. Destaca que para o cartógrafo, “**teoria é sempre cartografia**” (p. 66-67):

[...] – e sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha [...]. Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.* Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e não só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia. [...]. Está sempre buscando elementos para compor suas cartografias. [...]. **Aliás, “entender” para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar.** Para ele não há nada em cima – céus da transcendência – nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem.

Meu encontro com a cartografia me permite mergulhar nessa geografia dos afetos e tentar encontrar formas de mostrar os sujeitos desta pesquisa como praticantes de um currículo vivo que tem como pano de fundo a Educação Ambiental e traz, ainda, a racionalidade aberta dentro de um processo educativo caracterizado pela diferenciação da atenção ao tratar dos diferentes sujeitos.

Assim, consigo explicar minhas táticas variadas de aproximação com esses sujeitos praticantes, com suas produções narrativas que refletem muitos momentos de conversações, com a intenção de facilitar a compreensão, e não de analisar e trazer respostas prontas, em busca de produzir sentidos.

A cartografia como aporte metodológico traz pistas que permitem perceber como são *reencantadas pela educação*³² essas professoras, como suas práticas refletem discussões socioambientais e permite, ainda, registrar os bons encontros em forma de produções narrativas.

A cartografia é rizomática, pois o rizoma é mapa, e não decalque, ou seja, está “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p.20) para uma “multiplicidade que não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (p. 15). Os dois pensadores explicitam ainda: “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência” (p.15).

Por ser o mapa aberto, é possível conectá-lo em todas as suas dimensões, desmontá-lo, adaptá-lo a montagens diferenciadas, possibilitar que seja preparado por indivíduo, grupo ou formação social e concebido como uma ação política, porque talvez uma das características mais importantes do rizoma seja a de ter múltiplas entradas e comportar distinção nítida entre linhas de fuga como trilha de deslocamento. Sendo assim, os autores assim estabelecem a diferença entre o mapa e o decalque: “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’. Um mapa é uma questão de *performance*, enquanto o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’”(DELEUZE;GUATTARI, 2000, p.21).

Para Deleuze (1998), nós – indivíduos ou grupos – somos feitos de linhas de natureza bem diversa, e a primeira espécie de linha que nos compõe é a linha de segmentaridade dura.

³² *Reencantar pela educação* significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensinamento e produção de experiências de aprendizagem (ASSMANN, 2007, p. 29)

Dentro desta espécie de linha, encontram-se as relações estabelecidas entre família-profissão; trabalho-férias; família-escola; e, depois, o exército, a fábrica, a aposentadoria.

Por ser a cartografia rizomática, múltiplas são as formas de entrada que estarão contribuindo para o delineamento desta pesquisa. O cenário é delineado e mapeado nos capítulos posteriores, e, de algum modo, serão percebidos os pressupostos metodológicos da cartografia que auxiliaram na produção dos dados narrados.

1.3.1. Contextualizando a cartografia rizomática:

A cartografia, como método de pesquisa, está associada ao conceito de rizoma e ensaia o traçado de uma geografia de encontros. Afirmam Deleuze e Guattari (2000, p.3):

Um *rizoma* não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Entendo que, por sua característica rizomática, a cartografia se ajusta ao estudo proposto, uma vez que não comparece como um método pronto, por ser praticada, e não aplicada. Traça-se uma espécie de cartografia (DELEUZE ; GUATTARI ,2000).

É um método em processo de criação, afinado com seu objeto de investigação, quando este é processual como os processos de formação da subjetividade, que é o caso desta pesquisa, na medida em que ela apresenta sujeitos praticantes inconformistas. Como afirma Kastrup (2007, p.1), é um método que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto:

Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em

pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo,

Sua característica essencial é a de ser um procedimento construído caso a caso, ou seja, temos sempre cartografias praticadas em domínios específicos. Não é um método histórico ou longitudinal, e sim geográfico e transversal, o que revela sua proximidade com a geografia, na qual a processualidade ocorre a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente.

As configurações subjetivas portam em si mesmas a processualidade, guardando a potência do movimento – método transversal – que funciona na desestabilização dos eixos cartesianos (vertical/horizontal), onde as formas se apresentam previamente categorizadas. Trata-se de uma operação de transversalização que consiste na captação dos movimentos constituintes das formas, o que faz com que o método vá se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. Tal acompanhamento encaminha a uma das questões formuladas a partir da definição do problema de pesquisa: ***Qual a influência dos espaços na formação das identidades locais?***

A cartografia é, então, um método processual, que não fornece um modelo de investigação, e seu processo investigativo é feito de pistas, estratégias e procedimentos concretos. Torna-se essencial compreender que, para que a cartografia funcione enquanto método, há necessidade de procedimentos concretos, encarnados em dispositivos, que desempenharão funções importantes e definidas.

Para Deleuze, um dispositivo é inicialmente um novo, um conjunto multilinear, composto de linhas de natureza diferente, como se fossem máquinas que fazem ver e falar. No

desenrolar desse novo, dados diferenciados poderão ser criados, mas é necessário destacar que desenrolar totalmente o novo é uma tarefa impossível.

1.3.2- Pressupostos da cartografia como aporte metodológico: a complexidade da atenção cartográfica:

Os pressupostos da cartografia são apresentados, nesta pesquisa, pelas lentes de Kastrup (2007), que tem como inspiração os escritos dos filósofos Deleuze e Guattari. A autora explica que a cartografia é um método que se caracteriza por acompanhar e investigar um processo de produção, descartando a prática de definir um conjunto de regras abstratas a serem aplicadas, no sentido de que, embora não se busque estabelecer um caminho linear para um fim, tal postura não impede o estabelecimento de pistas que possibilitem descrever, discutir e coletivizar as experiências.

A quem deseja ser *aprendiz de cartógrafo* – como desafia Kastrup (2007) – se exige que procure focar a atenção no problema de pesquisa, evitando partir em busca de algo definido, para estar pronto/aberto ao encontro ou encontros. Embora surjam várias questões, é necessário perceber que, na verdade, elas se entrelaçam e contribuem para focalizar a atenção e configurar o campo perceptivo, uma vez que a atenção não seleciona elementos num campo perceptivo dado, ela o configura. Ou seja, o pesquisador necessita trabalhar a concentração sem focalizar pontos, partes, etapas.

Torna-se fundamental identificar como funciona a atenção na cartografia. Kastrup (2007) destaca quatro variedades no funcionamento atencional: *o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento*. Esses conceitos têm como origem, segundo a autora, os estudos de dois autores de suma importância para que se compreenda o ser humano: Freud e Bergson.

A cartografia trata de uma atenção seletiva que também inclui a atenção flutuante em busca de pistas que facilitarão a pesquisa. Inicia-se com uma varredura do campo – o *rastreio* –, seguida do *toque*, que é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre que aciona, em primeira mão, o processo de seleção. A partir daí, teremos a percepção (visual, auditiva, etc.), que é o momento da parada, no qual o campo se fecha em uma espécie de zoom – o *pouso* – e no qual se forma um novo território de observação reconfigurado, que leva ao *reconhecimento atento*, atitude investigativa que instiga a ver o que está acontecendo, não em termos de representação do objeto, mas de acompanhamento do processo.

A diferença dessa abordagem em relação a outras metodologias está em não se restringir a coletar dados, mas produzi-los. Sendo assim, a cada encontro com as professoras, sujeitos praticantes, eu era simultaneamente a pedagoga da escola e investigadora. Trata-se de um verdadeiro paradoxo, pois, ainda que de modo virtual, dados estavam sendo produzidos. Por isso, o funcionamento da atenção precisa ser constantemente calibrado, enquanto se repete o gesto de suspensão.

A função da atenção não é selecionar informações ou representar formas de objetos, mas detectar os signos e forças circulantes que são as pontas do processo investigativo em curso, os quais, inicialmente, se apresentarão de forma desconexa e fragmentada, em forma de cenas e discursos que exigem uma concentração sem focalização, definida por Deleuze (2006) como uma atenção à espreita – em busca dos encontros.

Kastrup (2005) destaca que a atenção, por ser um processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos e combinações, podendo ser seletiva ou flutuante, focada ou desfocada, concentrada ou dispersa, voluntária ou involuntária, seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc.

Com essa atitude investigativa, tomo Xerém como uma parte do mundo que fornece informações a partir de uma atenção cartográfica ao mesmo tempo flutuante e dispersa que me leva, como pesquisadora, a produzir conhecimentos com base nas percepções, nas sensações e nos afetos que vivo no encontro com meu campo, neste estudo que não é neutro nem isento de interferências e que parte de outra leitura da realidade (ROMAGNOLI, 2009).

Como esta pesquisa objetiva *compreender as marcas de repertório identitário-cultural relacionadas à Educação Ambiental, presentes nas narrativas das professoras e dos professores do Distrito de Xerém, marcas essas que remetem a um processo complexo de autoformação coletiva em redes de conversações*, iniciei com observações, feitas a partir de um lugar de pertencimento ao campo, para produzir os dados de pesquisa de modo a configurar metodologicamente o território de observação, que não se restringia ao espaço escolar.

1.3.3- As Narrativas no universo pesquisado

As narrativas são o cenário desta pesquisa. Elas são produzidas com base nas histórias narradas, observações, conversas, entrevistas (TRISTÃO, 2011). Com elas praticamente todas as questões colocadas para desenvolver esta pesquisa podem ser se não respondidas, ao menos vislumbradas ou percebidas em sua essencialidade.

Caminhando pela comunidade, em conversas com os *sujeitos praticantes*, observando seus gestos e movimentos do corpo (*O corpo fala!*), constata-se que algumas falas são tão marcantes, que seria impossível não reconhecê-las como marcas identitárias e ecológicas³³.

³³ Sugestão feita em um dos bons encontros com a orientadora deste estudo (2011).

Esses sujeitos praticantes do cotidiano têm construído, aos poucos, seu projeto de vida em sociedade no distrito em Xerém, e aqueles que cursam a EJA na Escola Santo Amaro parecem de algum modo estar provocando uma prática pedagógica que também se referencia na narrativa de suas histórias de vida. Apresenta-se, assim, o seguinte questionamento: *Quais as histórias produzidas por esses sujeitos praticantes que remetem à Educação Ambiental?*

Aquelas pessoas, com o seu jeito de falar e seu posicionamento diante das coisas do mundo, da vida e do meio ambiente, tendo quase sempre como base os eventos e acontecimentos locais me levaram a relacioná-las com os personagens do filme *Narradores de Javé*³⁴, que assistira havia pouco tempo (Figura 23).



Fig. 23: *Narradores de Javé*
(foto do cartaz do filme).

Tristão (2011, p.11), ao apresentar a pesquisa narrativa como potencialidade na Educação Ambiental, afirma:

³⁴**Sinopse:** Somente uma ameaça à própria existência pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heroicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores é analfabeta, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias. **Personagens:** Antonio Biá; Zaqueu; Deodora; Souza; Vado; Vicentino; Firmino; Galdério; Daniel; Cirilo; Samuel; Gêmeo; Vicentino; Outro. Ano: 2003.

Ouvir descrições de histórias sobre episódios dos movimentos e das experiências da vida das pessoas, sobre o meio ambiente como uma realidade vital nos toca de tal modo, como evoca emoções, como simpatia, raiva ou tristeza. As narrativas de análise se movem dos acontecimentos para a produção de histórias e as histórias sem linearidade imprimem um enredo à vida socioambiental e comunitária.

Pensando desta forma e partindo da semelhança entre o narrado neste filme, no qual realidade-utopia convivem em equilíbrio com a ordem e a desordem, consigo associar, na comunidade, os personagens contadores de casos como “Narradores de Xerém”.

Essa forma de tratar os dados – utilizando produções narrativas escritas e imagéticas – traz em seu bojo uma perspectiva intercultural, necessariamente assumida por esta pesquisa.

Como destaca Martín-Barbero (2007, p. 5-6),

[...] la interculturalidad halla em la traducción su paradigma tanto histórico como modelador, ya que en ella se hace patente la posibilidad de una mediación constitutiva entre pluralidad de culturas y unidad de lo humano. [...]. Lo que hace más productiva esta concepción de la interculturalidad es su intrínseca relación con la idea de la identidad narrativa, esto es, que toda identidad se genera y constituye en el acto de narrarse como historia, en el proceso y la práctica de contarse a los otros. Que es de lo que nos habla la preciosa polisemia en castellano del verbo contar. Pues contar significa narrar historias pero también ser tenidos em cuenta por los otros [...].[...]la relación del contar historias con el contar para los otros [...] significa que para ser reconocidos por los otros es indispensable contar nuestro relato, ya que la narración no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos tanto individual como colectivamente.³⁵

Ao narrarem suas histórias, os personagens narradores estão se autonarrando, permitindo perceber como se veem, como são percebidos pela comunidade e enunciando as

³⁵ [...] a interculturalidade é um termo que traz em sua formação um paradigma tanto histórico como modelador, porque torna clara a possibilidade de uma mediação constitutiva entre pluralidade de culturas e unidade humana. [...]. O que faz com que seja mais produtiva essa concepção da interculturalidade é sua intrínseca relação com a ideia de identidade narrativa, isto é, de que qualquer identidade é gerada e se constitui no ato de narrar-se como história, no processo e na prática de ser contado para os outros. O que nos move é a bela polissemia em espanhol da palavra contar. Contar significa contar histórias, mas também ser considerado pelos outros [...]. [...] a relação de contar histórias, com contá-las para os outros [...] significa que para ser reconhecido pelos outros é indispensável contar a nossa história, já que a narrativa não é só expressiva, mas constitutiva do que somos tanto individual como coletivamente (Traduzido pela pesquisadora).

formas como o poder instituído e instituinte atravessa suas práticas discursivas, que são práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, poder e controle.

CAPÍTULO 2: XERÉM E SEUS SUJEITOS – início de uma narrativa complexa.

No combate entre você e o mundo, prefira o mundo.

Franz Kafka

Xerém, que tem como sede o bairro de mesmo nome, local desta pesquisa, é o último distrito focado neste estudo (Figura 24). O seu crescimento se origina da proximidade da BR-040 (Rodovia Washington Luiz), que, no trecho entre a Avenida Brasil e o sopé da Serra de Petrópolis, tem ocupação intensa de fábricas e comércio – o Distrito Industrial de Duque de Caxias –, localizado ao longo da referida rodovia.

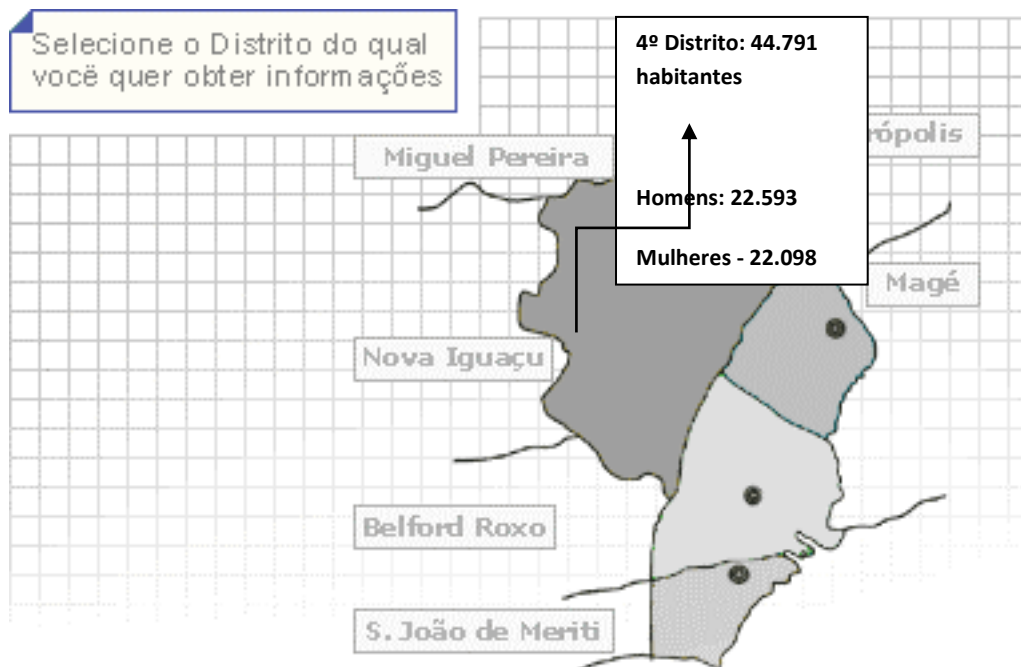


Fig.24: Distritos de Duque de Caxias (destaque ao 4º Distrito).

Fonte: site da Prefeitura de Duque de Caxias.

Essa conjunção de fatores conduziu a pequena Vila de Xerém ao *status* de área urbana complexa, estruturada em torno de atividades industriais produtivas, que acabou criando um dinamismo próprio, expandindo suas funções. Há um processo intenso de metropolização na área, com tendência a uma crescente concentração econômico-populacional, estimulada, entre

outros fatores, pelas dificuldades de expansão da malha urbana do município, não só devido a problemas de drenagem como a problemas que envolvem questões específicas, como a impossibilidade de utilizar a área da Cidade dos Meninos (área do depósito de BHC).

Isso explica o fato de Xerém se expandir, juntamente com a vila de Mantiquira, na direção das áreas centrais do município, através da rodovia estadual RJ-085 e da própria BR-040, e de estar, paulatinamente, perdendo sua característica agrária para se transformar no Polo Industrial de Duque de Caxias.

2.1- COMPLEXIFICANDO UMA HISTÓRIA: identificações antropológico-culturais e socioambientais de Xerém.



Fig. 25: Xerém (vista do alto).

Percebo Xerém (Figura 25) como um “lugar antropológico”, pois, quanto mais observo as pessoas que nele vivem e convivem, mais sinto que suas ações estão intimamente relacionadas às características locais. Seus habitantes vivem na história (AUGÉ, 2008).

O autor destaca que o termo “lugar antropológico” está reservado à “construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja” (AUGÉ, 2008, p. 51).

Afirma, ainda, que “toda antropologia é antropologia da antropologia dos outros” e, que “o lugar antropológico é, simultaneamente, princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa” (2008, p. 51).

Aproprio-me das reflexões do autor para reafirmar que Xerém deve ser visto como um lugar cuja importância não se restringe ao território ocupado (Figura 26), mas se estende às relações humanas nele estabelecidas, que são muito próprias, uma vez que os lugares também são identitários, relacionais e históricos; não existem em seu estado puro, por serem atravessados por *não-lugares* (AUGÉ, 2008).



Fig. 26: Vila Operária (referente à antiga FNM)
Foto José Luiz

O autor define *não-lugar* da seguinte forma (2008, 73-74):

O *não-lugar* é o lugar que não pode ser definido como identitário, relacional e histórico. [...]. Não existe sob uma forma pura, pois lugares se recompõem nele; relações nele podem se reconstituir, e, nele, podem ser desenvolvidas estratégias relacionadas às astúcias milenares da invenção do cotidiano e das artes de fazer.

Esse lugar antropológico é geométrico, pois “trata-se da linha, da interseção das linhas e do ponto de interseção” (AUGÉ, 2008, p.55). Para o autor, seria, em termos geográficos, o itinerário, o caminho traçado pelos homens, que nos conduz de um lugar a outro.

Essas ideias encaminham o pensamento à noção de espaço. Para Certeau, “o espaço é um lugar praticado” (2008, p. 202) e explica porque a rua geometricamente definida, em termos urbanísticos, se transforma em espaço quando se trata dos pedestres.

Entendo, assim, que Xerém é um lugar antropológico e que seus sujeitos só podem ser vistos a partir de uma narrativa complexa, que cartografe o espaço escolar como um lugar praticado, visualizando o mapa como uma metáfora cultural produzida por e junto a sujeitos sociais (BOAVENTURA-SANTOS, 2007).

Segundo pesquisadores, o topônimo Xerém³⁶ seria uma corruptela aportuguesada do nome do barqueiro inglês John Charing (cuja pronúncia é "Xérim"). Nos idos do Século XVII, Charing fazia transporte, em seus barcos, do porto do Pilar para o interior da região, em direção ao Sítio do Couto, na divisa com o hoje município de Petrópolis, pois, desde a descoberta do Brasil, os colonizadores portugueses encontravam dificuldade para atravessar o paredão rochoso da Serra da Estrela, o que só foi conseguido quando, em fins do ano de 1669, foi aberto um novo Caminho das Gerais, que terminava no porto do Pilar.

Contando com o apoio da Corte portuguesa, John Charing se tornou dono de uma frota de velozes barcos, que transportavam até o porto do Pilar, ou do Rio de Janeiro (atual Praça

³⁶ Nos dados registrados pelos pesquisadores Armando e Nélio (2000) e divulgados em seu blog.

XV de Novembro), tudo o que era produzido na região, como café, açúcar, cachaça, feijão, farinha e cerâmica. Mais seguras, eficientes e rápidas do que as outras, suas canoas eram as preferidas do público.

Transcorrido certo tempo, seu nome se associou ao trajeto que fazia e ao local para onde se dirigia. Como a população não conhecia nem falava inglês, a pronúncia do nome do barqueiro se alterou, e ele foi rebatizado para João Cherém. Com as mudanças ortográficas de meados do Século XX, chegou-se à atual grafia de Xerém. Portanto, por vontade popular e a tradição oral, estava assim batizado, com o nome do barqueiro inglês, o rio e todo o pé de serra que o cercava.

Ocupo-me, neste momento, com a tentativa de expor a história ambiental do local de modo a configurá-lo como um campo de pesquisa vasto e diversificado. Por isso, apresento sua realidade florestal e rural aliada a características urbanas e industriais, enquanto, simultaneamente tento estabelecer diálogo com suas questões sociopolíticas e econômico-culturais. Pádua (2010, p.96) afirma:

A pesquisa em história ambiental, de toda maneira, até pelo próprio fato de ser “ambiental”, não costuma se fazer na abstração das teorias puras, mas sim nas contradições de lugares e experiências vividas. Na maioria das vezes, ela se dá por meio de recortes geográficos e biofísicos concretos: uma região florestal, uma bacia hidrográfica, uma cidade, uma zona agrícola, [...].

Garimpar dados que permitam apresentar como se conforma essa comunidade não foi uma tarefa fácil, mas, ao encontrar o blog criado por dois pesquisadores caxienses, Armando Valente e Nélio Menezes (este já falecido), que dedicam/dedicaram suas vidas a registrar fatos ocorridos na região, com base em documentos antigos e na memória dos moradores da região, pude avançar um pouco e, certamente, contribuir para a produção narrativa dessa história.

Tento compreender e registrar a maneira de ver, pensar, sentir, agir, em suma, o modo de viver das pessoas, com a intenção de contribuir com *o mapeamento das marcas identitárias socioculturais da comunidade de Xerém para, então, problematizar sua tradução pelos professores da escola* (TRISTÃO, 2011, CONVERSA).

Desse modo, a tentativa é de complexificar o pensamento e superar o dualismo certo/errado. Parto da perspectiva da incerteza (MORIN, 2005a) e destaco o *pensar* que não dissocia indivíduo/sociedade/espécie, mas os apresenta como instâncias que se interligam e se geram reciprocamente.

Como grande parte da Baixada, a região de Xerém era, originalmente, agrícola e só entrou no mapa econômico-industrial do Brasil ao final da 2ª Guerra Mundial, com a instalação de uma empresa para fazer revisão dos motores de avião, uma área de transporte que se desenvolveu muito a partir de sua transformação em arma de guerra. Com a derrota do trio bélico Itália-Alemanha-Japão, a fábrica foi adaptada para a produção de caminhões, a denominada Fábrica Nacional de Motores – FNM –, construída em 1947(Figura 27).



Fig. 27: Fábrica Nacional de Motores (foto de 1961).

Da fábrica saíram, em 1960, os caminhões (Figura 28) que dominaram o transporte rodoviário nacional, pois, embora fossem veículos lentos para os padrões de hoje, eram os únicos que venciam os atoleiros da antiga Rio-Bahia e de outras estradas do interior do país.



Fig. 28: Veículos construídos pela FNM, operários e gerentes (foto de 1961).

Nos anos de 1970, a fábrica foi vendida à Fiat Automóveis, que desativou sua linha de produção, que à época incluía os automóveis “Alfa Romeo” – apelidados de “JK”, em homenagem ao presidente da época, Juscelino Kubitschek, fundador de Brasília, capital do Brasil.

O distrito de Xerém se encontra localizado junto ao perímetro da Reserva Biológica do Tinguá (REBIO Tinguá), nas áreas baixas da Serra do Marcondes e nas áreas próximas aos rios João Pinto (Figura 29) e Registro. O desmatamento tem provocado o assoreamento desses rios.



Fig. 29: Área desmatada junto ao Rio João Pinto (Xerém).
Fonte: Bourscheid.

O distrito se constitui no maior núcleo urbano do entorno próximo à Rebio Tinguá, que, hoje, sedia o INMETRO (Figura 30), com seu Laboratório Nacional e Metrologia.



Fig.30: INMETRO (Xerém).

No chamado Complexo do INMETRO, está sendo projetado o Parque Tecnológico de Xerém, cuja finalidade é contribuir para o melhoramento contínuo da qualidade dos produtos brasileiros, elevando os padrões de “competitividade” das indústrias e suas áreas de influência, conforme propaganda veiculada pelo governo. O campus de Xerém, de propriedade da empresa, fica às margens da Rodovia Washington Luis (BR 040), *no interior de uma reserva florestal* na base da serra de Petrópolis, a 20 km dessa cidade e a 40 km do centro do Rio de Janeiro, dispondo de uma área de 2,3 milhões de m².

Os políticos do 4º distrito, especialmente nos momentos de eleição, vêm defendendo a ideia de que a região apresenta pelo menos duas grandes vocações socioeconômicas – a agrícola e a turística (Figura 31) –, não havendo, portanto, necessidade de incentivo fiscal para a vinda de indústrias que costumam ser altamente poluidoras.

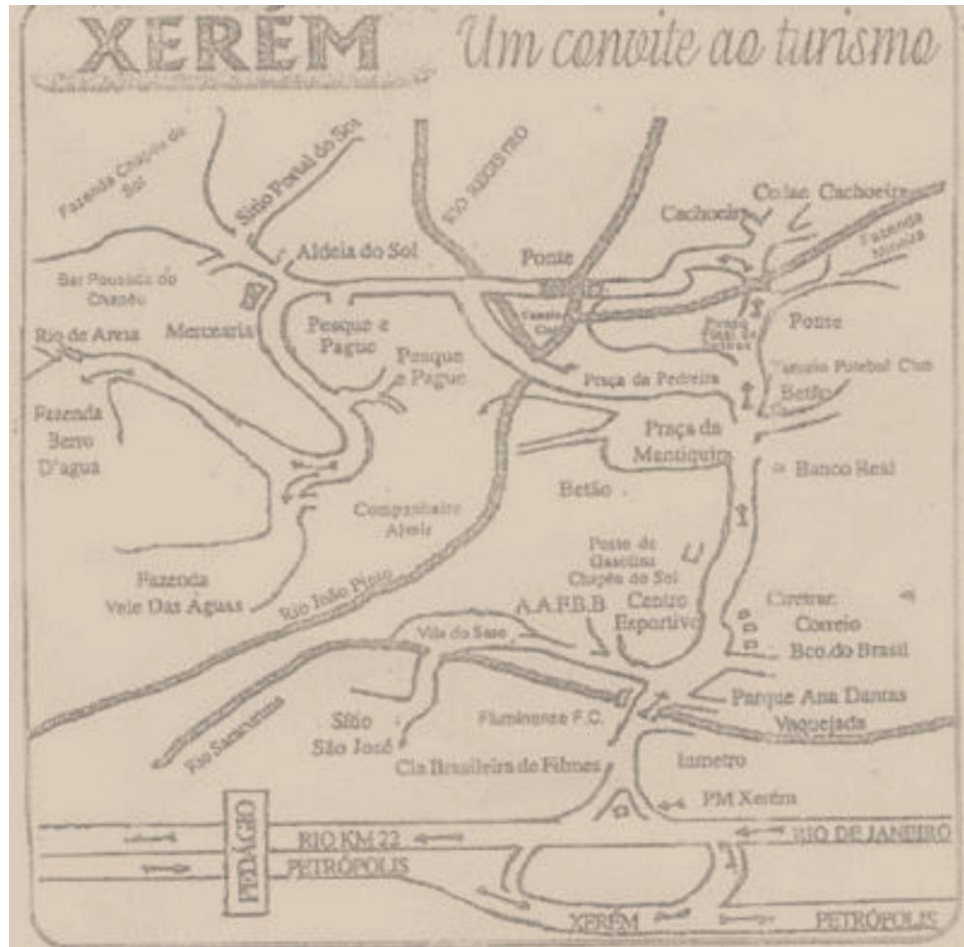


Fig.31: Mapa Turístico de Xerém.

Fonte: Site da Prefeitura de Duque de Caxias

O que se verifica cotidianamente, no entanto, é a ausência de ações efetivas desses políticos contra o processo de degradação ambiental, demonstrando que não há interesse real no desenvolvimento do potencial turístico da região, que geraria empregos e desenvolvimento social para o distrito, sem descaracterizá-lo. Em relação à agricultura, também se observa descompasso entre o discurso e a realidade, uma vez que, apesar da mencionada “vocação local” para essa atividade econ mica, a área municipal coberta por lavoura permanente, segundo dados do IBGE/2001³⁷,   de 234 hectares, correspondente a apenas 2 km².

³⁷  rea Municipal Coberta por Lavoura Permanente: 234 ha (2 km²) [Fonte: IBGE, 2002].

Como a disputa eleitoral na região é acirrada e do distrito já saíram vários políticos, que, não por acaso, são proprietários de grandes extensões de terra no local – áreas improdutivas grande parte das vezes –, entende-se ter esse discurso caráter puramente eleitoreiro, de captação dos votos da comunidade, que, no entanto, não está cega para o processo de degradação ambiental e tem se mobilizado criando fóruns e outros eventos para discutir essa questão e eliminar a ação dos grileiros – pequenos sitiantes e fazendeiros – que estão ampliando suas terras por meio de queimadas para pastagens e plantações.

Entretanto, apesar do forte processo de degradação socioambiental, ainda há, no local, uma grande área de mata nativa preservada, com lindas cachoeiras e riachos límpidos, muito procurados pelas pessoas da região, mas desconhecidos por moradores de municípios próximos, o que faz com que a luta pela preservação seja localizada (Figura 32).



Fig. 32: Cachoeira Rio da Mata em Xerém.
Fonte: José Luiz.

Tal fato não impede que a comunidade se mobilize em defesa de seu espaço, já que, mesmo em conversas informais com moradores, estes manifestam sua indignação com a

situação e relembram, com saudade, o clima ameno ao invés do forte calor que assola a região, os caminhos repletos de árvores de outrora, etc.

Em Xerém, convivem o rural e o urbano, a preservação e o progresso. Em uma área em que são poucas ou inexistentes as opções educativo-culturais como bibliotecas, livrarias, cinemas, a Escola tende a atrair para si a assunção de funções socioculturais, além de se tornar o espaço comunitário em que se discutem os problemas locais, o que é potencializado ainda mais quando se atende à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se, nesse caso, a contextualização do vivido refletida nas atividades pedagógicas propostas pelos docentes a educandos e educandas.

Os processos que originaram a criação do distrito de Xerém ainda estão sendo escritos, e têm sido pouco explorados e valorizados em suas escolas, o que contribui para seu obscurecimento.

Esta não é uma crítica a uma prática local, pois, infelizmente, é comum que as instituições de ensino – responsáveis pela socialização de informações sobre os aspectos socioeconômicos e histórico-geográficos (Figura 33) das diversas comunidades sociais –, se restrinjam a trabalhar apenas com os aspectos relacionados às grandes metrópoles e ignorem ações que constituem os enredos significativos de uma sociedade e envolvem, naturalmente, sujeitos de vários lugares cuja formação estará necessariamente relacionada à sua constituição.



Fig. 33: Igreja Velha (Xerém)³⁸.

Sendo assim, ao apresentar as imagens fotográficas do distrito de Xerém, tenho como intenção facilitar a percepção do quanto a dimensão socioambiental se entrelaça às dimensões político-econômico-culturais e religiosas (figura 34), uma vez que a relação humana é complexa exigindo que se compreenda que o todo está na parte que está no todo (MORIN, 2007).

³⁸ Ruínas da Igreja Velha de Xerém – Capela de Santa Rita da Posse, fundada em 1766, em propriedade do Capitão-Mor Francisco Gomes Ribeiro, senhor da fazenda e do engenho da Posse e também administrador do Oratório de Santo Antônio da Posse.



Fig. 34: Igreja Santo Antônio – Bairro Santo Antônio.
Foto: José Luiz.

Afirmo a importância da defesa da justiça socioambiental quando apresento as características gerais da região, destacando o que Boaventura-Santos (2010, p. 40) define como “injustiça cognitiva global” – presente em todo o mundo e muito evidente nos países do Sul –, que está a exigir a construção de um novo modelo civilizatório.

Tristão (2010), ao apresentar as interferências dos processos globalizadores na era planetária, ressalta a dificuldade em estabelecer diferenças entre o local e o global, uma vez que o processo de globalização vem provocando um deslocamento do próprio local onde se exerce a cidadania, que, no entanto, apesar de desgastada pela perda de seu significado real, ainda é uma aspiração das várias tendências educativas.

No local escolhido (Figura 35) para essa pesquisa – Xerém –, esse caminhar parece estar se tornando possível, e se percebe tensão entre a regulação e a emancipação social, demonstrando a segunda estar em posição de proeminência. Com a pesquisa, pretendo

visibilizar essas linhas tênues que fazem tornar invisível a própria linha abissal³⁹(BOAVENTURA-SANTOS, 2010) na qual estão fundadas.



Figura 35: Vista da Rua da Cachoeira/ Bairro Santo Antônio em Xerém. Foto de José Luiz.

Para Boaventura-Santos (2010), o pensamento moderno ocidental consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, e estas fundamentam aquelas. As distinções invisíveis dividem a realidade social em dois universos distintos e implicam a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais.

As dicotomias desses universos são aplicáveis apenas em cada um deles, ou seja, é impossível a copresença. Por exemplo, a dicotomia regulação/emancipação é aplicável apenas a sociedades metropolitanas, enquanto a dicotomia apropriação/violência só se aplica aos

³⁹ Relativo a abismo, profundo.

territórios coloniais. É um abismo que permite compreender as incongruências socioeconômicas e culturais da região de Xerém, potencializada nos espaços escolares.

Em Xerém, há 22 escolas, e a metade delas atende a educandos/as da Educação de Jovens e Adultos. A EJA no município era organizada em ciclos⁴⁰ que atendiam aos nove anos do Ensino Fundamental da seguinte forma: Ciclo de Alfabetização (1º ano de escolaridade); Ciclo I (2º e 3º anos de escolaridade); Ciclo II (4º e 5º anos); Ciclo III (6º e 7º anos) e Ciclo IV (8º e 9º anos).

Essa organização em ciclos é, na verdade, um paradoxo, por atrair pessoas preocupadas com o fator tempo escolar devido a seu caráter acelerativo⁴¹ e, simultaneamente, contribuir para sua evasão. Tal peculiaridade tem sido muito criticada por professores e professoras que atuam na EJA, por ser um processo perverso, que foge, inclusive, a alguns pressupostos básicos dessa modalidade de ensino: criticidade, reconhecimento pelo sujeito de seu real potencial, avanço gradual.

O próprio Ministério da Educação alerta sobre formatos inadequados que acabam por provocar regressão ao analfabetismo (RIBEIRO, 2001, p. 28):

Desde os anos 50, eram recorrentes as críticas a campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constatavam altos índices de regressão ao analfabetismo. *Os programas mais recentes prevêem um tempo maior, de um, dois ou até três anos dedicados à alfabetização e pós-alfabetização*, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização. A alfabetização é crescentemente incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos.

⁴⁰ No ano de 2011, a EJA, no município de Duque de Caxias, passou a se organizar em cinco etapas: etapa I- Alfabetização; etapa II – 2º e 3º anos de escolaridade; etapa III - 4º e 5º anos de escolaridade; etapa IV - 6º e 7º anos de escolaridade e etapa V – 8º e 9º anos de escolaridade.

⁴¹ O ensino acelerativo contempla (comprime) dois anos de escolaridade em um ano letivo.

Não quero, no entanto, passar a impressão de que a organização em Ciclos do referido município não traz uma proposta pedagógica para sua efetivação. No ano de 1999, uma consultoria docente oriunda das universidades estadual e federais, sediadas no Rio de Janeiro, construiu com professores e professoras, dirigentes escolares e equipes técnico-pedagógicas das unidades escolares municipais o documento “Diretrizes Curriculares para o Ensino Regular Noturno do Município de Duque de Caxias” (DUQUE DE CAXIAS, 1999).

Esta pesquisa não tem como propósito adentrar-se no campo do currículo, mas essas diretrizes foram analisadas por Ferreira⁴² (2006) com a intenção de destacar a presença da questão ambiental nos objetivos traçados para as diversas disciplinas. Foi identificado que o documento trazia o viés Meio Ambiente de forma a refletir o vivido, ultrapassando o caráter meramente conceitual, de modo a garantir uma Educação pedagogicamente comprometida com a dimensão ambiental, mas também não superava a estrutura tradicional e disciplinar de uma concepção curricular.

Os estudos sobre a estruturação da EJA não são conclusivos no sentido de determinar um padrão, mas suscitam certa autonomia para atender às especificidades locais, como forma de integrar mais dinamicamente a leitura do mundo e a leitura da palavra, com a pedagogia freireana criativa que os/as professores/as de jovens e adultos procuram realizar.

Como a EJA está inserida na Educação Básica, torna-se imprescindível que haja nas ofertas educativas, preocupação com a preservação da identidade político-pedagógica e suas especificidades, tanto no plano conceitual quanto no plano metodológico⁴³.

⁴² FERREIRA, N.V. dos. S. **Educação socioambiental de jovens e adultos:** uma proposta de formação crítico-emancipatória de professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação- UNESA, Rio de Janeiro, 2006).

⁴³ Considerando as características psicossociais, ritmos, aspirações, projeções e interesses próprios dos educandos, os programas de EJA devem ser flexíveis nas formas de atendimento, de modo a garantir a pluralidade de concepções pedagógicas e metodológicas e o respeito às especificidades na seleção dos

Sendo assim, é importante que seus educandos e sua educandas sejam tratados de modo a que lhes seja dada a oportunidade de criar ou recriar o sentimento de pertença. É muito comum perceber nesses/as estudantes sentimentos antagônicos – de atração e resistência – ao espaço escolar, pois suas experiências, muitas vezes, se voltam à vivência da exclusão, da não valorização de seus saberes. Ao lado disso, vem a defasagem do ano de escolaridade-faixa etária, a evasão e a retenção, a exigirem práticas pedagógicas que refaçam o processo de inserção por meio do estabelecimento de relações de confiança, da percepção da própria capacidade intelectual e da reconstrução de sua(s) identidade(s).

2.2- O ESPAÇO ESCOLAR: contextualização de um lugar praticado

2.2.1- A Escola Municipal Santo Amaro

Finalmente, apresento o lugar e os sujeitos evidenciados nesta pesquisa utilizando também imagens fotográficas. Utilizo a tática (CERTEAU, 2008) de caminhar pela comunidade para conhecê-la melhor, pois ela também fornece pistas para compreender como se constitui *o movimento instituinte coletivo de autoformação*⁴⁴ das professoras da Escola Santo Amaro e quais são suas marcas identitárias – problematização maior desta pesquisa.

O bairro Santo Antônio, onde se localiza a escola, fica em uma área menos desenvolvida de Xerém em termos socioeconômicos. Situado ao pé da Serra de Petrópolis/RJ – Estrada Beira Serra – (Figura 36), apresenta, em comparação com as demais regiões do distrito, características tipicamente rurais: agricultura de subsistência (Anexo C) e criação de animais domésticos.

materiais didáticos e organização do ambiente escolar (UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004, p. 31).

⁴⁴ Esse movimento instituinte de autoformação será explicitado adiante ao narrar a história das professoras. Adianto que a expressão *movimento instituinte* será apresentada com base na professora Célia Linhares (2002) e o conceito de autoformação com base em Pascal Galvani(1997).

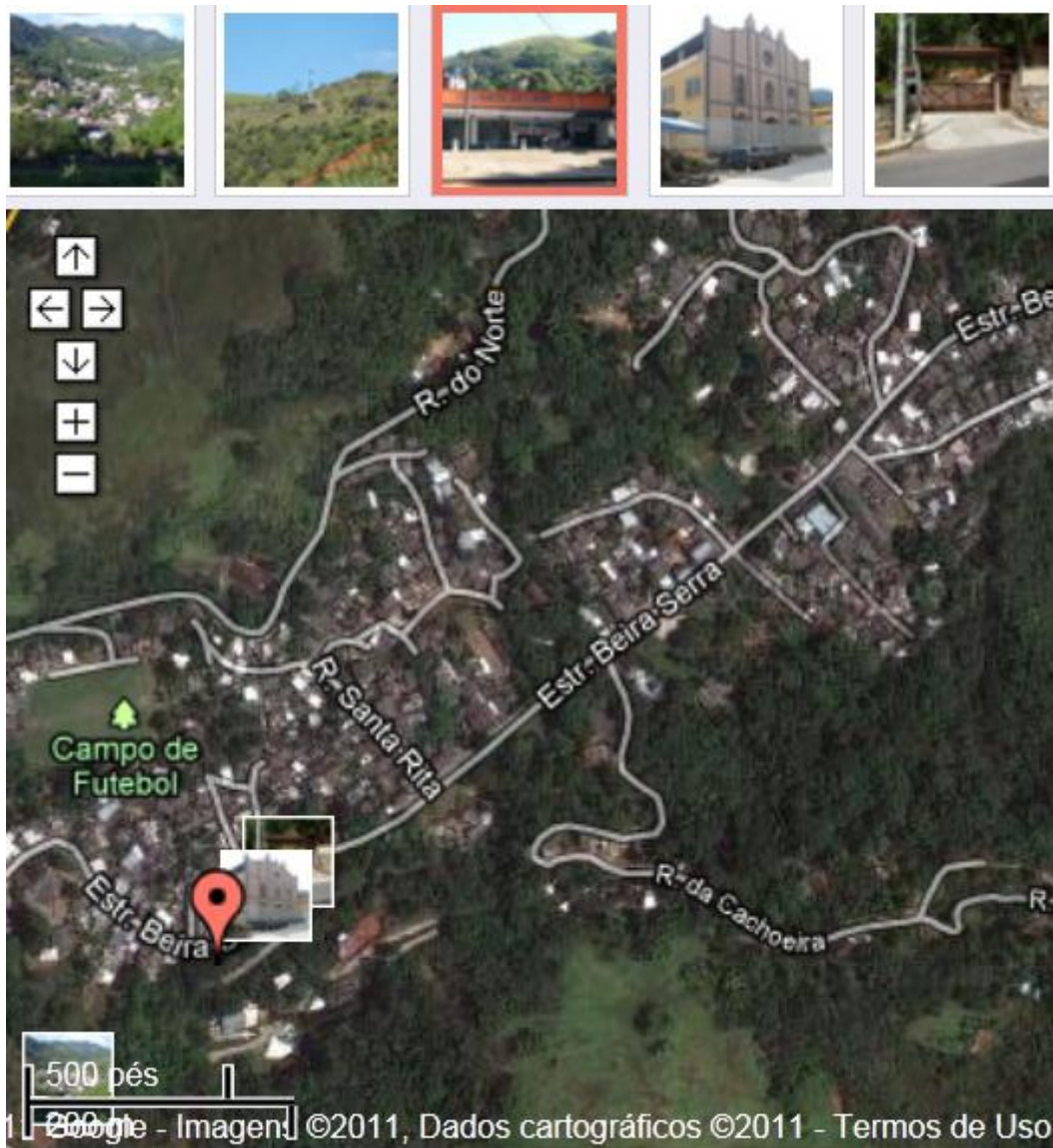


Fig.36: Mapa de localização da Escola Santo Amaro

A maioria de suas ruas tem calçamento de qualidade inferior (Figura 37), e ainda há várias sem calçamento. Faltam saneamento ambiental e energia elétrica nas casas mais distantes do centro do bairro.



Fig. 37. Entrada do Bairro Santo Antônio. Rua Antônio Guedes (rua da escola Santo Amaro). Foto José Luiz.

A Escola Santo Amaro funciona em um prédio adaptado. Sua estrutura física é bastante precária, havendo promessa por parte do governo municipal de construção de um novo prédio, já que não consegue atender à demanda da comunidade por vagas.

Aos fundos da instituição, existe uma área verde de Mata Atlântica bastante extensa, e é possível observar que a escola se encontra encravada entre duas construções – uma padaria e uma residência –, além de ficar abaixo do nível da rua (Figura 38).



Fig. 38: Escola Municipal Santo Amaro.
Foto José Luiz.

O prédio era, anteriormente, uma casa pequena e antiga, conseguida por iniciativa dos moradores. Como o espaço físico passou a não atender à demanda da população do entorno, um morador – Senhor Aristides⁴⁵ – doou um terreno para que fosse construído um prédio. Ele solicitou que fosse dado à escola o nome de sua cidade natal – Santo Amaro (BA), visto que a anterior era denominada de Escola do Bairro Santo Antônio. Talvez fosse o Senhor Aristides uma pessoa que compreendesse a importância da educação como possibilidade de transformação.

Procederei à descrição do espaço físico da escola, mas, antes, trarei a narrativa da orientadora educacional, Isabel Cristina⁴⁶, que começou a trabalhar nela em 1977 e foi a primeira profissional a procurar identificar como se constituiu essa comunidade escolar. Sua

45 Este morador, que cedeu o terreno para construção da Escola Municipal Santo Amaro faleceu em 2010.

46 Entrevista realizada pela pesquisadora em 30 de julho de 2009 (APÊNDICE C).

história foca aspectos socioeconômico-culturais e destaca a importância da escola para a comunidade.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA SANTO AMARO – narrativa de uma profissional praticante

Isabel: *Meu nome é Isabel Cristina Santos. Eu estou nesta escola desde 1977. Entrei nessa escola na direção da Suely e fui tentando entender como ela funcionava. Como eu estava vindo de outro local, da Bahia e era a minha primeira vez atuando em escola pública (atuava em escola particular), quando eu cheguei, eu fui tentando entender como funcionava a escola e saber também como era a escola, como ela influía, o porquê do nome e tudo isso. Nas primeiras investigações, eu fiquei sabendo que esta escola surgiu da iniciativa de moradores que viram a necessidade de uma escola neste lugar. Fizeram um movimento e arrumaram um local que não era esse local atual e colocaram a escola. Era a Escola do Bairro Santo Antônio, sendo que nessa época a Suely (diretora) estava terminando o magistério, e a convidaram pra ser professora da escola. Então a Suely, antes de terminar o magistério, já começou dando aula e foi a primeira professora da escola. E, nessa questão de escola, sempre tem a questão da merenda, não era igual hoje, mas já tinha alguém pra fazer a merenda; então a dona Maria, que hoje é falecida, se prontificou a fazer merenda pra essas crianças. Nessa época, a merenda não era dos municípios, dos governos, eram as próprias famílias que contribuía; a dona Maria fazia merenda na sua própria casa, e levava pras crianças.*

Nadja diz: *Em outro espaço?*

Isabel:... *Em outro espaço, e isso foi crescendo. A escola foi ficando pequena. Era muita criança. ... e, nesse bairro, tinha um senhor chamado Aristides, chamado não, chama, porque ele ainda mora por aí. E ele doou esse espaço atual pra fazer uma escola. E colocou Santo Amaro, porque era o local onde ele morava. Esse senhor veio de uma localidade que se chama Santo Amaro, na Bahia. E aí ele pediu pra colocar o nome da escola de Santo Amaro. E, por isso, construíram a escola. Era só aquela partezinha ali de cima.*

Nadja: *Mas já tinha alguma coisa construída ou só o terreno?*

Isabel: *Só o terreno. Aí fizeram, naquela parte ali de cima, duas salinhas, o banheiro e a salinha onde ficava a direção, a secretaria. Depois eles foram aumentando a escola.*

Nadja diz: *Aí você veio pra cá.*

Isabel: *Não, quando eu vim pra cá, a escola já era grande, isso foi um levantamento que eu fiz de pesquisa pra saber. [...]. A escola tem 35 anos, mas neste prédio tem uns 31 anos. Foi construída em 1970 e alguma coisa. Durante muito tempo, a escola homenageou Seu Aristides, e eu cheguei a conhecê-lo pessoalmente [...]. Mas tinha isso de ficar chamando sempre o seu Aristides, homenageando ele na escola, ele fazia questão. Mas isso foi descaracterizando aos poucos. E tem essa questão da escola surgir por necessidade e a clientela era toda daqui e muito pobre. [...]. É uma comunidade que hoje é bem diferente daquela da época, até quando eu cheguei, em 1977, ainda era bem rural quando eu caracterizei essa comunidade no primeiro projeto que eu esquematizei, mas hoje ela já é uma comunidade mais nítida, houve uma mudança de perfil. Hoje tem muita gente que cursou faculdade, estão terminando outros cursos, tem próprias professoras nossas que foram alunas desta escola. Valquíria e Leticia foram alunas desta escola. E hoje são professoras daqui. Quando eu fiz esse perfil da escola, era formado por pessoas de classe baixa [...]. Com a Escola, hoje, isso mudou. Era assim, você encontrava muito mais mato do que hoje. Então é uma escola que tem essa característica de todo mundo se conhecer.*

Em paralelo a essa narrativa, descrevo, minuciosamente, como se configura o espaço da escola atualmente, para que o leitor perceba suas condições físicas. Nesse espaço, ainda ocorre uma prática pedagógica diferenciada, que pode ser percebida como bem sucedida, apesar da péssima estrutura do prédio, que, sem dúvida, deveria ser interditado por insalubridade.

Caminhando pelo espaço interno da Escola Santo Amaro...

Entrem comigo na Escola Santo Amaro.

Atravessamos, inicialmente, um pequeno corredor e vemos, à direita, uma sala onde funciona a Secretaria, com um pequeno banheiro para as professoras. A seguir, ainda à direita, encontramos a sala ocupada pela Direção e pela equipe pedagógica. À esquerda, notamos duas salas de aula formadas pela divisão de um espaço físico em dois. Ao término da segunda sala adaptada encontramos dois pequenos banheiros (um masculino e outro feminino) utilizado por estudantes dos três turnos.

Todos os espaços estão tomados pelo mofo, e, junto às salas, corre uma água límpida, cuja origem não foi determinada, embora algumas pessoas do lugar afirmem ser uma nascente.

Dobrando à direita, descemos uma rampa e, virando à esquerda, pisamos em uma área cimentada na qual, à esquerda, encontramos mais três salas de aula, maiores que as outras, e à direita, uma sala muito pequena que comporta no máximo dez crianças ou seis adultos, que é chamada de Sala de Leitura. Essa sala tem dois armários de metal, com seis prateleiras, que contêm todo o acervo bibliográfico da Instituição.

Paralela à última sala desse pátio cimentado, deparamos com uma cozinha e uma pequena área coberta à esquerda, a qual possui um tanque e um pequeno banheiro para as funcionárias de apoio.

Falta água constantemente, e o turno da noite tem sido muito prejudicado, pois, às 18 horas, quando se iniciam as aulas desse turno, a reserva de água já se esgotou. Interessante que cada vez que isto acontece precisamos resolver uma questão: os alunos não desejam ir embora, apesar do desconforto causado pela quase impossibilidade de uso dos sanitários e

pela falta de merenda. Entendem que precisam estudar. As professoras ficam sempre muito indignadas.

Em um desses momentos, captei as seguintes narrativas:

Uma professora indignada

Não dá para trabalhar deste jeito, com esta escola suja e o banheiro imundo. Temos que ir embora, pois isto é um absurdo. Saí de casa às 6 h da manhã. Moro em outro município. Trabalhei com uma turma do ciclo de alfabetização pela manhã, até as 11h30min; com outra das 13h às 17h, em uma escola longe daqui (40 minutos de distância). Venho para cá, e não tem uma gota de água! Devemos protestar contra esta situação! Vamos todos embora!

Professora M.J. (atua em turma de Alfabetização na EJA)

Um aluno do Ciclo II (4º e 5º anos de escolaridade)

Professora, acho um absurdo e um desrespeito não ter água. Isso acontece quase toda semana. Mas não quero ir embora. Saí às 4 h da madrugada de casa. Trabalhei o dia todo. Peguei um ônibus “apertado” para vir para cá. Nem pude ir em casa. Não quero ir embora não. Quero estudar.

Fala do Senhor José, 46 anos (2008)

Solução para o impasse: Trabalhamos⁴⁷ todos, das 18 h às 20h30min, em respeito aos /às educandos/as.

Cabe comentar que, embora as narrativas destacadas se refiram a níveis de escolaridade diferentes, a posição dos/das estudantes da EJA é semelhante à das professoras e da equipe pedagógica, que concordaram com o questionamento da professora.

Compreendo, porém, a importância da escola para esses sujeitos praticantes e considero que a solução para uma situação tão frequente não seria simplesmente ir embora, mas torná-la um tema gerador para problematizar questões como diferenças culturais, justiça socioambiental, desigualdade cultural e outros.

De alguma maneira, está-se “fazendo educação ambiental” ao atender a um dos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e

⁴⁷ Estudo é trabalho também, na perspectiva freinetiana (Céestin Freinet).

Responsabilidade Global ⁴⁸(ANEXO A): “A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana”.

Desse modo as subjetividades inconformistas (BOAVENTURA-SANTOS, 2007b) foram produzidas, a despeito de qualquer tendência tecnicista deste documento que não tem força legal, mas, como um protocolo de intenções torna-se uma grande referência para a Educação Ambiental (TRISTÃO, 2011).

Ficou decidido que estudantes e professoras enviariam um documento de protesto à Secretaria de Educação. A solução apresentada por seus gestores foi a construção de um poço artesiano, o que ocorreu no último trimestre do ano de 2009. Porém, a tranquilidade só durou três meses, porque foi detectada sua contaminação. A situação de falta de água tornou a se repetir, e, mais uma vez, a unidade escolar tornou a ficar dependente dos carros-pipa da prefeitura municipal.

É um caso claro de injustiça ambiental e de desrespeito por uma comunidade que carece de acesso a bens socioculturais e que tem a escola como espaço deflagrador de grande parte das discussões importantes sobre os problemas que incomodam os moradores, como falta de ônibus para chegarem à escola, atraso no recebimento dos passes escolares (vale-transporte), poucas classes de creche e de turmas de Pré-Escolar, escassas oportunidades de emprego na região, etc.

Como essa história continua sendo escrita, no mês de dezembro de 2011, por pressão da comunidade, que elaborou um dossiê sobre as condições estruturais do prédio escolar, foi entregue por estudantes, professores e professoras de todos os turnos, funcionários e funcionárias, pais, mães e responsáveis às autoridades educacionais municipais, à Saúde

⁴⁸ Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (RIO DE JANEIRO - ECO 92).

Pública e ao Gabinete do Prefeito, a escola foi interditada. O lamentável é que, ao retornarem os (as) estudantes em fevereiro de 2012, poucas providências haviam sido tomadas para que a comunidade escolar fosse atendida, e houve nova mobilização. Atualmente, a escola se encontra funcionando em dois espaços: na Associação de Moradores e na Igreja Evangélica. A prefeitura promete construir novo prédio em seis meses⁴⁹.

Percebe-se, nessa comunidade, a capacidade de organização, de mobilização e, ao mesmo tempo, a valorização da Escola Municipal Santo Amaro como a escola em que desejam estudar ou na qual os pais desejam que seus filhos e suas filhas permaneçam estudando, apesar das condições precárias de seu prédio. O mesmo ocorre com professores e professoras, funcionários e funcionárias, que facilmente poderiam ser alocados em outras unidades escolares, mas estão lutando para que a escola continue sendo o espaço conquistado pela comunidade do bairro Santo Antônio.

2.2.2- Apresentando as professoras

As professoras que atuam na EJA da Escola Santo Amaro estão em uma faixa etária entre 30 e 40 anos, possuem graduação e pós-graduação, além da formação para atuar nas séries iniciais, e, também trabalham em outras escolas nas partes da manhã e tarde (Figura 39). Apenas uma das professoras permanece na Escola desde que se implantou o Ensino Regular Noturno⁵⁰, no ano de 2005, quando o grupo era maior. Este foi/está se reconfigurando e no período de 2006 a 2009, a EJA funcionou com 3 turmas com remanejamento de uma professora que se tornou diretora de uma outra escola da rede municipal e a vinda de outra professora que atuava no turno da manhã.

O aspecto que desde o início – antes de me propor a realizar a pesquisa – me chamou a atenção na prática dessas professoras foi o compartilhamento constante de ideias, sempre

⁴⁹ Há 15 anos há promessa de construção e transferência da escola Santo Amaro para outro prédio, com área livre extensa, segundo sujeitos praticantes da região.

⁵⁰ Denominação dada à EJA no Município de Duque de Caxias no período de 1999 a 2010, para ter acesso às verbas do Ensino Fundamental.

voltadas para os *saberes-fazer*s, mas com a preocupação em pensar quem era o educando, como ele pensava e reagia às intervenções, a falta de medo de dizer “errei” e a aceitação de novas ideias relacionadas a uma *observação-reflexão-ação* que implica uma postura dialógica (capacidade de observar, refletir e agir) – coragem de ousar.



Fig. 39: Professora com aluna da Turma de EJA (Alfabetização).
Projeto: DIA DA LEITURA/ 2009.
Foto: Autora.

Essa atuação profissional se aproxima da preocupação demonstrada por Gaudiano (2007) em relação à tarefa educativa, em um texto que aborda especificamente as questões climáticas, no qual destaca que não basta os docentes apresentarem informações a seus/suas

educandos/as, mas precisam fazê-lo de modo a suscitarem um posicionamento crítico diante do mundo e da vida⁵¹.

Observem a fala das professoras praticantes⁵²:

Conversa entre as professoras da Escola Santo Amaro

Às vezes o trabalho aqui deixa a gente desanimada. Esta coisa de inovar, de buscar o conhecimento no aluno... Parece que estamos indo contra a corrente... Dá vontade de desistir!

Mas, quando a gente volta no dia seguinte e percebe que alguns, não todos, nos dão uma resposta positiva, faz a gente querer ficar aqui – juntas – e lutar!

Fala condensada das professoras W; M. e C. em março de 2008, em Reunião de Planejamento na Escola Santo Amaro.

Percebo que as práticas cotidianas das professoras são politizadas, incorporando o pensamento cereteuniano do uso de táticas engenhosas do fraco para tirar partido do forte (CERTEAU, 2008), na medida em que, muitas vezes, se insurgem contra o instituído e produzem um movimento instituinte (LINHARES, 2002) coletivo, em busca de alternativas para uma educação mais plural, na qual as identidades culturais dos educandos e das educandas sejam potencializadas.

51 De ese modo, el problema de educar no consiste sólo en proporcionar información sobre el tema. Por mucho tiempo, se pensó que suministrando información oportuna y de calidad sobre los problemas ambientales que nos aquejan, se generarían en automático las conductas y actitudes requeridas para resolverlos. [...]. En este sentido, la escuela como institución social sí tendría algo que aportar en el mediano y largo plazos, pero a partir de una profunda reforma que no será fácil. Mientras tanto el cambio social desde la escuela sólo se irá promoviendo en los espacios donde el trabajo valiente de aquellos docentes, todavía pocos, que han tomado por cuenta propia este reto, asumiéndolo con compromiso y decisión para contribuir a crear en sus estudiantes un pensamiento crítico e independiente, para que éstos puedan desarrollar la capacidad de comprender con mayor coherencia el significado del mundo y de la realidad. (GAUDIANO, 2007, p. 39-40).

52 Trabalho desta autora, intitulado **Os Sujeitos da Escola e Seu Enredamento nas Práticas da Educação Ambiental: um movimento instituinte de autoformação coletiva** e apresentado sob a forma de apresentação oral de texto completo, publicado nos anais do evento III Congresso Internacional Cotidiano - diálogos sobre diálogos, realizado nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense [UFF], no período de 9 a 12 de agosto de 2010.

O interessante nesse movimento é que ele se volta para um processo de autoformação, consolidada no coletivo, como demonstra a narrativa da professora C.(fev./2008):

*Gente...
 Nós já estamos acostumadas a fazer tudo juntas.
 Precisamos mudar a história dessa gente, desses alunos que querem aprender...
 Mas para isso precisamos estudar mais... Estudar aqui na escola, fazendo “a liga” entre o que vemos na sala e o que dizem os autores.
 Vamos fazer isso aqui, pegar esses textos pedagógicos e procurar entender, ver se tem a ver também.
 E também temos a OP, a especialista, para ajudar agora, não é?*

Reunião de Planejamento (março/2008)

Linhares (2002) afirma que esses movimentos e as experiências decorrentes deles “estouram nos mais diferentes espaços e tempos da vida” (p.118), mas que

[...] sua potência criadora depende também de nossa capacidade de reconhecê-los, de refletir suas promessas, suas possibilidades e seus limites, interligando-os, sem achatá-los ou homogeneizá-los, para que possam ir conjugando projetos múltiplos de sociedade e de educação.

Percebo que as professoras não demonstram tanta preocupação com o discurso, mas procuram aproveitar as oportunidades (CERTEAU, 2008) e não temem transgredir quando necessário. Uma das formas encontradas para que esse processo de autoformação acontecesse efetivamente foi aproveitar os momentos de intervalo para a merenda dos/das estudantes como espaços de discussão pedagógica.

As professoras conseguiram ampliar com a diretora – também ela uma transgressora – o intervalo de jantar dos/das estudantes de 15 minutos para 20 minutos. A proposta era de que três vezes na semana elas conversariam sobre suas práticas e trocariam experiências de sucesso e insucesso. Nos outros dois dias, a Orientadora Pedagógica organizava esses momentos procurando apresentar material ou trazer reflexões. Essas discussões ocorreriam

quer eu⁵³ estivesse presente quer não. Nesses 20 minutos, também se fortaleciam as relações interpessoais.

Diálogo narrado pela professora M.do Ciclo I da EJA (2º e 3º anos de escolaridade) em agosto de 2008.

Aluno Thiago (14 anos): *Ei, professora, afinal que matéria é essa que a senhora está dando? Pensei que fosse Português com esse texto sobre Caxias, depois parecia Geografia, mas já está falando de gráficos de temperatura e fazendo cálculos... Isso não é Matemática?*

Seu Jerônimo (65 anos): *Por isso que ainda não comecei a escrever... Está uma confusão.*

Professora M: *Lembram que eu disse que nesse ano vocês só precisavam ter um caderno? Que as matérias estão ligadas?*

Mais tarde, no encontro das professoras na hora do jantar...

Professora M: *Gente, hoje foi interessante. Estou tentando trabalhar com um caderno só para mostrar aos alunos que os saberes estão interligados, um conhecimento junto com outro, e o Thiago, aquele menino de 14 anos, que procura sempre polemizar, disse que não sabia o que eu estava trabalhando (a matéria). Engraçado foi o Seu Jerônimo, que só faz trabalho se eu estiver ao lado dele. Aproveitou a onda e justificou o fato de nem ter aberto o caderno.*

Professora W. *Lá vem você com esse papo de CEDERJ (rs..).*

Professora C.: *Sei lá gente, isso é muito legal na teoria. Mas, com minha turma de Ciclo II, eu ainda trabalho tudo separado. Sei que as coisas estão juntas, aquela história das caixinhas que a gente já discutiu aqui. Fico preocupada é com os alunos que vão ser promovidos. Chega lá na outra escola é Português, Matemática, **Geografia** (deixa eu puxar a brasa pra minha sardinha, rs..). Eu sei como é. Ninguém quer saber dessa história de interdisciplinaridade. Quero fazer, mas fico com medo de fazer isso no dia a dia e eles não estarem preparados.*

Professora M. *A gente tem que parar com isso de ficar preocupado com o outro. Acabamos não fazendo o que acreditamos de verdade...*

Professora W. *Bem, pra mim é mais fácil fazer isso com a turma de Alfabetização. Uma coisa puxa a outra mesmo, e, se não fizer assim, só trabalho Português e Matemática.*

Professora C: *É por isso que eu acho que a gente devia trabalhar só com projetos. Lembrei daquele texto, o que tinha experiência de projetos na EJA, que a gente estudou no Grupo de Estudos. Gostei tanto que até li um livro depois sobre o assunto. Seria mais fácil...*

OP: *E o que impede?*

Professora M: *É mesmo. A gente já faz um monte de projetos e atividades com a turma toda. Só precisamos parar um tempo maior para planejar e ver o que interessa mais aos alunos.*

Professora C: *Lembram quando passamos o documentário “Ilha das Flores”⁵⁴? Além do debate, rendeu um monte de aulas. Trabalhei uma porção de conteúdos. Acho que a gente podia tentar...*

⁵³ Na ocasião, a pesquisadora trabalhava três noites por semana na Escola Santo Amaro. Interessante destacar que, desses momentos, também participava a Diretora da escola.

⁵⁴ Sinopse do documentário “Ilha das Flores”: *Um tomate é plantado, colhido, vendido e termina no lixo da Ilha das Flores, entre porcos, mulheres e crianças*. Ficha técnica: Ano: 1989. Direção: Jorge Furtado. Roteiro: Jorge Furtado, Cecília Meireles (poesia). Gênero: Documentário/Drama. Origem: Brasil. Duração: 13 minutos. Tipo: Curta-metragem. Elenco: Ciça Reckziegel, Paulo José (narração).

Os desafios, dessa forma, eram resolvidos no coletivo, no diálogo, provocando a formulação de uma prática pedagógica construída de forma processual, voltada para a proposta de formação de um/a educando/a apto/a a agir de forma crítica em relação à evolução de seu próprio aprendizado e ao conteúdo escolar que lhe era proposto.

O comentário de uma professora que começou a atuar na Sala de Leitura da Escola Santo Amaro para complementar sua carga horária e começou a trabalhar com os alunos e alunas da EJA destaca como era diferente o cotidiano dessa Escola.

Nossa! Só nesta escola eu passo um horário de recreio planejando ações e conversando sobre os alunos sem que seja em um momento de reunião pedagógica.

Estou ficando tão acostumada a isto que, quando vou para a outra escola, pela manhã, sinto falta de discutir o trabalho que faço com as turmas em “tempo real”, com as outras professoras. Mas não me atrevo a propor isto...

Professora M.A(outubro de 2008).

O engajamento coletivo implica ver todos os sujeitos como produtores de cultura e perceber que os aspectos culturais precisam emergir como forma de valorização e empoderamento dos sujeitos.

2.2.3 - Sujeitos narradores de Xerém: os nossos sujeitos estudantes da EJA.

Além de pertencerem às classes trabalhadoras, muitos dos alunos e das alunas dessa escola são afrodescendentes, oriundos/as da região Nordeste e do interior do Estado de Minas Gerais, o que faz com seja possível identificar traços culturais bastante marcantes, manifestos em crenças, ou na utilização de expressões linguísticas⁵⁵, que, certamente, explicam sua forma identitária de ver o mundo.

⁵⁵ Este tema será trabalhado com base no conceito de tradução de Stuart Hall (2006).

Em 2009, no turno da noite, a Escola Santo Amaro atendia a alunos/as da EJA que retornaram à escola em busca não apenas de qualificação, mas também de autovalorização e de reconhecimento. Havia três turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, com um total de 51 educandos e educandas de uma faixa etária muito variável, como demonstrado no gráfico 2, que apresenta um intervalo de 15 anos(inclusive) a 78 anos(inclusive).

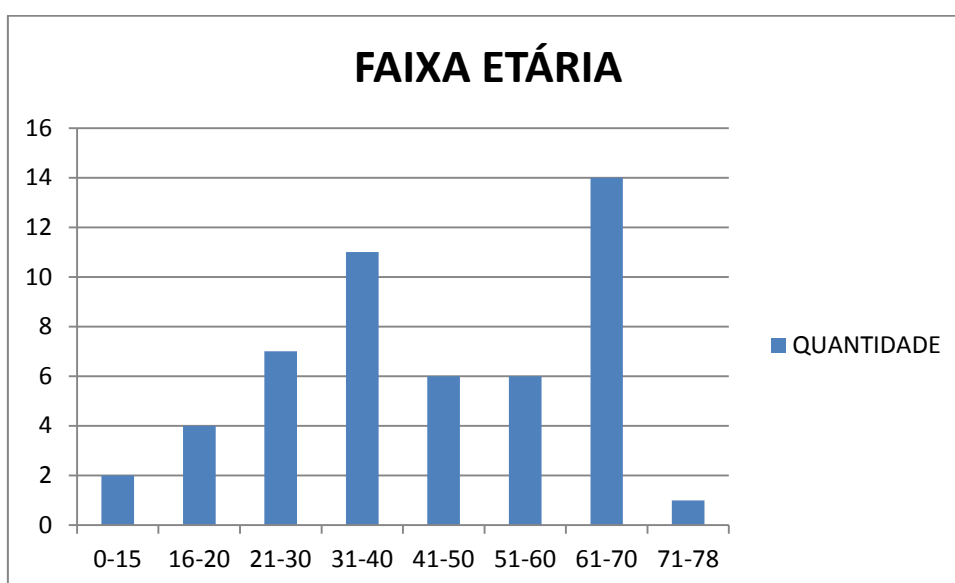


Gráfico 2: Faixa etária da EJA da E.M.Santo Amaro/2009

A disparidade etária costuma ser um facilitador no trabalho com estudantes da EJA, já que ambos, jovens e idosos, lucram com ela. Os jovens, porque a atitude de seriedade dos mais velhos dá o “tom” na sala de aula, e os docentes agradecem. Os de faixa etária mais avançada, com a vitalidade e agitação dos mais jovens, inclusive quanto à escrita. É uma característica importante a exigir um novo olhar e uma prática docente diferenciada. Há necessidade de estimular constantemente sua autoestima, pois foram seus fracassos que levaram muitos deles a se evadir da escola.

A escola tem sido procurada por jovens de baixa renda, desempregados ou trabalhadores informais, que a procuram com a intenção de modificar suas vidas, arranjando

um emprego “*de carteira assinada*”. Também se matriculam na escola pessoas idosas que, além da busca pela escolarização, querem se sentir efetivamente “vivas” e importantes socialmente.

O casal da foto (Figura 40) se tornou emblemático na história da EJA dessa Escola pela relação estabelecida com a escola e por sua história de vida efetivamente vivida, com suas nuances e contradições.



Fig. 40: Senhor João (aluno do Ciclo I) e Dona Josefa (aluna da Alfabetização)/2009.

Fonte: arquivo da pesquisadora

E aqui transcrevo anotações de meu “caderno de itinerância”⁵⁶ onde fui registrando conversas e falas presentes nesta pesquisa.

56 Nome dado a meu caderno de campo (pesquisadora) por sugestão de minha orientadora, em outro bom momento de aprendizado/orientação. Gostaria de dizer que foi um caderno organizado, mas não foi isso o que aconteceu. Escrevi em blocos, cadernos de planejamento, tirei fotos porque achava aquele momento lindo, estudantes e professores contribuíram com fotos, pesquisaram para mim sobre Xerém, pessoas que não conhecia vieram conversar comigo sobre a escola e o local. O que tenho, ao longo dessa itinerância, são registros diversificados amorosos, cheios de emoção, que fazem com que

Os dois – Seu João e Dona Josefa – matricularam-se na Escola Santo Amaro no ano de 2008 para cursar o Ciclo de Alfabetização. No ano seguinte, já alfabetizado, com uma leitura oral que emocionava a todos pelo prazer que estava expresso em sua atitude de pessoa empoderada por um conhecimento que, por muito tempo, lhe fora negado, o Seu João cursou o Ciclo I (correspondente aos 2º e 3º anos de escolaridade).

Sua esposa, Dona Josefa ficara retida por não alcançar os objetivos propostos, por apresentar uma leitura silabada e sem compreensão. Frequentou, por 6 meses, o ciclo de Alfabetização novamente em 2009 e, após as férias escolares do primeiro semestre, resolveu desistir, apesar de estar avançando no processo de leitura. Tentamos movê-la desse propósito, mas ela não retornou à escola. Apesar de tudo isto ter sido explicado a ela, Dona Josefa não quis mais estudar. Alegou não se acostumar a ficar em outra sala de aula, distante de seu marido João.

*No entanto, todos os dias, Dona Josefa ia buscar seu marido na Escola por ser – como sempre dizia – muito **ciumenta**. Seu João permaneceu na escola por mais 1 ano e saiu por problemas de saúde.*

Alguns problemas comuns à Educação de Jovens e Adultos, como a evasão, eram objeto de muitas discussões entre as professoras. Percebi que essa era uma grande preocupação para elas, que tentavam encontrar coletivamente modos de fazer (CERTEAU, 2008) com que as razões que provocavam a baixa frequência dos/das educandos/as não criassem grande impacto em relação ao processo *ensinoaprendizagem*, servindo de fator de desmotivação.

Como razões mais frequentes estavam o horário de trabalho, os problemas de saúde (caso das pessoas mais idosas) e a baixa autoestima. A partir dessa observação feita pelas professoras, elas tentaram modificar essa lógica e propor, no lugar das medidas punitivas/restritivas – que não levam à valorização do estudo –, práticas que incorporassem outra racionalidade, no sentido de atender às necessidades particularizadas, sem, com isso,

eu retorne ao tempo em que os registrei ou em que eles me foram passados, doados. No entanto, creio que este é o processo, emaranhado, tecido, enredado...

descaracterizar a função precípua da escola – *ensinaraprender* – ou desqualificar a importância do ensino presencial para essa modalidade de ensino.

Outro aspecto importante é que grande parte dos seus sujeitos aprendentes, por serem originários de outros estados do Brasil, se constituíam, de certa forma, em pessoas desterritorializadas, sem vínculo identitário com o local e a escola. À desterritorialização corresponde outro processo – reterritorialização –, se compreendermos o ser humano como, essencialmente, um animal desterritorializado (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 108-109):

O que seria preciso comparar em cada caso são os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização que aparecem em um agenciamento. [...]. Poderíamos retomar os lugares comuns da evolução da humanidade: o homem, *animal desterritorializado*. [...]. Em última instância, é a própria terra, a desterritorializada (“o deserto cresce...”), e é o nômade, o homem da terra, o homem da desterritorialização – embora ele seja também aquele que não se move – que permanece preso ao meio, deserto ou estepe.

Para compreender melhor esses sujeitos praticantes, é importante perceber que as identidades (HALL, 2006) se localizam em um tempo e espaço simbólicos. O autor já havia afirmado anteriormente (1997, p.17):

O que denominamos — nossas identidades — poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimento.

Nota-se, em relação aos/às estudantes da EJA da Escola Santo Amaro, o quanto suas histórias resultam da interferência desses fluxos de desterritorialização em seus processos identitários. Esses sujeitos praticantes da escola fizeram, em algum momento de suas vidas, a opção de se aventurarem geograficamente e modificarem sua vida pessoal e profissional.

Deleuze e Parnet (1998, p.110) contribuem para a compreensão desse processo quando destacam que é nos campos sociais concretos,

[...] que é preciso estudar os movimentos comparados de desterritorialização, os *continuums* de intensidade e as conjugações de fluxos que eles formam.

Tomamos como exemplos, em torno do século XI: o movimento de fuga das massas monetárias; a grande desterritorialização das massas camponesas, sob a pressão das últimas invasões, e das crescentes exigências dos senhores; [...]. As cruzadas (inclusive as cruzadas de crianças) podem aparecer como um limiar de conjugação de todos esses movimentos. De certa maneira, pode-se dizer que em uma sociedade o que é primeiro são as linhas, os movimentos de fuga. Pois estes, longe de serem uma fuga fora do social, longe de serem utópicos ou até mesmo ideológicos, são constitutivos do campo social, cujo declive e fronteiras, todo o devir, eles traçam. [...]. Uma sociedade, mas também um agenciamento coletivo, se definem, antes de tudo, por suas pontas de desterritorialização, seus fluxos de desterritorialização.

Esses educandos e essas educandas, a partir desses movimentos constituem uma sociedade, em Xerém, que se define por suas linhas de fuga, compreendida a sociedade como um agenciamento coletivo definido por seus fluxos de desterritorialização. Suas aventuras se apoiam “sobre uma linha de fuga que se cria, não, é claro, porque se imagina ou se sonha, mas, ao contrário, porque se traça algo real, e compõe-se um plano de consistência” (DELEUZE; PARNET, p.110).

Sua determinação em frequentar as escolas demonstra isso, o que talvez explique o fato de as professoras da Escola Santo Amaro adotarem uma pedagogia crítica, reflexiva e problematizadora em suas práticas cotidianas.

2.2.4-Sujeitos narradores de Xerém – conversando e conhecendo profissionais de outra Escola.

Em outra Unidade Escolar de Xerém, a Escola Municipal Ely Combat⁵⁷, pude perceber a presença de um grupo de professores e professoras da EJA que assumiam uma prática pedagógica socioambiental.

Uma das questões levantadas para encaminhar esta pesquisa era sobre a situação local e as escolas: *Esta é uma situação particular (daquela Unidade Escolar) ou a região de Xerém – área de Mata Atlântica ainda não totalmente destruída – provoca caminhar*

⁵⁷ Atuei por 6 meses nessa Unidade Escolar como Orientadora Pedagógica.

semelhante em outras escolas, o que apontaria para uma rede de formação coletiva em Educação Ambiental?

Não há intenção, como proposta subliminar, de comparar ações extraescolares, mas, sim de procurar entender se, de alguma forma, a influência do aspecto ecossistêmico local potencializa práticas socioambientais semelhantes.

A Escola Municipal Ely Combat tem uma estrutura física privilegiada, possui quadra de esportes coberta, 12 salas de aula, fica em um ponto de Xerém em que todas as ruas são calçadas, um local plenamente urbanizado. Há um posto médico, uma delegacia, uma biblioteca municipal pequena, um posto avançado da Secretaria Municipal de Obras do município, alguns restaurantes e a Sede Campestre do Fluminense Futebol Clube. Há em seu espaço, um conjunto habitacional pequeno e ruas arborizadas, com casas confortáveis. Essa escola fica no lado oposto ao da Escola Santo Amaro: enquanto a primeira se localiza na direção Petrópolis da rodovia Washington Luiz, a segunda fica no sentido Rio de Janeiro da mesma rodovia.

Entrevistei, como pesquisadora, a equipe pedagógica dessa Escola e duas professoras, porque, apesar do pouco tempo em que nela atuei, havia percebido – principalmente por iniciativa da professora de História, que liderava claramente o grupo de professores da EJA – a marca da Educação Ambiental nas atividades propostas, como demonstram as imagens obtidas no dia da culminância do projeto interdisciplinar de 2010 (Figura 41).



Fig. 41: Oficina de transformação de óleo de cozinha em sabão orientada pela professora de Ciências/2010.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Exemplificando, trago um pequeno trecho da narrativa produzida a partir da entrevista com a professora de História e a de Ciências da Escola Municipal Ely Combat cujo projeto socioambiental está anexado à esta pesquisa (ANEXO B). Destaco, porém, que a ação dialógica e o *movimento instituinte autoformativo*, marcas principais das práticas da escola Santo Amaro, não se apresentam da mesma forma nessa escola, pois tinham foco específico em um excelente projeto interdisciplinar elaborado pela professora de História, já mencionada, juntamente com a de Português e a de Ciências.

O projeto inicial era mais ambicioso e envolvia parceria da Escola com empresas da região e com as Secretarias de Educação, Saúde e Meio Ambiente⁵⁸, tendo sido apresentado à equipe pedagógica da Escola pela professora de História⁵⁹ que o elaborara. Foram feitos ajustes para torná-lo mais próximo das condições oferecidas pelo município/comunidade local

⁵⁸ No Município de Duque de Caxias a Secretaria de Meio Ambiente une-se à de Agricultura, ficando Secretaria de Meio Ambiente e Agricultura.

⁵⁹ Recém-chegada à escola lotada por concurso público.

e foi realizada a I Semana do Meio Ambiente da Escola, que envolveu todos os professores da EJA, em 2006.

Trago um pequeno trecho das narrativas produzidas a partir das entrevistas com a professora de História e a de Ciências (APÊNDICE B). Nesse trecho, procuro destacar como elas percebem suas práticas ambientais e se essas práticas se relacionam com a cultura da

c) ***Quais são as articulações realizadas por você nessas práticas com outros professores e outras disciplinas? Você relaciona Educação Ambiental com cultura?***

Professora Samantha. Eu falava com os professores, e eles gostaram, e a gente fez aquela Semana do Meio Ambiente com palestras envolvendo todo mundo, até a Diretora. [...]. Claro que tem a ver com cultura. É sociocultural e histórico-ambiental.

Professora Telma. É, foi do jeito que a Samantha falou. Não é alienado, só o Dia do Meio Ambiente. A gente começa a trabalhar desde o início do ano, trocamos ideias. A professora de Português abraçou a ideia e os outros professores também. Ela (professora de Português) planeja com a gente, os outros a gente leva ideia, pega ideia, e depois temos o evento que mostra tudo o que fizemos. Os alunos entendem o porquê e aprendem melhor.

Como destaca a professora Telma, o projeto socioambiental deixou de ser uma atividade de caráter pontual – “não é alienado, só o Dia do Meio Ambiente” – se tornou um projeto interdisciplinar que envolve efetivamente educadores/as, educandos/as e a comunidade escolar e se expande para socializar seu trabalho na área ambiental com outras escolas do entorno (Figura 42).



Fig. 42: Oficina de reciclagem com alunos de EJA de escolas diferentes.★
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2010)

CAPÍTULO 3. AS PROFESSORAS DE XERÉM EM DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR COM FREIRE, MORIN E BOAVENTURA-SANTOS:

compreendendo a latência de uma Educação Ambiental transformadora.

*Gosto de ser gente porque,
inacabado, sei que sou um ser condicionado
mas, consciente do inacabamento,
sei que posso ir mais além dele.*
Paulo Freire

A proposta deste capítulo é apresentar algumas ideias significativas para esta pesquisa com base no pensamento político-pedagógico do educador Paulo Freire, em diálogo com o filósofo Edgar Morin e com o sociólogo Boaventura-Santos, compreendendo a *priori* que, em alguns momentos, esse diálogo é possível, e, em outros, há um distanciamento entre as ideias desses autores, o que não implica impossibilidade de sua apresentação neste trabalho.

Pesquisando sobre a origem etimológica da palavra diálogo, encontrei a seguinte definição do físico David Bohm⁶⁰, que não posso deixar de compartilhar:

“Diálogo” deriva da palavra grega dialogos. Logos é o “significado da palavra”, ou em nosso caso pensaríamos em “sentido da palavra”. E dia significa “através” — não significa dois. Um diálogo pode se dar entre qualquer número de pessoas, não só entre duas pessoas. Até mesmo uma pessoa pode ter uma impressão de diálogo consigo mesma, se o espírito do diálogo estiver presente. Um quadro ou imagem que esta derivação sugere é de uma sucessão de sentidos fluindo entre e através de vários de nós ou entre dois de nós. Isto torna possível um fluir de sentidos num grupo inteiro, do qual irá emergir algum sentido novo. É algo novo, que pode não ter ocorrido no ponto inicial, em absoluto. É algo criativo. E este sentido compartilhado é o “adesivo” ou “cimento” que mantém as pessoas e sociedades juntas.

⁶⁰ David Bohm, 1917-1992, Pensilvânia, USA. Físico, é autor do clássico *Quantum Theory* (QT), muito elogiado por Albert Einstein. Por causa desse livro, ele foi perseguido pelo McCarthismo e mudou-se para o Brasil e depois para Israel e Grã-Bretanha, em 1957. Em 1952, publicou a interpretação causal da QT que “abre portas para a operação criativa dos essenciais, e ainda sutis, níveis da realidade”.

Disponível em <<http://www.thinkingtogether.com/publications/proposal.html>>. Acesso em 25.fev.2012.

É esse fluir de sentidos que pretendo ao dialogar com esses três autores para apresentar o local em que acontece a história que narro, destacando as características antropológico-socioeconômico-culturais dos seus sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008) para que consiga narrar sem amarras, tendo como aporte metodológico a cartografia, a história dessas professoras cujas práticas apresentam marcas de uma Educação Ambiental com potencial emancipatório.

Freire – assim como Morin e Boaventura-Santos – destaca a importância de superar o pensamento linear em relação às questões vividas por nós – sujeitos do mundo.

Boaventura-Santos (2010, p. 31-32) destaca:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

Percebe-se, no trecho, o quanto deixamos de discutir ou perceber questões que afetam os diferentes sujeitos porque as próprias pessoas parecem estar em universos muito distantes, o que acaba por criar um distanciamento que, parafraseando Freire nos afasta da própria essência humana, pois somos seres sociais, que crescemos na convivência, e nossas ações nos afetam pessoal e coletivamente.

Freire não é o proponente de uma metodologia de alfabetização de adultos, mas o criador de uma teoria do conhecimento – uma epistemologia – na qual defende a possibilidade de que as pessoas se eduquem como sujeitos de sua própria história. É um pensamento associado com o de Boaventura-Santos – em sua proposta de comunidade interpretativa – quando propõe a superação do monopólio interpretativo de uma só via, trazendo outros repertórios para a compreensão do contexto.

Freire (2003 b) propõe uma ciência que seja uma criação humana histórico-social, haja vista o fato de que a historicidade está presente em todo saber. Como a rigorosidade não nasce repentinamente – se forja na história – implica uma prática em cuja intimidade haverá sempre a possibilidade de superação de um proceder ingênuo anterior (FREIRE, 2005).

Esse rigor não é o da crítica epistemológica feita por Boaventura-Santos (2007a) em relação ao conhecimento científico, que se sustenta no paradigma hegemônico da ciência moderna e fecha as portas a outros saberes sobre a vida e o mundo. O rigor freireano não avilta a natureza e nem o próprio cientista. Ou seja, é científico, mas não desqualifica e nem despreza outros saberes, no que se aproxima da ideia de ecologia de saberes, defendida por Boaventura-Santos (2007 a).

A ecologia de saberes não pretende, segundo o sociólogo, “descredibilizar” as ciências, mas “tentar fazer um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica” (BOAVENTURA-SANTOS, 2007 a, p.32), ou seja, criar a possibilidade de que a ciência entre como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, que dialogue “com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (p. 33). Freire (2003b, p.30) defende que cabe à escola o dever de respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária com que os educandos chegam a ela.

Este bom encontro com os teóricos reafirma a necessidade de um pensamento plural, que aponte para a simplicidade com uma profundidade almejada na complexidade. Inclui os sujeitos do mundo sob a égide de uma racionalidade aberta, que implica considerar a identidade planetária e terrestre do ser humano (MORIN; KERN, 1995) e que se retroalimenta no conceito de transição paradigmática discutido por Boaventura-Santos

(2007a), que traz consigo a exigência de um novo pensamento, relacionado ao tipo de conhecimento que levaria a atravessar esse processo de natureza complexa.

A transição paradigmática em Boaventura-Santos (2007a) destaca o fato de que, na sociedade atual, “temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas” (p.19), o que lhe dá um caráter de transição, provocando a necessidade de que se faça um esforço muito insistente pela *reinvenção da emancipação social*.

Essa quebra de paradigmas exige do professor e da professora uma prática educativa para além dos limites disciplinares, agregando uma Educação Transdisciplinar. A transdisciplinaridade⁶¹ se apresenta como um dos axiomas do pensamento complexo e será relacionada à Educação Ambiental, a partir da proposta freireana de uma pedagogia problematizadora a qual relativiza uma realidade que é multidimensional e multirreferencial.

A escola, em sua função social, reflete os anseios da sociedade em um determinado tempo e, também, suas incoerências e incongruências. Sendo assim, as instituições escolares são diretamente afetadas pela crise de paradigmas, dado que, em seu interior, de forma paradoxal e simultânea, convivem o aspecto tradicional e o progressista, este voltado ao movimento de renovação, da criatividade, da troca de saberes.

O ser humano não nasce pronto, e nem tudo está feito ou estabelecido, mas sendo criado no coletivo a partir de vivências reais contextualizadas num tempo histórico particular (FREIRE, 2003 b). Ou seja, devemos entender o ser humano como um sujeito de seu tempo, criador de cultura – um sujeito coletivo histórico-cultural.

Cabe esclarecer que a noção de sujeito aqui trazida é a de *sujeito praticante*, relacionada “às maneiras de fazer que formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou

⁶¹ Nicolescu (2003) será o interlocutor na apresentação do conceito de transdisciplinaridade.

dominados) dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica”(CERTEAU, 2008, p.41).

No caso dos/das narradores/as de Xerém, trata-se de um sujeito pós-colonial⁶² (HALL, 2006) que se vê e à sociedade e à natureza, como intimamente ligados, interdependentes, e como criadores e transformadores de sua própria história e da história da sociedade em que estão inseridos.

Trago, ainda a perspectiva do *inacabamento do ser humano*, presente tanto em Freire (2003b) como em Morin e Kern (1995), que alertam ser impossível traduzir ou transcrever o ser humano. A complexidade em Morin afirma que pretender que ideias, teorias e métodos sejam definitivos ou estejam acabados é negar seu constante movimento de renovação.

3.1. A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: ideias e saberes em diálogo

É oportuno destacar que algumas ideias apresentadas em Freire, ainda que em outra perspectiva, também aparecem em Boaventura-Santos e Morin e encaminham a discussão, na presente pesquisa, da presença de uma educação socioambiental em Xerém, no sentido de *respeitar os saberes, compreender e ler o mundo, problematizar e complexificar o pensamento, contextualizar as situações, coletivizar as informações e aprender coletivamente* – tendo o diálogo como forma possível de aproximação dos seres humanos.

Dessa forma, não existem saberes descartáveis. Todos temos saberes vivenciais que precisam ser respeitados e referenciados quando se trata da prática pedagógica.

⁶² “O termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou ‘global’ das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do ‘aqui’ e ‘lá’, de um ‘então’ e “agora”, de um ‘em casa’ e ‘no estrangeiro’. Global neste sentido não significa universal [...]” (HALL, 2006, p. 102).

A educação em geral, e a ambiental em particular, é dialógica e só se concretiza como processo de ensino e aprendizagem quando rompe com a lógica verticalizada de uma educação bancária, puramente informativa.

Em uma de suas frases mais conhecidas Freire destaca: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2005, p.78), o que o constitui também como um educador ambiental, na medida em que vê os sujeitos como aprendizes coletivos, pois a *educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores*⁶³. Para ele o processo *ensinoaprendizagem* é amoroso, histórico, fraternal.

Assim pensando, Freire propõe uma ação educativa problematizadora, que não prescinde de uma reflexão sobre os seres humanos e suas condições socioculturais. Assume esse educador a perspectiva de que a cultura é criada e recriada a partir da ação humana, porque “o ser humano é eminentemente relacional, um ser aberto cuja transividade o torna um ser diferente e histórico, um criador de cultura” (1959, p. 8). Assume ele também uma perspectiva multicultural, ao afirmar (FREIRE, 2007b, p.156):

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo riscos livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente [...].

Podemos apresentar os sujeitos das narrativas de Xerém como sujeitos diaspóricos, uma vez que, embora tenham se retirado de seu lugar de origem, ainda mantém com esse lugar laços que se desconfiguram aos poucos e se transmutam, na medida em que os sujeitos

⁶³ Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais, reunido para este fim, no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992-ECO/92). O documento está anexado a este trabalho (ANEXO A).

começam a se identificar com os modos de ser e viver do lugar onde passam a viver. Sua identidade cultural, portanto, vai aos poucos sendo mesclada pela cultura local (HALL, 2006).

Hall (2006) destaca que esse é o caminho da diáspora – da transformação da cultura, sendo a partir desse ponto que começa a emergir uma nova comunidade cultural, multifacetada, uma sociedade multicultural. Cabe explicitar que cultura, nessa perspectiva, pode ser definida de duas formas: como os sentidos e valores que nascem entre classes e grupos sociais diferentes, a partir de suas relações e condições históricas e o modo como lidam e respondem a suas condições de existência, ou ainda, como as “práticas vividas através das quais esses ‘entendimentos’ são expressos e nos quais estão incorporados” (p.133).

Essa definição se aproxima do conceito antropológico de cultura, defendido por Freire (2001, p.117) quando ressalta a existência do mundo da natureza e o da cultura, a partir da intercomunicação mediada natureza - ser humano. Destaca ele ser a cultura

[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. [...] o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A relação humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. [...]. O homem, afinal, no e com o mundo. O seu papel de sujeito [...].

Freire (2000, p. 15) contribui para que se compreenda tal processo, quando reflete:

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber, agora, que riscos corro, mas sei que, como *presença* no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procura; negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder.

Essa cultura exige correr um risco que significa exercer a liberdade, lutar por uma nova perspectiva cultural. Dessa forma, delineiam-se as práticas pedagógicas das professoras de Xerém, de forma problematizadora, de modo que os envolvidos no processo

ensinoaprendizagem, em especial quem atua na educação de jovens e adultos, discutam no espaço escolar, temas relacionados à realidade vivida e vivenciada pelos educandos e pelas educandas⁶⁴.

Compreendo que, em Xerém, talvez haja a construção de um projeto coletivo de sociedade que inclui a escola, mas não depende dela. Freire (2000, p. 23) afirma que

[...] a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares, que não podem ser puramente "guiadas" ou empurradas até o sonho por suas lideranças.

Morin é um aliado nesse pensamento (2011), pois afirma ser necessário perceber que a escola não é o único espaço de reforma social. Otimista – pois é desta forma que se autoqualifica –, enfatiza: “[...] é preciso reformar a sociedade em todos os seus aspectos, mas também reformar nossa maneira de viver”. E acrescenta: “Parece uma tarefa gigantesca, mas acredito que essas mudanças já começaram, espontaneamente, espalhadas por todos os lugares do mundo” (MORIN, 2011, s.p.).

Freire propunha, como uma das práticas pedagógicas na educação de adultos os chamados *círculos de cultura*, nos quais informações voltadas à realidade existencial são apresentadas aos/às educandos/as para favorecer o diálogo, com a intenção de que se tornem um “instrumento” tanto do/da educador/a quanto do/da educando/a relacionando aprendizagem ao conteúdo. Para tanto, considerava ser necessário valorizar a curiosidade dos professores e das professoras, dos educandos e das educandas, como parte do processo *ensinoaprendizagem*, como um pressuposto educativo. Destaca ele: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino” (FREIRE, 2003b, p.85).

⁶⁴ Temas geradores.

Essa ideia implica a importância de que o/a professor/a viva a educação como experiência tipicamente humana que conjuga além do conhecimento dos conteúdos, o esforço de reprodução da ideologia dominante, seu mascaramento e seu desmascaramento, por ser uma forma de intervenção no mundo, pois, “neutra, ‘indiferente’ a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser” (FREIRE, 2003b, p. 99).

A educação problematizadora também pode ser pensada em Boaventura-Santos (1996) quando este propõe uma educação criadora do inconformismo. Para o autor, não faltam, na atualidade, situações ou condições que suscitem desconforto ou causem pessimismo, e, para tal, basta rever as promessas não cumpridas da modernidade, de emancipação e inclusão de todos, ou cujo cumprimento resultou em efeitos perversos. Assim pensando, esse sociólogo parte para a defesa de uma educação não alienada (p.17-18):

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar.

Mantendo a mesma linha de raciocínio, encaminho o pensamento para uma Educação Ambiental que permita o exercício da curiosidade e esteja contextualizada na realidade vivida para ser problematizada com os/pelos sujeitos envolvidos. São ideias intimamente relacionadas, e Freire, Boaventura-Santos e Morin demonstram preocupação com a dicotomia homem-natureza, com a exploração descontrolada dos recursos naturais vinculada à promessa de dominação da natureza e do seu uso para o benefício comum da humanidade. Freire, inclusive, propõe uma prática pedagógica transformadora cujo ponto de partida está relacionado à reflexão sobre a ação do homem apresentada sob a forma de problematização, ao propor ele que cada sujeito faça a leitura do mundo.

Podem ser também tecidas algumas articulações para aprofundar esse diálogo, apresentando os conceitos de conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação. Embora seja uma ideia trabalhada por Boaventura-Santos, é possível antecipar que Freire também defende a solidariedade como uma forma de saber. Defendemos, neste trabalho o conhecimento-emancipação, definido por Boaventura-Santos (2007a, p.84) como “conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos”.

O sociólogo afirma que tanto o conhecimento-regulação quanto o conhecimento-emancipação têm um ponto de ignorância e um ponto de saber. Em relação à ignorância e ao saber no conhecimento-regulação, ele define: “A ignorância é caos, ser ignorante é viver em um caos da realidade incontrolada e incontrolável, seja na natureza ou na sociedade; e conhecer, saber, é ordem [...]. Saber é pôr ordem nas coisas, na realidade, na sociedade” (BOAVENTURA-SANTOS, 2007b, p.52-53). Continua ele refletindo que, “na matriz da sociedade da sociedade ocidental” o ponto de ignorância é chamado de *colonialismo*, ou seja, a incapacidade de reconhecer o outro como igual, a transformação do outro em objeto. O ponto de saber é a autonomia solidária (2007, p.53).

Sendo assim, “conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito” (BOAVENTURA-SANTOS, 2007b, p. 30), e, enquanto o conhecimento-regulação é a trajetória entre um estado de ignorância – caos – para um estado de saber – ordem –, o conhecimento-emancipação caminha do estado de ignorância, que denomina de colonialismo, ao estado de saber, a solidariedade.

A solidariedade é entendida por Freire como o verdadeiro compromisso humano, o que permite também aumentar essa teia ao nos reportarmos à ética da solidariedade, em Morin (2007), que seria provocadora de mudanças de atitude e perspectivas diante da vida.

Retornando à Educação Ambiental, esta só acontece, efetivamente, se contextualizada, ou seja, devemos pensar a Terra como uma totalidade complexa biofísico-antropológica, “na qual a vida é uma emergência da história da Terra e o homem uma emergência da história da vida terrestre” (MORIN e KERN, 1995, p.67), de modo que a relação homem-natureza não pode ser redutora nem dissociada; é necessário contextualizar o global.

Entendo que não há solidariedade sem diálogo, e Freire destaca que a existência humana não pode ser muda ou se nutrir de palavras falsas, mas das palavras verdadeiras que levam à transformação do mundo. Ele diz que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2005, p.91).

Sendo assim, cabe uma educação problematizadora, na qual os saberes trabalhados pelo professor ou pela professora não sejam uma doação ou imposição, mas “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p.97). Ou seja, não pode partir apenas das finalidades dos/das educadores/as.

A relação dialógica, para Freire pressupõe o amor: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2005, p. 91-92).

Em seu livro *Diálogo sobre o Conhecimento*, Morin (2004, p. 91), comentando sobre o lado positivo e o negativo do individualismo do homem moderno, argumenta:

Na minha opinião, é preciso se constituir uma nova solidariedade. Os seres humanos não podem viver num mundo baseado unicamente na quantidade, no cálculo, no lucro: eles precisam de relações afetivas, de amor. [...]. O amor não é apenas um recurso para nos ajudar a viver, é, também, a finalidade de nossas vidas. Ninguém pode dispensá-lo.

Pensando em como se configuram as escolas no momento atual, em busca pela universalização do ensino, constantemente atacadas por não atenderem às “diversidades” e

pensando ainda em como colocar em prática as ideias de Freire no espaço escolar, vislumbro a perspectiva interdisciplinar como fato digno de menção. Entendo, como Tristão (2004), que a educação neste século passa por uma ausência de fundamentos, possivelmente relacionada à crise de paradigmas que atinge a ciência e provoca uma crise epistemológica.

Pensando nos princípios da Educação Ambiental como possibilidade de reinventar a prática educacional, retomo uma das reflexões da autora quando afirma que “a educação ambiental desponta como possibilidade de *reencantamento*, abre possibilidades de novos conhecimentos, de introdução de novas metáforas pela sua condição de diálogo e de convergência de várias áreas do saber” (TRISTÃO, 2004, p. 25).

Compreender essa possibilidade de *reencantamento* a partir da própria prática, talvez seja o grande desafio para os professores e professoras., que podem, porém, se *re-encontrar* na boniteza do ato educativo se fizerem com/como Freire, esta reflexão: “Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina e não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos...”. E ele explicita a razão desses cuidados com o ensino: “Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber...” (2003, p.103).

Relaciono a educação-problematizadora em Freire ao conhecimento-emancipação em Boaventura-Santos, conceitos aos quais associo a perspectiva transdisciplinar, e destaco a potencialidade da presença da questão ambiental nos programas de formação docente, por sua característica de religar as redes de saberes à vida e a vida aos saberes, possibilitando que as situações de aprendizagem sejam vivenciais, dinâmicas, uma vez que se trata da sobrevivência do indivíduo/da espécie/ da sociedade/ do planeta.

3.2 – Enredando e Resignificando Conceitos: educação e/em Freire

*A educação é uma resposta da finitude da infinitude.
A educação é possível para o homem, porque este é
inacabado e sabe-se inacabado. [...]. A educação, portanto, implica uma
busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito
de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.
Por isso, ninguém educa ninguém.*

Paulo Freire (1983)

A filosofia ocidental, que implica uma visão de mundo, se alinha ao determinismo, ao sim ou ao não, não aceita as contradições e se pauta nas certezas do conhecimento científico. Segundo Boaventura-Santos (2003) essas certezas se explicam pela fragmentação cartesiana, que, por sua vez, orienta a divisão disciplinar nas escolas, fragmentação essa que, inegavelmente, levou à acumulação de conhecimentos.

Esse sociólogo destaca o fato de a ciência ter adquirido total hegemonia no pensamento ocidental e ter se tornado socialmente reconhecida “pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível” (BOAVENTURA-SANTOS, 2003, p. 28). No entanto, contraditória ou complementarmente, no cerne desse avanço, surge um novo tipo de relação com o conhecimento, na forma de rede que implica mudança conceitual e se coloca a favor de uma não disciplinarização, na medida em que existem novos modos de produção do saber, no qual o conhecimento seria como uma teia, uma rede de significações.

Podemos entender isto quando Freire, em análise profundamente amorosa, propõe que o processo educativo parta da compreensão de que, quando o educando chega à escola, ele já traz em si uma grande teia de significações engendrada pela linguagem oral, e defende uma educação problematizadora – a da “problematização dos homens em suas relações com o mundo”, com o objetivo final de libertá-los (2005, p.77):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que

se deposita nos homens. [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Defendo a superação da hipercientificização, o verdadeiro conhecimento-*emancipação*, no sentido de *conhecimento-reconhecimento*, que se traduz por solidariedade.

A busca do equilíbrio entre essas duas formas de conhecimento, impulsionadas pela supervalorização da racionalidade, põs em destaque o conhecimento-regulação, no qual a ordem se sobrepõe como forma de saber e a solidariedade se ressignifica como saber advindo do caos. Essa configuração, presente na chamada ciência moderna, vem sendo desconstruída aos poucos, assim como a desvalorização que o paradigma dominante imprimiu ao senso comum.

Um dos pressupostos básicos em Freire era a preocupação em formar um sujeito que se colocasse no mundo como um ser que se faz e se refaz coletivamente, no processo de fazer a história. Esse posicionamento fez com que Freire se tornasse um ícone quando se fala em educar jovens e adultos, embora seu pensamento não esteja restrito a essa modalidade específica de ensino. Argumenta ele (1959, p. 12-13):

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. *Educação da criança e do adulto*. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele.

Sua preocupação com a educação partia de uma – sempre presente – defesa de uma ação docente na qual a relação com o/a educando/a fosse democrática e dialogal. Uma relação, necessariamente horizontal, que se nutra de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Para Freire, especialmente na escola pública, é necessário experimentar a democracia com coragem, para que não se fique cerceado pela política orientadora do ensino.

Essa crítica aproxima a teoria libertadora freireana de uma forte vertente da Educação Ambiental (RUSCHEINSKY, 2002, p.79):

A educação ambiental por meio de uma proposta pedagógica orientada pela teoria libertadora de Paulo Freire poderá vir a ser um fator importante de melhoria do meio e do produto. A busca constante da autonomia, como substrato do sujeito nas múltiplas dimensões, deverá ser o fator motivador mais importante da educação ambiental.

Esse autor complementa que a Educação Ambiental “compreende o diagnóstico dos problemas percebidos e a expressão das soluções visualizadas” (RUSCHEINSKY, 2002, p.79), em consonância, portanto, com a pedagogia freireana que pressupõe a existência de uma efetiva aproximação com a comunidade e seu entorno e o reconhecimento dos saberes de seus sujeitos. Ou seja, uma ação educativa preocupada em dialogar com as diferentes necessidades aventadas pela realidade educacional e social.

Sendo assim, entendo, como Tristão (2002), que é um desafio traçar o perfil profissional de um educador ou educadora ambiental, bem como definir sua formação a partir da complexidade suscitada pela questão ambiental, uma vez que esses/essas profissionais devem ser “capazes de discutir globalmente as questões e buscar de modo dialógico-contextual soluções locais” (p.170).

3.3-POR UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

Como citado anteriormente, procuro associar, nesta pesquisa a educação problematizadora ao conhecimento-emancipação e destaco a potencialidade da presença da questão ambiental nas práticas das professoras de Xerém, nas quais percebo dados próximos da perspectiva transdisciplinar (ANEXO C)

A transdisciplinaridade⁶⁵ não se opõe à disciplinaridade, pelo contrário, é complementar à aproximação disciplinar, quando faz emergir dados novos que articulam as disciplinas entre si e as confrontam, além de oferecer uma nova visão da natureza e da realidade. Essa afirmação significa que “a transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994).

Nicolescu (2003) afirma:

A transdisciplinaridade diz respeito, como indica o prefixo “trans”, ao que está, ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Sua finalidade é *a compreensão do mundo presente*, sendo que um dos seus imperativos é a unidade do conhecimento.

Já que esta pesquisa pretende narrar como ocorre um processo de autoformação coletiva de professoras, tenho um bom encontro com Galvani (2000, p.95):

Para tentar abrir uma pista de trabalho nessa imensa questão, parece-me que deveríamos inverter completamente o eixo da ação educativa para desenvolver uma abordagem interior da educação: a autoformação. Esta comunicação pretenderia mostrar que a autoformação requer, por um lado, uma abordagem transdisciplinar, para considerar a pluralidade de níveis de realidade desses dois conceitos: *autos* (si) e *formação*. E, por outro lado, que a autoformação é um processo antropológico que requer uma abordagem transcultural.

Reflete, ainda o autor, que “a autoformação se caracteriza pelo imbricamento da reflexividade e da interação entre a pessoa e o meio ambiente” (GALVANI, 2000, p. 97). Destaca ele ser impossível “pensar a autoformação sem articular o acoplamento interativo pessoa/meio ambiente e a tomada de consciência reflexiva” (p.97).

⁶⁵ CARTA da Transdisciplinaridade (adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de novembro de 1994). O documento está anexado a este trabalho (ANEXO C).

O que foi discutido anteriormente aponta para o que Morin (2003) denomina de *ecologização* das disciplinas, que implica considerar tudo o que lhes é contextual, inclusive as condições socioculturais, sem destruir o que foi criado por elas, mas permitindo confrontar esses saberes parcelados para formar uma configuração que responda às necessidades, expectativas e interrogações das realidades sociais e humanas, que são pilares da transdisciplinaridade.

Surge então o princípio da *auto-eco-organização*⁶⁶ (MORIN, 2007), no sentido de viver uma organização diferente da já conhecida, acontecida a partir do caos, que leva os educandos ao encantamento e, por diferentes caminhos e organização, à aprendizagem.

Para Santos (2007, p.81)⁶⁷, na perspectiva do pensamento complexo:

A aprendizagem é um processo progressivo emanel retroativo-recursivo que transgreda a lógica clássica, em direção a um nível cada vez mais integrado ao todo. Esse conceito de aprendizagem não visa a acumulação de conhecimentos, mas pretende que os alunos dialoguem com os conhecimentos, reestruturando-se e retendo o que é significativo e como diz o neurofisiologista Karl Pribram [...], o cérebro é um holograma envolto por um universo holográfico. Aprender é uma construção pessoal, autopoietica, interagindo com os acontecimentos em volta.

A autora⁶⁸ continua colaborando com nossas reflexões quando afirma que, por desconhecimento do princípio hologramático, os professores e professoras desconsideram esse princípio e a transdisciplinaridade, tratando o conhecimento de forma mecânica e fazendo com que este perca seu sentido existencial, ao não ser relacionado ao todo e ao sujeito do processo cognitivo.

⁶⁶ O princípio de auto-eco-organização tem valor hologramático: assim como a qualidade da imagem hologramática está ligada ao fato de que cada ponto possui a quase-totalidade da informação do todo, do mesmo modo, de certa maneira, o todo, enquanto todo de que fazemos parte, está presente em nossa mente (MORIN, 2007, p. 88).

⁶⁷ Refiro-me à professora Akiko Santos, da UFRRJ, estudiosa da Transdisciplinaridade e da complexidade no Brasil.

Morin (2007) afirma que há três princípios que ajudam a compreender a complexidade: o *princípio dialógico*, que permite manter a dualidade no seio da unidade, associando esses dois termos que são, simultaneamente, complementares e antagônicos; o *princípio da recursão organizacional*, em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz; o terceiro é o *princípio hologramático*, que apresenta o paradoxo dos sistemas em que a parte está no todo assim como o todo está na parte, que está presente tanto no mundo biológico – totalidade do patrimônio genético presente em cada célula – como no mundo sociológico.

Nicolescu (2003, p. 56) afirma que a educação de libertação em Freire é uma educação transdisciplinar que estabelece “vínculos entre pessoas, fatos, imagens, campos do conhecimento e da ação” (2003, p.56). Essa educação transdisciplinar “supera a mesmice do padrão educativo, encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das idéias”, o que leva o educando a produzir conhecimentos (SANTOS, 2007, p.76) criando o cenário adequado a um processo educativo comprometido com a sustentabilidade e a participação, voltado para uma Educação Ambiental com potencial emancipatório e transformador em seus processos formativos (TRISTÃO, 2007).

Pensando em autoformação de professores e professoras, esta pesquisa se inscreve em um aporte teórico que agrega essas ideias, compreendendo que esses profissionais se inserem em um contexto de reflexão sobre sua prática e experiência pedagógicas, que não necessariamente define, mas incorpora, em seu movimento, a autoecoorganização. Ou seja, mesmo sem ter isso claro, sua experiência os leva a “trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento” (2003, p. 86), o que pressupõe uma racionalidade não linear, que enfrenta “o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (MORIN, 2007, p. 14).

3.4. UMA TENTATIVA DE UNIR OS DIFERENTES NÓS

Esta pesquisa aponta para a perspectiva de um pensamento que se complexifica, procura quebrar paradigmas e apresentar diferentes e circulantes saberes democraticamente valorizados.

Defende-se o diálogo entre as ideias e lógicas que circulam no espaço escolar. Ideias articuladas em busca de um *movimento instituinte de autoformação* de professoras referenciadas no enredamento de seus saberes com os de seus educandos e suas educandas.

Os autores em evidência permitem compreender a importância de uma prática pedagógica que potencializa os saberes de professores e professoras, de forma contextualizada e problematizadora – a neutralidade é impossível – para permitir a produção coletiva de “currículos dialogados” com os educandos e as educandas. Essa é uma utopia, no sentido freireano, de um sonho possível que permitirá a discussão do local e do global no espaço escolar e a assunção de uma educação transdisciplinar.

As ideias de Freire, Boaventura-Santos e Morin contribuem para a tessitura de uma rede de conversações capaz de produzir coletivamente um pensamento que complexifica as situações e entende as incertezas como possibilidades de reflexão e novas ações.

Tenho observado uma tendência, nas relações *dentrofora* da escola, para a organização das pessoas em grupos, comunidades ou redes. Nesses espaços, há possibilidade de contato mais próximo, que permite a discussão e o embate de ideias.

Relaciono esses espaços aos círculos de cultura de Freire, ampliados pelas possibilidades comunicativas da atualidade, que favorecem a criação de um ambiente democrático, dialogal, no qual as experiências são vivenciadas no coletivo sem que se perca a individualidade. Ouso afirmar que uma obra como a de Paulo Freire não morre com seu autor;

renasce como fênix, a cada aventureiro/a – aventureiras-educadoras ou educadoras-aventureiras – que, na história que narro – tenta, amorosamente, implementar suas ideias.

Com esse diálogo teórico, procuro compreender o *movimento instituinte* das professoras, que se aproxima da Ecologia de Saberes, defendida por Boaventura-Santos, e da proposta pedagógica freireana de respeito aos saberes antropológico-culturais dos sujeitos, além do pensamento que se torna necessário complexificar, apresentado por Edgar Morin, de modo a não nos perdermos em abordagens categorizantes que acabam por hipervalorizar um monopólio interpretativo.

CAPÍTULO 4. A ECOLOGIA DE SABERES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o movimento instituinte de autoformação das Professoras Praticantes da Escola Santo Amaro.

O contexto deste texto que busco produzir incorporará o que ainda não é, ou que, como tal, ainda não se apresenta – *a possibilidade*. Sendo assim, assumo a ideia do inacabado, como a defende Paulo Freire, quando afirma que o inacabamento humano está sempre presente, ou seja, esta tese não tem intenção conclusiva, mas será concretizada ao imponderável. É, portanto, um texto aberto e histórico: aberto, por estar sendo tecido lenta e vigorosamente a partir do que Boaventura-Santos chama de ampliação do presente, e histórico pela necessidade de situar os sujeitos e os fatos no seu *tempoespaço*.

Não trago a este texto análises paradigmáticas, mas a discussão sobre a formação docente em serviço baseada em um referencial não tão comum – o diálogo com a Educação Ambiental. Tal perspectiva se alia ao pensamento de Morin (2007) quando afirma que caminhamos em direção à pesquisa de uma razão aberta, cuja preocupação está em saber como estabelecer o diálogo entre certeza e incerteza.

O filósofo (2011, s/p.), em recente entrevista ao jornal Folha de São Paulo, reafirma a ideia de que subestimamos a cegueira em que nos encontramos, pois vivemos em um sistema de educação que separou os conhecimentos em disciplinas que não se comunicam umas com as outras⁶⁹. Justifica:

Uma crise econômica está ligada a uma crise social, histórica, etc. Num cenário de globalização, tudo está ligado, conectado. Ora, é preciso pensar esses problemas de forma complexa, mas somos ensinados a ver (e a compreender) apenas pedaços da realidade.

⁶⁹ MORIN, E. “‘La Voie’ fala dos caminhos para evitar catástrofe mundial, diz Edgar Morin”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 jul. 2011. Entrevista telefônica concedida à repórter Isabela Moi.

Procurei compreender como as professoras criaram essa prática reconectada, que as leva à assunção de uma postura socioambiental e à complexificação do pensamento de seus educandos e suas educandas de modo a que vejam realidades diferenciadas, e não “pedaços da realidade”. Nessas práticas, encontrei marcas da pedagogia freireana, principalmente em relação ao viés da problematização constante que objetiva levar os sujeitos da EJA à autorreflexão, provocando sua inserção no processo educativo de forma legítima, como *um legítimo outro* (MATURANA, 2005).

Entendo, a partir dessas ideias que o que vem ocorrendo com as professoras da Escola Municipal Santo Amaro é um movimento instituinte de autoformação coletiva, porque reúne um grupo de docentes em sintonia, preocupadas com a efetivação do processo ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas, que procuram partir do saber acumulado de seus educandos e suas educandas para criar uma prática pedagógica consistente que os/as leve a uma situação de protagonistas de seu papel no Planeta, ao mesmo tempo em que se colocam na posição de aprendizes não apenas em relação aos/às estudantes, mas também em relação umas às outras.

O foco na problematização é comum no trabalho educativo com pessoas jovens e adultas, e, nesta pesquisa, procuro particularizá-la e estabelecer sua relação com a questão ambiental, apresentando narrativas, imagens e ações cotidianas. São relatos que trazem algumas pistas da constituição de um processo identitário-cultural tendo em vista o desenraizamento de vários de seus sujeitos, apontando para o processo definido por Hall (2006, p.88-89), como sendo de tradução:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade 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. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder

completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas.

Em minha posição privilegiada – de pesquisadora participante do processo – pouco a pouco comecei a identificar os nós tecidos na rede das práticas pedagógicas das professoras, que defendo ser diferenciada por se constituir em uma rede de conversações dialógica e reflexiva, na qual se denuncia um movimento de autoformação coletiva *instituinte* que parte das emergências e utiliza táticas astuciosas para fortalecer seus *saberesfazeres* pedagógicos sem ignorar as práticas socioculturais.

4.1- POR UMA ECOLOGIA DE SABERES

As práticas educativas – os *saberesfazeres* das docentes – mostram uma *conjunção sinérgica*⁷⁰ entre os princípios da Educação Ambiental, constantes do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, e a orientação básica para a EJA, que se ampara, no Brasil, nos pressupostos da pedagogia freireana, quando coloca no sujeito aprendente o seu foco.

Uma leitura, ainda que pouco aprofundada desses princípios, já nos revela sua sintonia com o *saberfazer* na Educação de Jovens e Adultos e permite o destaque de duas “crenças pedagógicas” caras aos docentes dessa modalidade de ensino: o conhecimento deve ser compartilhado e se constitui no coletivo, e o sujeito aprendente traz consigo uma história que precisa ser a referência da prática docente, o que faz com que os aspectos socioculturais e ambientais estejam presentes nas suas ações e possibilita que o sonhar desse profissional seja a utopia realizável freireana.

⁷⁰ No sentido de uma aproximação profunda de princípios, em que há multiplicidade de ideias e acolhimento a essa variedade.

Esse sonho, viabilizado e concretizado, surge da reflexão constante sobre a própria ação pedagógica, que exige a redescoberta dos contornos dessa prática, demarcando novos espaços, que são históricos e não permanentes.

A Educação Ambiental, por se inspirar na utopia de um mundo solidário, exige, segundo Tristão (2005, p.262),

[...] sonhar com a força de nossos desejos, pois, como educadores e educadoras, somos criadores de mundos possíveis, de ideias por realizar. Como uma dinâmica processual da vida e de processos vivos, essa reflexão apóia-se na concepção de um mundo elástico, em constante movimento de expansão e retração, e a utopia inscreve-se na exploração de novas possibilidades e vontades humanas, chamando a atenção para o que não existe em contraposição ao que existe.

Precisamos quebrar as fronteiras entre as disciplinas e subverter, simultaneamente, “a lógica dicotômica que separa a cultura popular de cultura de elite, a cultura da natureza, a cultura da política e outras disjunções do pensamento moderno”. Podemos afirmar que a Educação Ambiental, na Educação de Jovens e Adultos, nos leva “a pensar nos múltiplos espaços/tempos de formação em que o saber é construído” (TRISTÃO, 2003, p. 15). É um pensamento plural, que aponta para a simplicidade ao incluir o pensar dos sujeitos do mundo sob a égide da racionalidade aberta, ou seja, considerando, em sua complexidade, a identidade terrestre do ser humano (MORIN; KERN, 1995).

Boaventura-Santos (2007a; 2007b) afirma que, por estarmos atravessando uma fase de transição paradigmática, há exigência de um novo pensamento relacionado ao tipo de conhecimento de natureza complexa, que exige do professor e da professora uma prática que não se prenda aos limites disciplinares, que ultrapasse a tão defendida perspectiva interdisciplinar e que agregue o caráter de uma Educação Transdisciplinar.

A transdisciplinaridade pode ser uma abordagem da Educação Ambiental, tendo como ponto de partida a proposta freireana de uma pedagogia problematizadora, a qual relativiza uma realidade que é multidimensional e multirreferencial.

É dentro dessa perspectiva que percebo a Educação Ambiental vivida/vivenciada na Escola Santo Amaro, em Xerém, ao atender essa escola aos seus educandos e às suas educandas superando a perspectiva bancária, de acumulação de conteúdos, de modo que eles/elas percebam que são protagonistas do processo educativo, assumida a prática dialógica.

Boaventura-Santos afirma que, hoje, estamos cada vez mais conscientes da realidade intercultural, com conhecimentos próprios que não podem parecer algo marginal, e apresenta a “ecologia de saberes”, que inclui todos os saberes. Na medida em que pensamos os sujeitos no mundo como produtores de conhecimentos, devemos percebê-los também como produtores de culturas, o que torna imperativo que a Escola trabalhe nessa perspectiva.

Martín-Barbero (2007) define a perspectiva intercultural como outra forma de analisar a diversidade cultural, ao conceber as culturas a partir de processos, de interações, de acordo com uma lógica da complexidade, em uma orientação situada na fronteira entre o saber e a ação, pressupondo a interação como elemento fundamental.

Educador/a e educandos/as não são papéis estáticos, mas uma relação de troca em que os sujeitos estão em constante configuração/ (re) configuração, (re) formação.

4.2- MARCAS DA (IN) JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL NARRADAS PELOS SUJEITOS PRATICANTES DA ESCOLA:

*O que mais preocupa
não é o grito dos violentos,
dos corruptos, dos desonestos,
dos sem-caráter, dos sem ética,
O que mais preocupa
é o silêncio dos bons.*

Martin Luther King

Apresentaremos o conceito de justiça ampliada, trazendo a questão da justiça socioambiental, da sustentabilidade e da degradação, que sustentam conceitos metodológicos de uma vertente da Ecologia, como a pegada ecológica e a linha de dignidade.

Esses conceitos metodológicos não têm relação com a cartografia e com os pressupostos metodológicos que defendo nesta pesquisa, mas são extremamente significativos e necessários para a compreensão da realidade pesquisada, um distrito altamente impactado pelo processo de degradação provocado por práticas não sustentáveis.

Inicialmente, procuro traduzir uma história cuja marca está presente na narrativa de moradores e moradoras e dos sujeitos da Escola, e que está voltada para um repertório muito importante para a Educação Ambiental – a *justiça ambiental*.

Foi uma história, contada aos pouquinhos, que demonstra o impacto de uma decisão judicial junto à comunidade de Xerém, fato que muitos duvidavam que pudesse acontecer, por ferir interesses econômicos relacionados não só às autoridades locais e “pessoas de posses” (como falam alguns desses personagens), mas também a personagens diversos.

Essa questão se relaciona a um evento de grande porte, realizado anualmente no distrito, que ocorria, nos meses de março e agosto, no Parque Ana Dantas (Figuras 43 e 44), parque particular localizado em Xerém – e que ocorre em muitos lugares do Brasil: a Vaquejada.



Figs 43 e 44: Parque Ana Dantas em Xerém (foto do site do parque).

O parque foi criado para disseminar a preservação ambiental, além de atender portadores de síndromes diversas, por meio da terapia equina. As duas vaquejadas – Vaquejada Tradicional e Vaquejada Fest (Figuras 45 e 46) –, além dos rodeios, traziam como atrativos shows musicais de cantores sertanejos, em sua maioria, além de sorteios de animais.



Figs. 45 e 46: Fôlderes da Vaquejada e da Vaquejada Fest de Xerém.

Tomando eu um cafezinho com bolo na casa de uma estudante da Escola, ela e seus pais contaram uma parte da história e dois vizinhos que chegaram e se colocaram do lado de fora, conversando “pela janela” (vieram só para conversar), iam complementando. A história é mais ou menos assim:

Professora...⁷¹

A vaquejada começou como um encontro de vaqueiros convidados pelo dono de um grande sítio daqui de Xerém. A cada ano, o número de participantes aumentava. No encontro, tinha rodeio, moda de viola, dança e um “rancho” (comida) que dava para centenas de pessoas.

Quem fazia o rancho era a mulher do dono do sítio, ajudada pelas mulheres de alguns convidados que compareciam todos os anos. A comida ficava na cozinha (que era enorme) e, conforme as pessoas sentiam fome, iam para lá e se serviam ou eram servidas.

Era uma fartura só.

Não havia qualquer pagamento pela participação.

A fama do evento foi crescendo, até que ocorreu a inscrição no circuito nacional e sua reconfiguração. Com isso, o movimento deixou de ser uma atividade “social e sadia”⁷² e passou a causar transtorno, por dificultar o acesso dos moradores, já que afluem pessoas de todo o Brasil, e o distrito não apresenta infraestrutura para acomodá-las. Os maus-tratos infligidos aos animais também começaram a revoltar os moradores.

C., moradora do bairro Santo Antonio e professora da Escola, quando lhe pergunto sobre seu comparecimento à vaquejada, desabafa:

- “Eu não ponho mais os pés lá nem para assistir aos artistas. Aquilo é um absurdo... Os animais sofrem. Isto devia ser proibido. Antes, nós íamos lá, cantávamos, comíamos, era uma atividade sadia...” (agosto/2009).

A situação começou a ficar complicada a partir do desgaste provocado pela falta de diálogo entre a comunidade local e os novos promotores do evento, que já não eram pessoas lá radicadas, e sim, empresários com interesses apenas econômicos.

⁷¹ As pessoas da comunidade, ao se dirigirem à pesquisadora, sempre a denominam de professora. Dificilmente dizem o nome dela.

⁷² Observação feita por moradores da região.

As dificuldades mais apontadas pelos moradores locais, nos dias dos rodeios, eram a falta de segurança física, problemas no trânsito, a venda de bebida alcoólica a menores, e, em especial, o fato de os animais feridos serem abandonados e ficarem soltos e doentes nas ruas de Xerém. A comunidade, em geral, considerava que este era um ato extremamente cruel, o que levou a Associação de Moradores e comerciantes da localidade a impetrarem ação pública solicitando a suspensão das 2 vaquejadas.

Logo após a Vaquejada Fest de 2009, por meio de uma sentença do juiz da 5ª Vara Federal de São João do Meriti, houve a proibição de realizar as competições no parque Ana Dantas, e seu dono foi condenado a indenizar a sociedade em R\$ 1 milhão, que deveriam ser revertidos para a reserva biológica do Tinguá, localizada a 500 metros do centro de vaquejadas.

O pedido inicial havia sido feito pelo Ministério Público Federal em Ação Civil Pública e tramitava na Justiça desde 2005, pois, por conta da proximidade com a reserva federal, o local deveria se submeter a uma série de ajustes ambientais e só podia abrigar dois eventos anuais. Para o procurador, apesar do lado "cultural" da vaquejada, a realização desse evento deveria ser suspensa, pois a Constituição Federal protege a cultura, mas também protege os animais de tratamento cruel.

Percebemos, nesses moradores – sujeitos ordinários, praticantes –, ações politizadas, derivadas de opções filosóficas, culturais e sociais, pois não se omitem, ou desanimam, diante dos conflitos, especialmente diante do poderio econômico, apesar de, em suas narrativas, demonstrarem descrédito pela Justiça.

A fala de Dona Dorcelina, 65 anos, demonstra essa ambiguidade *ação pessoal-descrença*, ao ser informada da decisão da justiça sobre a vaquejada pelo senhor Jerônimo, 61 anos, ambos do Ciclo I (2º e 3º anos de escolaridade).

Jerônimo era uma figura conhecida em toda a escola. Absolutamente articulado social e politicamente, apresentava, no entanto, muita dificuldade para escrever e ler corretamente. Faltava pelo menos dois dias por semana à escola, sendo objeto de muitas discussões sobre seu desempenho em sala de aula, por não conseguir realizar as atividades com autonomia⁷³:

É verdade mesmo, Jerônimo? Nós conseguimos vencer?

Eu assinei o abaixo-assinado. Escrevi só Dorcelina e coloquei o número da identidade. Achei que não ia dar em nada. Aquele povo cheio do dinheiro...

O pessoal do parque até chegaram a conversar com algumas pessoas que era bobagem o abaixo-assinado, que o dinheiro comprava os juízes.

Bem que as professoras falaram que a gente tem que acreditar na nossa força, juntos...

Estou feliz! Vou contar para os meus filhos, falar que valeu a pena!

Meu filho mais velho até ficou preocupado quando falei que eu também tinha assinado...

Dona Dorcelina (65 anos)

Enquanto o Senhor Jerônimo era chamado de “vereador” pelos colegas, Dona Dorcelina era calma, tranquila, falava baixo, quase não se comunicava em sala de aula, precisava que a professora se dirigisse a ela para tirar dúvidas (Figura 47).

Larrosa (1994, p.67) afirma que a história da autonarração é uma história sociopolítica “e, através disso sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades”.

⁷³ Observação registrada pela professora M. no documento “Análise Individual dos alunos com dificuldades de aprendizagem na EJA” (2008/2009).



Fig. 47: Turma do Ciclo I da EJA em que estudam Dona Dorcelina e Seu Jerônimo⁷⁴.

Sendo assim, quando acrescento imagens⁷⁵ à forma escrita, atribuo temporalidade à narrativa. Manguel⁷⁶ (2008, p.17) destaca:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal

74 Embora não seja minha proposta identificá-los na foto, tanto o Senhor Jerônimo quanto Dona Dorcelina estavam em sala de aula nesse dia. No entanto, Dona Dorcelina toda vez que percebia que alguém tiraria foto da turma, pedia para se retirar, o que fez nesse dia também.

75 FERREIRA, N.V.S. *Educação Ambiental e uma experiência de sucesso na EJA: imagens e palavras...* Trabalho apresentado no V Seminário Internacional “As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: os outros como legítimo OUTRO”. Instituição promotora /financiadora: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

76 MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Quando tinha 16 anos, o jovem argentino Alberto Manguel trabalhava numa livraria em Buenos Aires. Certo dia viu entrar pela porta, acompanhado de sua mãe, um homem cego, já de meia-idade, que havia encomendado uma obra esquisita – um dicionário de anglo-saxão. Todo mundo conhecia o homem: era Jorge Luis Borges, um dos mais importantes escritores do continente latino-americano e, para muitos, um dos mais importantes do século. Manguel atendeu o escritor. E este, quando já estava para ir embora, resolveu fazer-lhe uma proposta: que tal se nas horas livres o rapaz fosse até sua casa, para ajudá-lo com os textos que ele não podia mais enxergar? Nos dois anos seguintes, foi exatamente o que aconteceu. Ele leu em voz alta para Borges.

da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois, e, por meio da arte de narrar histórias(sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

Trata-se de uma temporalidade que funciona por meio de recomposição das totalidades, de reapropriações do passado e tomadas de consciência. Retomo Larrosa(1994, p. 68):

Uma temporalidade, em suma, que não é senão o progressivo desdobrar-se, apesar dos retrocessos e dos obstáculos, de uma consciência unificadora e soberana. Essa temporalidade contínua não se faz senão através de um conjunto de operações de seleção e distorção que têm como objetivo conjurar todo o aleatório dos acontecimentos, todo o irregular, tudo o que escapa à unidade de uma trama na qual o sujeito reconhece e expressa sua soberania no devir.

Desse modo, é preciso compreender que as histórias dos sujeitos de Xerém narradas neste texto – suas imagens e as do local – colocam a descoberto seus processos identitários, manifestos, também, a partir da conformação de seus discursos e de suas práticas sociais.

Manguel (2008, p.28) possibilita aprofundar o significado dessa associação de narrativas – imagética e textual –, ao destacar:

Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa.

Além disso, segundo o autor, as histórias que narramos mudam com o destinatário e o contexto no qual o relato está sendo feito, sendo os significados atribuídos a essas narrativas também distintos, dependendo do ouvinte. É, portanto, uma conversação polifônica a envolver, necessariamente, relações de poder, que acabarão por constituir narrativas identitárias, as quais, por sua vez, se constituirão em uma multiplicidade narrativa.

Este texto apresenta os sujeitos de modo a destacar suas identidades culturais, individualizando-os, na medida do possível, por meio de uma narrativa imagética que foca cada um/a e suas culturas, para mostrar o lugar que esses sujeitos ocupam na escola e na comunidade, de forma amorosa, cuidadosa, legitimadora.

Tristão e Nogueira (2011, p. 113) afirmam em relação à narrativa imagética que:

Uma fotografia enraizada na sua cultura local pode ter um alcance universal e constituiria um instrumento de compreensão de outras culturas, outros povos e da diversidade cultural em sua relação com a diversidade biológica e social. Quando relacionada com o contexto dos sujeitos aprendentes, pode tanto provocar um deslocamento dos sujeitos ao só contemplá-la em sua plasticidade e estética, como criar um sentimento de pertencimento ao meio ambiente coletivo, com um aprendizado sobre o contexto histórico, social e ambiental, superando o monopólio de interpretação.

Para Benjamim (1985, p. 198), a narrativa pode ser assim definida: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Esse pensamento pode ser aproximado do que Certeau (2008, p.152) denomina “arte de fazer e de pensar”, quando destaca que “a narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer textual’, com seus procedimentos e táticas próprios”. Para ele a narratividade se insinua, em muitos trabalhos, no discurso erudito, de forma indicativa, analítica ou como contraponto, não exigindo o reconhecimento da legitimidade científica.

Dessa forma, vou me aproximando da compreensão do caráter daquela escola pelas narrativas de seus sujeitos e daqueles que são afetados por ela. Assumo, nesta pesquisa, dois significados para a palavra afeto, tanto em seu sentido etimológico originário do latim *affectur* (afetar, tocar), quanto no seu sentido usual “ser atingido”.

Sendo assim, entendo que os sujeitos da Escola Santo Amaro são afetados pelo trabalho amoroso que suas docentes optaram por realizar, investindo em uma prática dialógico-reflexiva que privilegia a ecologia de saberes.

Para que compreendamos as escolas e o processo *ensinoaprendizagem*, torna-se necessário incorporar a perspectiva da complexidade na prática da pesquisa. Tristão (2004, p. 222) afirma que precisamos eliminar a passividade no ato de aprender e afirma ainda:

O primeiro passo, então, é aprender a aprender a complexidade do mundo e da vida. Aceitar a incerteza do pensamento, a integridade dos sistemas da vida e a urgência de pensar em projetos e pesquisas de relações sociais e socioambientais que permitam uma sociedade mais sustentável. A complexidade ambiental leva a considerar e propiciar um conhecimento significativo, que tenha a ver com os fazeres cotidianos [...], desde a rotina pessoal e coletiva até um conhecimento que ajuda, ao mesmo tempo, a parte racional e afetiva. A complexidade ambiental requer considerar a complexidade dos sujeitos que aprendem, que investigam e que lêem.

Compreendo, que como investigadora, ao tentar reconstruir a narrativa das histórias dos diferentes sujeitos, passo a compartilhá-la, tornando-me parte do processo. Sendo assim, destaco, para os possíveis críticos de um não distanciamento por parte da pesquisadora, a posição de Larrosa (1994, p. 70) em relação à questão, ao dizer que:

A constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos. Na aprendizagem do discurso narrativo através da participação em práticas discursivas de caráter narrativo se constitui e se modifica tanto o vocabulário que se usa para a autodescrição quanto os modos de discurso nos quais se articula a história de nossas vidas.

Para que essas histórias assumam significados é necessário compreendê-las a partir do lugar em que as professoras desenvolvem suas práticas e deixam marcas socioambientais e identitárias.

Afirma Certeau (2008, p. 189):

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se

desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo.

Assim, as narrativas permitem apresentar a Educação Ambiental como uma possibilidade real de aprendizagem que tem como um de seus princípios a fraternidade real entre todos os seres vivos e não vivos. As narrativas produzidas nesta pesquisa estarão, muitas vezes, impregnadas de uma visão pedagógica socioafetiva na medida em que os diversos sujeitos – professoras/ estudantes/comunidade– serão apresentados em sua integralidade humana, assumida sua fragilidade, suas incertezas.

Pretendo que as narrativas das professoras sejam para as professoras também histórias que tragam vida para a teoria praticada em suas salas de aula diariamente. Trata-se de uma afetividade que se expressa no potencial emancipatório baseado na solidariedade, implícito e explícito na Educação Ambiental.

Compreendo os limites feitos à subjetividade da pesquisa narrativa e compartilho o pensamento de Paul Hart (2005) de que o trabalho de pesquisa em um campo “que encoraja a solução de problemas, o ativismo social e a participação em problemas sociais e ambientais pareceria contraditório se os pesquisadores nessa área não fomentassem [...] a ação sociopolítica em relação à pesquisa educacional (p. 36)”. É o que ocorre com a pesquisa no campo da Educação Ambiental.

Na tentativa de compreender esse processo, narro mais um caso que envolve uma questão sociopolítica ligada a interesses econômicos e a uma prática de silenciamento que ainda vigora na comunidade de Xerém. Tentarei narrar a partir da produção dos dados, que enquanto escrevo esta pesquisa, ainda me são trazidos/enviados pelos sujeitos praticantes.

A história começa em meados de 2009, quando, antes do horário de entrada, sentados no banco que ficava do lado de fora da escola, em frente à primeira sala de aula, porque fazia

muito calor, eu (pesquisadora-pedagoga), a professora W.⁷⁷ e alguns estudantes conversávamos. São alunos que trabalham próximo ao centro de Xerém, no outro lado da pista (CIFERAL, INMETRO).

O Senhor José comentou:

Antigamente, nesta época do ano não era assim. Quando chegava à tardinha, neste pé de serra, ficava tão fresquinho que a gente tinha que se agasalhar.

O senhor Paulo completou:

Agora vai ficar muito pior com aquela obra grande que está acabando com a mata lá em Xerém⁷⁸. Toda hora tem animal morto nas estradinhas (gambá, preá,...).

Ficamos curiosas, eu e a professora, pois, embora tentássemos nos aproximar dos educandos e educandos procurando conhecer a região, o distrito de Xerém é muito grande. Descobrimos, posteriormente, que os estudantes se referiam ao Anel Viário, que ligaria diversos municípios/estados, diminuiria o fluxo intenso de tráfego na Avenida Brasil e ainda traria empregos para a região para compensar o impacto ambiental (conforme propaganda oficial). Tratava-se, segundo eles, de uma das obras do PAC: “Tem até placa, professora!”, comentou alguém.

No dia seguinte, autorizada pela direção da escola, resolvi conhecer essas obras no veículo de transporte escolar. Meu objetivo era registrar as imagens e depois conversar com as demais professoras e talvez apresentarmos essa questão aos/às nossos educandos/as uma vez que a professora W. também se interessara pelo assunto.

Mal eu havia começado a fotografar, fomos – eu e o motorista – cercados por operários e pelo engenheiro responsável que queriam saber qual era o meu objetivo. O

⁷⁷ A professora W. veio para o turno da noite em 2009 para assumir a turma de Alfabetização cuja professora fora convidada a dirigir uma escola.

⁷⁸ Consideram Xerém apenas o centro do distrito. Moram no Santo Antônio.

motorista explicou que estávamos fazendo “um trabalho de pesquisa escolar”, e, como a Kombi trazia o logotipo do município, permitiram que eu continuasse, mas exigiram que fosse bem rápida, *pois estava atrapalhando*, embora estivéssemos a uma distância considerável do canteiro de obras.



Fig. 48. Obra em andamento para construção do Anel Viário.
Ligação entre Xerém e a Zona Oeste do Rio de Janeiro (via Itaguaí).
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Segundo foi informado pelos trabalhadores que estavam no momento na obra (Figura 48), a referida intervenção “visa reduzir a distância entre o município de Duque de Caxias e a zona Oeste do município do Rio de Janeiro”⁷⁹, área de grande demanda populacional nos últimos dez anos, que tem sofrido com a retenção constante de carros na Barra da Tijuca,

⁷⁹ Informação dada naquele momento. Descobri, posteriormente, ter uma extensão e intenção bem maiores. Essa malha rodoviária pretende que rodovias que ligam o Rio de Janeiro a Vitória, Bahia, Belo Horizonte, São Paulo e Santos tenham acesso facilitado. Teria um trecho previsto de 145 km, sendo 72 km no Rio de Janeiro, sob responsabilidade dos governos estadual e federal. Destaco o fato de que os 72 km atingem os municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Japeri, Seropédica e Itaguaí.

Recreio – bairros para os quais acorreram pessoas de grande poderio econômico e onde se instalaram empresas.

Com uma malha viária insuficiente, a solução encontrada para distensionar o trânsito foi realizar a obra, utilizando-se o território da Baixada Fluminense, mais uma vez tratado como anexo do território do Estado do Rio de Janeiro. Percebe-se, ainda, ter havido um processo de especulação imobiliária que ampliou o traçado em 13 km para a área rural de Xerém. A obra passou a ser denominada pelos moradores de Trans-Amapá e, segundo alguns, “liga nenhum lugar a lugar nenhum”. Tais opiniões não são manifestadas em qualquer lugar e com qualquer pessoa.



Fig.49: A obra do PAC
(marcas do desmatamento)
(arquivo da autora)



Fig.50: Área em frente à obra do
(vegetação preservada).

As marcas deixadas pelo desmatamento (Figura 49) mostram, mais uma vez o quanto tem sido crescente o processo de degradação da área de Mata Atlântica no município, como pode ser visto em área próxima à obra (Figura 50), e apontam para a importância de mobilização da população do distrito no sentido de que esta situação, já irreversível, seja controlada.

As fotos foram colocadas em um mural, por sugestão das professoras, e ficamos sabendo pelos próprios alunos que a comunidade já se mobilizara contra a obra, porque o traçado inicial atingiria a parte central do distrito e provocaria desapropriações que

prejudicariam comércio, moradores e moradoras. Segundo esses sujeitos, praticantes do lugar, já se conseguira a mudança do traçado da estrada.

Os/as estudantes não pareceram se interessar muito em discutir a questão, como se evitassem se expor. Sendo assim, a ação pedagógica ficou restrita às fotos do mural externo, e, em sala de aula, as professoras abordaram os impactos ambientais provocados pelo progresso de forma geral.

No entanto, quando alguns estudantes se encontravam comigo no corredor da escola ou em minha “sala-secretaria-gabinete da diretora”, traziam notícias⁸⁰ ouvidas no trabalho, nas conversas com amigos, discutiam a ação da Associação de Moradores e falavam sobre as desapropriações que estavam atingindo amigos e parentes, fora do que fora acordado legalmente.

O Senhor J.V. (setembro/2009) definiu a situação da seguinte maneira:

A senhora sabe?

Aquilo lá já se tornou “pura politicagem e ganância”, mas não dá para denunciar.

A gente pode até morrer.

Estudante do Ciclo I(2º e 3º anos de escolaridade), trabalhador da CIFERAL

Historiadores da região fizeram a comparação de que as consequências da intervenção seriam muito semelhantes às da implantação do trecho ferroviário⁸¹ no século 19.

⁸⁰ Os/as estudantes da EJA da Escola Santo Amaro, por saberem que eu fazia Doutorado e que esta era uma pesquisa sobre o local, tinham o hábito de me trazer informações, de conversar informalmente sobre o município de Duque de Caxias, não apenas por terem ciência de que não sou moradora, mas, também, por laços estabelecidos. Foram meus/minhas professores/as muitas vezes.

⁸¹ Em 1886, com a chegada da estrada de ferro que ligava a estação de Meriti à cidade do Rio de Janeiro, as hidrovias com seus barcos, portos e vilas deixaram de ser utilizadas, provocando a extinção de postos de comércio da Baixada. Embora novos povoados tenham surgido a partir do traçado da ferrovia, a consequência imediata foi a expansão urbana da Cidade do Rio de Janeiro. A Baixada só começou a se recuperar em 1910, com o já mencionado **Bota-Abaixo** do Prefeito Pereira Passos no Rio de Janeiro. Disponível em <http://albertomarques.blogspot.com>. Acesso em: jul. 2010.

Para além do que trabalhávamos na escola, minha curiosidade como pesquisadora foi aguçada por essa questão e procurei aprofundar meus conhecimentos para ter opiniões que não fossem baseadas puramente na emoção, uma vez que cartografar é também teorizar. Nesse processo, deu-se o encontro com a pegada ecológica como uma alternativa de compreensão dos impactos socioambientais das atividades humanas em Xerém, a partir do contexto escolar.

O conceito de pegada ecológica⁸² se relaciona às marcas e rastros que a humanidade tem deixado na Terra por ter uma visão ainda hoje distanciada a Natureza. Nós, seres humanos, não nos percebemos muitas vezes como seres-natureza. Procuramos justificar o uso excessivo dos chamados “recursos naturais”, que, neste trabalho, assumo como Milton Santos (2007) serem *recursos sociais*, ou seja, consumimos exageradamente, a degradação ambiental é uma realidade que não pode ser ignorada e produzimos uma imensa quantidade de resíduos impossíveis de reciclar e reaproveitar em sua totalidade.

A WWF-Brasil⁸³ explicita o conceito de pegada ecológica (2007) da seguinte maneira:

A Pegada Ecológica não é uma medida exata e sim uma estimativa. Ela nos mostra até que ponto a nossa forma de viver está de acordo com a capacidade do planeta de oferecer, renovar seus recursos naturais e absorver os resíduos que geramos por muitos e muitos anos. Isto considerando que dividimos o

⁸² Conceito desenvolvido pelos especialistas William Rees e Mathis Wackernagel, em 1996(WWF-Brasil), pensando na dimensão crescente das marcas que deixamos, e em formas de medi-las.

⁸³ A WWF-Brasil é uma organização não-governamental brasileira dedicada à conservação da natureza com os objetivos de harmonizar a atividade humana com a conservação da biodiversidade e promover o uso racional dos recursos naturais em benefício dos cidadãos de hoje e das futuras gerações. O WWF-Brasil, criado em 1996 e sediado em Brasília, desenvolve projetos em todo o país e integra a Rede WWF, a maior rede independente de conservação da natureza, com atuação em mais de 100 países e o apoio de cerca de 5 milhões de pessoas, incluindo associados e voluntários. Em 1961, quando foi fundado, a sigla WWF significava “World Wildlife Fund” o que foi traduzido como “Fundo Mundial da Natureza” em português. No entanto, com o crescimento da organização ao redor do planeta nas décadas seguintes, a atuação da instituição mudou de foco e as letras passaram a simbolizar o trabalho de conservação da organização de maneira mais ampla. Com isso, a sigla ganhou sua segunda tradução: "World Wide Fund For Nature" ou “Fundo Mundial para a Natureza” (Fonte:WWF-Brasil).

espaço com outros seres vivos e que precisamos cuidar da nossa e das próximas gerações.

O valor dessa metodologia para esta pesquisa está em que ela “expõe o drama da insustentabilidade e salienta a necessidade de ajustes e redirecionamento urgentes, nas formas de relacionamento dos seres humanos com o ambiente, no seu estilo de vida e nas múltiplas dimensões de predação dos socioecossistemas urbanos, agora *habitat* da maioria dos seres humanos” (DIAS, 2002, p.193).

A característica básica da pegada ecológica (Figura 51) é a conversão dos hábitos de consumo e estilo de vida, não em valores monetários (como o IDH), mas em hectares de terra fértil necessários para manter o estilo de vida em busca de justiça ambiental. Seus componentes são os seguintes: área de *energia fóssil* (representa a área natural que deveríamos reservar para a absorção do CO₂ que é libertado em excesso); *terra arável* (representa a área de terreno agrícola necessária para suprimir as necessidades alimentícias da população); *pastagens* (representa a área necessária para criar o gado em condições minimamente "razoáveis"); *floresta* (representa a área de floresta necessária para fornecer madeira e seus derivados e outros produtos não lenhosos); área *urbanizada* (representa a área necessária para a construção de edifícios).

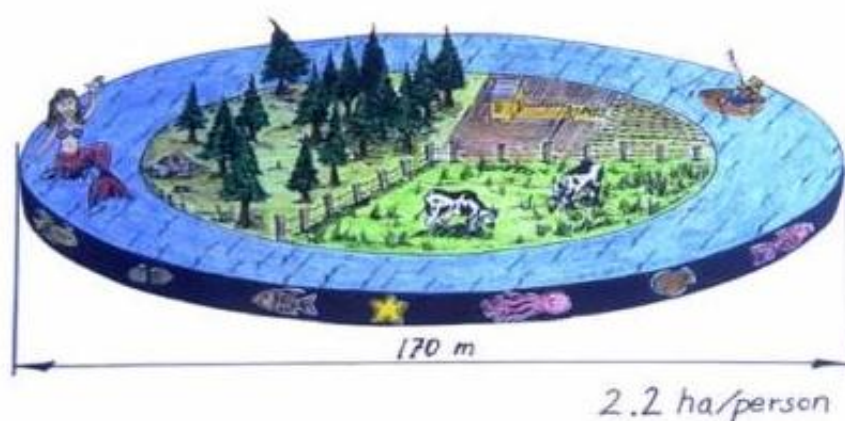


Fig. 51: Pegada ecológica

Alguns estudos em relação à pegada ecológica global mostram, que desde os anos 1980, a demanda global pelos chamados recursos naturais – apresentados neste estudo como recursos sociais – tem sido maior do que a capacidade do Planeta em renová-los.

Há um pensamento hegemônico excessivamente racional que considera a natureza apenas como recurso a ser explorado. Tristão (2010, p. 161), ao apresentar a ideia de existência de um tempo não linear, afirma:

O pensamento parcelar e redutor do paradigma dominante da ciência moderna encara a preocupação ecológica no processo global de desenvolvimento, por meio da “gestão racional” do meio ambiente e dos chamados recursos naturais, sem considerar os processos cíclicos inerentes aos fenômenos naturais e às produções culturais, em um ritmo muito mais lento do que as transformações sociais e tecnológicas. A natureza é explorada até sua exaustão para daí se buscar alternativas tecnocientíficas de manejo e de recuperação.

Dados recentes⁸⁴ (WWF/BRASIL, 2007) indicam que estariam sendo utilizados 25% a mais de recursos naturais do que aquilo que teríamos disponível, o que significa que, para sustentar o estilo de vida atual, precisamos de um planeta Terra e mais um quarto (Gráfico 3). Caso se mantenha essa forma irracional de exploração, em breve se tornará necessário enfrentar uma disputa global por recursos básicos como a água, o que implicaria uma profunda crise socioambiental.

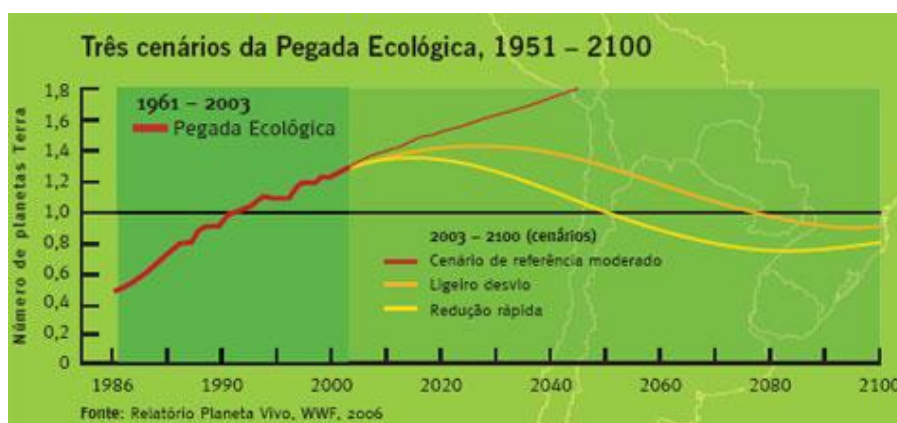


Gráfico 3: Projeção da pegada ecológica (Fonte: WWF BRASIL).

⁸⁴ WWF/BRASIL. **Pegada Ecológica**: Que marcas queremos deixar no nosso planeta? Brasília: WWF-Brasil, 2007.

A excessiva exploração da natureza tem provocado perda acelerada da biodiversidade, ou seja, o desaparecimento ou declínio do número de populações de espécies de plantas e animais. Segundo informações recentes, a perda da biodiversidade no período de 1970 ao ano 2000 corresponde a 35%. Essa perda só pode ser comparada a quatro ou cinco eventos de extinção em massa ocorridos há bilhões de anos e provocados por desastres naturais, não por ação humana, como ora acontece.

A pegada ecológica vista a partir da Ecologia apresenta a média de área disponível por pessoa para garantir a sustentabilidade da vida no planeta Terra, que corresponderia teoricamente a 1,8 ha, uma área inferior a dois campos de futebol. No entanto, desde 1999, a média de consumo no mundo tem sido de 2,2 ha, 25% a mais do que o suportável, indicativo de um estado de alerta. Entretanto, esses dados não consideram o superconsumo dos países ricos e o subconsumo dos países pobres (TRISTÃO, 2010).

A pegada deve ser considerada como uma pista parcial, por vislumbrar um aspecto econômico mais voltado para a concepção de desenvolvimento sustentável que não é a visão defendida nesta pesquisa – identifico que a criação de sociedades sustentáveis seja uma possibilidade mais efetiva de manutenção da vida, por se basear na compreensão de uma sociedade em que os sujeitos do mundo percebem ser possível viver bem consumindo menos.

Meira; Sato ⁸⁵(2005, p. 24) destacam:

A construção das Sociedades Sustentáveis, portanto, reivindica uma diminuição entre as linhas que separam o excesso de consumo e a privação. O espaço ambiental disponível estabelece um teto para o nível permitido de uso e de gasto dos recursos naturais. Uma vez definida a fronteira entre o viver no nosso espaço ambiental e o consumo exagerado que ultrapassa a capacidade de sustentação da natureza, faz-se necessário apresentar também o piso do espaço ambiental, isto é, a quantidade mínima anual que uma pessoa precisa para viver dignamente. Comparando o uso atual deste espaço com o uso permissível, obteremos a quota de redução de inputs para que uma economia

⁸⁵ Ref.: MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. Revista de Educação Pública, v.14, n.25, 17-31p., 2005.

nacional atinja a sustentabilidade, ou seja, alcance uma situação sustentável que se intitula Linha de Dignidade.

É, no entanto, discutindo os impactos causados pela ação humana – pegada ecológica – que se pode levar essa discussão aos espaços escolares, ainda que essa alternativa incorra na dificuldade de não levantar a reflexão sobre a pobreza, o subconsumo derivado desta, enfim, a injustiça socioambiental decorrente da hipervalorização do Capital e do processo de Globalização, que têm invisibilizado as necessidades dos seres humanos e potencializado a ideia de TER em substituição a SER. A população mais pobre tem sofrido com os efeitos desse processo desumanizante, que implica falta de acesso igualitário aos bens socioambientais: água, esgoto, iluminação elétrica, iluminação pública, coleta de lixo, etc.

É inegável, no entanto, o impacto provocado pelas atividades humanas no Planeta. Procurando mostrar o quanto os seres humanos estão se apropriando de sua superfície, a Worldwide Conservation Society (WCS) e pesquisadores da Universidade de Colúmbia (EUA) produziram, em 2002, um mapa da pegada humana, que, em uma escala de 0 a 100, mostra que essa influência está em torno de 83% (Figura 52).

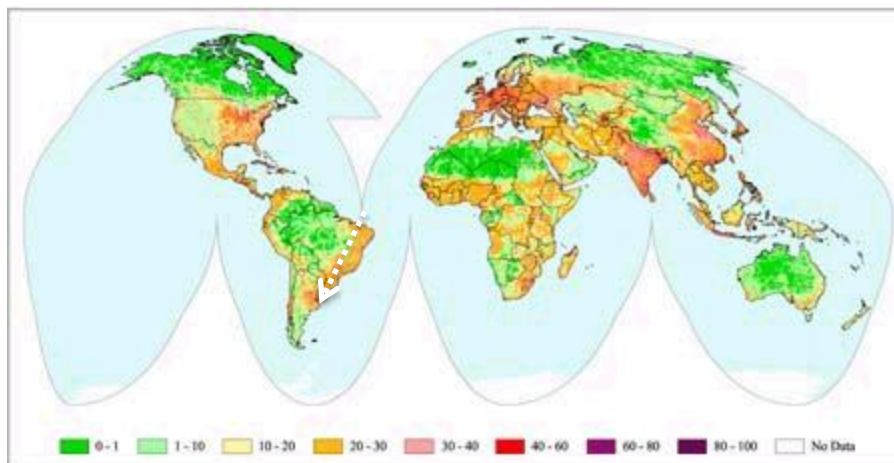


Fig. 52: Mapa da Pegada Humana.

Fonte: www.wcs.org

Analisando o mapa, é possível perceber que a região Sudeste do Brasil, onde se localiza o distrito de Xerém, é uma das áreas mais impactadas. Dados como os apresentados

no mapa não se constituem em verdades, o que foi destacado pelos próprios pesquisadores⁸⁶ envolvidos em sua elaboração, mas servem de alerta, ou seja, significam uma forma possível de reflexão sobre os benefícios e sobre as consequências negativas das atividades humanas no Planeta Terra e permitem caminhar em busca do equilíbrio necessário à preservação da vida.

Partindo da ideia de problematização da realidade, apresento a seguinte questão: *Quais as narrativas invisibilizadas produzidas nas redes de conversações?*, destacando que sua invisibilização tem um propósito, um sentido...

Enquanto situações como essa levam a diferentes posicionamentos, entendo que a comunidade de Xerém, assim como as professoras, em sua maior parte também moradoras, usam táticas de sobrevivência, assumindo os espaços que vão surgindo, e, sempre que surge a oportunidade, discutem as situações a partir dos aspectos socioeconômico-ambientais.

O representante do Secretário de Meio Ambiente e Agricultura, em agosto de 2011, teve uma fala que reforçou meu *reencantamento* pelos sujeitos praticantes do local. Ele compareceu à escola na qual atuo para implementar um projeto de Coleta Seletiva Solidária⁸⁷

86 Sanderson e seus colaboradores reconhecem, no entanto, que o mapa não é uma imagem perfeita. Ele inclui apenas as superfícies de terra - não oceanos, lagos ou rios - e exclui a Antártica e muitas ilhas pequenas Pacífico. O mapa também usa uma escala mais grosseira do que a maioria dos estudos de conservação e contém imprecisões ao nível local. Além disso, com foco em diferentes parâmetros pode render conclusões diferente (SANDERSON, E.W; JAITEH, M.; LEVY, MA; REDFORD, KH; WANNEBO, AV; WOOLMER, G. A pegada humana e o último da vida selvagem. n. 52. **BioScience**. v.10: p.891-904, 2002).

87 Além de representantes das empresas instaladas na região, o encontro contou com a participação de ONGs, lideranças comunitárias e do Conselho Municipal de Meio Ambiente, assim como de órgãos oficiais das redes de Educação, Meio Ambiente e Agricultura, Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais e Procuradoria Geral do Município. Para ajudar a Associação dos Agentes de Reciclagem de Xerém, o morador Adailton Pinto de Souza, que reside no bairro há 39 anos, oficializou a cessão de um galpão aos catadores pelo prazo de um ano. Itamar Campos Marciano, presidente da Associação dos Agentes de Reciclagem de Xerém, criada no início do ano, agradeceu o apoio da secretaria de Meio Ambiente e Agricultura que conseguiu, junto à empresa responsável pela coleta de lixo na região, um caminhão basculante para recolhimento de material reciclável nas residências, comércio e empresas da região. A cooperativa conta com cerca de 40 catadores que recolhem por mês até 12 toneladas de lixo limpo.

que uniria Escola-Comunidade e apresentou a seguinte justificativa para sua ação inicial no 4º

Distrito:

Estou implantando o Projeto Coleta Seletiva Solidária em Duque de Caxias. Começo no 4º distrito por ter sido convocado por seus moradores, algo que nunca observei em nenhum lugar. Eles me convocaram e disseram que queriam meu apoio junto ao Prefeito para ajudar os catadores de lixo. Achavam uma crueldade deixar tudo junto... Sentiam que era humilhante para os catadores. Achavam também que diminuiria o trabalho dos varredores de ruas e contribuiriam para a limpeza do lugar.

Senhor A. representante da Secretaria de Meio Ambiente e Agricultura

Esta situação fica clara quando o Presidente da Associação dos Agentes de Reciclagem de Xerém, que conta com cerca de 40 catadores e recolhe até 12 toneladas de lixo limpo, se posiciona agradecendo o apoio da Secretaria de Meio Ambiente:

Com o empréstimo do galpão, poderemos guardar o material e vender por melhor preço. Hoje, somos obrigados a vender o que catamos em ferros-velhos a preços inferiores aos de mercado e muitas vezes somos enganados na pesagem.

Senhor Itamar Campos.

A cartografia, por permitir a produção de dados, tem contribuído para que seja possível configurar um cenário que se aproxima ao do vivido pelos sujeitos de Xerém. Entendo que as referidas informações e discursos oficiais, ainda que tendenciosos, unidos às narrativas e imagens, permitem ampliar a discussão sobre como essa realidade socioambiental pode ter contribuído para a forma inovadora e instigante de trabalho desenvolvido pelas professoras da região.

Essa marca pode levar a discussão a problematizar a ideia da formação de um sujeito social coletivo – de Xerém –, implicado nas formações subjetivas e identitárias resultantes do entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepetível, e sua natureza sócio-histórica e constituído na relação com os outros e com o Outro da cultura.

Entendo que esse sujeito se percebe também como ambiente, e, para garantir sua sobrevivência e a dos outros sujeitos, deverá ter como foco “a dignidade como condição para uma sociedade justa e sustentável” (ISABEL CARVALHO, 2003, p.3), o que se configura em vida sustentável em suas relações consigo, com o meio, com as outras pessoas, com o Planeta.

Essas marcas identitárias nos remetem a uma outra pista metodológica expressa na seguinte questão investigativa: ***O fato de o local estar sendo agredido pelo “progresso”, que está destruindo matas e mananciais, discussão realizada na escola pelos alunos, favorece um contexto para a implementação da Educação Ambiental?***

Acredito que caminhar pela trilha da pegada ecológica produziu dados que se ajustarão a esse questionamento, sem contar apenas com minhas observações pessoais – embora elas sejam de suma importância – na medida em que trazem o repertório interpretativo da comunidade escolar sobre o impacto socioambiental provocado pela ação humana em Xerém.

Portanto, para compreender esse território, seus sujeitos praticantes e as influências sofridas em seu caminhar pelo local, de forma problematizadora, complexificando o pensamento, aprofundo a questão da Sustentabilidade, apresentada pelo viés da Linha de Dignidade.

Segundo Isabel Carvalho (2003, p.1), a Linha de Dignidade (LD) é uma proposta do Programa Cone Sul Sustentável (PCSS)⁸⁸, cujo objetivo seria intervir no debate Norte-Sul.

Destaca a autora que esta intervenção tem como intenção

[...] a construção de um marco global de sustentabilidade, a partir das realidades nacional e regional. [...], orientada a encontrar padrões e metodologias de sustentabilidade, onde se destacam conceitos como o de espaço ambiental e pegada (huella) ecológica. A LD busca inserir neste debate uma medida redistributiva, baseada na equidade do acesso aos recursos naturais e ambientais, preenchendo uma lacuna no debate europeu, predominantemente calcado em indicadores ambientais quantitativos e distributivos destes recursos. [...] Em contraposição a estes conceitos portadores de uma visão *sobrevivencial*, isto é, que valorizava apenas a reprodução da força de trabalho, portanto a estrita sobrevivência biológica do trabalhador, a LD se filia a um debate econômico alternativo à matriz monetarista neoclássica [...] para propor um instrumento a serviço de políticas de equidade.

Neste trabalho, já estão presentes o IDH e a pegada ecológica, como dimensões que quantificam um piso econômico e uma linha física, conceitos também constitutivos da linha de dignidade (LD), cuja importância está em sua característica particular de se propor a

[...] enfatizar seu caráter de linha de convergência sobre o horizonte de cidadania substantiva que se pretende alcançar. Na LD convergem novas orientações para a vida individual e coletiva, bem como o fortalecimento dos níveis locais de participação direta, sem perder de vista o plano da sustentabilidade socioambiental.

Como possibilidade de aproximação com a comunidade de Xerém, trago o IDH Municipal (IDH-M)⁸⁹, que é um índice sintético calculado para os municípios brasileiros pelo PNUD, em parceria com o IPEA e a Fundação João Pinheiro. Tem como inspiração o Índice de Desenvolvimento Humano, calculado para os países, mas possui adaptações metodológicas para sua aplicação ao nível municipal. No caso de Duque de Caxias, esse índice no tocante à renda é de 0,6780 (IPEA/2000).

⁸⁸ Formado pelos projetos Brasil Sustentável, Chile Sustentável e Uruguai Sustentável.

⁸⁹ Quadro 8 (página 64).

Seu resultado reflete a composição de indicadores como a esperança de vida ao nascer, que é estimada na região em 67,49 anos (IPEA/2000) e outros como a taxa de alfabetização de adultos, a taxa bruta de frequência escolar e a renda per capita. Embora tenha inegável valor para fornecer uma rápida apreensão/classificação dos níveis de desenvolvimento municipal, o IDH-M, tal como outros índices sintéticos, é um instrumento bastante limitado para instrumentalização de políticas públicas, visto que, de modo geral, estas necessitam de indicadores mais específicos, relacionados ao tipo de intervenção e ao público que é alvo da política.

Apresento esse índice, porém, para que se compreenda a amplitude conceitual da Linha de Dignidade, em especial quando relacionada à Linha de Pobreza, uma vez que dados de 2010⁹⁰ indicam que aproximadamente ¼ da população do município de Duque de Caxias se situa abaixo da linha de pobreza. Em termos absolutos, isso significa aproximadamente 200 mil pessoas, o que implica mínima alteração no quadro socioeconômico municipal no período 2000-2010 (IPEA/2010).

É importante compreender que a Linha de Dignidade exige um Estado que exerça papel regulador e uma sociedade que exerça papel regulador nas políticas de sustentabilidade, papel que não pode implicar intervencionismo, mas uma articulação verdadeira entre a democracia representativa e a participativa – comprometimento, enfim, com o bem comum.

Para Isabel Carvalho (2000, p. 5):

Só um Estado comprometido efetivamente com a condução de políticas redistributivas pode alcançar a sustentabilidade social e oportunizar o acesso efetivo a LD. Alcançar a sustentabilidade e universalizar as condições de dignidade implicará num custo a ser assumido por toda a sociedade. O ônus econômico da superação das brechas sociais só pode ser implementado mediante o papel ativo do Estado na redistribuição da renda e investimentos públicos.

⁹⁰ Transparência Municipal/2010.

Um complicador para estabelecer a linha de dignidade é a condição básica de que deverá conter dimensões quantitativas e qualitativas, o que atende ao conceito de desenvolvimento sustentável, mas se afasta da noção de sustentabilidade defendida neste texto.

Tristão afirma que a educação tem função essencial no sentido de propiciar às sociedades em transição o desenvolvimento de modo sustentável (2010, p. 168). Destaca a autora ainda:

A sustentabilidade se propõe a garantir processos de desenvolvimento locais, contextuais e globais ao mesmo tempo, a viver a complementaridade dos tempos diferentes, a superar a lógica da exclusão, o que implica a eliminação das desigualdades entre as classes sociais, culturas, povos e as nações no sentido de abolir a pobreza material e espiritual. Dessa forma, faz uma severa crítica às consequências sociais, culturais e ambientais provocadas pelos processos globalizadores homogeneizantes.

Tentando esclarecer os pontos básicos para compreender a linha de dignidade, mais uma vez recorremos a Isabel Carvalho (2003, p.9), que argumenta:

Por outro lado, para a mudança de orientação pretendida pela LD não parecem suficientes razões da ordem do "necessário". Mesmo que a deterioração dos recursos naturais seja uma ameaça real e afete a grandes contingentes populacionais, este fato não tem tido a força de reorientar efetivamente a postura dos governos e as decisões da economia no sentido da sustentabilidade. Ao contrário, a tendência tem sido a de incorporar o novo problema no quadro das velhas soluções, gerando mais do mesmo (ex: cotas de CFC). Assim, a decisão é de fundo ético, tem a ver com uma escolha e não com um caminho que vai se impor à humanidade pela força da necessidade. A escolha sobre qual o mundo que queremos compartilhar entre nós e com as futuras gerações é de natureza Ética. A solidariedade com os outros e com a natureza é um valor ético e não uma tendência natural das sociedades e dos seres humanos.

A necessidade de uma postura ética explica minha intenção de me ater aos aspectos qualitativos associados à participação e envolvimento dos sujeitos ordinários (CERTEAU,

2008), que poderiam contribuir para a compreensão de existência de uma comunidade sustentável no distrito de Xerém.

Ter a solidariedade como princípio significa compreender a importância do entrelaçamento dos saberes – saberes do mundo –, que precisam ser compartilhados amplamente; ou seja, é preciso vivê-la como um valor ético. Da mesma forma, torna-se necessário que a Educação Ambiental não seja percebida como uma categorização de educação, ou um modismo, mas que seja compreendida em suas três dimensões (TRISTÃO, 2004, p. 254): a dimensão ética (a solidariedade), a dimensão política (a participação) e a dimensão estética (o reencantamento).

4.3- UM MOVIMENTO INSTITUINTE DE AUTOFORMAÇÃO COLETIVA⁹¹

Ao trazer as práticas pedagógicas das professoras da Escola Municipal Santo Amaro em busca de compreender como acontece aquele processo que parece fluir naturalmente, utilizo o verbo na perspectiva de Grün (2003, p. 182) quando afirma que “a compreensão é possível apenas quando nós retemos o respeito pela outriedade do outro que nós procuramos conhecer”.

Atuo na rede pública há muitos anos e destaco, nesta pesquisa, a sintonia e a sinergia que levaram as professoras da escola a perceber a fragilidade de sua formação inicial e a assumir uma atitude proativa no espaço escolar, na busca por um conhecimento compartilhado.

Freire (2003b, p.30), educador brasileiro e *educador ambiental* por excelência, cujo foco maior de pesquisa foi a educação de adultos, defende a ideia de que o trabalho do/da

⁹¹ FERREIRA, N. V. dos S.; TRISTÃO, M. Educação Ambiental: a autoformação coletiva docente na educação de jovens e adultos como tática transgressora. p. 14-24. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Temática Geral: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

professor/a parta do vivenciado pelos educandos e pelas educandas para criar significados e proporcionar uma aprendizagem efetiva e duradoura. *Formar*, para Freire, é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas.

Entendo que as professoras, ao utilizarem táticas transgressoras, efetivamente assumem o projeto de humanização do homem defendido Freire (2003, p.31), que não se furta a questionar:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]. Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

O princípio educativo de Freire é um princípio epistemológico, que não se reduz à metodologia ou à técnica, mas tem como centro de sua discussão a cultura. Cultura que se apresenta como dimensão da formação de uma consciência ambiental crítico-dialógica baseada no compartilhamento e na construção coletiva de saberes.

O trabalho com a EJA e a preocupação com os saberes e modos de ensinar específicos para essa modalidade não se restringem ao Brasil, pois há, em todo o mundo, um processo efetivo de discussão sobre o significado e importância de assumir uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Sendo assim, concebendo, como Freire, a ideia de que o ser humano não está ou fica pronto, mas se encontra em um processo contínuo, no qual se faz e refaz em busca de sua formação integral, caem por terra os conceitos de sucesso ou fracasso, e se evidencia o conceito de aprendizagem contínua.

Capdevila&Puya (2005, p. 43) em esclarecedor artigo publicado na Revista de Educação Social, importante periódico vinculado ao Ministério da Educação e Ciência da Espanha, nos mostram que essa discussão não é local, mas encontra eco no Brasil:

Hasta no hace mucho tiempo, se defendía que el proceso de enseñanza debía centrarse, únicamente, en etapas concretas – la niñez y la juventud. Se hacía hincapié en que el sujeto aprendiera en dicho período todo lo que fuera a necesitar, puesto que ésta era la única etapa de la vida en la que se podían adquirir conocimientos. De este modo, el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que facilitarían a la persona el aprender a aprender quedaba relegado a un segundo plano. Las nuevas formas de entender la educación conciben al ser humano en un continuo «hacerse». [...]. De este modo, podrá dar respuesta a las exigencias que se le presenten, y adquirir una formación integral que le ayude a afrontarlas de modo satisfactorio. Se atenua así la noción de fracaso, dado que un proceso que no se detiene a una edad determinada proporciona diferentes alternativas para el desarrollo integral de cada uno. Habrá más probabilidad de alcanzar el éxito, ya que son también más las opciones, y, de este modo, el fracaso pierde su carácter absoluto⁹².

As autoras defendem o princípio de não existência de uma idade predeterminada para que a atividade educativa se efetive, destacando o fato de que a educação faz parte da existência humana (p. 43):

[...]. Con todo, se entiende que la actividad educativa afecta a todos –niños, jóvenes, adultos y personas de los mayores. Se trata de lograr una *extensión articulada* de la educación, pues ya no se puede entender que hay una edad para la educación y otra para la vida. La educación se encuentra integrada en la propia existencia humana. Para ello, hay que propiciar la aparición de las estructuras pertinentes para que los jóvenes que hayan abandonado el «tren

⁹² Até há algum tempo, defendia-se que o processo ensinoaprendizagem deveria centrar-se unicamente em etapas concretas – a infância e a juventude. Insistia-se em que o sujeito aprenderia em um determinado tempo tudo de que necessitaria, pois este era o único período da vida em que se podiam adquirir tais conhecimentos. Deste modo, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes que facilitariam o aprendizado da pessoa ficava relegado a segundo plano. As novas formas de entender a educação concebem o ser humano em um contínuo fazer-se [...]. Deste modo, poderá dar resposta às exigências que se apresentem e adquirir uma formação integral que o ajude a enfrentá-las de modo satisfatório. Assim se atenua a noção de fracasso, dado que um processo que não se prende a uma idade determinada proporciona diferentes alternativas para o desenvolvimento integral de cada um. Haverá mais probabilidade de alcançar o êxito, já que são também maiores as opções, e, deste modo, o fracasso perde seu caráter absoluto (Traduzido pela pesquisadora).

educativo» puedan retomarlos, y se validen y acrediten los conocimientos adquiridos fuera del sistema reglado⁹³.

As colocações anteriores apontam para uma prática educativa que, de alguma forma, individualize os sujeitos, na medida em que a educação está integrada à própria existência humana, considerando o potencial de riqueza que a multiculturalidade pode trazer às práticas pedagógicas.

Gaudiano (2006, p. 108) contribui para esta compreensão ao desenvolver, como categoria analítica, a *tática intersticial*⁹⁴, para se referir ao conjunto de práticas empregadas por pessoas envolvidas em uma luta para abrir espaço ou afirmar sua existência, destacando:

Estas não são necessariamente deliberadas e planejadas, após seleção cuidadosa de estratégias relacionadas a objetivos discutidos e consensuais por uma comunidade, mas, em algumas ocasiões são formas dispersas e fragmentárias de proceder, como forma de sobrevivência ou como improvisação engenhosa.

O processo de autoformação se expressa em uma tomada de controle pela pessoa de seu próprio poder de formação (GALVANI, 1997), que parece emergir da prática transgressora de alguns docentes, principalmente os que atuam com jovens e adultos, talvez porque ainda cheguem, em pequena quantidade, materiais pedagógicos para as escolas públicas, específicos para essa modalidade de ensino.

⁹³ [...] Contudo, entende-se que a atividade educativa afeta a todos, crianças, jovens, adultos e pessoas de idade mais avançada. Trata-se de conseguir uma extensão articulada (ampliação) do tempo da educação, pois já não se pode entender que há uma idade para a educação e outra para a vida. A educação se encontra integrada à própria existência humana. Por isso, é necessário criar estruturas adequadas para que os jovens que tenham abandonado os estudos possam retomá-los, e sejam validados e creditados os conhecimentos adquiridos fora do sistema regular (Traduzido pela pesquisadora).

⁹⁴ Interstício.s.m **1.** Pequeno espaço vazio entre partes de uma coisa ou entre coisas ligadas:*interstício entre dois azulejos*;**2.** Greta, fenda;**3.** Jur. Intervalo de tempo antes do qual determinado ato não pode efetuar-se.[F.: Do lat. *interstitius*.]. Fonte: aulete.uol.com.br.

O movimento instituinte docente parece derivar do fato de o professor perceber que determinadas práticas estão distantes do universo contextual de seus alunos por refletirem apenas a força da tradição voltada para os chamados conteúdos universais ou universalmente aceitos.

Alves e Garcia (2008, p.74-75) alertam:

Aqueles que têm estudado o cotidiano da escola – e da vida – sabem, no entanto, que as vozes, nos projetos dominantes, proibidas de falar, continuam falando; os sons interditados que nele circulam são ouvidos por alguém, os cheiros aí produzidos chegam a algum lugar. De maneira caótica, como na vida, nos cotidianos das escolas continuam a ser tecidas redes sem começo nem fim e que, como nos ensina Prigogine, do tão negado e temido caos pode emergir uma nova organização. E é isto que tanto assusta os que detêm o poder e que tanto se aferram à ordem.

Essa reflexão aponta para a importância de ouvir as vozes da comunidade escolar, por muito tempo desqualificadas, pois estas darão pistas para que compreendamos sua configuração atual e a crise pela qual passa a Escola atual, ao não conseguir, com qualidade, cumprir sua missão de ensino e aprendizagem. Uma dessas importantes vozes é a docente, que, principalmente em relação ao que lhe é oferecido como formação, quase não é ouvida. Especificamente em relação à formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se quase que um abandono político-institucional.

As professoras, na pesquisa desenvolvida, de alguma forma começaram a tecer redes geradas pelo inconformismo, pelo abandono institucional, compartilhando práticas nas quais demonstravam considerar os saberes de educandos e educandas como conhecimentos válidos para que novos saberes fossem tecidos, em uma prática que revela astúcia, que só é possível a quem se coloca na posição de aprender com o aluno, abrindo mão do poder que a posição docente confere. Pode ser vista como a tática da qual fala Certeau (2008, p. 46-47) definindo-a como:

um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. [...]. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em “ocasiões”.

Nesse momento, a Educação Ambiental se torna uma possibilidade de permitir que o sujeito-estudante se perceba legitimado pela prática docente, que foge ao instituído, que pode ser configurada em uma reorganização rápida dos espaços, em uma ação que parte da discussão local para chegar ao global, do conhecido para o desconhecido, de forma inter/transdisciplinar, humanizadora e transversalizante.

Neste trabalho, compartilhamos ainda o pensamento de Certeau (2008) quando afirma que a formação consiste em fazer um lugar para a autoformação das pessoas, reunindo as artes de fazer cotidianas. Entendo, a partir dessas ideias, que o que vem ocorrendo com os/as professores/as da Escola Santo Amaro é um movimento instituinte de autoformação coletiva, porque reúne um grupo de docentes em sintonia, preocupados com a efetivação do processo ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas que procuram partir do saber acumulado de seus educandos e educandas para criar uma prática pedagógica consistente que os/as leve a uma situação de protagonistas conscientes de seu papel no Planeta. Há, em seus *saberesfazeres*, o que podemos definir como *sinergia ambiental*, no sentido de busca do equilíbrio entre as ações, que procuram ser coordenadas e integradas com um objetivo comum explícito para educadores e educandos.

O processo educativo que enfocamos é Educação Ambiental, por haver relação estreita com a realidade vivida pelos sujeitos praticantes, já que as atividades vão sendo estruturadas em torno dos problemas concretos da comunidade e se procura compreendê-los de forma global em busca de soluções construídas coletivamente, construindo saberes, reconstruindo-os e ampliando-os.

Retomo a ideia do reencantamento pela educação como uma sensação que foi surgindo aos poucos e me levou a identificar a existência, naquele espaço educativo, de algo diferenciado, que transgredia o instituído.

Certamente, surgirão questionamentos sobre a necessidade da transgressão, mas quem atua no ensino público está na posição de ser obrigado, grande parte das vezes, a seguir normas e práticas pouco adequadas às necessidades educativas que identifica como significativas para seu grupo, para atender a orientações advindas de mudanças político-partidárias.

A educação – plataforma básica em qualquer período eleitoral – tem sido utilizada como captadora de votos, e, ao final, promessas são colocadas em execução, sem que a comunidade escolar seja ouvida, em particular os/as docentes. Sendo assim, responderia aos possíveis críticos *ser necessário transgredir (!)* para construir um sonho educacional.

Em um município como Duque de Caxias, cuja história foi brevemente apresentada, o voto de cabresto ainda é uma prática frequente, assim como o loteamento da direção das unidades escolares entre os partidários políticos, em busca tanto da manutenção do poder quanto do controle das possíveis críticas docentes, ou seja, o silenciamento daqueles que se constituem em formadores de opinião.

Portanto, assumir uma prática pedagógica que parta da discussão dos saberes prévios dos educandos, da contextualização dos problemas da comunidade para a constituição de novos conceitos é uma atitude corajosa, pois afeta gestores comprometidos com a política partidária, e não com a educacional, ao potencializar redes coletivas que, ao longo do tempo, costumam incomodar por subverterem o sistema – o instituído.

Embora compreendendo o risco que corriam ao trazer os problemas locais para a sala de aula, na medida em que os próprios estudantes precisam ser percebidos como sujeitos que

trazem, para o espaço escolar, seus partidarismos políticos arraigados, inculcados durante muitos anos, as professoras da Escola Santo Amaro não hesitavam em fazê-lo, porque, com essa ação educativa diferenciada e referenciada, começaram a perceber avanços na aprendizagem de estudantes que tinham uma história de retenção na série e evasão, mesmo na EJA.

Isso não significa que as professoras discutissem política partidária, mas que os assuntos locais trazidos como conteúdo educativo estavam, muitas vezes, relacionados a questões que os líderes políticos não desejavam que a comunidade criticasse, e, muito menos que essa crise se desse a partir da escola.

Ainda que sem intenção de fazer Educação Ambiental, ficava evidente, em algumas práticas educativas que acompanhei ao longo de dois anos de observação, que as docentes atendiam a alguns de seus princípios.

Havia preocupação em fazer com que os educandos e as educandas discutissem coletivamente algumas questões socioambientais bastante sérias no espaço escolar, procurando relacionar conceitos trabalhados à forma pela qual liam o mundo em que vivem, em uma prática vivida com afetividade, sem excluir a cognoscibilidade.

Destaco a fala de uma das professoras entrevistadas por mim em novembro de 2011, juntamente com a ex-diretora⁹⁵(APÊNDICE D):

⁹⁵ Entrevista feita em forma de conversa em novembro de 2011, com a única professora do grupo pesquisado de EJA que ainda permanecia na Escola Santo Amaro e com a ex-diretora, quando a escola foi interditada. A pesquisadora também atua em outra Unidade Escolar desde março de 2010.

***Pesquisadora Nadja:** C., você tem formação na área ambiental também, não é? Que relação você faz com o seu trabalho e essa questão ambiental? Você acha que é um facilitador, tendo em vista que você trabalha em Xerém, que é uma área de Mata Atlântica, mas que tem muita degradação também?*

***Professora C.:** Bom, é um facilitador, sim, mas, como a gente está um pouco distante de alguns aspectos culturais, às vezes de informações pra esse aluno do noturno, então pra você desenvolver um trabalho ambiental no noturno, é complicado. Então, às vezes você passa pelos temas superficialmente, mas eu tento pelo menos fazer o trabalho de conscientização deles, desse espaço, da importância da questão do desmatamento, mas é complicado. Acho que a questão é de você morar em um reduto, de você ter um poder, de alguns políticos que acabam fazendo essas ações mesmo, desmatando, então você fica meio sem ter o que fazer, com medo às vezes. Coagido com medo de fazer denúncias de determinadas coisas porque você está em um reduto, então você acaba trabalhando mais as questões de conscientização, da importância da água, que você não deve desmatar, são essas temáticas, mas ir para um trabalho de campo gera, é complicado.*

***Professora S. (aposentada, ex- diretora da Escola Santo Amaro):** Gera até uma violência de repente, não é?*

Ao longo da pesquisa, percebi que um dos facilitadores para esta ação era a postura da diretora dessa escola, que, efetivamente preocupada com a qualidade da formação dos educandos e das educandas, bem como com a formação continuada de professores e professoras, também acreditava em uma abordagem pedagógica transformadora na EJA. Essa gestora trabalhou na mesma escola por 35 anos ininterruptos e ficou em sua direção por 17 anos.

Sua característica ímpar era a assunção de uma postura profundamente democrática nas relações pedagógico-administrativas. Identifico sua ação também como transgressora, embora cautelosa, por encontrar alternativas que permitiam atuação coerente com seu pensamento libertário. Não se iludia e, muitas vezes, falava do medo que sentia porque suas ações poderiam ser interpretadas de forma incorreta. Não foi sem motivo que, apesar da luta da comunidade escolar por sua permanência na direção, quando da mudança no governo municipal, tenha ficado por apenas mais um semestre letivo, sendo substituída no período de férias como forma de enfraquecer qualquer movimento a seu favor.

A prática educativa da escola – reformada a partir das necessidades de seus sujeitos – aproxima os conteúdos científicos do que os sujeitos viviam ordinariamente (CERTEAU, 2008) ao conferir aos seus/suas educandos/as o poder do saber. Creio que esse poder trouxe às professoras *o reencantamento pela educação*, pois, elas se sentiram partícipes do processo de empoderamento de seus educandos e suas educandas pelo conhecimento.

É possível reconhecer, ainda, que as professoras, em suas práticas cotidianas, lançam mão de táticas que levam ao fortalecimento de suas posições particulares e investem para que tal também ocorra com seus educandos e suas educandas. Desse modo, não ocorre o estranhamento tão comum nos diversos processos formativos oferecidos aos docentes (TRISTÃO, 2007), o que tem possibilitado que a dimensão ambiental consiga emergir de forma crítica, voltada à discussão das condições socioambientais e culturais com as quais a comunidade se depara.

4.4- O APRENDERENSINAR: o processo de reencantamento docente

A pesquisa na Escola Municipal Santo Amaro se explica pela atitude de *reencantamento pela educação* presente nas práticas pedagógicas coletivas de suas professoras da EJA e nas respostas que seus educandos e suas educandas lhes têm dado. Embora passem pelas dificuldades decorrentes da falta de espaço físico adequado e falta de material pedagógico específico para a modalidade – comuns à rede pública da região –, é nítido o prazer mútuo e o compromisso com que assumem seu fazer, sem que sejam/estejam alienados/as.

Apresentar como esse processo se constituiu é o grande desafio desta pesquisa na medida em que, a cada momento, surgiam novas indagações relacionadas à conformação das

práticas pedagógicas das professoras de EJA, objetivando problematizar como esses sujeitos praticantes deixavam marcas nesse movimento próprio e instituinte de autoformação coletiva.

Intrigava-me, no processo instituinte, que eu observava cotidianamente, a sinergia⁹⁶ existente entre as professoras, sinergia que as levava a apostar em um percurso desafiante que superava as certezas tão presentes no trabalho pedagógico.

Em um espaço ainda tecnocrático, renegam o caminho fácil e seguro de caráter prescritivo e investem mais no agir que no discurso; lidam com as tensões surgidas no processo de *aprenderensinar*⁹⁷ sem se omitir e sem temor aparente. De certa forma, agem/reagem às referidas tensões, tecendo significados novos para sua prática, e a ressignificam.

Para alcançar esse objetivo e produzir sentidos, os *espaçotempos* são contextualizados a partir da identificação de seus sujeitos, o que ocorre na medida em que essa narrativa se desenrola como se fosse um filme, com novas informações sendo continuamente incorporadas, até que se perceba como se constitui esse movimento instituinte (LINHARES; LEAL, 2002) de autoformação no qual são utilizadas táticas de sobrevivência que permitem a efetivação de uma prática educativa diferenciada.

Nas práticas pedagógicas vividas na Escola Municipal Santo Amaro repousam o reencantamento, as redes invisíveis ou invisibilizadas, as marcas que permitirão compreender as táticas de sobrevivência utilizadas pelos sujeitos ordinários daquela comunidade escolar.

É de suma importância que a orientação pedagógica para o trabalho na modalidade Educação de Jovens e Adultos seja contextualizada em suas realidades. Tal postura exige um

⁹⁶ Conjunto de forças que agem simultaneamente para um propósito.

⁹⁷ Utilizado da mesma forma como o faz a autora Nilda Alves (2001), que justifica como sendo a única possibilidade de existência desses termos, - juntando-se em uma única palavra e invertendo-se a ordem com que são ditos (ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba: Ed. Da UFPR, n.17, p. 53-62, 2001).

olhar reflexivo, uma escuta sensível, voltada para o que e como pensam esses sujeitos, identificando o que os motiva a vir ou retornar para a escola e, evidentemente, um aprofundamento teórico-conceitual que poucos/as docentes admitem possuir.

Com essas questões em mente, passo a um movimento de tradução de como fui me envolvendo no trabalho pedagógico da Escola e percebendo como se diferenciava de outras práticas das quais já participara.

Iniciei meu trabalho nessa escola, em novembro de 2007, como Orientadora Pedagógica. Em um certo momento do ano letivo, após o Conselho de Classe final, que promove ou retém estudantes para a etapa seguinte, após intensa discussão e análise processual do rendimento dos educandos e educandas, registrei o sentimento geral por meio da narrativa expressiva de uma das professoras:

*Estou muito triste com o resultado deste ano... Lutamos tanto com estes alunos...
Para fazer eles acreditarem neles mesmos... “brigamos” para eles ficarem na Escola...
Este resultado não é o que esperava... O que todo mundo merecia!
Parece que a gente nadou e morreu na praia... O que vamos fazer?
Precisamos mudar alguma coisa...*

Reflexões da professora J. da turma de Alfabetização/ dez 2007.

Esta pesquisa foi motivada por momentos como o descrito. Ainda não sabia como, mas esse movimento de quase impotência, compartilhado por todas nós, fez surgir outra questão, tornada visível no relato de outra professora, que atuava no Ciclo II/Etapa III atual (4º e 5º anos):

É, gente...

*Temos que pensar em outra coisa, uma forma de trabalhar diferente no próximo ano. Sempre falo que **a solução é o afeto...***

Conseguimos pouco, mas conseguimos...Precisamos pensar no que deu errado e mostrar pra eles que é assim mesmo. Pra aprender, a luta tem que ser nossa e deles. Já estou pensando que, no próximo ano, vou trabalhar com a turma dividida em grupos. De acordo com o desenvolvimento.

*Sei que a OP não gosta muito disso não, mas acho que assim vai funcionar melhor. O que vocês acham? **E aí, OP? Tá junto nessa batalha?***

Não podemos é desistir.

Professora C./EJA/2007

Para comentar essas narrativas, é preciso contextualizar o trabalho dessas docentes no ano letivo de 2007. A primeira atuava em uma turma de Alfabetização com sete alunos/as, que traziam uma história significativa de repetência na infância e na juventude (5 a 6 anos), que não haviam, ainda, conseguido concretizar a aquisição da língua escrita e a compreensão do código linguístico. Na turma, estavam inclusos dois estudantes com deficiência intelectual⁹⁸. Seus alunos e alunas dificilmente faltavam à escola. Apenas um aluno foi promovido para o Ciclo seguinte.

A segunda professora atuava em uma turma com 23 alunos que, embora apresentasse dificuldades na escrita, era quase em sua totalidade competente na leitura em termos de decodificação e compreensão. Naquele ano, seis estudantes (quatro homens e duas mulheres), ficaram retidos por não alcançarem os objetivos. Destes, quatro eram alunos que também apresentavam baixa frequência. As duas alunas retidas cursaram os ciclos anteriores na escola da seguinte forma: 2005 e 2006 (Ciclo I); 2007(Ciclo II).

⁹⁸ Nomenclatura utilizada no Município de Duque de Caxias para os estudantes com atraso no desenvolvimento mental.

São dados que contribuem para compreender o compartilhamento de suas inquietações, a postura de que o problema era coletivo, bem como a busca por solução. A Orientadora a quem se referiu a segunda professora é a autora desta pesquisa, que, naquela época, iniciava a prática pedagógica na instituição, com experiência anterior em EJA, mas nova naquele grupo já constituído. O convite para me inserir na “batalha”, feito daquela forma indireta, implicava ter sido aceita como interlocutora no processo formador, ainda que surgissem discordâncias e que tivéssemos visões diferenciadas.

Naquele instante, já se redefinia o trabalho para o ano de 2008. Começamos, efetivamente, a construir perspectivas para trabalhar com as turmas de EJA. Uma das propostas surgidas veio da terceira professora, que era formada em Biblioteconomia e que iniciara uma nova Graduação – o Curso de Pedagogia – por meio do Consórcio CEDERJ⁹⁹:

Olha só pessoal! Também estou bastante chateada.

Mas concordo com C. que devemos tentar mudar um pouco o nosso trabalho.

Os alunos precisam participar mais, como já falou nossa OP. Lembram que ela disse que a gente falava mais que os alunos? Nós ficamos meio chateadas até.

Acho que é isso! Podíamos pensar em trabalhar com projetos, e ela pode nos ajudar.

Professora M.(Ciclo I/EJA)/2007

Sua narrativa mostra que, finalmente, estava aceita naquele grupo. Entendo que não basta estar em um espaço profissional. É preciso ser a pessoa cujas ideias e formas de trabalhar/atuar são aceitas para apresentar propostas e fazer críticas. Esse é um processo importante, em especial no espaço escolar, no qual parece haver tantos especialistas

⁹⁹ Cursos de graduação a distância por intermédio do [Consórcio Cederj](http://www.cederj.edu.br/fundacao/), parceria formada entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e seis universidades públicas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte fluminense – UENF; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ). Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacao/>. Acesso em 25/09/2011.

educacionais! Percebo haver, por parte das professoras em geral, certa animosidade quando deles/delas nos aproximamos com o que denominam de “pedagogês”.

Sato; Passos (2003, p. 21) contribuem para fundamentar meu pensamento em relação à questão, ao destacarem:

As propostas generalistas tendem a serem esquecidas, porque negligenciam o potencial local, não observam a soberania local, nem foram construídas, democraticamente, no bojo da comunidade escolar. Deveríamos, neste contexto, abandonar tais propostas e centrarmos em nossas próprias ações, construindo nossos currículos como trajeto que se contrapõe a qualquer determinação esmiuçada, já estabelecida e oferecida como prato-feito, que pulveriza, assimila e aniquila a identidade, cerceia a criação, obstaculiza a comunicação. O currículo, assim, carrega uma proposta com possibilidades e limites que só pode ser realizada numa atitude lúdico-prática de transcendência e imanência [...].

As narrativas dessas docentes focam, simultaneamente, as marcas identitárias com o local e conhecimento de sua prática e um sentimento ambíguo desesperança/esperança. Por essa razão, me remeto a Assman (2007) e à sua constatação de existência de um movimento que pode ser denominado *reencantamento* pela educação, que pressupõe uma educação social e de potencial emancipatório, de viés coletivo e historicamente situado. O autor assume um posicionamento crítico em relação à educação atual, e defende que outros educadores o façam sem ingenuidade política:

[...] um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas.

Reconheço pertencer à esfera de *reencantamento* do trabalho pedagógico realizado pelas professoras da EJA da escola cuja situação me propus a pesquisar e, parafraseando Assman, eu me senti reencantada, sem assumir uma postura ingênua ou alienada, ao perceber

a existência de professoras que encaram como parte de sua tarefa a busca pelo *ensinaraprender* de seus educandos e suas educandas.

Cotidianamente, vemos críticas aos/às professores/as com extensas justificativas que passam, principalmente, pela denúncia de sua possível falta de qualificação. Nesta pesquisa, são apresentados *saberesfazeres* que não se restringem a essa discussão simplista. Sendo assim, concordo com Tristão (2004, p. 221) quando propõe manter, no caso da formação de professores/as,

[...] uma estreita relação com outros contextos de formação, estabelecer elos como mola mestra da tessitura da formação e ficar alerta para as diferentes formas de relação entre conhecimento acadêmico/senso comum, teoria/prática. Esse diálogo tem de ser permanente na produção de sentidos para o trabalho coletivo, reconhecendo a necessidade de incorporar conhecimento à vida profissional, produzidos na prática e pela prática, superando a centralidade da prática.

Com esta pesquisa, trago outra racionalidade, a perspectiva da existência de professoras engajadas, que buscam sua própria formação, mas compreendem que o saber se potencializa no coletivo, que não basta o fazer. Elas compreendem a importância da redefinição de suas práticas a partir do reconhecimento dos saberes dos diversos sujeitos.

Apresento, assim, o encontro entre o pensamento norteador das ações educativas efetivadas por essas professoras e o pensamento freireano, pois o que elas propõem é um processo *ensinoaprendizagem* voltado para a história dos sujeitos nele envolvidos, história que os constrói, na medida em que (FREIRE, 2003 b, 83-84):

[...] os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...], diferentemente dos outros animais, [...], os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na idéia que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Isso significa partir do que Freire denomina leitura de mundo, quando afirma que, como processo, pressupõe, além da mera decodificação, um alongamento na inteligência do mundo. Nesse processo de leitura e de releitura do mundo, o sujeito constrói uma visão de mundo, para não apenas vê-lo, mas entendê-lo melhor e, desse modo, modificá-lo por meio de sua própria ação.

O princípio basilar da ação das docentes sempre fora o/a educando/a com o/a qual efetivamente trabalhavam e o olhar deste/a em relação a si mesmo e à educação que queria para si próprio/a. A inovação para mim estava na consciência de ser esta ação pretendida por todas – de forma coletiva. Parece ser um discurso pedagógico recorrente, mas trabalhar com o educando que se tem, e não com o que se imagina, tem sido uma tarefa inglória, uma meta prescrita nos currículos, mas pouco alcançada.

Trata-se então de um currículo plenamente vivido que não pode ser visto, conforme afirma Carvalho, J. (2009, p. 190),

[...] como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do “autoconhecimento”, da “autoestima”, da “autonomia”, da “autoconfiança”, do “autocontrole”, da “autorregulação”, etc., mas como produzindo formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos.

Para que os projetos educativos focassem os educandos e educandas como seres integrais, com desejos, medos, incorporando saberes que desconhecíamos, tornou-se importante tentar compreender cada um deles, em sua plenitude. As discussões docentes passaram a versar sobre a importância de evidenciar para aqueles sujeitos – muitas vezes descrentes de seu próprio potencial cognitivo –, maior amorosidade em relação a si e a suas ações. Reporto-me, então, à Maturana (2005, p.19) que aborda o amor que legitima o outro:

Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações

recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência.

Esse pensamento é muito semelhante ao de Freire (2003a, p.57) em sua defesa de um amor que até pode ser *brigão*, expresso nas falas das professoras, anteriormente apresentadas:

É preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. É amorosidade não só aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. [...]. É preciso, contudo, que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar; de denunciar, de anunciar.

Amor como sentimento, que vemos em Maturana, em Freire e também em Morin (2011), quando, na entrevista já citada, reafirma a importância de mudar os sujeitos e transformar as relações entre as pessoas – *a reforma do amor*:

Mas insisto também sobre as mudanças necessárias ao indivíduo, dentro de nossa vida cotidiana. A compreensão do outro, o amor. Pode parecer ridículo dizer que o amor precisa ser reformado, mas digo isso sobre as formas degradadas do amor – o amor superficial, o amor-cego, que só enxerga uma parte da pessoa amada, o amor-possessivo, o amor-ciumento.

Percebi que as professoras defendiam como prática pedagógica esse comportamento afetivo, legitimador do outro, que potencializa e não sujeita, um catalisador para o processo ensino-aprendizagem. Por isso, a opção pedagógica passava, obrigatoriamente, pelo estabelecimento do diálogo, de modo que o educando tivesse sempre oportunidade de se expressar oralmente e unir seus saberes aos conhecimentos próprios da escola, buscando sempre fazer a passagem significativa para o trabalho de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Ao encarar o educando como um legítimo outro, valorizava-se a criação de *convivência* como essência da prática pedagógica.

Esses eixos contemplavam docentes e educandos/as por meio de um diálogo crítico, uma vez que o aprendizado ocorre no *espaçotempo* da prática pedagógica cotidiana.

Em relação à comunidade, era clara a importância dada à escola por seus sujeitos, como se ela personificasse a possibilidade de seus sonhos se materializarem, e, por isso, era comum o compartilhamento de suas lutas pessoais e político-sociais. Ou seja, cada vez mais iam se estreitando os laços com a comunidade do entorno a partir desses educandos da EJA.

Maturana (2005, p.29) reforça a ideia do espaço de convivência, ao refletir:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente, mais congruente com o do outro no **espaço de convivência**¹⁰⁰. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. [...]. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar.

Esta forma de pensar se aproxima do que Freire (2003b) aponta em relação à formação de professores, ao refletir que não é um trabalho solitário, uma vez que o ser humano se constitui no coletivo e que a aprendizagem deve ser fruto do diálogo do sujeito consigo mesmo e com os outros.

4.5- CONVERSACIONES E PRÁTICAS: a tessitura dos fios das redes

Uma característica interessante no trabalho com as professoras era a conversa. As inquietações, as novas práticas eram objeto de discussão frequente, de muita conversa.

¹⁰⁰ Grifo da autora.

Maturana¹⁰¹(2004, s/p.), define o conversar como “[...] um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar”. Complementa: “Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções”.

Exemplifico com foto ilustrativa de um dos primeiros encontros pedagógicos do ano de 2008, assim que se pensou em assumir uma nova perspectiva pedagógica na Escola Santo Amaro (Figura 53).



Fig. 53: Professoras da EJA da Escola Municipal Santo Amaro em Grupo de Estudos no mês de março/2009. Presença da Diretora e da Professora de sala de Leitura

Com esta perspectiva são apresentados alguns dos projetos planejados com/pelas professoras para efetivamente trabalhar o vivido e contextualizar a vida no currículo escolar da EJA da Escola Santo Amaro.

Uma das formas encontradas pelas escolas para desenvolverem seu currículo tem sido trabalhar focadas em datas e fatos. Buscando superar um pouco essa lógica, sem deixar fugir,

¹⁰¹ MATURANA, H. Entrevista com Humberto Maturana. **Revista Humanitates**. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, v. 1, n. 2, s/p., nov. 2004. Disponível em <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>. Acesso em 22 nov. 2011.

no entanto, as oportunidades criadas por esta forma de trabalho, as professoras desenvolveram com seus educandos e educandas o projeto VALORIZANDO NOSSA CULTURA, em que ocasiões como festividades juninas, folclore, Dia da Terra, Dia do Município de Duque de Caxias e outras compunham um projeto maior no qual os sujeitos eram apresentados como portadores de cultura e se trabalhavam algumas manifestações culturais locais (Figura 54).



Fig.54: Ciranda de docentes e educandos/as
(Projeto: VALORIZANDO NOSSA CULTURA)

Uma das características da ação pedagógica na EJA era a comemoração conjunta. Isto significava que professoras, orientadora, diretora, secretária e funcionárias que atuavam à noite na merenda e limpeza também se incluíam nesses momentos. Vários estudantes comentavam: “Aqui tudo sempre acaba em festa!” (Figura 55).



Fig. 55: Comemorando o Dia das Mães

Cada comemoração apresentava um significado relacionado tanto ao sentimento (afeto¹⁰²) quanto às possibilidades das múltiplas conversas que ocorriam espontaneamente nesses momentos que, para todas nós, implicavam momentos de aprendizado para a comunidade escolar presente.

O significado de cultura que procurávamos trazer se expressa no conceito de redes de conversações, trazido por Maturana¹⁰³ (2009, p. 6), quando questiona:

¿Qué es lo que distinguimos al hablar de cultura entonces? [...]. Aquello que connotamos en la vida cotidiana, cuando hablamos de cultura o de asuntos culturales, es una red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera de convivir humano como una red de coordinaciones de emociones y

102 Reflexão trazida pela professora C. provocando uma forma consciente de aproximação com educandos e educandas baseada na amorosidade. Vide página 141.

103 Ensaio de Maturana, D'Ávila, Muñoz & García intitulado "¿Sustentabilidad o armonía biológico-cultural de los procesos? Todo sustantivo oculta un verbo", posteriormente publicado no livro de LOURES, R. C. da R. **Sustentabilidade XXI. Educar e Inovar sob uma nova consciência**, Editora Gente, 2009.

acciones que se realiza como una configuración particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de la gente que vive esa cultura.[...].¹⁰⁴

As professoras procuravam, no desenrolar dos projetos, construir o conceito de cultura e percebiam que, de alguma forma, com as reflexões e conversas, viviam os efeitos das trocas culturais. Recorro mais uma vez a Maturana (2009, p. 6), que reflete:

De lo anterior se deduce que diferentes culturas son distintas redes cerradas de conversaciones, que realizan otras tantas maneras distintas de vivir humano como distintas configuraciones de entrelazamiento del lenguajear y el emocionar. También se deduce, que un cambio cultural es un cambio en la configuración del actuar y el emocionar de los miembros de una cultura, y que como tal tiene lugar como un cambio en la red cerrada de conversaciones que originalmente definía a la cultura que cambia.¹⁰⁵

Outro projeto que mobilizava toda a comunidade escolar da EJA era o projeto de Leitura – **EU QUERO É LER**. Todas as segundas-feiras, após o jantar, todos/as nós, escolhíamos um material de leitura em um baú previamente apresentado a todos/as, o qual continha revistas variadas, gibis, livros de história infantis, notícias de jornal destacadas e coladas em uma cartolina, livros infanto-juvenis, livros sem texto, Bíblia, etc. Durante 30 minutos, todos líamos. Em sala de aula, quem quisesse podia comentar, mas não era obrigatório. A professora podia ajudar o estudante não leitor, o que não era obrigatório,

¹⁰⁴ O que entendemos como cultura então? [...] O que conhecemos na vida cotidiana quando falamos de cultura ou de assuntos culturais, é uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de conviver humana como uma rede de coordenações, de emoções e ações que se realiza como uma configuração particular de entrelaçamento do agir e do emocionar da gente que vive essa cultura (Traduzido pela pesquisadora).

¹⁰⁵ Do anterior se deduz que diferentes culturas são distintas redes fechadas de conversações, que realizam outras tantas maneiras distintas do viver humano como distintas configurações de entrelaçamento do falar e do emocionar. Também se deduz que uma mudança cultural é uma troca na configuração do agir e do emocionar dos membros de uma cultura, e que como tal tem lugar como uma mudança na rede fechada de conversações que originalmente definia a cultura que é modificada (Traduzido pela pesquisadora).

principalmente porque ela também escolhia algo para ler. Essa proposta foi um tremendo sucesso, e, mesmo quando havia alguma atividade na 2ª feira e não havia aula, os educandos e educandas pediam que o projeto de leitura fosse transferido para o dia seguinte (Figuras 56 a 59).



Fig.56: Turma de Ciclo I com professora M. (2008)
(PROJETO EU QUERO É LER).



Fig.57: Estudante do Ciclo de Alfabetização/2008.
(PROJETO EU QUERO É LER).



Fig.58: Turma Do Ciclo I de Alfabetização com a profª W. (2009).
(PROJETO EU QUERO É LER).



Fig. 59: Baú do Projeto EU QUERO É LER.

A partir desse projeto, surgiram duas ações pedagógicas que mobilizaram todos os alunos da Escola. Uma foi a visita à Bienal do Rio de Janeiro, no RIOCENTRO¹⁰⁶, em setembro de 2009. Para conseguirmos transporte tivemos que apresentar o Projeto de Leitura à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, que nos cedeu um microônibus. Muitos de nossos/as educandos/as nunca haviam transposto os limites do município para uma atividade literário-cultural.

Foi um momento de glória para todos/as. A visita começou às 17h30min e só terminou às 21h30min. Os livros infanto-juvenis, com muitas gravuras e multicoloridos, foram os mais comprados. A Floresta de Livro, local interativo, também chamou a atenção da maioria (Figura 60).

106 Centro de Exposições localizado no Rio de Janeiro, referência para os grandes eventos da Cidade.



Fig. 60: Alunas da EJA visitando a Floresta de Livro na Bienal/2009

Outra atividade decorrente foi a criação do Correio Escolar, projeto que ultrapassou os limites da EJA e envolveu todo o Ensino Fundamental da Escola. Cada sala de aula recebeu o nome de um valor: Felicidade, Esperança, Fraternidade, etc. Os nomes foram propostos pela turma da EJA e votados pelo coletivo de turmas que ocupava cada sala. Desta forma, algumas salas receberam votos dos 3 turnos. A proposta de nome se originou da EJA porque se relacionava às varias atividades que precederam a essa eleição: filmes, debates, significado do Correio e das cartas para as pessoas.

Dentro desse projeto de construção do Correio na Escola, foi lido o livro *A Colcha de retalhos*¹⁰⁷, que trabalhava a questão dos valores.

Por sugestão dos/das estudantes resolveu-se criar uma colcha de retalhos, que seria confeccionada pelas três turmas. Essa ideia surgiu a partir da ação da professora de Sala de

¹⁰⁷ SILVA, Nye Ribeiro da; SILVA, Conceil Corrêa da. *A Colcha de retalhos*. São Paulo: Editora do Brasil,

Leitura, já citada neste texto. Depois de pronta, ela foi colocada em um quadro que ficou no corredor da escola.



Figura 61: Estudantes da EJA construindo a colcha de retalhos.

No entanto, mais que o resultado, o interessante era ter, duas vezes por semana, homens e mulheres (Figuras 61 e 62) costurando retalhos, cada um de seu jeito, em um trabalho coletivo em que um procurava ajudar o outro. Posso dizer que foi fantástico, porque vivi essa experiência!



Fig. 62: Estudantes da EJA construindo a colcha de retalhos

Esses projetos permitiam que, aos poucos, os Narradores de Xerém presentes no espaço escolar contassem suas histórias. Como me proponho a compreender – e não analisar ou inferir –, essas narrativas se constituem nas marcas significativas que me permitiram trilhar um caminho no qual eu era como uma viajante sem bússola, uma desbravadora a fazer o caminho ao caminhar.

Era uma tática de aproximação com os educandos e as educandas, que os/as colocava em situação de protagonistas. Desse modo, segundo a narrativa de algumas professoras, os acontecimentos eram transformados em ocasiões de aprendizagem, possibilitando sua problematização e envolvendo a todos e todas. Eles deixavam marcas que superavam as dificuldades presentes em sua prática diária, atendendo “às demandas emergentes nas redes de saberes do cotidiano” (TRISTÃO, 2004, p.52).

Um dos momentos mais marcantes – indicativo da maneira de pensar e agir daquelas mulheres educadoras –, em que também se evidenciou a prática coletiva de planejamento reflexivo, que tinha como intenção envolver educandos/as, de modo que discutissem situações

em que precisassem assumir posicionamentos – aplicando conceitos aprendidos –, foi a atividade programada para comemorar o Dia Internacional da Mulher (Figura 63).



Fig. 63: Saudação às mulheres da Escola Santo Amaro/2009.

Não se tratou apenas de um evento comemorativo, como já destacado anteriormente, mas de uma grande conversa sobre a importância de um dia específico que valoriza o papel da mulher na sociedade. A intenção era romper com alguns paradigmas presentes na comunidade – que ficam muito claros no espaço escolar –, pois era visível que alguns moradores da localidade percebiam e tratavam a mulher como objeto de uso, quase uma serviçal. Isto se evidenciava pelo fato de muitos maridos e companheiros discordarem do fato de suas mulheres estudarem, a ponto de eles comparecerem à escola para ver o que acontecia, para saber o porquê de elas insistirem em lá permanecer.

Procurando superar com atitudes essa maneira de ver/agir, a apresentação do evento foi feita por uma educanda do Ciclo II da EJA – mulher e negra –, que contrastava inclusive com o painel que conseguimos por empréstimo na Associação de Mulheres de Xerém – repleto de mulheres brancas e bem sucedidas economicamente (Figura 64). Nesse, e em vários outros momentos, a intenção das docentes era fazer com que os/as estudantes protagonizassem situações como forma de despertar sua autoestima.



Fig. 64: Dia Internacional da Mulher/2009 na E. M. Santo Amaro – Aluna da EJA apresentadora. ☆

Entendo ser uma questão sociocultural que não pode ser ignorada no espaço escolar. Desse modo, a iniciativa de elaborar um mural externo com a foto das mulheres estudantes da escola (Figura 65) coladas em seu estado de origem, pode parecer uma medida simples, mas ela também assumiu uma intenção especial quando contextualizada junto aos sujeitos da escola.



Fig. 65: Dia Internacional da Mulher/2009: Mapa identificando origem das educandas da EJA.

A discussão gerada por essa ação e o sentimento de autorreconhecimento por parte das educandas, evidenciado a cada vez que olhavam para o mural com um sorriso, eram prova de alcance dos objetivos traçados no dia em que, reunidas – eu, as professoras e a diretora da escola –, decidimos a melhor forma de abordar a questão sobre o sexismo, trazendo o que efetivamente viviam e viveram essas mulheres-estudantes.

Olhando o mapa, percebemos que grande parte dessas mulheres têm como origem outros estados do Brasil, com concentração na região Sudeste. Nas nossas conversas com elas, percebíamos que muitas vinham do interior desses lugares, de áreas mais voltadas para a agricultura. Não estudaram, em sua maioria, porque precisavam cuidar dos irmãos menores.

Relatavam como a estudante M. J. (57 anos, MG):

Meu pai e minha mãe não me deixaram ir para a escola lá na roça. Eu precisava ajudar a cuidar da casa e de meus irmãos e irmãs menores. Eles diziam que mulher não precisa estudar porque seu destino é casar.

Quando casei, vim pra Xerém. Tinha 18 anos. Meu marido também não deixou eu estudar, dizia que era coisa de mulher à toa. Tinha que cuidar dos meninos e da casa.

Agora que ele morreu e os filhos estão grandes, vim realizar meu sonho. Todo mundo lá em casa me critica. Diz que eu devia tomar conta dos netos. Não quero não. Quero cuidar de mim.

Nas narrativas dos diversos sujeitos de Xerém, observa-se uma identidade fragmentada, composta de várias identidades – contraditórias ou não –, definidas historicamente, significando identificações que estão sendo continuamente deslocadas, próximas da ideia de *sujeito pós-moderno*, concebido por Hall (2006, p.13), que contextualiza a questão do seguinte modo:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos[...] uma confortadora "narrativa do eu"[...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente.

Sendo assim, além de superar a crença de existência de identidades fixas, não se pode ignorar que também há um processo de identificação cultural que, se ignorado, pode vir a prejudicar uma prática pedagógica contextualizada na realidade.

Uma estudante ao ser questionada sobre o que estava sentindo em relação à escola, e quais eram os seus motivos para estudar, afirmou:

- Eu vim para a escola porque quero aprender a ler, para ler a Bíblia e ver se o que os pastores (líderes religiosos) dizem que devo fazer está escrito lá. Cada um diz uma coisa. Eu quero saber. Acho que aqui eu vou aprender, a professora gosta da gente e disse que eu já sei muita coisa.

V. (aluna da turma de Alfabetização do ensino noturno, em março/2009).

Trata-se de uma aluna nordestina de 26 anos, casada, com três filhos, desempregada atualmente, que abandonou a escola aos 8 anos, ao ser humilhada por uma professora, no interior da Bahia, na frente da turma, em uma classe multisseriada, por não ter conseguido ler¹⁰⁸.

Narrativas como essa permitem compreender a razão de Benjamim (1985, p. 204) afirmar que a verdadeira narrativa “não se entrega, conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”.

Outra discussão sempre presente no cotidiano da EJA era relacionada aos conceitos de progresso e preservação, porque os/as estudantes traziam informações e dúvidas sobre as queimadas constantes na região – técnica agrícola muito utilizada na região para a formação de pastos – e sobre sua ação individual ou coletiva para coibir essas queimadas que ocorriam principalmente nos finais de semana.

Muitos se colocavam como fiscais e, junto a vizinhos e familiares, formavam verdadeiras brigadas de incêndio. Desse modo, a Educação Ambiental estava sempre presente nas práticas pedagógicas de maneira informal, mas crítica, e a discussão dos problemas locais são conteúdos relevantes a serem discutidos em sala de aula nessa escola.

108 Relato feito pela aluna, no momento da matrícula, à Orientadora Pedagógica, que entrevistava todos os alunos “novos” como forma de acolhimento.



Figura 66: Aulão de Educação Ambiental: discutindo o filme *O dia depois de amanhã*.

Isto ocorreu, por exemplo, no dia em que se promoveu uma discussão em conjunto, após exibição, para todos os educandos de EJA do filme “O dia depois de amanhã”¹⁰⁹, no que chamamos de Aulão de Educação Ambiental (Figura 66). Questões que incomodavam os moradores locais foram analisadas – as queimadas, o assoreamento dos rios, a falta de água frequente na escola – e relacionadas aos conteúdos trabalhados interdisciplinarmente.

Cito essas situações porque permitem compreender a importância de trazer o vivido para a sala de aula com uma prática diferenciada e direcionada para o sujeito. No entanto, essa postura pedagógica, por si só, não significaria um fato digno de destaque. Diferente, algo novo, era a crença das docentes na coletivização de seu trabalho cotidiano e na constituição de

109 **O Dia Depois de Amanhã** (Day After Tomorrow, The, 2004). • **Sinopse:** Dennis Quaid é o climatologista Jack Hall, que desenvolve a teoria de que, com o aquecimento global, as calotas polares derreterão e alterarão o fluxo das correntes marítimas, principalmente aquelas que amenizam o clima no Hemisfério Norte. Seus esforços para convencer dirigentes mundiais são em vão, e sua teoria vira realidade mais cedo do que se esperava: uma catástrofe meteorológica. Direção/Roteiro: Roland Emmerich. Gênero: Ficção Científica. Origem: EUA. Duração: 124min. Tipo: Longa metragem.

espaços pedagógicos de discussão, elemento facilitador de trocas frequentes, além de seu posicionamento como *professoras-aprendentes*.



Fig. 67: Paredão de Xerém (vegetação de Mata Atlântica)

É evidente que a região, com sua área de Mata Atlântica (figura 67), aliada ao intenso processo de degradação – PROGRESSO! –, provoque o aparecimento/deflagre uma discussão e um debate em torno da questão ambiental, especialmente na EJA. Essa modalidade de ensino vincula educandos/as e professores/as em uma educação que tem como objetivo a potência emancipatória e a prática da liberdade no sentido que lhe dá Freire (2005, p.81) ao considerá-la: “a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

No entanto, essa é uma explicação simplista para o que efetivamente acontece na Escola Santo Amaro. Não é uma prática que se possa confundir como derivada de uma visão naturalista – natureza a ser vista e preservada – , como se só as belezas naturais impulsionassem a Educação Ambiental; entendo as ações daquelas professoras como socioambientais.

Freire (2005, p.91), sempre tão presente quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, contribui para a explicitação objetiva do significado da ação dialógica quando coloca o diálogo como uma exigência existencial:

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser uma doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

Esse era um dos aspectos interessantes da prática pedagógica docente, que se voltava para a relação docente-docente e docente-educando/a, sem que houvesse manipulação. Era o verdadeiro diálogo, a relação defendida por Freire, de encontro de pessoas mediatizadas pelo mundo para pronunciá-lo.

Em outro momento, contextualizando a importância do Dia do Meio Ambiente, a semana correspondente foi transformada em um fórum de discussões socioambientais, com atividades diferenciadas que envolveram a comunidade escolar do noturno: discutiu-se o filme *Ilha das Flores*; uma professora e sua turma desenvolveram um projeto sobre reciclagem e compartilharam com as outras turmas, mas o que mais mobilizou os estudantes foi um júri simulado em que o foco de discussão era a vinda de um lixão para Xerém¹¹⁰.

O relato da opinião de um aluno e a foto que lhe segue expressam a importância desse momento (Figura 68).

*Parabéns por terem tido esta ideia.
Hoje eu aprendi, deste jeito diferente, muito mais coisas do que nos outros dias de aula...*

Comentário feito pelo aluno J., 53 anos, da turma 104, à Orientadora Pedagógica da escola Santo Amaro, no dia 5 de junho de 2009, Dia do Meio Ambiente, após assistir ao júri simulado feito por alunos e alunas da turma 503 da EJA.

110 Situação real na época.



Fig. 68: Alunos do Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos realizando Júri Simulado sobre o tema “Vinda do Lixão para Xerém” /2009.

Sinto ser importante comentar que, até o início do ano de 2009, qualquer atividade que não se configurasse em quadro e giz era rechaçada pelos estudantes da EJA como não sendo aula. É interessante destacar, ainda, que alunos e alunas ficaram tão felizes com sua participação no júri simulado que, espontaneamente, decidiram comemorar o sucesso da atividade, trazendo bolo e refrigerante, na segunda-feira seguinte (dia 8/6/2009). Relataram que sua felicidade se relacionava ao fato de terem conseguido manifestar sua opinião diante de várias pessoas a partir do que tinham aprendido e de suas experiências particulares.

A orientação pedagógica para o trabalho nessa modalidade de ensino exige que o conhecimento seja visto como uma construção social baseada na interação teoria-prática-teoria, e o processo de *ensinoaprendizagem*, como uma relação em que a troca de saberes predomine, destacando-se a abordagem dos princípios da educação popular: criticidade, dialogicidade, tratamento igualitário, respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção com esta pesquisa não é a de estabelecer leis, mas a de contribuir academicamente, apresentando uma prática que identifiquei como um *movimento instituinte de autoformação coletiva* de professoras da Educação de Jovens e Adultos que traz em si um viés socioambiental.

Entendo que as professoras da Escola Municipal Santo Amaro utilizaram táticas de aproximação com seus educandos e suas educandas e produziram um processo de autoformação baseado na *observação-reflexão-ação*, que teve como característica principal o fato de se dar no coletivo e de, ainda, procurar coletivizar atividades com estudantes em diferentes fases de aprendizagem. Valorizou-se uma *política do comum*, decorrente, talvez, da própria conformação do local, cujos sujeitos aprenderam a encontrar na escola um espaço livre para manifestarem suas dúvidas, no qual podiam confiar. Creio que essa confiança em aprender junto, em se sentir legitimado como pessoa, era o grande diferencial desse espaço educativo e levou à constituição de uma comunidade diferente nas ações, nos projetos sociais, no posicionamento diante da vida.

Percebi haver tal intensidade nas discussões/reflexões docentes diárias que só a palavra *reencantar* seria capaz de explicitar, uma vez que práticas pedagógicas eram constantemente construídas e passaram a servir de base para a ampliação de ações educativas coletivas condizentes com as necessidades específicas de educandos e educandas.

Reafirmo que os *saberes-fazer*s das professoras da Escola Santo Amaro se constituíam em um processo de *observação-reflexão-ação*, essencialmente em função da valorização do diálogo, das conversas que nunca pareciam se esgotar, nas quais o importante não era chegar a um consenso, mas discutir práticas educativas voltadas a um processo *ensino-aprendizagem* prazeroso para professoras e educandos/educandas.

Quando identifiquei como campo problemático *compreender as marcas de repertório identitário-cultural relacionadas à Educação Ambiental, presentes nas narrativas das professoras de uma escola municipal do distrito de Xerém, marcas essas que nos remetem a um processo complexo de autoformação coletiva em redes de conversações*, algumas questões se apresentaram para orientar a tessitura da pesquisa que foram, pouco a pouco, representadas nos capítulos.

O profundo engajamento das professoras levou-as à produção de práticas socioambientais – facilitado pelas características da Educação de Jovens e Adultos, que tem como pressuposto partir do conhecimento prévio do/a educando/a –, fato por elas potencializado na medida em que, efetivamente, se assumiram como professoras-aprendizes no trabalho coletivo que procuravam realizar e na relação cotidiana com seus/suas estudantes.

Embora a região de Xerém possa ser vista de forma idílica, o que mais tem preocupado a comunidade escolar e a comunidade em geral é seu processo de degradação, cujos impactos estão visibilizados na brusca mudança de temperatura e na transformação de uma área rural em urbana sem que o Poder Público cumpra com os benefícios sociais decorrentes. É uma área cujo progresso tem sido agressivo, e o processo de participação popular é muitas vezes inibido, embora não se consiga suprimi-lo.

As narrativas das professoras mostram que, embora valorizem a rede de conversações que estão criando e que cada vez mais, vem sendo ampliada, ainda não percebem o potencial emancipatório que suas práticas produzem nos educandos e nas educandas. Seu reencantamento pela educação está patente em sua mobilização constante e na luta para que as condições estruturais em que trabalham sejam modificadas, sem que a escola – conquista da

comunidade –, seja extinta. Nesses momentos, não usam táticas invisibilizantes, mas se colocam como comunidade afetada pela ação ou falta de ação político-educacional.

Em meu caminhar e nas conversas mantidas com pessoas da comunidade pude compreender que o que transforma o trabalho daquelas professoras em uma prática a ser referenciada é o afeto, em seu sentido pleno. Tanto o afeto que acolhe, o afeto amoroso em relação ao processo *ensinoaprendizagem* – de cada educando, de cada educanda –, como o afeto no sentido de que elas se sentem afetadas, comprometidas com suas práticas, e de que essas práticas somente adquirem sentido quando compartilhadas.

Pude perceber que o processo de aproximação das professoras, seu acolhimento aos educandos e às educandas, começou inicialmente pela ausência de uma orientação pedagógica e se potencializou por serem pessoas que acreditavam efetivamente no poder da conversa, no *linguagear*, e no afeto como possibilidade de aproximação com o outro.

Criaram elas um movimento próprio de autoformação em serviço no qual o diálogo era a premissa básica e o trabalho coletivo uma prática que superava o aspecto interdisciplinar para se tornar transdisciplinar, na medida em que atividades eram planejadas de forma que as turmas estivessem juntas, independentemente do ciclo/etapa, superando a falta de criatividade do padrão educativo, transformando o aprender em encantamento e aventura pelo mundo do conhecimento e ideias. Dessa forma se produz conhecimento.

O espaço educativo não era apenas o da sala da aula, e, em alguns momentos, as discussões, especialmente as socioambientais, eram encaminhadas com cuidado estratégico, por ser a região um feudo político. Isso não impedia, no entanto, que questões importantes fossem denunciadas, mas eram necessárias táticas de sobrevivência para evitar dificuldades futuras.

A partir do mapeamento das marcas que apontam para o uso de táticas transgressoras com ênfase na Educação Ambiental, foi possível perceber o engajamento político-educacional das professoras em suas práticas pedagógicas e a produção coletiva de ações pedagógicas que criam vínculos tanto entre as professoras quanto entre estas e seus/suas estudantes. São práticas pedagógicas que se autorreferenciam nos sujeitos, e por serem coletivas, parecem assumir um maior significado. Além disso, são focadas no processo, não apenas nos resultados. Deste modo, meu reencantamento pela prática dessas professoras não está relacionado à originalidade ou no anúncio de novidades, mas se dá porque as vejo anunciando e crendo nas possibilidades.

Percebi o quanto é importante investir na dimensão conversacional e na dimensão afetiva para que o currículo seja vivido no cotidiano escolar de forma plena, e, embora não fosse minha intenção abordar a questão curricular, o que as professoras fazem juntamente com a comunidade escolar é viver o currículo, e, nesse momento a Educação Ambiental se apresenta como potencialidade emancipatória.

Sendo assim, entendo que a tese afirmada com base nesta pesquisa é a de que a Educação Ambiental se apresenta em qualquer processo educativo em que haja estreita relação entre a realidade vivida por alunos praticantes e a estruturação de atividades por professores e professoras em torno de problemas concretos da comunidade e, ainda, que a construção de novos saberes está intimamente relacionada à atitude docente de reencantamento pela educação, que, longe de ser uma visão ingênua, implica termos profissionais amorosos no sentido de se sentirem afetados coletivamente pela Vida.

O espaço escolar é um *locus* privilegiado para que a consciência planetária se espraie. Defendo, neste trabalho, a humanização das práticas pedagógicas e o engajamento coletivo de

professores e professoras com os/as estudantes com vistas a um processo *ensinoaprendizagem* referenciado na contextualização e na problematização das situações vividas pelos sujeitos praticantes.

É necessário assumir lógicas menos racionalistas para deixar fluir um pensamento que incorpore diferentes saberes – uma “ecologia de saberes” – na qual o pensamento pedagógico é complexificado e a potencialização dos movimentos instituintes de professores e professoras seja compreendida como possibilidade de criação de um processo maior de autoformação.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça Ambiental: narrativas de resistência ao risco social adquirido. In **Encontros e Caminhos: formação de educadora(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.

ACSELRAD, H. **Justiça Ambiental**: novas articulações entre meio ambiente e democracia. In. Movimento sindical e defesa do meio ambiente – o debate internacional. Rio de Janeiro: IBASE/CUTRJ/IPPUR – UFRJ, 2000.p.7-12. Série Sindicalismo e Justiça Ambiental. V.3.

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, 2001. N. 17, p. 53-62.

ALVES, N. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In FILÉ, V. (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Petrópolis: DP&Alii, 2008.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 2008.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a vida e obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.196-221.

BOAVENTURA-SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum. Volume 4. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Volume 2. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

BOAVENTURA-SANTOS, B.de S.; MENESES, M. P(Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOAVENTURA-SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al (orgs.). **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Imprensa Nacional, 28.04.1999.

_____. **Plano de Manejo ReBio do Tinguá**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Junho de 2006.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 1 de 5 de julho de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

CAPDEVILA, M. L. S.; PUYA, M. V. P. DE G. Educación de personas adultas situación actual y propuestas de futuro. **Revista de Educación Social**. n. 336, 2005, p. 41-57.

CARVALHO, I. C. M. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: A experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. IN: GUIMARÃES, M. (org). **Caminhos da educação ambiental**. Campinas, Papirus, 2006.

_____. **A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais**. In: SATO, M. & CARVALHO, I. C. M. (orgs). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. **Línea de Dignidad: un Marco para una Sociedad Sustentable**. In: EDO, M P. e LARRAIN, S. (orgs). **Línea de Dignidad: desafíos sociales para la sustentabilidad**. Santiago, Cono Sur Sustentable, 2003, p. 77-88 [versão em Português].

CARVALHO, J. M. (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.

_____. **O Cotidiano Escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CIDIN, R.da C. P. J; SILVA, R. S. Pegada ecológica: instrumento de avaliação dos impactos antrópicos no meio natural. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, V.2, n.1, jun. 2004, p: 43-52. (ISSN 1678-698X). Disponível em: www.rc.unesp.br/igce/grad/geografia/revista.htm. Acesso em 20 dez. 2010.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

DIAS, G. F. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.

DUQUE DE CAXIAS. **Diretrizes para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 1999.

ENCICLOPÉDIA dos Municípios Brasileiros, volume XXII, IBGE, 1959.

ABREU, A., **Municípios e Topônimos Fluminenses: Histórico e Memória**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1994.

FERREIRA, N. V. dos S. **Educação socioambiental de jovens e adultos: uma proposta de formação crítico-emancipatória de professores**. 2006. Dissertação. Rio de Janeiro: UNESA, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Os Sujeitos da Escola e Seu Enredamento nas Práticas da Educação Ambiental: um movimento instituinte de autoformação coletiva**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO – diálogos sobre diálogos. 3. Anais do evento Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. Niterói: UFF, agosto 2010.

_____. **Educação Ambiental e uma experiência de sucesso na EJA: imagens e palavras...** In: Seminário Internacional “As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: os outros como legítimo OUTRO”. 5. Anais do evento Seminário Internacional Redes. Rio de Janeiro: UERJ, junho 2009.

FERREIRA, N. V. dos S.; TRISTÃO, M. **Educação Ambiental: a autoformação coletiva docente na educação de jovens e adultos como tática transgressora**. In: XV ENDIPE “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: ENDIPE, abril 2010, p. 14-24.

FILÉ, V(org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007 a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'água, 2003 a.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação.** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** (Recife) Tese de Concurso. 1959.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **In: Educação e Transdisciplinaridade, II.** SOMMERMAN, A; MELLO, MARIA F.; BARROS, V. M.(orgs.). São Paulo: Triom, 2002.

GAUDIANO, E. G. **Educación y cambio climático: un desafío inexorable.** **Trayectorias.** Año IX, núm. 25, p.33-44, sept.-dic. 2007

_____. **Configuración y significado: Educación para el desarrollo sustentable.** **Trayectorias.** Año VIII, num. 20-21, p. 100-108, enero-agosto. 2006.

GRÜN, M. **A outridade da natureza na educação ambiental.** Texto apresentado no GE de Educação Ambiental na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação em outubro de 2003. MG: Caxambu, 2003.

GUATARI, F. **As três ecologias.** São Paulo: Papirus, 2008.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUERRA, A. F. S; FIGUEIREDO, M. L.(Orgs.). **Sustentabilidades em diálogos.** Santa Catarina: Itajaí, 2010.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** São Paulo: Papirus, 2004.

HALL, S . **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em Educação Ambiental. IN GALIAZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

<http://blog.flickr.net/pt> Acesso em 11 abr.2009 (fotos de folia de reis).

NEGREIROS, D. H. de; ARAÚJO, F. de P.; COREIXAS, M. A. **Nossos Rios**. Niterói, Rio de Janeiro: Instituto Baía de Guanabara, 2002. Instituto Baía de Guanabara.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte, Autêntica, 2007a.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**: Porto Alegre, v.19, nº 1, jan/abr, 2007b.

KASTRUP, V.; PASSOS, E; TEDESCO, S. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LINHARES, C; TRINDADE, M. N.(orgs). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

LINHARES, C. LEAL, M. C. **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: KASTRUP; PASSOS; TEDESCO (Orgs). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **Diversidad en Convergencia**. Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural. Brasília, 27-29 de junho 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MATURANA, H; DÁVILA, X; MUÑOZ; I. GARCÍA, P. Sustentabilidade ou harmonia biológico-cultural dos processos? Todo substantivo oculta um verbo. In: **Sustentabilidade XXI Educar e inovar sob uma nova consciência**. Rodrigo C. da Rocha Loures. Editora Gente: Brasil. 2009, p. 181-218.

MEIRA, P. **A Educación ambiental em tiempos de catástrofe**: la respuesta educativa al naufragio del Prestige. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP. V. 31, n. 2. maio, 2005, p. 265-283

MEIRA, P; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, V. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MIRANDA, L. L. Protagonismo **Juvenil**: fragmentos de um olhar. IN FILÉ, V.(org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MORIN, E. “**La Voie**” fala dos caminhos para evitar catástrofe mundial, diz Edgar Morin. FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 23 jul. 2011. Entrevista telefônica concedida à repórter Isabela Moi.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O Método 4: As ideias – habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **O Método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Diálogo sobre o conhecimento**. PENA-VEGA, A.; PAILLARD, Bernard.[entrevistadores]. São Paulo: Cortez, 2004. V. 119(Coleção questões da nossa época).

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M; SILVA, J. M. (org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUC/RS, 2000.

MORIN, E; KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NICOLESCU, B. Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, C; TRINDADE, M. N. (orgs). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trem, 1999.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos avançados**, V. 24. n.68., p. 81-101, 2010.

PASSOS, L. A.; SATO, M. Estética da Carta da Terra: pelo prazer de (na tensividade) conviver com a diversidade!. In: RUSCHEINSKY, A (Org.) **Educação ambiental - abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 15-36.

PENA-VEIGA, A; ALMEIDA, E.P. de (org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

RIBEIRO, V. M. M(org.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RÖLNIK, S. **Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, R. C. Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**. n. 21 V.2. p: 166-173, 2009.

RUSCHEINSKY, A (org). **Educação Ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. **Território e Sociedade:** entrevista com Milton Santos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Notas desafinadas do poder e do saber — qual a rima necessária à educação ambiental? **Contrapontos**, Itajaí, v.1, n.3, 9-26, 2003 (ISSN 1519-8227).

TRISTÃO, M. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental.** Artigo escrito para a realização de pesquisa de Pós-Doutorado da autora na Faculty of Education, University of Regina, Canadá, 2011. Aceito para publicação na Revista Brasileira de Educação em março/2012(no prelo).

TRISTÃO, M. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em termos de globalização. In: GUERRA, A. F. S; FIGUEIREDO, M. L.(Orgs.). **Sustentabilidades em diálogos.** Santa Catarina: Itajaí, 2010, p. 157-169.

TRISTÃO, M. **A Educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas.** ANPED, 2007.

_____. **A educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

_____. **As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento.** In: Ruscheinsky, A (col). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRISTÃO, M.; NOGUEIRA, V. Educação Ambiental e suas relações com o universo da Fotografia. In: SATO, M(org.). **Eco-ar-te para o reencantamento do mundo.** São Carlos: RiMa Editora, FAPEMAT, 2011.

UNESCO. **Educação Ambiental:** As grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília, 1997.

UNESCO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea, 1996 – 2004. Brasília: UNESCO/ MEC, 2004.

Zakrzewski, S. B. **Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural.** Revista Brasileira de Educação Ambiental/ Rede Brasileira de Educação Ambiental. MEC: Brasília, 2004, número 0, p.79-86.

APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO DE CONVERSAS

Conversa com a Equipe Pedagógica da Escola Municipal Ely Combat(Dias:3, 4 e 10 de agosto de 2009 – 17 às 19 horas).

Presentes: Doutoranda Nadja Ferreira, OP Lindomar, OP Katia Cristina Campos da Silva Medeiros, OE Simone.

Pesquisadora: *Eu faço Doutorado em Educação, com foco em Educação Ambiental no ES (UFES). Estou fazendo uma pesquisa no ensino noturno desta rede em Xerém, falando sobre formação de professores me voltando para Educação Ambiental. Gostaria de conversar com vocês sobre a prática pedagógica das professoras da Educação de Jovens e Adultos. Como vocês compõem a equipe pedagógica, gostaria que vocês falassem livremente como percebem o trabalho de vocês junto aos professores e professoras, identificando de que modo vocês e eles/elas percebem as questões ambientais da região. Os professores e as professoras estão sensibilizados em relação à questão? Quero agradecer, desde já, por vocês terem disponibilizado estes dias para conversarmos; sei que não é fácil parar. Deixo claro que é isso que a gente vai fazer – conversar – como é prática aqui em Xerém.*

OP Lindomar: *Até porque estamos em Caxias, em um local que sabemos que é muito rico, mas que está absolutamente degradado e que, se nós não tivermos essa posição firme de... Não é só orientar o aluno, mas tornar o aluno dono da própria história, a partir do conhecimento. De repente nós podemos não ter mais Mata Atlântica nenhuma aqui, teremos uma área totalmente degradada.*

Pesquisadora: *Vocês sabiam que já existe um movimento dos moradores, de Caxias e daqui de Xerém, de algumas escolas, principalmente particulares, de mobilização pra dizer assim: “Não é este distrito que a gente quer, queremos um distrito que tenha emprego, que pague salário, mas que haja qualidade de vida”?*

E também tem uma outra coisa muito interessante, que é o fato de muitos professores estarem vindo pra cá, vindo morar, pra se fixar aqui porque a relação entre as pessoas aqui é diferente. Toda hora sou convidada a morar aqui justamente por isso, a gente vê as pessoas de verdade.

Começou a me intrigar o porquê dos professores, principalmente, independente de nós (que também sou orientadora pedagógica nessa rede), se mobilizarem para fazer um trabalho voltado para a Educação Ambiental. Esses professores, principalmente do noturno, puxam esse viés e assim os resultados tem sido muito interessantes.

OP Kátia: *Tem professor falando assim: “Ah, aquele aluno que praticamente não abria a boca” (e aí a gente vai falar um pouco de Freire que é você partir do conhecimento do aluno), “ele não abria a boca, mas, quando eu deixei falar e falar daquilo que ele conhece, ele percebeu que era alguém que tinha uma história, que podia modificar a sua história e aí ele começa com outro movimento na escola, que é da oralidade, da criticidade e a ter demandas próprias”.*

Então o professor do noturno normalmente não chega com as coisas prontinhas, fechadas, planejadas, embora a gente goste do planejamento como orientadores pedagógicos. Ele chega com uma possibilidade que é diferente quando esse mesmo professor trabalha no diurno, isso pela fala dos próprios professores.

Pesquisadora: *E aí assim para não ficar apenas com meu olhar viciado claro, de pesquisadora, mas ainda assim com meu olhar viciado, eu quis conversar com vocês, orientadores pedagógicos, pra que falem um pouco do que é trabalhar com o ensino noturno, se vocês percebem essa diferença de repente neste distrito, nesta localidade, o que vocês acham da Educação Ambiental, da possibilidade dela ter uma posição de destaque, em como se trabalha os conteúdos, porque qualquer conteúdo, qualquer disciplina, pode ser trabalhada pelo viés de Educação Ambiental, só que tem vezes que nós não fazemos isso. Quando a gente faz, percebe que o aluno se engaja, aí a gente percebe o engajamento do professor, e foi o que me chamou atenção nesta escola que vocês trabalham.*

OP Kátia: *O movimento parte do professor, de professor que sequer é de Ciências, parte da Samantha, professora de História. Ela é aquela professora que faz com que coletivamente o trabalho aconteça.*

OE Simone: *A Samantha tem o carisma...*

OP Kátia: *E aí, assim, a gente percebe que não somos só nós.*

Pesquisadora: *... e essa é uma coisa que eu venho defendendo um pouquinho, nós temos que ser orientadores pedagógicos, nosso trabalho é de orientação e de formação, mas tem que ser também a partir do professor, não a partir de nós. Daquele jeito: a gente vem com as fórmulas prontas, com a fórmula pronta do planejamento, e não sei se vocês concordam, e se vocês não concordarem, vocês digam, com a fórmula pronta do planejamento, de como a gente quer, do início do ano letivo, como tem que ser o sinal e como tem que ser isso e aquilo. Aí a gente ouve pouco o professor, pede ao professor para ouvir o seu aluno, mas a gente escuta pouco o professor muitas vezes. E eu vejo que, quando isso é diferente, o professor*

assume uma posição de protagonista, porque, se Samantha fosse uma pessoa cerceada nessa escola pela equipe técnica, eu acho que ela não conseguiria esse trabalho coletivo que acaba envolvendo a equipe técnica também.

OP Kátia: *Eu sou um pouco suspeita, porque eu estou chegando no noturno: tem só 2 anos, ano passado e esse ano. Cheguei na escola ano passado, e agora esse, e não abro mão do noturno porque é o horário que atende muito aos meus objetivos, mas também o público-alvo. É um público que eu me identifico demais com os alunos, tanto do jovem, que hoje em dia o público-alvo tem essa característica bem jovem, não é mais aquele público-alvo só idoso, só pessoas que trabalham. Tem uma garotada aí bem levada, bem agitada, temos que ficar o tempo todo trabalhando as regras com eles para eles perceberem que precisam ter um convívio social, não é só com ele mesmo. E o trabalho pedagógico, que também estou aprendendo muito com os professores, porque é um público de professor também do qual eu não tinha muita experiência.*

Então, quando traz essa questão de não trazer a fórmula pronta, isso é verdade, porque assim a gente traz alguns pontos pra não deixar tudo solto demais, mas entre um ponto e outro tem um espaço muito grande que garante o professor estar ouvindo esse aluno e trazendo todo o planejamento do seu dia a dia, o que ele anseia pra esse aluno, o que esse aluno tem/fez da escola e o que ele também anseia da sua própria disciplina, pra mim está sendo uma experiência muito boa e proveitosa. Trabalhosa, porque eles têm uma energia que também temos que estar acompanhando o tempo todo, mas também muito prazerosa.

E, em relação à própria Educação Ambiental, eu queria falar uma coisa, eu queria assim, acho que tudo aquilo que você falou de partir da realidade... Sei lá, só como tema transversal, acho que não dá. E, quando a gente começa a pensar na possibilidade dela se tornar mesmo obrigatória, vou citar esse mesmo, não sei se é um termo muito pesado, quando explica na questão do transversal do que pode fazer ou não, de ver a necessidade de se fazer ou não, fica um pouco solto.

Em muitas das vezes esse aluno chega na escola, ele não dá conta dessas questões ambientais. Então, o que acontece, Nadja, esse aluno, que é morador de Xerém e tudo, muitas vezes ele não consegue mesmo se dar conta a não ser na escola do que acontece ao seu redor em relação à degradação do meio ambiente.

A gente teve um grupo à noite que falou de Xerém, importância de Xerém, de como Xerém era lá na fundação e como é hoje. Nós precisamos aprender sobre o lugar, pra mostrar ao aluno que também é daqui e também não conhece. Esse aluno nem se dá conta...

Pesquisadora interrompe : *Que ele tem uma história e que essa história está sendo construída por ele neste local.*

OP Kátia: *Por isso acho que só ser trabalhado como tema transversal, acho que, se fosse obrigatório contribuiria mais.*

Pesquisadora interrompe: *Mas aí fica uma questão, querer que seja obrigatório um tema como meio ambiente é transformar em disciplina, nas disciplinas ele precisa e já é abordado. Mas eu falo é de Educação Ambiental, e, aí, é preciso entender que, como diz um autor, toda educação é ambiental, ela acontece em um determinado lugar e tem mesmo um enfoque histórico. A educação vai ser sempre datada, assim como nossas ações são datadas. Você fala de obrigatoriedade, e aí eu te faço uma pergunta e pro Lindomar também, tá? Por que, mesmo não sendo “obrigatório”, nesta escola a gente vê que, no noturno principalmente, essa discussão assumiu uma posição quase que de geradora das várias outras discussões?*

OP Katia: *Eu creio que isso acontece porque surge de vários lugares diferentes, de várias pessoas diferentes, de determinados momentos, mas a demanda que a gente recebe hoje, do tema, da importância, da relevância, assim acaba que lendo, trazendo, ouvindo muita coisa e acaba se achando necessário introduzir isso no seu dia a dia e por conta da formação, acho que o professor não consegue muito.*

OP Lindomar: *Eu penso diferente. A Educação Ambiental está na nossa prática cotidiana. O que os professores e professoras fazem já é Educação Ambiental. Principalmente aqui em Xerém.*

Pesquisadora: *Uma das coisas que eu falo, que você abordou também, é esse movimento instituinte, é que não tem nada pronto nem planejado a priori, mas isso acontece aqui e na Santo Amaro, mas isso acontece no ensino noturno. Isso não acontece no ensino diurno, embora a gente até trabalhe com alguns daqueles professores. Então, por que eu coloco a discussão para o ensino noturno? Porque esse movimento é próprio e deveria ser um movimento deflagrado para o coletivo da escola, independente de noturno, mas ele se institui com esses docentes do noturno, e é isso que me instiga a pesquisar, porque tudo bem os*

professores aqui tem uma formação privilegiada, o conhecimento dos professores desta rede é um conhecimento que, se for comparar com outras redes, não tem comparação, mas a gente tem aqui também nesta área uma área meio mágica, eu diria que vai prendendo a gente, que faz a gente não querer sair dos lugares, que faz a gente querer trabalhar mais com aquele aluno, fazer com que seja muito mais que você transmitir conhecimentos, não só na sala, mas no discurso, porque o professor sempre diz “eu não estou transmitindo conhecimento,” mas está. O que a gente pretende, quando trabalha com educação ambiental, é realmente não ser transmissor de conhecimentos, é fazer com que esses conhecimentos sejam uma rede. E você vê isso acontecendo; já entrevistei as meninas, e, quando elas começaram a falar das práticas e como as coisas foram fluindo, e assim essa consciência política que não pode ser um movimento pontual, não pode ser algo que é um evento, tem que ser algo além. E a preocupação que elas demonstraram com o fato do aluno realmente aprender e aprender a partir da ideia que ele sabe muita coisa, que é outra coisa que falamos à beça, que é a partir do conhecimento do aluno, mas que a gente não faz. Cada ano parece que está iniciando como se o aluno nada soubesse. E aí elas foram falando que, com esse movimento, os alunos começaram a se colocar e que a autoestima, que a gente sempre fala que não pode ser só autoestima do aluno, mas tem que ser do professor também, mas que a autoestima fica preservada e você vê um outro aluno, mesmo nesses mais jovens, nessa característica diferente da escola de vocês.

Quer dizer, na escola que trabalho atualmente, são os meus velhinhos, e só tem 4 jovens. Depois eu tenho uns 5/6 entre 25 e 30, e depois é de 40 até 70. São pessoas que vão à escola e passamos o filme “Estamira”, que é um filme pesado, apesar de serem alunos das séries iniciais. Claro que a gente teve cuidado, porque é uma comunidade evangélica. Tivemos que parar em alguns momentos, dar algumas explicações, mas eles se identificaram com essa proposta. Não começamos com “Estamira,” começamos com “Se eu fosse você”, para chegar a uma discussão maior.

Mas nós fizemos discussões sobre as questões de Xerém e eles nos trouxeram muitas informações, e foi muito legal, porque quando eles ensinam a gente sobre como era essa comunidade antes, quais são os problemas reais... porque eu me sinto de fora, então, às vezes, a gente não consegue avaliar.

Vou contar a vocês uma experiência da outra escola que aconteceu no diurno. Uma família foi encaminhada para o Conselho Tutelar porque todas as crianças estavam com um

problema de pele sério. A professora cobrou, e a escola encaminhou. A família reclamou muito, ficou zangada com a escola, e aí a orientadora educacional resolveu conhecer a casa. Ela ficou assustada, porque uma das coisas que a gente faz quando a gente não conhece a comunidade é acabar cometendo erros. A professora reclamava que os pais normalmente chegavam cedo à escola para buscar os filhos, por volta de 16 h, e queriam levar as crianças, mesmo tendo transporte escolar. E aí ela pôde entender o porquê: ela teve que subir o morro, e era um casebre. Nesse casebre não tinha água, luz, não tinha nada, tinha uma porta e um poço do lado de fora. Então, é evidente que essas crianças tinham que se contaminar, assim como os pais, e é evidente que a escola falhou. Antes de encaminhar para o Conselho Tutelar, deveríamos conhecer quem são essas pessoas. Então ficou explicado por que as crianças precisavam sair cedo da escola. Porque subiam o morro lá pra trás de onde passa a ponte, onde tem outra ponte, daí sobe o morro, sem luz. Eles precisavam sair cedo da escola pra conseguir chegar lá. E todos no mesmo ambiente. Não tinha cozinha, uma situação de total penúria, e quando você julga uma família que não está cuidando bem assim, quais são os padrões? E que padrões nós, como escola, deveríamos estar defendendo? Para que essas pessoas mudem o comportamento, porque eles mudam.

É interessante, no noturno você chega, recebe um aluno e é aquele que apronta, e daqui a pouco ele está outro, que nem o Fernando, gente. Quando a gente fala em Educação Ambiental, um dos princípios é o respeito, outro é a solidariedade, companheirismo, por isso que talvez fosse difícil tornar obrigatório; acho que assim o que a gente precisa fazer não é aquela conscientização que as pessoas criticam em Freire, embora eu ache que ele tenha razão, tornar o sujeito consciente de quem é. Não é fazer a cabeça do outro, mas tornar um sujeito consciente de quem é, é mostrar que todos nós somos importantes e essenciais neste mundo. Se a gente mostrar isso a todas as pessoas, que não sou melhor porque tenho uma formação melhor, porque sou professor, porque moro não sei onde, aí ,sim, teremos uma educação ambientalmente sustentável, eu vou conseguir olhar no olho do outro.

OP Katia: *Mas, quando eu falo de obrigações, eu não me preocupo com a minha comunidade escolar, porque o trabalho acontece. Mas, olha, eu trabalho em outras comunidades, essa coisa não acontece.*

Pesquisadora Nadja: *em várias escolas de Xerém acontece...*

OP Kátia: *É, e eu penso por que em outras escolas que eu trabalho não acontece? O que falta? É formação de professor? Por que só acontece no noturno? Eu fico viajando e pensando por que essa coisa não é maior, não pode estar sendo uma constante na escola.*

Pesquisadora Nadja: *Vocês estão me ajudando a pensar, porque eu também fico pensando: por que acontece no noturno?*

OP Lindomar: *O que me inquieta nessa questão toda é o seguinte: o que vejo e acompanho no diurno é que, em outras escolas que têm oportunidade de trabalhar também com alunos meus [...] uns que são diretores, professores, trabalham manhã, tarde e noite ,e, em um determinado momento, é professor muito preocupado no diurno com a abre aspas transmissão de conhecimentos fecha aspas, a transmissão de conhecimentos, a preocupação é cumprir aquele planejamento, garantir aquele conteúdo.*

*E eu vejo, no noturno, professores preocupados com o conhecimento sim, com o conhecimento desse aluno, mas eu vejo o seguinte: esse conhecimento no noturno, pelo menos o olhar que eu tenho a respeito desses professores, é a forma como esse professor trabalha de forma significativa com esse aluno, é o que vai tornar esse grupo distinto, porque, como você estava falando do respeito, quando o aluno se sente respeitado no seu contexto, quando esse professor toca nessas questões pertinentes ao cotidiano dele, a história dele, por mais que esse aluno tenha construído ou tenha projetado na cabeça dele que essa historia é pequena, que ele é menor por ele morar em um lugar mais afastado, que ele é menos valorizado que as outras pessoas, esse professor, trabalhando dessa forma, vejo que ele se aproxima mais desse aluno. Ontem mesmo eu estava indo pra casa, falando com a **Katia: Kátia**, eu peguei um ônibus, eu nunca tive a oportunidade de conhecer Xerém, ir lá pra dentro de Xerém, eu nunca tive a oportunidade de ir. Ontem eu peguei e fui pra Xerém, peguei aquela Estrada do Cantão ,e era dia ainda e eu vi Jacarepaguá do outro lado e eu moro em Jacarepaguá e eu fiquei maravilhado. Aí falei pra **Katia:***

*- “**Katia**, eu conheci um lugar maravilhoso, eu via vacas, estava de óculos, olhava pra um lado via vacas, e do outro lado vacas, e eu via muito mato, árvores, e eu vi alguns lugares que tinha água, capim e vi uma paisagem que eu nunca vi na minha vida. E então, assim, paralelo a isso, a pobreza, ao mesmo instante em que eu via pobreza, vi pessoas mais próximas, eu vi pessoas conversando, via vizinhos passando e conversando uns com os outros, em uma cerquinha de madeira sem a presença de arame, que lugar é esse que o aluno tem”?*

E eu fiquei muito inquieto com aquilo, porque agora eu entendo porque aquele aluno da gente fala assim. A mãe diz que ele não pode estudar à tarde. A mãe fala assim ou ele fala: “Professor, não tem como eu estudar à tarde, porque, se eu saio aqui no horário da escola eu vou chegar em casa em um horário, por exemplo, no inverno, muito escuro e eu ainda tenho que andar muito tempo a pé”. E muitos professores desconhecem isso, esse cotidiano, por causa do corre-corre e tal.

Quando a gente trabalha com essa clientela do noturno, por exemplo, que aponta mais pra essa forma de dar significado, torna isso mais latente, esse professor não deixa o jovem passar despercebido. E eu vejo assim: para esse professor trabalhar de frente com o noturno, com esse tipo diferente de aluno, eu vejo de forma mais significativa trabalhar o atitudinal - é resgatar a história, o contexto desse aluno, e isso torna as aulas mais atrativas, apesar de tudo, de todo o problema que a gente tem de evasão pela questão profissional, da dificuldade desse aluno, que trabalha muito longe daqui, às vezes não trabalha nem em Xerém, trabalha do outro lado, no Rio de Janeiro, esse aluno, mesmo assim, eu percebo a aproximação que existe entre esse professor e esse aluno, por esse contexto que você vê, que é favorecedor de boas práticas pedagógicas.

Pesquisadora: *É isso aí, práticas pedagógicas que você acaba brigando para que sejam registradas, porque a gente acaba fazendo uma série de ações pedagógicas interessantes, exitosas e deixando de lado, não repassamos, não conseguimos nem socializar com nossos outros colegas. Porque, às vezes, a gente fica em uma posição como equipe técnica, de uma posição que parece assim “eu não estou no mesmo lugar que aquelas pessoas,” que é uma outra discussão que eu faço.*

A equipe técnica que fica no noturno ela fica mais próxima do professor, eu não sei por quê. Estou falando até de mim. Próxima daquele jeito assim, sem ser equipe técnica, sem se colocar no salto. Que às vezes no diurno você precisa se colocar, não sei o que acontece, mas no noturno é uma relação mais leve, é uma relação que flui, você vê o professor dizendo: - “Ah eu estou precisando disso aqui,” assim você possibilita aquilo ali, você não fica perguntando assim: “Ah esse cara quer dar aula mesmo ou ele está inventando alguma coisa?” Mas, quando chega no outro turno, muitas vezes você tem certeza que ele não está querendo dar aula, que ele está inventando alguma coisa que é pra, sabe, são coisas complicadas, eu penso que a gente precisa ter esse registro daquilo que a gente faz.

Katia interrompe: *Que mundo estranho! Eu concordo com você que é uma cultura que a escola precisa romper. E a gente precisa registrar, mas o dia a dia como você viu hoje, acaba não deixando.*

Pesquisadora: *Eu perguntei pras meninas (Samantha e Telma): “Vocês registraram? Fizeram esse movimento e acabou aí?” Não, não acabou. A gente continuou fazendo isso e isso. Tivemos alunos que fizeram isso e isso. Isso foi registrado? Não, parou no projeto. Não pode parar no projeto, tem que ir adiante com essa ação do aluno. Porque também essa coisa do tempo, se a gente arranja um tempo pra fazer um projeto interessante por que a gente não arranja um tempo e não briga por esse tempo para fazer um registro? E aí eu perguntei por que as meninas não foram à Mostra do Noturno apresentar o trabalho do noturno, elas disseram que não souberam direito.*

Katia diz: *Eu soube, a menina ligou na sexta pra levar dvd, cd e tudo na segunda.*

Pesquisadora Nadja: *Isso aconteceu também na outra escola, só que a gente apresentou, brigou pra apresentar. E nós soubemos um pouquinho antes que haveria essa Mostra. Tinha interesse em participar desse movimento, desde que estava aqui, a gente tinha uma ideia, porque alguns professores daqui já construíram materiais muito interessantes, pra trabalhar no noturno. Uma das coisas que a gente falava:- “Vamos publicar isso, vamos fazer com que essa coisa aconteça de verdade, para alunos reais?”. E aí a gente teve vários movimentos.*

Tudo começou assim, houve uma escolha de livros para o noturno que os professores recusaram a participar. Sabem por quê? Os livros que foram colocados ali eram livros para criança, daí os professores dessa rede se recusaram. Isso foi em outro governo.

Hoje tem uma mudança de governo, e a gente tem a Miriam, que é maravilhosa trabalhando, com a gente no noturno. E aí, nas duas visitas que elas fizeram na escola, numa dessas visitas elas falaram que ia ter uma apresentação e que podíamos inscrever o trabalho do noturno.

As meninas da Santo Amaro ficaram muito empolgadas, são só mulheres, à noite, vamos apresentar, a gente fez tanta coisa porque antes a nossa autoestima era baixa, a gente achava que não conseguia, porque trabalhar com alfabetização Ciclo 1 e Ciclo 2 é muito difícil. Trabalhar com uma comunidade evangélica, com uma série de questões que não é por ser evangélico e sim da maneira como se colocam evangélicos. É complicado!

Então, em um ano, ficamos tristes, fizemos avaliação final naquele desânimo, e, no ano seguinte, partimos da tristeza: a gente não vai querer ficar triste sempre, o que a gente vai fazer diferente? E aí começamos a pensar em várias coisas, e essas coisas aconteceram, e foram muito legais. E a Secretaria sabe disso, muitas vezes a gente pensou que precisava socializar com o pessoal do Noturno e registrar. Nesse dia eu não estava na escola, e acho isso legal, porque, quando a gente está na escola, parece que a OP está direcionando todas as fases, mas, quando você não está e as coisas estão acontecendo, você vê que há um trabalho real e que ele é o nosso trabalho. E aí a gente queria apresentar, não apareceu nenhum papel de inscrição. Mas tinha havido um momento de inscrição, cada escola recebeu um convite e isso tudo não chegou na escola. Só que na véspera, dia 7, a Mostra foi dia 8, foi nosso Conselho de Classe. E aí a professora perguntou à supervisora da Escola: “Vai ser amanhã mesmo?” Porque a gente achou estranho, porque, no final de semana, eu tinha recebido um e-mail da Miriam pedindo que enviasse o trabalho. Aí eu enviei: “Olha gente a gente tem um trabalho montado, vou enviar.” Mas a gente não sabia direito as regras do jogo, como seria a exposição, a gente botou um filme, mas a gente não sabia que ia ter uma comunicação, que podia ter pôster, cartaz, nada disso. E aí a Supervisora ligou para Miriam, mas falou: “Gente, é amanhã, vou tentar, mas vocês não se inscreveram”.

A gente quase chorou de desespero. O novo diretor reclamou que seriam dois dias sem aula, mas a gente “ah não, a gente quer mostrar esse trabalho. Em Xerém, fazemos as coisas e vamos mostrar esse trabalho.” Daí a gente acabou peitando e indo, foi muito legal, vocês iam adorar, porque os trabalhos que foram apresentados por nossos colegas estavam maravilhosos, tudo do primeiro, segundo e terceiro distrito. Do nosso distrito só tinha a minha, Santo Amaro e outra escola.

Kátia: *Eu acho que até nisso a Secretaria de Educação peca. A questão da informação é péssima (Nadja interrompe: Pois é), a gente muitas vezes fica sabendo pelo colega um ou outro, quando vemos é pra amanhã, e às vezes amanhã não é o seu dia.*

Pesquisadora Nadja interrompe: *É, a gente não sabe, e só que no nosso caso foi muito mais sério, porque o convite pra gente foi, o convite foi recebido, e não chegou a nós. Miriam contou para a gente que foi um convite lindo pra cada escola, então acho que esse é um*

movimento assim, é o nosso movimento, até conversei sobre isso com a Miriam, porque a gente ficou tão desesperada porque a gente não tinha inscrição. Mas ela foi muito legal.

Ela falou: “Eu vou colocar vocês pra apresentarem oralmente.” E ela colocou, porque ela percebeu o quanto a gente tinha trabalhado, “ralado” esse ano. Foi um ano muito difícil para todos nós, com a mudança de direção, com relações muito complicadas. Então, assim a gente tem um grupo de Professoras-OP-Secretária (unidas) no noturno e uma direção que, se pudesse, já teria acabado com o noturno, e que não assim, não nos valoriza em nada, pelo contrário, fica nos segurando, e isso foi a gota d’água, e isso é muito sério, e aí a gente apresentou e todo mundo gostou muito, e o que a gente queria era mostrar que tinha um trabalho. Tanto que a gente não mostrou um trabalho específico.

Quando eu falei com Samantha, ela falou: “Ah poxa, eu nem soube”, e a Telma disse que soube na véspera, mas a Samantha disse que nem soube. Ela disse:” poxa, poderia falar da Educação Ambiental”. Daí eu falei:“-Pois é. No nosso trabalho a gente falou da Educação Ambiental também, mas a gente falou muito mais das possibilidades que o trabalho das professoras criou para o desenvolvimento dos nossos alunos.”

Pesquisadora Nadja: *Continuando um outro assunto. Você, Lindomar, falou que tem uma questão séria de evasão. Também acho que tem, mas, gente, é uma questão que não pode ser discutida com os mesmos parâmetros que se discute no diurno. Evasão do noturno é uma evasão que normalmente tem um motivo muito claro. O sujeito começou a trabalhar, mas ele não quer abandonar a escola. Eu já trabalhei em uma escola que a gente mandava atividade para o sujeito. Um deles foi trabalhar em Macaé, e ele ficava na plataforma 15 dias e vinha 15 dias. Aqueles 15 dias, os professores passavam atividades para ele. Agora, se você for levar com ferro e fogo, esse aluno está reprovado por frequência, não está? Dá pra levar dessa forma? Não dá, se você, na alfabetização, já discute muito isso esse ano, se você tiver 10 alunos você já tem muito, porque alfabetizar 10 adultos é difícilimo. Então, não tem como a Secretaria de Educação vir e dizer que tem pouco aluno, a gente tem que juntar essa turma com 15 alunos já alfabetizados de outro Ciclo. Porque aí esse aluno que não sabe ler vai se evadir.*

OP Katia: *A Secretaria esse ano fez uma colocação séria porque só tínhamos 5 de Alfa; falaram que acabou a demanda.*

Nadja: *Porque tem gente, pode ser com 3, pode ser com 4, mas tem que ter.*

Katia: *Aí ela colocou todos que deveriam ser alfa estão no Ciclo 1, e como vou dar conta desse Ciclo 1 para o Ciclo 2 se ele seria alfa e não ciclo 1?*

Pesquisadora Nadja: *Exatamente, aí você tem um professor retendo todos os alunos e uma Secretária de Educação que não vê isso, dizendo que o problema de Caxias é o noturno, o problema da retenção. Será que o problema de evasão, de retenção é só no noturno? Claro que não. Já levantaram quantas escolas têm ensino noturno dentro da rede? Como se pode ter esse tipo de raciocínio? Não dá, é raciocínio raso.*

Temos que pensar que ano que vem vai se transformar em EJA mesmo, não vai ser mais ensino regular noturno.

Katia: *É mesmo?*

Pesquisadora Nadja: *Essa briga é uma briga grande. Pra manter essa EJA, a gente teve que aturar o nome Ensino Regular Noturno. Só que assim, eu acho a Miriam fantástica, ela já era da secretaria e fazia aquela formação sobre a África e a História da Baixada. Ela está assumindo uma briga grande, você vê que ela precisa da gente, de quem acredita. Ela quer transformar em EJA, acabar com o ensino acelerativo. Esta é uma questão: por que o professor retém o aluno? Por que o aluno faz dois anos de escolaridade em 1, se ele tem uma defasagem de conteúdo? Gente, é ilógico você colocar 2 em 1, alguns poderiam, outros não, Quem não quer perder em qualidade precisa dar um outro tratamento. Então, a partir do próximo ano, vai ser EJA como modalidade mesmo, recebendo verba do governo federal, fazendo a prova do Proeja, com capacitação para os professores. Se tudo isso acontecer, vai ser muito legal, porque a gente ficou recebendo as sobras, né?*

OP Kátia e OE Simone: *e não sobrava nada.*

Pesquisadora Nadja: *Exatamente por isso que não quero nem falar, porque, na verdade a gente recebia as sobras, sobrou uniforme a gente recebe; tinha uma época que até em relação à merenda era complicado, e aí colocaram ensino regular noturno para que a gente tivesse direito à merenda, e a gente sabe que a merenda no noturno é essencial: o sujeito chega, trabalhou o dia inteiro, e tem dia que ele necessita.*

Eles comem tudo e valorizam. Lá na escola, como não são muitos, sobra suco, porque falam: “Não coloca tudo agora não, porque também eles não aguentam, porque são senhores e senhoras em sua grande maioria.”

Aí, lá na metade do horário, as meninas que são merendeiras e são ótimas passam nas salas de aula e distribuem o suco, às vezes um cafezinho, eles adoram. Alunos felizes e por coisas banais.

OP Katia: *Nós fizemos um jantar pra eles, porque teve dia das crianças no diurno, daí a gente falou assim: “Ah, tem que ter noturno! Aí fizemos um jantar dançante, eles nem pegaram o pratinho.*

Pesquisadora Nadja: *Lá na escola, no final do ano, a gente faz uma ceia de Natal com eles. São as professoras que fazem, vocês sabem que cozinho muito bem (todos riem da pesquisadora), as professoras foram pra cozinha e fizeram a comida. E eu fiquei servindo junto com a menina da sala de leitura. Gente, eles ficaram encantados.*

OP Katia diz: *Eles não acreditam, a principio não acreditam e ficam só olhando.*

Pesquisadora Nadja: *A gente comemorou os aniversariantes do semestre. Foi até no dia do meu aniversário, que pra Escola já era um período de recesso, mas a gente estava pagando a greve. As professoras resolveram fazer um bingo didático e aí comemoramos meu aniversário e os aniversariantes do primeiro semestre mais julho. Foi fantástico. Teve um jantar, bolo... Gente, eles me deram presente, o senhor mais idoso – Seu João – chegou perto de mim e falou assim:*

- *“Nadja, minha esposa comprou um presente para você, aí eu não gostei e troquei tá?”*

Eu perguntei: “Por quê?”

Aí ele falou:

- *“Ah, ela comprou uma xícara e xícara é presente de velha; comprei uma calculadora pra você. Você é professora!”*

Gente, eles fizeram questão de me dar presente, essa é uma coisa linda, né? Aniversário dos professores eles querem comemorar, agora isso a gente foi criando porque antes eles eram super secos, que a religião não deixava e não sei o quê.

OP Katia: *Ano passado teve turma do Ciclo 4 que deu uma cesta da Natura pra cada professor, eles gostam, eu acho que a gente faz um trabalho que tem muita qualidade nesse noturno e que pode se expandir pra rede e para o diurno, desde que a gente divulgue da forma adequada. Por que também as pessoas vão ficar sempre falando assim: “ah, são adultos, e o adulto chega cansado, não atura determinadas coisas, quantas vezes você tem que parar e conversar? Mediar? Aturar professor estressado?” Não tem isso aqui à noite.*

Pesquisadora Nadja: *A gente tem essa possibilidade de estar nessa área maravilhosa.*

Lá a gente, com medo, resolveu fazer um júri simulado falando da vinda do lixão pra Xerém. Nós ficamos emocionadas, a gente chorava, porque nossos alunos que chegavam, que ficavam lá encolhidinhos no início do semestre, assumiram uma posição de protagonistas. Foram lá pra frente, pareciam políticos, um grupo dizendo que tinha que vir o lixão sim, porque “não tem problema nenhum, nós vamos colocar um hospital”. Aí os outros falavam: Não adianta colocar hospital porque os outros vão estar doentes, com doenças sérias com isso e isso e aquilo.” Então, todos aqueles conteúdos que foram trabalhados, foram aparecendo ali, e era só emoção e tinha que registrar, foi lindo demais. E aí eu mostrei muito pras meninas ,viu, gente, a gente tem uma trabalhadeira danada, mas funciona, estamos vendo o quanto eles aprenderam.

Kátia: *Quem teve essa ideia?*

Pesquisadora Nadja: *Fui eu, achei que elas fossem brigar comigo, porque elas brigam mesmo, se tiver que brigar, elas brigam. E eu adorei, porque eu que falei pras professoras e as professoras ficaram com medo no início. Eu insisti: “Vai ficar todo mundo falando da mesma coisa?” Porque a gente queria que as turmas interagissem e falassem sobre o meio ambiente, e tínhamos passado um vídeo também, e que apresentassem e falassem sobre reciclagem, sobre o que é ambiente, o que seria ambiente em Xerém. Daí eu falei: “E por que não um júri simulado lá no Ciclo 2?” Elas falaram: Ah, Nadja, eles não têm muito conhecimento! E aí, quando os alunos começaram a mostrar o quanto eles tinham de conhecimento, foi fantástico.*

OE Simone : *E geralmente é um conhecimento que eles não se dão conta.*

Pesquisadora Nadja: *E eles falaram assim pra mim: - “Eu aprendi a beça hoje hein? Eu aprendi mais que em muitas aulas,” desculpem, professoras. Porque foi assim eles foram se empolgando, e tinha um aluno lá na escola que ficou retido no Ciclo 2, porque ele mesmo falou: “Eu ainda não tenho condições de ir para o Ciclo 3.” Ele parecia um vereador, ele incorporou o negócio, ele falava, ele discutia, e ele era uma pessoa que, quando chegou na escola, não abria a boca; ele entrava na sala, ficava quieto, escrevia e saía da sala. Ele é outra pessoa, os argumentos que ele foi encontrando, porque assim a gente não planejou, surgiu a ideia no dia anterior e eu falei com a professora e ela ficou meio que com medo e falou: “Como que eu preparo isso?” Daí eu falei: “Em meia hora você conversa com eles.” A professora vibrava: - “Nossa, tá vendo? Eu trabalhei com eles isso.”*

OP Nadja: *E uma das coisas que eu pedi esse ano foi que todo o trabalho se aproximasse de Xerém, do Município de Duque de Caxias, porque senão a gente começa a falar do Rio de Janeiro, de Pão de Açúcar, de Guerra do Paraguai, sei lá o quê, e a gente não fala da riqueza que eles têm aqui para iniciar qualquer discussão.*

Nós vamos discutir de repente a questão de indústria e nós temos aqui em Xerém muitas. Sabemos dos riscos que podem ser provocados pelas indústrias que temos aqui? O que é isso de ter pessoas que são donas de tantas terras aqui? O prefeito é dono de tudo. Porque, quando disseram que o lixão viria pra Xerém, o antigo prefeito tinha doado essa terra pra fazer o lixão; era um risco muito grande que vinha pra cá. Essa linha verde que eles disseram que deve interligar as metrópoles, gente, que impacto ambiental! É um absurdo. Então, tem que ver o que é mais interessante pra comunidade. Porque, quando eu trabalhava aqui nesta Escola, eu via as coisas de longe, e, trabalhando lá no Santo Antônio, a gente vê muito próximo, a mata, as colegas moram lá pra dentro em casas que parecem até sítios. Olha, dá vontade de morar lá, porque é lindo demais. É uma terapia.

Ontem fui pra casa da ex-diretora porque eu estava chegando de Vitória. Eu estava chegando de viagem, atrasada, aí eu liguei pra ela: “Você pode ficar com a Bia (minha filha)?” Aí ela falou logo que pode trazer, sabe? A minha filha ficou lá, aí eu fui pra escola porque tinha Conselho de Classe. Ia pra lá e ia levar minha filha pra casa. Mas, depois, a gente ia jantar porque as professores tinham combinado. Eu ia deixar a minha filha em casa, no Rio, e voltar pra cá. Daí ela falou: “Nadja, fique aqui.” Gente, eu dormi na casa de Suely, tomei banho, eu não faço isso na casa de ninguém, nem em casa de parente.

No outro dia cheguei cansada de viagem para uma reunião marcada pelo novo diretor e ele resolveu cancelar. Quando eu cheguei na escola duas horas da tarde, ele falou: “Ah, resolvi cancelar.” Daí liguei para uma das professoras e falei: - “Você deixa eu dormir na sua casa?” Gente, eles me abrem as portas, eu entrei que nem uma maluca, deitei e dormi na cama do filho dela e depois fui pra escola só as 6 horas da tarde. Aqui é diferente, a gente não tem essa relação com outros colegas em outros lugares.

OP Lindomar: *Nunca, nunca. Não é lindo? Pois é, eu acho que esse vínculo que é estabelecido com as pessoas também é algo assim que deve ser preservado. Estou lembrando de uma aula que dei agora no sábado passado com os alunos a respeito do ser humano como ser social, e a gente, falando de questões óbvias, daí chegou um momento que eu falei assim: “Gente, então isso, é pra viver em sociedade, a sociedade só existe com essas diferenças, aí*

eu falei que o ser humano vem se distanciando do outro; quanto mais progresso, mais o homem vai se distanciando da mãe natureza, mais ele vai ficando menos homem.”

Pesquisadora Nadja: *É, perde a humanidade.*

Lindomar: *Exatamente isso, que é o que eu acho particularmente, que percebo, que vejo isso, que quando venho pra Xerém uma outra relação entre as pessoas, eu vim do curso de formação de especialistas conversando com uma colega, falando assim: “Ah, por que em Caxias as pessoas mantêm vínculos, apesar do tamanho de Caxias, se torna um ovo por causa dos vínculos?” Daí eu disse que não é somente isso, não é a questão do tamanho, né, que espaço, a relação que mantém esse espaço, que desenvolve é a questão da natureza mesmo, e isso influencia diretamente no modo de ser e de conviver com essas pessoas.*

Pesquisadora Nadja: *Porque, assim, vocês estão em uma escola que é no meio de um condomínio e uma escola barulhenta, aí você tem que matricular seu filho naquela escola. Aí você vê o aluno que vem pra uma escola que tem uma área verde própria, é outra história, que tem uma árvore, se tiver uma árvore e uns banquinhos, daí a pouco você vê todo mundo ficando perto.*

OP Katia: *E se tiver uma vaca no caminho?*

Pesquisadora Nadja: *Se tiver uma vaca no caminho, é tudo.*

OP Lindomar: *Daí eu vou lembrar do Rubem Alves quando fala da vaca mastigando o capim, que passa tranquilidade, é o que eu sinto: um momento lírico, é isso, é o que eu sinto quando venho pra Xerém.*

Pesquisadora Nadja: *Mas é assim mesmo. Eu nunca fui de ir pra casa dos outros, e trabalho muito, não sou disso, mas aqui ainda oferecem as camas: “Olha agora você vai dormir na minha casa.” Cheguei, deitei lá na cama dela e dormi. E a minha filha já tinha dormido o dia inteiro no sofá dela, e ela tinha feito comida, tinha ficado o dia inteiro com a minha filha. A minha filha, quando sabe que vai pra lá adora. Porque ela também está vivenciando essa outra coisa, vindo comigo, ela fala: Mãe, que legal, as pessoas aqui são tão engraçadas!” Porque isso é muito legal, e é muita gente. Isso é muito legal. Porque esse é um momento especial, e eu acho que somos pessoas privilegiadas por termos vindo pra essa área e por termos pessoas como as professoras Samantha e Telma, que hoje vieram mais cedo só para que eu pudesse fazer entrevista com elas na maior tranquilidade. As pessoas ajudam você, não é diferente? Sabe, ontem nós estávamos todas muito cansadas, tivemos COC, mas fizemos questão de ter nosso jantar. Conversamos, a gente sente falta, porque vamos passar o*

mês de janeiro todo distante, aí falamos: “Oh, dia assim volto não sei de onde, aí a gente marca. Isso é completamente diferente, a gente humaniza as relações.

OP Katia: *E é ambiental, porque não se fala só de ambiente físico, todo um ambiente, porque você não ir trabalhar em um ambiente, físico ou não, pesado... as relações complicadas, é complicado, é muito difícil, e este ano foi um ano difícil para essas questões; 2010 não quero só um ano de denúncia e sim de renúncia.*

Pesquisadora Nadja: *legal!*

OP Katia: *Eu chego aqui, eu digo aqui, no meu espaço de trabalho, se tem confusão não é pra mim, não faz parte de mim.*

Pesquisadora Nadja: *Não gosto também não, por isso que eu gosto do noturno, porque no noturno você não vivencia isso muito.*

OP Katia: *Porque eu gosto de subir e descer, conversar com os alunos, eles vão chegando, apertam minha barriga, bochecha daí eu falo: “Vou cobrar, tudo bem?” Daí um dia eu troquei de segunda e quarta e troco pra vir na quinta, e eles falaram: “Tá sumida, hein?”*

Pesquisadora Nadja: *Eu estava falando isso com as meninas na entrevista. Que algumas vezes, justamente por conta de ter que ir pra Vitória eu só trabalhava 2/3 dias, e aí eles falavam: “Sumiu da escola hein?” Aí eu tive que explicar a eles que eu estava estudando longe, e eles acharam fantástico.*

OP Katia: *Eles gostam de saber alguma coisa sua, foro íntimo, aí elas falam: “Ah, ela é humana, ela tem os mesmos problemas que eu tenho.”*

Pesquisadora Nadja: *Teve uma delas que eu falei assim, porque eu briguei muito com ela porque ela é muito brigona. É uma senhora de 50 e poucos anos, e toda vez ela brigava com uma menina que tem 15 anos. Aí, toda vez eu falava pra menina abrir mão que nem a gente faz com filho? o mais velho tem que abrir mão sabe... para o mais novo, mas às vezes é o mais novo que está implicando. Só que era diferente, eu falava pra menina abrir mão porque era uma senhora, mas aí ela falou: - “É ela que implica comigo. Fui conversar com a Maria Rosa (a senhora). Ela ficou dois dias sem ir à escola, no terceiro dia ela passou assim, aí eu: “Ué não vem pra escola não?” Ela respondeu que ia sair da escola. Isto era por volta das 15 h. À noite, ela apareceu e disse: “Nadja, eu quero te agradecer tanto! Porque eu tinha chamado a atenção dela sério, e ela ficou zangada, falou que não era criança. Daí eu falei que ela estava se comportando como criança: “Você vai ficar discutindo com uma menina de 15 anos por causa de bobagem?” Ela falou assim: - “Olha, quando você falou comigo*

daquele jeito, eu vi que você se importava comigo de verdade, eu mudei.” Então, isso faz diferença.

OP Katia diz: *Olha, eu costumo acompanhar os estudantes no refeitório.*

Pesquisadora Nadja: *Eles gostam disso, gostam que você cumprimente.*

OP Katia: *Tem uma menina da turma 903 que beija a minha mão, mas foi o que eu te falei, é/tem um grupo mais novo, o mais novo também evade, some, não quer estudar, fica na praça... No início do ano, eles estavam bem agitados, aí eu fui na turma ,conversei; no segundo conselho, eles foram homenageados, levamos um bombom pra eles, eles adoraram. Aí falamos que estávamos homenageando porque eles tinham melhorado, depois daquela nossa conversa que teve, aí a gente consegue administrar, eu fiquei apaixonada por eles.*

Pesquisadora Nadja: *Eu gosto muito de trabalhar com o noturno nesta rede.*

OP Katia: *Eu cheguei a comentar da homenagem que eles fizeram pra gente? Eles fizeram um vídeo, primeiro eles começaram a tirar foto com a gente: “Posso tirar uma foto sua?” Aí colocaram todo mundo, professor, diretora, ensaiaram a música “Ao mestre com carinho”, botaram data-show ali fora, fizeram pastinha pra gente. Entraram cantando. Gente eu chorei, eles fizeram quindim; eu fiquei emocionada, adorei.*

Pesquisadora Nadja: *Aí você não vê que é uma relação diferente?*

OP Katia diz: *Com certeza.*

Pesquisadora Nadja: *Se for em outro local, vão querer te dar um presente, daí vai ficar aquela briga, porque todo mundo vai ter que juntar pra te dar o presente, aí uma parte deu, outra parte não deu, aí coloca só o nome das pessoas que deram.*

Teve um dia que o diretor até estranhou muito, uma menina falou assim: “Está um calor horrível.” Ela me pediu:- “Posso ir lá fora comprar refrigerante?” E a gente não deixa ficar saindo. Falei: “Ah, não.” Aí ela: “Ah Nadja, deixa, tá muito calor, horrível.” Aí eu falei: “Tá bom, rapidinho. Vai num um pé e volta no outro.” Olha, ela comprou 2 litros de refrigerante pra dividir pra turma inteira, porque estava muito quente. E ela podia ter chegado e comprado só pra ela. Achei isso muito legal, sabe? O Diretor ficou muito espantado. Porque assim são coisas que você vai ensinando, e aí a gente fala: é ambiental.

Pesquisadora Nadja: *Vamos fechar este momento lindo? Com uma mensagem de vocês, tá?*

Katia diz: *Pra você, Nadja, sucesso na sua pesquisa e no seu trabalho. E conte comigo sempre.*

Lindomar: Enquanto a gente estava falando, eu estava aqui, lembrando de uma formação que você fez conosco, quando estava lá na Secretaria de Educação. A gente viu a riqueza que é trabalhar com formação de professores na perspectiva da Educação Ambiental. E eu sempre lembro da minha orientadora do Mestrado falando da necessidade de escolha de uma metodologia que reflita a prática. Creio que você, com seu trabalho está fazendo a corporificação ambiental deste distrito, Xerém. Assim, eu, particularmente sou seu fã, te desejo muita sorte, e eu tenho certeza que essa tese vai identificar esse conhecimento ambiental presente nas práticas pedagógicas, e isso é de extrema relevância.

Pesquisadora Nadja: Obrigada a vocês por estas rodas de conversa, estes três dias maravilhosos. Aprendi muito. Refleti bastante. Contem comigo sempre.

Obs: A OE Simone também é vice-diretora nesta Escola e precisou se ausentar muito para resolver questões administrativas.

APÊNDICE B: ENTREVISTA PRESENCIAL COM AS PROFESSORAS SAMANTHA E TELMA, DA ESCOLA MUNICIPAL ELY COMBAT (4 de agosto de 2009).

Pesquisadora Nadja: Eu faço Doutorado em Educação, com foco em Educação Ambiental no ES (UFES). Estou fazendo uma pesquisa no ensino noturno desta rede em Xerém, falando sobre formação de professores, me voltando para Educação Ambiental. Gostaria de conversar com vocês sobre a prática pedagógica de vocês, professoras da Educação de Jovens e Adultos. Vou fazer algumas perguntas e respondam da maneira mais objetiva possível, refletindo o trabalho que vocês fazem efetivamente (que eu conheço também um pouquinho). Quero agradecer, desde já, a disponibilidade por vocês terem vindo mais cedo hoje para conversarmos.

Pesquisadora Nadja: Quais são as práticas relacionadas à Educação Ambiental no seu cotidiano? Como você insere a Educação Ambiental?

Professora Samantha. Desde a Graduação em História, comecei a pensar nas relações histórico-sociais, e daí foi um pulo para meu interesse em me voltar para a área ambiental quando comecei a trabalhar já em Xerém, que foi meu primeiro emprego, pois minha primeira experiência foi só estagiando. Vim pra cá e já comecei a trabalhar a disciplina História com alunos do 8º e 9º anos, com enfoque socioambiental: a história do local, os impactos provocados pela ação humana, como era antes, e assim foi. No ano seguinte, comecei a trabalhar com o Noturno também, daí me encontrei e aprofundei e comecei a querer trabalhar junto com os professores das outras disciplinas.

Professora Telma- *Bem, Ciências já dá as pistas. Ma, eu pensava em trabalhar só com Bioquímica e fazer pesquisa nesse nível. Como era difícil eu, tão nova, me encaixar nesse mercado comecei a dar aulas. Fiz o concurso de Caxias, vim para Xerém, porque trabalho em laboratório também em Petrópolis e ficava mais perto. Primeiro fiz o que todo mundo faz: segui o conteúdo (1º ano). No segundo ano aqui na Escola, fui para o Noturno, conheci a Samantha e começamos a fazer uma parceria. Acho que foi a partir daí que comecei a trabalhar as disciplinas de um jeito diferente, pegando as questões ambientais locais para desenvolver o conteúdo.*

Pesquisadora Nadja: Quais são as articulações realizadas por você nessas práticas com outros professores e outras disciplinas? Você relaciona Educação Ambiental com cultura?

Professora Samantha. *Lembra que você chegou, Nadja, trabalhou aqui na Escola aquele tempinho e eu te mostrei o primeiro projeto que eu queria encaminhar para a Secretaria? Você gostou, a gente fez e logo depois você saiu, mas deu pra gente implementar algumas coisas, fizemos as oficinas...Você comprou a ideia. Eu falava com os professores, e eles gostaram, e a gente fez aquela Semana do Meio Ambiente com palestras envolvendo todo mundo, até a Diretora. Você saiu, mas a gente continuou fazendo, mais gente se envolveu, até do diurno. Resolvemos fazer aqui sem precisar da Secretaria de Educação. Claro que tem a ver com cultura. É sociocultural e histórico-ambiental.*

Professora Telma. *É, foi do jeito que a Samantha falou. Não é alienado, só o Dia do Meio Ambiente. A gente começa a trabalhar desde o início do ano, trocamos ideias. A professora de Português abraçou a ideia, e os outros professores também. Ela (professora de Português) planeja com a gente, os outros a gente leva ideia, pega ideia e depois temos o evento que mostra tudo o que fizemos. Os alunos entendem o porquê e aprendem melhor.*

Pesquisadora Nadja: Por que ou como você se envolveu com a Educação Ambiental? Qual a importância disso para a sociedade, para esta escola, para estes alunos da Educação de Jovens e Adultos?

Professora Samantha. *Acho que já falei sobre isto. A importância é que, se a gente não tiver cuidado em trabalhar a questão ambiental nas escolas, principalmente na EJA, que a gente tenta formar de modo mais crítico, a degradação vai aumentar. Já é um absurdo o que acontece aqui em Xerém.*

Professora Telma. *É, já tá respondido. É como a Samantha falou mesmo. Na EJA, a gente amplia o olhar, deles e o nosso também.*

Pesquisadora Nadja: O que você sente falta na sua formação?(Como é esta sua busca pela formação?)

Professora Samantha. *Na graduação, não havia este enfoque e nem preparam para trabalhar com a EJA, principalmente. Fiz uma especialização em História que trazia o viés socioambiental. Tenho feito os cursos oferecidos pela Secretaria e gostei muito do de História da Baixada, que me deu mais conhecimento local. Leio tudo sobre o assunto*

também. E trago para os alunos, pra gente discutir junto, pensar. E vou fazer Mestrado brevemente. Estou procurando uma linha de pesquisa que se aproxime.

Professora Telma. *Eu ainda tenho o sonho da pesquisa. Mas estou gostando muito dessa coisa de dar (entre aspas, tá?) aula. Gosto de fazer hora-extra em outras escolas daqui também e, aos poucos, vou conhecendo a realidade. Minha formação foi acadêmica e ponto. Também fiz especialização, mas voltada para a bioquímica. Tenho feito os cursos da Secretaria, mas eles só são voltados para como trabalhar a disciplina. O legal tem sido a discussão dos professores da rede, acho que é mais avançada. No momento, não tenho planos de estudo, tenho planos pessoais.*

APÊNDICE C- TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A OE ISABEL CRISTINA(setembro/2009)

A História da Escola Municipal Santo Amaro

Presentes: Doutoranda Nadja Ferreira, OE Isabel Cristina.

Pesquisadora: O objetivo desta entrevista é conhecer um pouquinho de como esta escola, se organizou, como ela surgiu, quais foram as pessoas mais importantes nesse processo, quem são as pessoas mais antigas, e se foi uma demanda da comunidade, se foi uma demanda de professores. Então, Isabel, diga, por favor, o seu nome completo, e fique à vontade para falar. Como se fossem memórias.

Isabel: Meu nome é Isabel Cristina Santos. Eu estou nesta escola desde 1977. Entrei nesta escola na direção da Suely e fui tentando entender como ela funcionava. Como eu estava vindo de outro local, da Bahia, e era a minha primeira vez atuando em escola pública (atuava em escola particular), quando eu cheguei, eu fui tentando entender como funcionava a escola e saber também como era a escola, como ela influía, o porquê do nome e tudo isso. Nas primeiras investigações, eu fiquei sabendo que esta escola surgiu da iniciativa de moradores que viram a necessidade de uma escola neste lugar.

Fizeram um movimento e arrumaram um local que não era esse local atual e colocaram a escola. Era a Escola do Bairro Santo Antônio, sendo que nessa época a Suely (diretora) estava terminando o magistério, e a convidaram pra ser professora da escola. Então, a Suely, antes de terminar o magistério já começou dando aula e foi a primeira professora da escola. E, nessa questão de escola, sempre tem a questão da merenda, não era igual hoje, mas já tinha alguém pra fazer a merenda; então a dona Maria, que hoje é falecida, se prontificou a fazer merenda pra essas crianças. Nessa época, a merenda não era dos municípios, dos governos, eram as próprias famílias que contribuía; a dona Maria fazia merenda na sua própria casa e levava pras crianças.

Pesquisadora Nadja: *Em outro espaço?*

Isabel:... Em outro espaço, e isso foi crescendo. A escola foi ficando pequena. Era muita criança... e, nesse bairro tinha um senhor chamado Aristides, chamado não, chama, porque ele ainda mora por aí. E ele doou esse espaço atual pra fazer uma escola. E colocou Santo Amaro, porque é o local onde ele morava, esse senhor veio de uma localidade que se chama Santo Amaro. E aí ele pediu pra colocar o nome da escola de Santo Amaro. E, por isso, construíram a escola. Era só aquela partezinha ali de cima.

Pesquisadora Nadja: *Mas já tinha alguma coisa construída ou só o terreno?*

Isabel: *Só o terreno. Aí fizeram, só naquela parte ali de cima, duas salinhas, o banheiro e a salinha onde ficava a direção, secretaria...Depois eles foram aumentando a escola.*

Pesquisadora Nadja: *Aí você veio pra cá.*

Isabel: *Não, quando eu vim pra cá, a escola já era grande; isso foi um levantamento que eu fiz de pesquisa pra saber. Foi mais ou menos (que ele fez essa doação), a escola tem 35 anos, mas neste prédio tem uns 31 anos. Em 1970 e alguma coisa.*

Durante muito tempo, a escola homenageou Seu Aristides, e eu cheguei a conhecê-lo pessoalmente [...] Mas tinha isso de ficar chamando o seu Aristides, homenageando ele na escola, ele fazia questão. Mas isso foi descaracterizando aos poucos. E tem essa questão da escola surgir por necessidade e a clientela era toda daqui e muito pobre. [...].

A Suely trabalhava naquela fábrica Bartolomeu e ainda tava fazendo magistério e foi convidada pra ser a primeira professora da escola. Daí foram entrando outras. Depois veio a Deuzete, que foi a primeira diretora daqui, depois foi passando por outros até chegar na Suely, que foi professora, depois foi secretária, e depois chegou à direção da escola. É uma comunidade que hoje é bem diferente daquela da época, até quando eu cheguei, em 1977, ainda era bem rural quando eu caracterizei essa comunidade no primeiro projeto que eu esquematizei, mas hoje ela já é uma comunidade mais nítida, houve uma mudança de perfil.

Hoje tem muita gente que cursou faculdade, estão terminando outros cursos, tem próprias professoras nossas que foram alunas desta escola: Valquíria e Letícia foram alunas desta escola. E hoje são professoras daqui. Quando eu fiz esse perfil da escola, era formado por pessoas de classe baixa, aí eu pensei: “Peraí, ela tá formando pessoas assim porque elas provêm de famílias assim.” Com a Escola, hoje, isso mudou.

Era assim, você encontrava muito mais mato do que hoje. Então é uma escola que tem essa característica de todo mundo se conhecer. Tem Maria que é antiga na escola, a Rita, a Maria Mercedes são pessoas também do início da escola, que foram contratadas como merendeiras da escola, mas a primeira mesmo foi a Dona Maria, que começou a fazer merenda sem ser merendeira. Depois, quando a escola mudou pra cá, pra um prédio próprio aí efetivaram a dona Maria, que ficou mesmo como funcionária da prefeitura, mas depois... Em razão do tempo porque ela foi espontaneamente fazer a merenda das crianças.

Pesquisadora Nadja: *Você foi a primeira orientadora a vir pra cá?*

Isabel: *Não, não, antes de mim teve a Denise que foi a que me recebeu aqui. Denise Tiburcio. Ah, funcionou também aqui três turnos: 7 às 11, 11 às 3, 3 às 7, mas não deu certo por causa das pessoas... Às 7 horas a gente colocava os alunos maiores, mas os alunos menores ficavam pro terceiro turno. E não tinha transporte, escurecia, então, os pais, quando davam 5 horas, vinham buscar, aí ficava essa vaga de horário. Aí funcionou depois em dois, porque toda vez que a Ana Cristina, que era supervisora da época, vinha aqui, a gente colocava essa questão pra ela. Ela falou que ia colocar a escola pra dois turnos, porque a escola é considerada de difícil acesso, só que é mais difícil para o aluno do que pra gente. A localização da escola não é ruim pra gente, mas para o aluno que mora muito longe.*

Pesquisadora Nadja: Obrigada por sua contribuição.

**APÊNDICE D- CONVERSA COM A PROFESSORA CLEO E COM A EX-DIRETORA
SUELY DA ESCOLA MUNICIPAL SANTO AMARO (novembro de 2011).**

Pesquisadora Nadja: Como surgiu a EJA na Escola Santo Amaro?

Suely: *Bom, Nadja, a gente já pensava em colocar um noturno ao longo dos anos, a gente ia à secretaria, voltava, a gente voltava triste de lá, porque sempre diziam um não. Bom, eu sou Suely, ex-diretora da Escola Municipal Santo Amaro, e a gente vinha pensando ao longo dos anos até porque aqui as escolas mais próximas que tinham aqui ficavam um pouco distantes, e as pessoas chegavam do trabalho, cansado, então a gente sempre vinha pensando, ao longo dos anos, implantar o noturno no Bairro Santo Antonio pra facilitar, pras pessoas que trabalhavam e pras pessoas que tinham se acomodado, parado de estudar por não ter escola próxima. Então, várias vezes eu fui à Secretaria, nunca tive uma posição pode começar, sempre mandavam aguardar: “Esse ano não dá, depende de ter uma assinatura de bastante pessoas, de 50 alunos pra cima.”*

Pesquisadora Nadja: Mas era você que queria?

Suely: *A princípio fui eu, eu tinha o olhar da necessidade do bairro, de querer crescer, colocar algo mais pra facilitar pra comunidade, e eu fui várias vezes à Secretaria.*

Pesquisadora Nadja: Como é que você percebeu isso?

Suely: *Eu percebi assim... vamos supor, já trabalhava com a classe de diurno, e depois a gente via assim a necessidade de mãe que chegava na escola, não sabia assinar, teve casos, épocas que teve mãe que chegou e perguntou assim: “Não dá pra me encaixar pra eu estudar de dia?” E eu falei: “Não tem como, a gente vai lutando pra ver se consegue colocar um ensino noturno aqui.” A gente pensando na comunidade, e a comunidade também procurando, juntou o útil ao agradável, foi onde eu comecei a ir à secretaria e pedindo, até que um dia as coisas aconteceram, cheguei lá, solicitei, e as coisas foram abrindo caminhos. “Então vamos colocar, você tem turma?” Aí eu falei: “Tenho turma”; aí juntei com o pessoal: “Vamos colocar”, e todo mundo se interessou a fazer a coisa acontecer, e assim nós iniciamos.*

Pesquisadora Nadja: Você já tinha pensado em professor, tinha conversado com alguém?

Suely: *Não, eu tinha conversado com o pessoal que já trabalhava na escola, de dia: “Aí como que vai ser então? “A gente vai pegar uma dobra?” Aí eu falei assim: -“Vai ser a dobra”. A gente tinha colocado dobra, e depois foram chegando as pessoas pra completar a turma. (Nadja: E quem chegou?) Mas foi uma coisa assim de emoção, entendeu? Que foi realizada até que chegou ao ponto que está hoje, eu acredito que foi uma luta da gente. No último ano que eu estava pra sair, foi um*

ofício da Secretaria solicitando Ciclo III e IV, já tinha I e II, foi solicitado e graças a Deus veio essa Vitória. Cada dia a escola está se expandindo, a gente fica contente por isso, é uma coisa de emocionar mesmo a gente, pena que eu não faço mais parte desse projeto, mas eu vejo você, Cléo, continuando, você, embora não estando na Santo Amaro, você continua ajudando de qualquer forma, você está sempre junto, colocando as suas ideias, e isso é muito importante para a gente. E eu digo mesmo, Nadja, de todo coração, você ajudou muito a gente, porque no início a gente ficou pensando o que a gente ia aplicar, como que a gente ia trabalhar, a gente começou a participar das reuniões, mas as reuniões não contemplavam as nossas ansiedades, na escola a gente ficou meio perdido no início, mas depois as coisas foram se encaixando. A Cléo então lutava, brigava, a Cléo falava, chegava alguém da Secretaria a Cléo ficava em cima do pessoal mesmo, falando que eles precisavam ajudar a gente, dar um parecer pra gente, como que funciona, até que as coisas foram acontecendo. E os alunos também ajudaram muito, nós víamos a vontade deles de querer estudar, aquela vontade de querer crescer, ser alguém, de assinar, ler, então tudo aquilo motivou muito a gente.

Pesquisadora Nadja: *E você, Cléo?*

Cléo: *Bom, eu sou a professora Cléo, Cleonilda, cheguei lá no noturno a convite da Suely e estava grávida, e aí, no telefone eu falei assim: “Eu estou grávida”, aí ela: “Ah, que ótimo!”, mais um aqui é sempre bem-vindo, depois chegou Marina grávida e Jô. Tínhamos também algumas dobras lá na escola, que era a Aparecida, Inês de matrícula, logo no início da formação do noturno, e a visão que a gente tinha do noturno é que era um supletivo. Noturno era um supletivo, e eu ficava maluca, “eu vou dar conteúdo até o meio do ano”, e eu não sabia o que fazer com aquele monte de aluno, em etapas diferentes na mesma sala, e a gente pressionava a Secretária de Educação como a Suely colocou. Alba ainda era coordenadora pedagógica, e até que um dia nós pressionamos mesmo: “Nós queremos uma O.P dentro dessa escola”, e Nadja chegou na escola como O.P do noturno, e que já tinha a visão do EJA, ensinando pra gente como que era a organização do noturno que a gente não tinha. Algumas coisas a gente já tinha trocado, com outras escolas que também estavam perdidas, e ainda tem muita escola do noturno que tem essa visão de Supletivo, que trabalha como Supletivo, e a gente foi se organizando e você chegou para acrescentar e muito.*

Pesquisadora Nadja: *E o que vocês faziam antes?*

Cléo: *Bom, primeiro a gente tentava uns projetos, e os projetos se perdiam pelo meio do caminho. Porque a gente precisava desse apoio fora da sala de aula, às vezes o professor quer fazer, mas ele não tem tempo pra pesquisar o material, pra ter acesso a esse material, como você sempre trouxe. A gente tinha o sonho, você viajava no sonho, às vezes, você viajava mais, ou eu viajava mais, ou a equipe viajava mais, e a gente conseguia concretizar porque você dava esse apoio que a gente hoje*

sente falta, porque você saiu da escola. E a gente sente falta do O.P não se aquele O.P que está ali cobrando, em cima de diário, em cima de plano de aula, mas sim dando o suporte, para que os nossos sonhos e atividades que queremos realizar em uma turma realmente aconteça, porque senão fica tudo perdido. Não consegue mesmo, sozinho não consegue.

Nadja: *O que te marcou no noturno, um aluno...?*

Cléo: *Um aluno assim que eu tenho o maior carinho é o Elói, e o Adão, que está na escola até hoje. O Adão Rosa, que agora é porteiro da escola, porque é uma coisa incrível, ele nunca passou por uma escola, único contato que ele teve com o noturno foi a nossa escola, e assim ele já sabia ler, ele tinha uma visão de mundo, participava de uma rádio, tinha um programa em uma rádio, então assim incrível. E a história do Elói, que morou na rua, que até hoje tem perdido várias oportunidades de melhores salários, porque ele não teve a oportunidade de estudar. Então são realmente esses dois alunos que até hoje, estão assim no meu coração.*

Pesquisadora Nadja: *E você, Suely?*

Suely: *O que marcou muito, aliás, são vários fatos que marcaram. Tem aquela mãe que aprendeu a ler, começou a aprender a ler e, quando ela foi em um ponto de ônibus, ela conseguiu ler um ônibus com uma placa escrito Caxias, ela se emocionou. E, quando ela chegou na escola, e ela só colocava o dedo pra poder renovar a matrícula da criança, e chegou um dia que ela foi assinar o nome completo. E aquilo me emocionou muito, assim como foi útil a gente ter a ideia de implantação do noturno. E a gente ficou um pouco triste de saber que pessoas que chegaram depois da gente, na minha saída, queriam até terminar com o noturno, porque é um trabalho que dá, mas é um trabalho que a gente vê futuro nele, então a gente se emociona muito, e aquele senhor que morreu, que queria aprender o nome dele, queria viajar, ele veio a falecer, ele também me emocionou bastante. Ele não conseguiu ir muito, mas o pouquinho que ele foi, ficou contente. Com 70 anos de idade quase que ele tinha. E esses são fatos que, mesmo com a pessoa com a idade avançada, mas tinha ali o prazer de estar na escola. Então a gente se emocionava junto, e a sua chegada, então, Nadja, foi o que mais completou o noturno pra gente, porque a gente viu a sua garra, a sua vontade de trazer as atividades, e a gente pegar as atividades junto com os alunos, você motivava a gente, os alunos eram motivados, e portanto hoje as pessoas me encontram na rua e perguntam: “Poxa, por que aquela professora saiu de lá?” Porque você conseguia contagiar, não só a gente, mas também os alunos. Com a sua motivação, com o seu jeito de ser, então isso aí pra gente foi uma coisa fantástica.*

Pesquisadora Nadja: *Cléo, você tem formação na área ambiental também não é? Que relação você faz com o seu trabalho e essa questão ambiental? Você acha que é um facilitador, tendo em vista que você trabalha em Xerém, que é uma área de mata atlântica, mas que tem muita degradação também?*

Cléo: *Bom, é um facilitador sim, mas, como a gente está um pouco distante de alguns aspectos culturais, às vezes de informações pra esse aluno do noturno, então pra você desenvolver um trabalho ambiental no noturno, é complicado. Então, às vezes você passa pelos temas superficialmente, mas eu tento pelo menos fazer o trabalho de conscientização deles, desse espaço, da importância da questão do desmatamento, mas é complicado. Acho que a questão é de você morar em um reduto, de você ter um poder, de alguns políticos que acabam fazendo essas ações mesmo, desmatamento, então você fica meio sem ter o que fazer, coagido, com medo às vezes de denunciar, de determinadas coisas, porque você está em um reduto, então você acaba trabalhando mais as questões de conscientização, da importância da água, que você não deve desmatar, são essas temáticas, mas ir para um trabalho de campo, geral é complicado.*

Suely: *Gera até uma violência de repente, não é?*

Pesquisadora Nadja: *Bom, vocês querem falar mais alguma coisa?*

Cléo: *Bom, eu acho que o importante é a gente ressaltar os projetos que você conseguiu organizar com a gente na escola, que foram importantes, e, deixar claro que a sua saída da escola deixou um vazio que é o que a Suely colocou antes, a questão dos alunos perguntarem por você, eles perguntam da questão da socialização no recreio, você não deixava os alunos em sala, então você marcou a nossa escola ,e, a gente pode dizer que a gente teve um momento antes-Nadja e pós-Nadja lá na escola e faz muita falta, e a gente sabe também que a sua saída foi pra você ser feliz; eu sou teimosa, eu continuo infeliz lá depois da sua saída, mas eu sou teimosa, eu pago pra ver até aonde vai, e vou ficar lá até... , e uma coisa ruim é a troca de diretores, de gestões, eu acho que os governos não estão preocupados com o que a escola pensa, como a escola age, com essas indicações políticas, quer dizer, quebrou-se um elo, e passamos por um processo difícil com a sucessão da Suely, que o diretor acabou com todos os nossos projetos do noturno, ficamos nesse vazio e estamos aí. Agora o noturno está recebendo uma O.P lá na escola, estou acreditando nela, você vai conhecê-la, quem sabe um dia vocês vão trabalhar juntas.*

Suely: *Eu consigo falar alguma coisa, mas pra mim ainda é muito difícil falar em educação, falar em Santo Amaro, a gente até entende que não é eterno, tem uns momentos na vida da gente, mas, se eu pudesse estar contribuindo com a escola, eu estaria contribuindo, seria o meu desejo. Isso vai ficar na história da gente.*

Pesquisadora Nadja: *Muito obrigada.*

ANEXO A: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

I Introdução

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário.

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro.

É fundamental que as comunidade planejem e implementem[suas próprias alternativas às políticas vigentes. dentre estas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. Consideramos que a educação ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanas e destes com outras formas de vida.

II – Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

1. A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira.
8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e eqüitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilingüe.
10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.
12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.
13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.
14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.
15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.
16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Junho 1992

Fonte: Disponível em <http://forumearebea.org>. Acesso em 10/08/2011.

ANEXO B: PROJETO ARTESÃOS DA PRESERVAÇÃO 2010/ 2(CÓPIA)

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DR. ELY COMBAT
PÚBLICO-ALVO: TODA A COMUNIDADE ESCOLAR.

ARTESÃOS DA PRESERVAÇÃO 2010/ 2

COORDENADORAS PROFESSORAS:

MARIA RUTH F. S. MELLO

SAMANTHA PINHEIRO CARDOSO

TELMA DE FIGUEIRÊDO DO NASCIMENTO

1. INTRODUÇÃO

Durante milhões de anos, o efeito estufa proporcionou condições para manter o planeta Terra aquecido e sua temperatura estável, o que tornou possível a vida neste planeta. No entanto, com as altas taxas de emissão de CO₂ e metano, a Terra tem aquecido demasiadamente.

Desde a Revolução Industrial até os dias de hoje, os níveis de CO₂ vem aumentando consideravelmente acompanhando o desenvolvimento do processo industrial e o crescimento do consumo de combustíveis fósseis. Para se ter uma ideia, no período pré-industrial, o nível de gás carbônico era de 280 partes por milhão e hoje é 30% maior, o que gera, conforme apontado no parágrafo anterior, um aquecimento exagerado do planeta.

Hoje, nos deparamos com uma grave situação: o problema do lixo urbano. Ao longo do tempo, os seres humanos acostumaram-se com as vantagens trazidas pelo avanço tecnológico, sem se preocupar com os rejeitos gerados por ele. Com isto, fomos nos tornando cada vez mais consumistas e dependentes das facilidades da vida contemporânea. Diante de tantas facilidades não nos demos conta dos resíduos que foram se acumulando, como por exemplo, as embalagens descartáveis, efluentes domésticos, industriais e a emissão de gases que atingem a atmosfera provocando o efeito estufa.

O destino final do lixo nos aterros sanitários tem produzido, com a decomposição desse material, enorme quantidade de gás metano. “Os aterros sanitários em todo o mundo produzem aproximadamente 40 milhões de toneladas de gás metano por ano”.¹

O gás metano tem efeito mais devastador do que o gás carbônico no que tange à retenção de calor na atmosfera, chegando a ocupar a terceira posição como causa do efeito estufa no Brasil.

Com esse aumento considerável da temperatura, aproximadamente entre 0,4 e 0,7 graus no século XX2, o clima do planeta tem sofrido alterações, alguns fenômenos, antes raros, agora tem se tornado frequentes. Para exemplificar, pode-se citar o furacão Catarina que ocorreu no Sul do Brasil provocando muitos estragos.

Desde 2004, o sul do Brasil vem sofrendo com a falta de chuva e conseqüente crise no abastecimento de água – no final do mês de abril e no início do mês de maio de 2009 os jornais noticiaram o racionamento de água em algumas cidades, como Erechim, por exemplo, e o nível baixíssimo de água nas Cataratas do Iguaçu. Conforme citado no jornal O Globo “nesta terça-feira, [28/04/09] o volume de água nas Cataratas do Iguaçu, em Foz do Iguaçu, na região oeste do estado, era cinco vezes menor que o normal. Em dias normais, o volume de água registrado é de 1,5 mil metros cúbicos por segundo”.

Santa Catarina amargou prejuízos consideráveis entre 2004 e 2006 acumulando um déficit de R\$ 1.442.000.000 na lavoura. No Rio Grande do Sul, o prejuízo foi ainda maior perfazendo um total de 3.000.000.000.

A região Nordeste do Brasil também vem sendo penalizada pelas mudanças climáticas e os eventos extremos da natureza. Essa localidade já sofre com a falta d’água em muitas épocas do ano (agravada por conta da agricultura, pecuária e produção de lenha desordenadas que vem gerando um aumento da desertificação no local) e, quando chove, o índice pluviométrico é altíssimo, causando enchentes e muitos estragos.

Tendo apresentado um panorama da situação climática no Brasil não podemos perder de vista que o problema abrange o planeta como um todo e vários países têm sido acometidos por eventos semelhantes e ainda mais catastróficos, como exemplo dos Estados Unidos, região de Nova Orleans, que sofreu muito em função do furacão Katrina (2005).

Uma das conseqüências mais conhecidas do aquecimento global é a diminuição do gelo do planeta. De acordo com Francisco Aquino, pesquisador da UFRGS, se o nível de emissão de gases continuar seguindo o padrão do século passado o nível dos mares poderá aumentar 80

em em 80 anos⁵ levando ao desaparecimento de inúmeras cidades litorâneas, ilhas e até países inteiros.⁶ O prognóstico para esse século, caso não sejam tomadas medidas sérias para conter o aquecimento global, não é nada animador. Na hipótese de a temperatura da Terra aumentar dois graus, o que parece ser bem possível, morreriam metade dos recifes de corais do mundo, milhares de espécies poderiam ser extintas e grande parte do gelo da Groenlândia derreteria.

Enfim, o planeta entrou em colapso

Não é viável parar o Planeta, nem a sua economia, por isso, as organizações, (e a nossa comunidade escolar é uma organização), precisam se desenvolver de uma forma sustentável. E isso é relacionar todas as suas atividades continuamente, com os aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

O Desenvolvimento Sustentável é um meio de integrar a civilização e atividades humanas, de tal forma que a sociedade, os seus membros e suas economias possam preencher as suas necessidades e expressar o seu maior potencial no presente, e ao mesmo tempo preservar a biodiversidade e os ecossistemas naturais, planejando e agindo de forma a atingir a eficiência na conservação desses ideais.

2. JUSTIFICATIVA

Duas questões pretendemos destacar no decorrer das atividades: a extinção das espécies e os problemas gerados por conta dos aterros sanitários. De acordo com reportagem do jornal O Globo de 23 de maio de 2007 “atividades humanas levam ao desaparecimento de três espécies por hora no mundo”, o que perfaz um total, aproximado, entre 18 e 55 mil espécies por ano; essa estatística leva alguns especialistas a afirmar que “estamos vivendo um período de extinções semelhante àquele do fim dos dinossauros”.

Mais de 100 mil pessoas vivem de atividades ligadas aos aterros sanitários ou lixões no Brasil. E, conforme já foi apontado anteriormente, o lixo acumulado nesses locais gera uma quantidade absurda de gás metano que, por sua vez, tem contribuído largamente para aumentar o efeito estufa no Brasil.

Ao tomar conhecimento desses dados resolvemos debatê-los com os discentes e percebemos que muitos ignoravam a gravidade da questão ambiental na atualidade ou, em outros casos, quando conheciam a situação, não notavam a necessidade ou possibilidade de atuar na melhoria da mesma.

Por conta das razões apresentadas, resolvemos propor um projeto interdisciplinar, com a participação almejada dos docentes de todas as áreas, de modo que possamos nos integrar e buscar soluções aos problemas que afetam a toda a humanidade.

3. CONTEÚDOS

- Aquecimento Global.
- Poluição e desmatamento.
- Catástrofes ambientais.
- Emissão de gases poluentes.
- Origem da água para consumo.
- Qualidade da água em Xerém.
- Escassez de água.
- Tratamento de esgoto.
- Extinção de espécies.
- Reciclagem.
- Reutilização.
- Consumismo.

4. OBJETIVOS

- Discutir as implicações da intervenção do ser humano na natureza.
- Conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de atuarmos na preservação ambiental.
- Trabalharmos de forma interdisciplinar, com todos os docentes, a questão ambiental, tão premente na atualidade.
- Instalação de coletores para a coleta seletiva de resíduos recicláveis e não-recicláveis.
- Instalação de coletores de pilhas e baterias.
- Pesquisar a origem da água consumida em Xerém.
- Atentar para questões sanitárias relativas ao tratamento de esgoto e instalação de fossas assépticas e captação de água potável.
- Perceber como inúmeras espécies foram extintas, e ainda o são diariamente, e debater o papel de toda a sociedade na mudança desse quadro.

- Proporcionar oficinas com objetivo de, dentre outros, diminuir a quantidade de lixo no meio ambiente, além de servir para ensinar um ofício para aqueles que se identificarem com as atividades.
- Promover um concurso de crônicas e apresentação de poesias e músicas desenvolvidas pelos alunos, cujo tema será preservação ambiental.
- Em suma, pretendemos com esse projeto trazer à pauta da discussão questões atuais que se traduzem sobre nossas vidas direta e incisivamente e dialogar até que ponto o que tem ocorrido diz respeito à evolução, transformação e ou destruição da natureza e, quiçá, da nossa própria espécie, uma vez que tantas têm desaparecido (cerca de três por hora no mundo).

5. METODOLOGIA

- Debater a questão ambiental em sala de aula.
- Exibir trechos dos filmes: Estamira, *O Dia depois de amanhã*, *Tainá*.
- Montar uma noite de oficinas sobre o meio ambiente em 10 de Junho de 2010.

A abertura do evento será na quadra da escola com exibição do documentário *Mudanças do clima. Mudanças de vida*. Videolar, 2006 e parte relacionada ao lixo do filme *Estamira*.

Dinamizador: professor Ricardo Ribeiro.

Depois da apresentação dos vídeos e breve explanação sobre o assunto, cada aluno se dirigirá à sala onde acontecerá a oficina escolhida.

Oficina I. Confeccionando objetos a partir de rolinhos de jornal. Mostra sobre como confeccionar porta ovos e outros objetos utilizando rolinhos feitos de jornal. Dinamizadora: Sônia.

Material básico: jornal, tesoura, cola, verniz, tinta.

Oficina II. Produção de sabão a partir de óleo usado¹¹¹. 8 Dinamizadora: professora Telma Figueirêdo do Nascimento.

111 Essa oficina visa conscientizar os participantes para a importância de não jogarmos o óleo usado em qualquer lugar e sim utilizá-lo para confecção de sabão, pois “um litro de óleo contamina um milhão de litros d’água. Isso é o consumo de uma pessoa em 14 anos”. RIBEIRO, Eliana de Paula. *Recicla Planeta*. Cabo Frio: Recicla Planeta, sem data.

Material básico: 1 litro de água, 5 litros de óleo, 1 Kg de soda cáustica, 1 copo de pinho, 1 copo de sabão em pó, 1 balde de plástico, 1 colher de pau, 1 forma de madeira 30 x 60 cm.

Oficina III. Brincando com o lixo. Discussão sobre maneiras de produzirmos menos lixo. Dinamizadora: Orientadora Simone Simões.

Material básico: tampas de garrafa pet, caixas de remédio, caixa de leite, jornal, embalagens de biscoito, etc.

Oficina IV. Recriando a partir de latas e vidro. Confeção de potes de condimentos, pratos ornamentados e potes de vidro enfeitados utilizando latas de molho de tomate, pratos e potes de vidro em geral. Dinamizadora: Kácia da Cruz Fernandes.

Material: potes de vidro, lata de molho de tomate, prato, 2 frascos de primer 7 em 1, 3 frascos de tinta acrílica, pincéis macios, cola de decalque, folha de decalque.

Oficina V. Sala sensorial. Debate acerca de alguns dados sobre a destruição do meio ambiente, produção de lixo e extinção de espécies.

Distribuição de flores e ervas aromáticas por toda sala além de ser colocada música de Beto Guedes *O Sal da Terra*. O objetivo desta sala é levar os visitantes a perceber como é agradável sentir a natureza, levando os mesmos a sentir vontade de proteger a natureza.

Dinamizadora: professora Samantha Pinheiro Cardoso.

Material básico: flores, ervas aromáticas, CD, folhas com informações impressas.

Oficina VI. Sala das mudas e sementes. Nesta sala, os discentes receberão instruções básicas de plantio de árvores e serão agraciados com mudas de árvores e ou sementes de seu interesse.

Dinamizador: professor Marcelo Jácomo.

Material: mudas de árvores, mudas de flores e sementes.

Oficina VII. A Questão da Destinação Final de Pilhas, Baterias e Assemelhados. O objetivo desta oficina será alertar sobre o perigo de descartar pilhas e baterias em qualquer lugar por conta do alto risco de contaminação do meio ambiente. Dinamizador: Professor Jorge Armando.

Oficina VIII. Alimentação alternativa. O objetivo desta oficina será conscientizar os educandos sobre a importância de aproveitar ao máximo os alimentos, evitando o desperdício. Serão feitos doce, suco e farofa com partes do alimento que muitas vezes são descartadas. Dinamizadora: Luzia Maria da Conceição.

Oficina IX. Reutilizando e ornamentando. Criação de objetos de ornamentação a partir de garrafas pet. Dinamizadora: Marta Conceição Ferreira.

6. CRONOGRAMA DE TRABALHO 1º SEMESTRE

MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aulas. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aulas. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aulas. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Oficinas.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Instalação dos coletores.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Exibição de filme.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Exibição de filmes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Produção de objetos a partir do que for ensinado nas oficinas.
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Debate sobre as questões.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aprofundamento do debate.	<input type="checkbox"/> Avaliação.
			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Preparação de trabalhos para Concurso de Crônicas.

REFERÊNCIAS

- 1 PRADO, Marcos. *Lixo. In Estamira*. Europa Filmes, 2007.
- 2 De acordo com Carlos Nobre, pesquisador do Inpe. Ver Greenpeace. *Mudanças do clima. Mudanças de vida*. Videolar, 2006.
- 3 Fenômenos que tem preocupado bastante os cientistas porque o Atlântico Sul não era uma área de ocorrência dessas intempéries.
<http://oglobo.globo.com/cidades/mat/2009/04/28/estiagem-afeta-as-cataratas-do-iguacu-755480834.asp>
- 5 Ver Greenpeace. *Mudanças do clima. Mudanças de vida*. Videolar, 2006.
- 6 Em Recife, as praias já encolheram mais de dois metros em dez anos. Ver Greenpeace. *Mudanças do clima. Mudanças de vida*. Videolar, 2006.
- 7 Fonte: jornal O Globo de 23 de maio de 2007, página 30.

ANEXO C: CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

(Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994).

Comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

Preâmbulo

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber que torna impossível qualquer olhar global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas conseqüências sobre o plano individual e social são incalculáveis;

Considerando que o crescimento do saber, sem precedentes na história, aumenta a desigualdade entre seus detentores e os que são desprovidos dele, engebrando assim as desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do planeta;

Considerando simultaneamente que todos os desafios enunciados possuem sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário do saber pode conduzir a uma mutação comparável à evolução dos humanóides à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 de novembro de 1994) adotaram o presente Protocolo entendido como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade de espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário deste Protocolo faz consigo mesmo, sem qualquer pressão jurídica e institucional.

Artigo 1

Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre sí; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta

por um novo olhar, sobre a relatividade das noções de *definição* e *objetividade*. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento.

Artigo 5

A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Artigo 6

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidimensional. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

Artigo 7

A transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, uma nova filosofia, uma nova metafísica ou uma ciência das ciências.

Artigo 8

A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O surgimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional de um pertencer duplo - a uma nação e à Terra - constitui uma das metas da pesquisa transdisciplinar.

ANEXO D: LEGISLAÇÃO AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

- [Lei Orgânica de Duque de Caxias](#)
- [Decreto 3.020/97 - Cria a Área de Proteção Ambiental de São Bento](#)
- [Decreto 3.350/99 - Disciplina a poda, o corte ou a derrubada de árvores plantadas no Município, e dá outras providências](#)
- [Decreto 3.440/99 - Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Política Agrícola e Desenvolvimento Rural e do Fundo Municipal de Agricultura](#)
- [Decreto 5.204/07 - Regulamenta a Lei Municipal 2.022/06, que dispõe sobre a política de proteção, conservação e melhoria do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação](#)
- [Decreto 5.486/08 - Cria o Parque Natural Municipal da Caixa d'Água com os limites que especifica, e dá outras providências](#)
- [Decreto 5.623/09 - Institui a separação dos resíduos sólidos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da Administração Pública Municipal Direta e Indireta, na fonte geradora, e a sua destinação às associações e cooperativas dos catadores de materiais recicláveis, e dá outras providências](#)
- [Decreto 5.636/09 - Cria a Comissão Inter-setorial Executiva para elaborar o projeto de Acessibilidade a Portadores de Necessidades Especiais](#)
- [Decreto 5.738/09 - Cria a Reserva Biológica do Parque Equitativa, e dá outras providências](#)
- [Decreto 5.810/10 - Convoca a V Conferência Municipal do Meio Ambiente da Cidade de Duque de Caxias, e dá outras providências](#)
- [Decreto 5.879/10 - Dispõe sobre a exploração de minerais pelo processo de cava no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências](#)
- [Decreto 5.883/10 - Convoca a II Conferência Municipal de Política Agrícola e Desenvolvimento Rural de Duque de Caxias e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 1.338/97 - Dispõe sobre a instituição do Conselho Municipal de Política Agrícola e Desenvolvimento Rural, e também sobre a instituição do Fundo Municipal de Agricultura, e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 1.406/98 - Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Duque de Caxias, e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 1.589/01 - Cria e regulamenta o Fundo Municipal de Conservação Ambiental de Duque de Caxias](#)
- [Lei municipal 1.618/01 - Cria o Código de Usos, Funções e Posturas Urbanas do município de Duque de Caxias e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 1.904/05 - Proíbe a criação e comercialização de caracóis gigantes e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 1.928/05 - Cria o Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de Duque de Caxias e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 1.960/06 - Autoriza o Poder Executivo a receber, por doação, área e acessórios, objetivando a regularização e expansão urbana, e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 2.022/06 - Dispõe sobre a política municipal de proteção, conservação e melhoria do meio ambiente, seus fins e mecanismo de formulação e aplicação, e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 2.036/07 - Dispõe sobre a instituição do Cural Municipal no município de Duque de Caxias e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 2.051/07 - Obriga os estabelecimentos comerciais a usarem sacolas biodegradáveis e dá outras providências](#)

- [Lei municipal 2.055/07 - Dispõe sobre a obrigatoriedade do Município no plantio de mudas de árvores a cada nascimento e consequente registro em Duque de Caxias e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 2.089/07 - Institui a Jornada de Conscientização dos Cuidados com o Lixo e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 2.100/07 - Dispõe sobre a Política Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável e dá outras providências](#)
- [Lei municipal 2.191/08 - Determina utilização de material reciclável para confecção de placas no município de Duque de Caxias](#)
- [Portaria 07/08 - Adequar os Anexos I e II da Lei Municipal nº 2.022/06 ao Convênio firmado entre o Município de Duque de Caxias e o Estado do Rio de Janeiro sobre o processo de descentralização e Fiscalização do Licenciamento Ambiental, no âmbito do Decreto Estadual nº 40.793, de 05 de junho de 2007](#)
- [Portaria 05/09 - Disciplina procedimentos de avaliação de cálculos quantitativos de medida compensatória segundo Lei municipal nº 2.022/06](#)
- [Portaria 06/09 - Disciplina procedimentos regulatórios dos trâmites dos processos administrativos dentro da Secretaria Municipal de Meio Ambiente](#)
- [Portaria 07/09 - Disciplina procedimentos de preservação da integridade do Parque Municipal Natural da Taquara e do Parque Municipal da Caixa d'Água](#)
- [Portaria 09/09 - Define prazos para trâmites de processos administrativos dentro da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, e dá outras providências](#)
- [Portaria 3.014/09 - Institui Programa Tolerância Zero para coibir comercialização de animais silvestres e produtos "pirateados"](#)
- [Portaria 754/10 - Designa Servidores e Membros da Sociedade Civil eleitos na V Conferência Municipal do Meio Ambiente da Cidade de Duque de Caxias](#)
- [Orçamento da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Agricultura e Abastecimento \(SMMAAA\) para 2011 \(Quadro de Detalhamento de Despesa - QDD\)](#)
- [Termo aditivo ao Convênio celebrado entre o Estado do Rio de Janeiro e o Município de Duque de Caxias](#)

Fonte: Disponível em: <http://caxiasmaisverde.blogspot.com/2010/04/inea-confirma-licenciamento-ambiental.html>. Acesso em 20 fev.2012.