

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANANDA CASANOVA

**“A CONSCIÊNCIA MUITO GRANDE” DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GAROPABA/SANTA CATARINA
(2013)**

Porto Alegre

2014

ANANDA CASANOVA

**“A CONSCIÊNCIA MUITO GRANDE” DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GAROPABA/SANTA CATARINA
(2013)**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora Prof^ª. Dra. Maria Helena Camara Bastos

Porto Alegre

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C335c Casanova, Ananda
“A consciência muito grande” da educação ambiental: a experiência escolar no município de Garopaba/Santa Catarina (2013) / Ananda Casanova. – Porto Alegre, 2014.
126 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Camara Bastos.

1. Consciência ecológica. 2. Normatividade. 3. Educação Ambiental. 4. Práticas ambientais. I. Bastos, Maria Helena Camara. II. Título.

CDD 370.115

Aline M. Debastiani
Bibliotecária - CRB 10/2199

ANANDA CASANOVA

**“A CONSCIÊNCIA MUITO GRANDE” DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A
EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GAROPABA/SANTA CATARINA
(2013)**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Helena Camara Bastos – PUCRS (Orientadora)

Prof. Dr. Edgar Rodrigues Barbosa Neto – UFRJ/Museu Nacional

Prof. Dr. Marcos Diligenti - PUCRS

Prof^ª. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho – PUCRS

AGRADECIMENTOS

Um dos melhores sentimentos que tenho, chegando ao final dessa caminhada, é poder olhar para trás e reconhecer inúmeras pessoas e situações que foram fundamentais nesses últimos dois anos. Sem me preocupar em qualquer hierarquia de agradecimentos, dedico as próximas linhas a amigos e confidentes que me acompanharam, de perto ou de longe, compreendendo ausências, presenças, oscilações de humor e todos aqueles sentimentos tão próprios a essa etapa acadêmica.

Agradeço com carinho aos amigos de Garopaba que gentilmente abriram as portas de suas casas para me receber e possibilitaram minha estadia durante as imersões em campo: Simone e Zel, Sandra Severo, Sandra Santos e Julia Manganelli, minha eterna gratidão.

Às educadoras, alunas e alunos que participaram da pesquisa, aos profissionais do Gaia Village e da ONG AMA, pela acolhida e, sobretudo, pelos momentos de partilha e conversas que permitiram a realização deste estudo.

A minha orientadora, Maria Helena Camara Bastos, pela confiança no trabalho, e a todos os professores da linha de Teorias e Culturas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

À professora Isabel Cristina de Moura Carvalho, pela acolhida e convite para integrar o Grupo Sobrenaturezas e pelos momentos de co-orientação que muito contribuíram para amadurecer várias questões da pesquisa.

Meu agradecimento especial a Marcos Villela Pereira, com quem aprendi que as coisas sempre podem ser diferentes do que são, pelas aulas e conversas valiosas. E, principalmente, pelas contribuições que permitiram a essa pesquisa tomar o rumo que tomou.

Ao CNPq, pela bolsa que permitiu a dedicação exclusiva ao curso de Mestrado e ao financiamento que viabilizou o trabalho de campo, disponibilizado através do Edital Universal 484790/21012-9.

À CAPES e ao PPGEDU, pela oportunidade de realizar o Mestrado-Sanduiche na Universidad Nacional de La Plata, na Argentina, em 2012.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS: Pedro Savi, Chalissa Wachholz, Rita Muhle, Aurici da Rosa, Luciele Comunello, Amanda da Silva e Virgínia Boff.

Uma lembrança especial aos colegas Fernando Carreira e Edgar Rodrigues Barbosa Neto, pelos incontáveis copos de cultura depois das aulas nesse último semestre, e a Rafael Silva, pelas divertidas e produtivas imersões de escrita no verão.

Meu agradecimento mais do que especial a Marcelo Gules Borges, pelas infinitas conversas e pelo olhar carinhoso.

A Rodrigo Toniol, por gentilmente ler e comentar este trabalho.

Ao grupo de pesquisa Sobrenaturezas, pelos vários momentos de partilha que muito contribuíram para meu amadurecimento ao longo do curso.

A equipe da Escola Amigos do Verde, onde tive o prazer de iniciar minha caminhada profissional como docente.

Às amigas-irmãs que entenderam as (inúmeras) ausências e ligavam para saber como as coisas andavam: Márcia Neves e Caroline Matei, tenho muita sorte de ter vocês. Às queridas Luiza Carmona, Kaya Rodrigues, Júlia Ludwig, Martina Frölich e Sofia Ferreira: momentos de louCURA.

Aos amigos do Bloco da Laje e do Coletivo Transpiro: sim, outra cidade é possível. Com arte tudo é possível.

E por último, mas definitivamente não menos importante: a Anildo Böes, amor além-mar, cuja persistência me ensinou que sempre podemos voar mais alto do que imaginamos ser possível e cujo carinho me faz continuar acreditando.

RESUMO

A partir da dimensão que a temática ecológica atingiu nas últimas décadas, a educação ambiental tem atuado como um código de conduta moral que indica certas atitudes e comportamentos apropriados para repensar a relação entre sociedade e ambiente, traduzindo certos modos de se posicionar no mundo. Nesse contexto, o presente estudo aborda a tensão entre a normatividade do discurso pedagógico da educação ambiental e os aspectos formativos dessa mesma educação, a produção de novos sujeitos ecologicamente orientados e as maneiras com as quais a instituição escolar – ela mesma revestida de um caráter prescritivo – vem desenvolvendo projetos de formação ambiental. Este trabalho apresenta os resultados de um estudo qualitativo, realizado a partir de um olhar etnográfico, que procura caracterizar como se configuram as práticas ambientais em três escolas da rede municipal de Garopaba (Santa Catarina), a fim de identificar elementos da cultura escolar que pretendem contribuir na formação de sensibilidades ambientais. O cotidiano pedagógico das instituições foi acompanhado durante o ano de 2013, com enfoque em turmas de 4º e 5º séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados permitem afirmar que a concepção de meio ambiente e educação ambiental das educadoras é influenciada por um discurso que padroniza o entendimento e a necessidade de promover mudanças de comportamento, ideia que assume configurações específicas no contexto de Garopaba em função da problemática do turismo, do imaginário em torno da cidade como um “paraíso ecológico” e da diferenciação entre alunos nativos e não-nativos. Em termos pedagógicos, observa-se que a educação ambiental é associada predominantemente a atividades práticas, realizadas em ambientes externos à sala de aula, e que sua abordagem interdisciplinar ainda é um desafio cotidiano para as educadoras.

Palavras-chave: Consciência ecológica. Normatividade. Educação ambiental escolar. Práticas ambientais.

ABSTRACT

From the dimension the ecological issues endeavoured in recent decades, environmental education has served as a code for moral conduct which indicates certain attitudes that are appropriate behaviours to rethink the relationship between society and environment, reflecting certain modes of how one can position himself in the world. In this context, this study analyzes the tension between the normativity of pedagogical discourse of environmental education and the formative aspects of the same education, the production of new ecologically-oriented subjects and the ways in which the educational institution - itself coated with a prescriptive character - has been developing projects for environmental education. This paper presents the results of a qualitative study, based on an ethnographic sight, which seeks to characterize how the environmental practices in three municipal schools Garopaba (Santa Catarina) are configured, in order to identify elements of school culture which intend to contribute to the formation of environmental sensitivities. The everyday pedagogic was accompanied during 2013, focusing on groups of 4° and 5° series in the early years of elementary school. The results indicate that the conception of environment and environmental education of teachers are influenced by a discourse that patternize the understanding and the need to promote behavioral changes, an idea that assumes specific settings in the context of Garopaba due to tourism, the imaginary around the town as an "ecological paradise" and the differentiation between native and non-native students. In pedagogical terms, it is observed that environmental education is predominantly associated to practical activities performed in places outside the classroom, and that its interdisciplinary approach is still a daily challenge for educators.

Keywords: Ecological awareness. Normativity. School Environmental Education. Environmental practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de Garopaba, com praias.....	42
Figuras 2 e 3 - Praia de Garopaba e praia do Siriú.	45
Figuras 4 e 5 - Jardim da escola e Galinheiro Móvel.....	56
Figuras 6 e 7 - Porquinhos-da-índia na sala da 2ª série e casa do coelho “Lindão”.....	57
Figura 8 - Bandeira do Centro Educacional Ibiraquera.....	58
Figuras 9 e 10 - Entrada da E.M.E.F Maria Ferreira Couto e a paisagem à frente.....	61
Figuras 11, 12 e 13 - turma da 4ª série em saída de campo do projeto “Lixo na comunidade”.....	63
Figura 14 - Carro-de-boi em frente à escola.....	64
Figuras 15 e 16 - Paisagens no entorno da escola	64
Figuras 17 e 18 - Praça Argemiro Argemiro Pacheco de Souza e vista de frente da escola....	66
Figuras 19 e 20 - Grafite com temática ecológica nos muros da escola.....	67
Figuras 20 e 21 - Turma da 5ª em atividade na horta.....	91
Figura 22 - Quadro da 5ª série, após a atividade.	92
Figuras 23 e 24 - Manutenção do biodigestor e separação de materiais recicláveis.....	93
Figuras 25 e 26 - Entrada da propriedade onde está localizada a Cachoeira do Siriú.....	107
Figuras 26 e 27 - Turma da 4ª série na cachoeira do Siriú.....	107
Figuras 29 e 30 - Turma da 4ª série nas dunas do Siriú.....	108
Figura 31 - Turma da 4ª série no banhado, próximo ao centro da cidade.....	109
Figuras 32 e 33 - Turma da 4ª série no riacho do Centro Histórico, que deságua na praia....	109
Figuras 34 e 35 - Organização das classes.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados das educadoras participantes.....	40
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Síntese dos temas trabalhados por ano, nas escolas da rede municipal.....	51
Gráfico 2 - Proporção dos temas trabalhados pelas Escolas participantes (redes municipal, estadual e privada).....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das capacitações com professores e funcionários.....	52
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental

EA – Educação Ambiental

E.M.E.F – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONG AMA – Organização Não-Governamental Amigos do Meio Ambiente de Garopaba

RESEX – Reserva Extrativista

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UC – Unidade de Conservação

SUMÁRIO

O INÍCIO DA VIAGEM.....	13
1 DE ECOLOGIAS E EDUCAÇÃO.....	18
1.1 A emergência do discurso ecológico e da educação ambiental.....	20
1.2 A missão ecocivilizatória e a produção do “novo” sujeito ecológico: problematizações em torno da formação ambiental.....	26
1.3 Educação Ambiental escolar: entre o formativo e o normativo.....	31
2 DAS ESTRADAS PERCORRIDAS: RELATOS DE CAMPO.....	37
2.1 O percurso metodológico.....	38
2.1.1 Aspectos éticos da pesquisa.....	41
2.2 Desconstruindo o olhar da pesquisa: o encantamento por Garopaba como paraíso ecológico.....	42
2.3 A experiência escolar em Garopaba.....	48
2.3.1 Centro Educacional Ibiraquera.....	54
2.3.2 Escola Municipal Maria Ferreira Couto.....	60
2.3.4 Escola Municipal Profª Jandira da Silva.....	65
3 ENTRE O DENTRO E O FORA: TORNANDO VISÍVEIS AS FRONTEIRAS.....	69
3.1 “A consciência muito grande”	72
3.1.1 Entre nativos e turistas... a consciência.	76
3.1.2 Grandes árvores não nascem de um dia para o outro: a educação ambiental na visão das educadoras.....	82
3.2 Quando a teoria “casa” com a prática.....	87
3.2.1 “Educação ambiental só na sala de aula não funciona”: os diferentes espaços para a aprendizagem.....	88
3.2.2 “A gente é que tenta colocar dentro”: entrelaçamentos do currículo e a prática pedagógica.....	99
3.3 Quando a escola vai para fora.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXO A – Carta de Apresentação.....	121
ANEXO B – Carta de Aceite.....	122
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	123

O INÍCIO DA VIAGEM

Certo dia me perguntei qual havia sido minha primeira experiência com a educação ambiental. Remexendo nas lembranças de um passado não tão distante, de imediato fui remetida à sensação avassaladora que tive uma vez: o mundo ia acabar. A televisão, a escola, os adultos a minha volta, todos afirmavam em coro: o mundo está mal. A água está acabando, o ar está sendo poluído, os alimentos sendo contaminados por agrotóxicos e a Amazônia sendo devastada. Um quadro nada promissor para uma adolescente de 14 anos com a vida pela frente. E que ainda por cima se via convocada, em sua juventude, a assumir uma posição quase missionária diante da catástrofe iminente que a esperava no futuro ali adiante. O lema da sustentabilidade – satisfazer as necessidades das gerações presentes sem comprometer as necessidades das gerações futuras – dizia respeito ao meu presente e ao meu futuro, afinal. Desnecessário dizer minha crise existencial adolescente foi emblemática nesse sentido.

Segui no exercício da memória e consegui voltar até os primeiros anos da vida escolar, quando eu deveria ter em torno de sete ou oito anos. A experiência mais significativa nessa época foi o plantio de uma árvore. Para além do clichê que essa atividade possa hoje representar para mim, ela provavelmente ficou marcada na memória por não ser qualquer árvore: era um rebento da uva-do-japão que havia na minha casa. A professora tinha proposto essa ação e eu ofereci a muda, que plantamos na área do jardim de infância (muito embora não tivéssemos, como alunos do ensino fundamental, acesso livre a esse lugar). A memória me impede de dar detalhes, mas lembro de observar a pequena árvore por entre as grades para ver se estava bem regada e cuidada. Não me lembro de termos voltado lá. Um tempo depois a árvore estava morta.

A reportagem de capa da revista Veja São Paulo, publicada no dia 02 de agosto de 2013, apresenta a rotina de alguns brasileiros que se deslocam à capital paulista para fazer compras. Sob o sugestivo título de “Endinheirados do interior fazem a festa na capital”, a matéria relata detalhadamente a visita de profissionais que frequentam a “rota do luxo em São Paulo”, chegando a gastar de R\$ 8 000 a R\$ 320 000 mensais. A maior metrópole do país representa, para esse seletos público e para o mercado constituído em torno dele, a exclusividade de acesso a um paraíso à venda. Em meio a tantas declarações de satisfação, deleite e orgulho do exercício do consumo, é de se imaginar que os entrevistados

dispensariam maiores justificações para explicar ou redimir seus atos. Eis que, ao final de um relato extasiante sobre sua empreitada consumista, um deles afirma: “Compro bastante, mas me preocupo com a natureza. Por isso, nunca peço a minha via do cartão”.

Optei por iniciar as reflexões desta dissertação descrevendo as três situações acima, temporal e aparentemente distantes entre si. As duas primeiras se referem a lembranças da infância e adolescência, provavelmente por volta de 1997 e 2004. A terceira, ao exercício descompromissado da leitura durante uma viagem de férias a São Paulo, em julho de 2013. Ambas me servem de apoio para começar a delinear algumas das questões centrais que constituem este trabalho: a tensão entre a normatividade do discurso pedagógico da educação ambiental e os aspectos formativos dessa mesma educação, a produção de novos sujeitos ecologicamente orientados e as maneiras com as quais a instituição escolar – ela mesma revestida de um caráter prescritivo – vem desenvolvendo projetos de formação ambiental.

O que estaria envolvido entre um sentimento adolescente de que o futuro está ameaçado, a frustração de uma criança com a escola (e a morte de sua árvore) e o cliente que justifica sua compra com argumentos sustentáveis? Longe de querer encontrar uma resposta única e sintética, sugiro que a conexão entre as três situações estão diretamente relacionadas a múltiplos aspectos de uma determinada produção discursiva sobre ecologia: o mundo vai mal e nós, seres humanos, somos os responsáveis; logo, cabe somente a nós, com nosso aparato tecnológico e científico, reverter a situação.

Se minha experiência adolescente remete a uma dimensão catastrófica difundida até hoje a respeito de nossa existência futura neste planeta, o relato daquele consumidor reflete o quanto a ecologia e a sustentabilidade passaram a constituir a moral coletiva de nosso tempo, no qual a cidadania vem se revestindo de ideais ecológicos. Provavelmente aquele cidadão não pensou que sua afirmativa “Compro bastante, mas me preocupo com natureza” contém uma contradição explícita. No entanto, o mais interessante é a maneira como ele (e a grande maioria de nós) assume a prerrogativa ambiental como justificativa para atos cotidianos, quase que expiando sua culpa por consumir demasiadamente através do argumento do “ecologicamente correto”.

Minha lembrança de infância, por outro lado, conduz essas reflexões para o ambiente específico da instituição escolar. O curioso é que não consigo lembrar nem dos colegas, nem da professora. Apenas da grade, da árvore e dos sentimentos de frustração e resignação. Não

tenho a pretensão de julgar aquela professora por não ter dado continuidade a atividade que nos propôs. Primeiro porque, como educadora, já passei por situação semelhante de abandonar uma atividade pedagógica em prol de outras burocracias escolares. Segundo porque, trabalhando e pesquisando em educação ambiental, sei que muitas vezes os projetos pedagógicos acabam se reduzindo a ações pontuais.

A questão que me coloco é como, enquanto educadores desenvolvendo projetos ambientais dentro de um espaço escolarizado, acabamos por entender a questão ecológica como naturalmente boa e necessária e assumimos em nossas práticas pedagógicas certos aspectos do discurso ambiental em voga atualmente, preocupados com a formação daquele “novo” sujeito ecológico. Essa diferenciação é importante porque a maioria das educadoras que participaram desta pesquisa não se reconhece como ativistas ambientais. Antes de tudo, são professoras desenvolvendo seu trabalho pedagógico, com o viés da preocupação ecológica. E uma vez imersos no cotidiano escolar respondem à estrutura específica dessa instituição e ao processo de escolarização, à normatividade do próprio processo pedagógico e à superioridade da formação escolar diante de outras formas de aprendizagem.

Assim, esse trabalho convida a uma dupla desnaturalização: do entendimento da educação ambiental como intrinsecamente boa em sua proposta de promover e “resgatar” o contato com a natureza e da ideia de que educação se restringe, ou se iguala, à escolarização. O primeiro movimento – desnaturalizar a educação ambiental – se propõe a questionar a dimensão normativa/normalizadora presente na pedagogia ecológica, no intuito de refletir sobre a crença bastante comum de que é necessário “colocar para dentro da cabeça das pessoas”¹ a consciência ambiental. O segundo movimento – desnaturalizar a escolarização – diz respeito à recusa do entendimento da escola como um regime de conhecimento superior às aprendizagens vividas fora do espaço institucionalizado. A questão não é se posicionar contra a escola ou os conhecimentos adquiridos nesse (e através desse) ambiente, mas sim, como propõe Tassinari (2009, p. 17), “contra uma homogeneização da educação escolar como forma exclusiva de aprendizagem e dos conhecimentos escolares como fontes únicas de sabedoria”. Embora o tema não constitua o foco dessa pesquisa, gostaria que se mantivesse presente a questão sugerida pela autora: o que desaprendemos quando passamos a frequentar escolas? Ou, no contexto desse trabalho, que aprendizagens ecológicas são colocadas de lado quando se prioriza o aprendizado da própria ecologia?

¹ Escutei essa frase durante um curso promovido por uma entidade ambientalista na cidade de Porto Alegre, do qual participei no segundo semestre de 2013.

A experiência escolar da cidade de Garopaba, no litoral de Santa Catarina, foi a referência para a pesquisa. O município integra o circuito turístico da região e é reconhecido internacionalmente pela beleza de seu ambiente, para onde muitos turistas migraram e tornaram-se residentes ao longo dos últimos 30 anos. Essa característica transformou a cultural local de tal modo que a diferenciação entre moradores nativos e turistas residentes é recorrente na narrativa da população. O impacto do turismo fez com que a preocupação com a preservação ecológica esteja sempre em tensão com a expansão do desenvolvimento econômico da cidade, o que culminou, entre outros movimentos e ainda que não explicitamente, na criação do Programa de Educação Ambiental “Mostra Lutz” e a entrada sistemática da educação ambiental no cotidiano escolar.

A pesquisa, nesse contexto, caracteriza como se configuram as práticas ambientais nas escolas Centro Educacional Ibraquera, Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Jandira Luisa da Silva e Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Ferreira Couto, a fim de identificar elementos da cultura escolar que pretendem contribuir na formação de sensibilidades ambientais. A partir do estudo comparativo entre as experiências dessas escolas, busca-se identificar também as estratégias utilizadas no direcionamento das propostas pedagógicas para a comunidade escolar, descrevendo elementos que caracterizem a intencionalidade da formação ambiental.

O cotidiano pedagógico das instituições citadas foi acompanhado durante o ano de 2013, com enfoque em turmas de 4º e 5º séries dos anos iniciais. O critério de escolha das escolas foi o envolvimento nas atividades do Programa de Educação Ambiental “Mostra Lutz” e o histórico de desenvolvimento de projetos pedagógicos ambientais. A pesquisa teve um cunho qualitativo e foi desenvolvida a partir de um olhar etnográfico, tendo como instrumento de pesquisa entrevistas semi-estruturadas com professores e diretores e/ou coordenadores pedagógicos. Também constituíram fonte de análise o Projeto Político-Pedagógico e os projetos ambientais de cada instituição.

Inicialmente, apresento no primeiro capítulo a discussão teórica que embasa os principais questionamentos que serão tratados ao longo do trabalho. Faço uma breve análise histórica situando a emergência da educação ambiental para discutir a produção do “novo” sujeito ecológico, considerando as tensões entre as dimensões normativa e formativa dessa educação. No segundo capítulo descrevo os percursos metodológicos e três dimensões do *locus* de pesquisa: o município de Garopaba, o Programa de Educação Ambiental “Mostra Lutz” e a experiência educativa de três instituições de ensino. O esforço em descrever as especificidades que caracterizam a cidade tem por objetivo abordar a problemática do turismo

e a maneira como a questão ecológica surge naquele contexto, para então analisar pontos relevantes que surgem na proposta pedagógica ambiental desenvolvida nas escolas a partir da Mostra Lutz. O terceiro capítulo tem como enfoque a caracterização e análise do trabalho pedagógico das escolas, apresentando as categorias que emergiram a partir das entrevistas, observações e diários de campo. Por fim, nas considerações finais lanço um olhar geral sobre o trabalho, resgatando alguns pontos centrais e fazendo uma breve análise prospectiva a partir dos resultados.

1 DE ECOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Seria possível pensar em uma ecologia fora da ecologia?

Esse foi um dos principais questionamentos que me acompanhou durante a escrita deste capítulo. Ao articular diferentes áreas do conhecimento para fazer emergir um problema de pesquisa procurei escapar da linearidade do pensamento que prevê categorizar conceitos entre o certo e o errado, dando um passo atrás para me distanciar de práticas e conceitos que me eram comuns. Desacomodar-se diante daquilo que nos é natural é um desafio e tanto, ainda mais se tratando de uma professora questionando certa tendência em positivar os processos educativos. No que diz respeito à educação ambiental (EA) a tarefa é dupla, pois pressupõe estar atento também para as produções discursivas que emergem a partir da própria ecologia e que, constituindo o foco deste trabalho, possuem uma dimensão normativa que passa despercebida para muitos de nós educadores.

Considerando a amplitude que a temática ambiental vem ganhando nas últimas décadas, determinados conceitos foram impregnando discursos e relações sociais de tal maneira que palavras como *sustentável* e *ecológico* tornaram-se adjetivos amplamente empregados em nosso cotidiano. O campo semântico relacionado ao “ambiental” tornou-se fonte de legitimidade em um mundo onde a preocupação ecológica passou a estar ligada ao futuro da própria humanidade. Diante dos inúmeros fatores que desencadearam a preocupação ambiental a nível mundial, especialmente a partir da década de 1960, a ecologia foi se constituindo cada vez mais no campo científico e passou a atuar como uma espécie de moral coletiva para nos auxiliar a repensar a sociedade em sua estrutura e em sua relação com o ambiente. Começamos a receber uma carga enorme de informações sobre como cuidar corretamente da natureza, desde as campanhas midiáticas até o contexto escolar. Essa formação ecológica entra em nosso cotidiano por diferentes meios, em ambientes institucionais e não-institucionais de educação, determinando quais os comportamentos são adequados e quais atitudes são ecologicamente apropriadas. Nesse contexto, ser ecológico tornou-se quase sinônimo de ser correto e usualmente vem atrelado à ideia de que há um mundo a “ser salvo” pelas mesmas mãos humanas que o colocaram “em perigo”.

O fenômeno de internalização de práticas e comportamentos pró-ambientais, que traduzem certos modos de se posicionar perante o mundo, foi indicado por Leite Lopes (2006) em seus estudos sobre processos de ambientalização. A educação ambiental é, ao mesmo tempo, agente e resultado desse processo, atuando como um código de conduta moral que

indica certas atitudes e comportamentos apropriados para repensar a relação entre sociedade e ambiente, na intenção de normatizar as condutas de um sujeito ecologicamente orientado.

No entanto, a fronteira entre a dimensão normativa da educação ambiental, aquela que prevê a normalização de atitudes ecológicas a partir de determinados pressupostos prescritivos, e a dimensão formativa, que está alinhada a um projeto societário sustentável, é muito tênue. Ambas encontram-se em constante tensão, constituindo um campo de negociação que é inerente à prática pedagógica. É delicada a tarefa de visualizar um limite diferencial possível entre dois caminhos aparentemente contraditórios: aliar-se a um projeto societário em que pese o bem viver ecológico ou cair em um processo de “ecologização” que tenta “esverdear” os sujeitos.

Mais do que concebê-las como opostas, é a complementaridade dessas dimensões que interessa a este trabalho. Um dos problemas em positivar a EA a partir do argumento linear de que ela é necessária para a construção de uma sociedade ecologicamente correta, na qual nossas ações cotidianas são transformadas em ambientalmente amigáveis, é que as rejeições e resistências inerentes a todo processo educativo são anuladas. Por outro lado, é necessário repensar nossas escolhas feitas no dia-a-dia para incorporar valores e atitudes que permitam soluções para os impasses em torno da intervenção humana no ambiente.

Produzir uma consciência que olhe para a ação humana no mundo é um dos principais objetivos da educação ambiental que nasceu com o movimento ecológico. E para que essa visão ecológica atinja um valor de verdade e seja incorporada no campo social uma série de estratégias são acionadas. Por um lado, isso implica na regulação de condutas e na atuação sobre o comportamento dos sujeitos no sentido de indicar práticas corretas. Por outro, significa o esforço de construir valores a partir de uma ética diferente da que norteia o modelo hegemônico que vem sendo adotado nos últimos séculos, ou seja, questionar a matriz civilizatória ocidental. Sendo fruto de uma construção histórica e social, portanto, a educação ambiental está sujeita aos mais diversos interesses ideológicos, políticos e econômicos que estão em constante disputa na produção de verdades. É imprescindível considerar os diferentes matizes nos quais a EA se apresenta, pois é a partir daí que prática educativa se estrutura.

As próximas seções apresentam elementos teóricos que auxiliam na discussão dessas questões. Primeiramente faço uma breve análise histórica sobre a emergência da ecologia através dos movimentos ecológicos e de sua constituição como ciência, caminhos que influenciam diretamente a educação ambiental. Parto da ideia de normalização e normatização proposta pelo filósofo Michel Foucault (1975) para discutir como a ecologia se apresenta

como um novo paradigma e ganha legitimidade no campo social, inserindo-se de maneira cada vez mais forte em nosso cotidiano. É a partir dessa discussão que a ideia de normatividade é elaborada. Em seguida, discuto as implicações geradas pela produção de um “novo” sujeito ecológico, na perspectiva de um projeto societário que visa se contrapor a um modelo social hegemônico fazendo uso de argumentos e valores ecológicos. Por fim, essas reflexões são contextualizadas em uma instituição específica: a escola. A complementaridade entre as dimensões normativa e formativa são pensadas a partir das propostas educativas, considerando as possibilidades que se apresentam ao trabalho pedagógico.

1.1 A emergência do discurso ecológico e da educação ambiental

A proposta de pensar uma ecologia fora da ecologia surgiu de uma brincadeira semântica com os diferentes sentidos que o termo evoca em nosso entendimento comum. Geralmente, quando ouve a palavra “ecologia” a maioria das pessoas a associa com expressões como “meio ambiente”, “árvore”, “animais” e um rol de vocábulos que a equaciona à palavra “natureza”. Essa tendência nos leva a alimentar um imaginário em torno da ecologia que a concebe como verde ou qualquer outra tonalidade que destoe do cinza amargo da cidade.

A palavra deriva do grego *oikos*, que significa casa, lugar onde se habita. Esse sentido pode ser compreendido, de maneira um tanto quanto simples e observando sempre o risco dos reducionismos², como o “cuidado com a casa”, na acepção política que a ecologia recebeu nas últimas décadas. Mais do que estudar as relações entre os seres vivos e seus ecossistemas, definição clássica do ponto vista científico, ela também veio a significar o entendimento da Terra como nossa morada comum, se não no sentido da consciência planetária³, ao menos na tomada de consciência de que o impacto ambiental não se detém às fronteiras entre nações.

² Na obra “Historia del medio ambiente. La transformación de la naturaleza: de mundo ajeno y amenazante a espacio por conquistar” (2007), o biólogo argentino Sergio Federovisky apresenta os antecedentes e o contexto histórico no qual a ecologia surge. Em especial a respeito da história do conceito, o autor atenta para as interpretações políticas e científicas que foram feitas a partir do termo cunhado pelo alemão Ernst Haeckel em 1869. Em última instância, “o sentido de *oikos* é talvez mais profundo se considerarmos a palavra *oikopoiós*, que significa ‘que torna habitável’, pelo qual se pode pensar que entorno e organismo são mútuos. Entorno-organismo é uma unidade”. (2007, p. 54, tradução nossa).

³ O termo “consciência planetária” tem origem nos escritos de Delors (1999), na obra “Educação, um tesouro a descobrir”, na qual destaca que a educação baseia-se em quatro pilares: *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender ser*. O autor assinala que a educação tem por missão fazer com que as pessoas tomem consciência da interdependência entre os seres humanos, respeitando valores da diversidade, compreensão mútua e paz.

A possibilidade de uma ecologia fora da ecologia significa questionar os entendimentos já naturalizados e que são acionados a partir do ideário construído em torno do termo, especialmente aqueles que remetem – e, portanto, reforçam - à ideia de natureza separada da cultura. Federovisky (2007), ao analisar a história dos conceitos de meio ambiente e ecologia, afirma que o caráter essencial que os distingue reside na posição que o homem ocupa em cada um. Enquanto que para a ecologia o ser humano é um observador, que vê e descreve a existência das inter-relações entre os seres vivos e seu entorno, o conceito de meio ambiente necessita, para ter sentido, do homem como protagonista. Por definição, meio ambiente é aquilo que nos rodeia, o espaço no qual estamos e com o qual nos relacionamos, logo é necessário incluir-nos para dar conta do sentido indivisível do conceito. Enquanto que animais e plantas têm habitat, nicho, entorno – e tudo o mais que a ecologia se ocupa – nós temos meio ambiente (FEDEROVISKY, 2007).

É partindo dessa interpretação que é possível falar em “cuidar do meio ambiente”. O verbo “cuidar” remete a uma ação definida, pois há uma consciência acerca do ato que se pratica. Nas palavras do autor,

Se pode, então, falar de cuidar porque há um (suposto) grau deliberado de consciência a que se deve ao ato de cuidar. E se é falado em cuidar é porque também há possibilidades de identificar o ato anterior (potencial ou real) de danificar, ao qual se sucede o ato de cuidar. O deliberado é o atuar que não mede consequências, que previamente não olha para o fato de que pode estar fazendo-se algo que depois obrigue a escolher o verbo ‘cuidar’ (ou proteger, ou remediar, ou qualquer um que apareça nos jornais diariamente) para nos referirmos ao meio ambiente (FEDEROVISKY, p. 17, 2007, tradução nossa)

O apelo ao cuidado, nesse caso, é fruto da noção de grande responsabilidade e urgência que caracterizaram a emergência da temática ecológica, a partir da década de 1970. A ascensão da ecologia responde a um contexto histórico específico no qual o impacto humano no planeta atingiu proporções jamais testemunhadas até então e pôs em questão o futuro da humanidade. O esgotamento dos recursos naturais e o contexto mundial após a Segunda Guerra, com o lançamento da bomba atômica, desenharam um quadro apocalíptico marcado pelo receio planetário em torno da sobrevivência na Terra. Tanto pelo medo da morte súbita de uma guerra nuclear ou pela agonia lenta da finitude de recursos naturais (CORRÊA e PREVE, 2007), instaurou-se uma preocupação global em relação aos efeitos da ação humana no planeta, surgindo o interesse em difundir amplamente a consciência ecológica como meio de reverter esse quadro tão calamitoso.

É nesse contexto social que o tema da ecologia assume uma posição inédita, em um momento no qual a sensação era de que estávamos enfrentando uma potencial crise ambiental

sobre a qual deveríamos fazer algo (HOWARTH, 1995). Ainda que os dilemas em torno da relação entre natureza e cultura tenham estado presentes ao longo da história humana, suscitando inúmeras reflexões filosóficas, a chamada crise planetária desencadeou pela primeira vez um sentimento de responsabilidade para a atividade antrópica no ambiente. Se o problema era a ação humana que se revelou potencialmente destrutiva, conseqüentemente a necessidade era atuar sobre a conduta dos indivíduos, no sentido de disseminar um comportamento inscrito em um novo paradigma.

Os processos de normalização e normatização sugeridas por Michel Foucault (1999) auxiliam a compreender como se dá a naturalização de certa mentalidade – a ecológica, nesse caso. Ao traçar uma genealogia das formas de exercício do poder nas sociedades modernas e ocidentais, Foucault identifica uma série de estratégias e mecanismos de governo exercidos através da norma e pelo processo de normalização, regulando a vida de indivíduos e populações. Como definido em “Em defesa da sociedade” (1975), a norma é um elemento que “pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (1999, p. 302). Ela “refere os atos e as condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir” e “a partir da valorização das condutas, impõe uma conformidade que se deve alcançar” (Castro, 2009, p. 309).

Normalização e normatização são dois lados da mesma moeda, em termos de organização social. A normatização é o ato de estabelecer normas, de regular práticas sociais com base em preceitos gerais; a normalização é o resultado que se espera alcançar através do “jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e de regulamentação, de outra” (Foucault, 1999, p. 302). Normalização e normatização podem ser consideradas estratégias basilares na naturalização de certas práticas e saberes, inscritas em uma matriz ética determinada. A crise ecológica desencadeou, como já abordado, a tomada de consciência diante dos efeitos da ação humana e a conseqüente necessidade de produzir outra mentalidade, outra visão de mundo, para dar conta dos impasses que se estabeleceram. Práticas que até então eram restritas a pequenos grupos, precisaram ser disseminadas e naturalizadas através de uma série de estratégias, para que adquirissem valor de verdade e fossem incorporadas no cotidiano das populações.

A ideia de dispositivo da sustentabilidade, cunhada por Guimarães e Sampaio (2012) a partir da noção de dispositivo em Foucault⁴, oferece um exemplo dessas estratégias, estando

⁴ O dispositivo corresponde ao conjunto heterogêneo “[...] que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições

implicado “nos modos contemporâneos de compreender o mundo e a nós mesmos” (2012, p. 401). O dispositivo se manifesta a partir de inúmeros artefatos culturais que conformam determinadas subjetividades, produzindo sujeitos “preocupados com a sobrevivência do planeta e, portanto, engajados na fabricação deste ‘mundo mais verde’ por meio de ações cotidianas – especialmente quando consideramos aquelas ligadas ao consumo” (2012, p. 403).

Conforme os autores:

Este sujeito é atravessado por uma profusão de imagens que conformam a necessidade de um mundo mais “verde”, mais sustentável – tanto aquelas imagens catastróficas (de florestas em chamas, de geleiras definhando) quanto aquelas “positivas” de experiências sustentáveis tidas como bem-sucedidas. Tal sujeito é, também, interpelado pelos mais diferentes discursos sobre sustentabilidade: os discursos legais, institucionais, governamentais, midiáticos, escolares, dos movimentos sociais. Nos entrelaçamentos entre o visível e o enunciável, produzem-se os agenciamentos das subjetividades pelo dispositivo da sustentabilidade. (2012, p. 402)

A contribuição do pensamento de Foucault se dá na compreensão desses processos, de *como* ocorre a dinâmica para fazer com que certas ideias tornem-se naturais. Seus conteúdos, no entanto, exigem ainda outro movimento de reflexão. Naturalizar a questão ecológica em nosso cotidiano implica necessariamente no uso de estratégias sistemáticas que deem conta dessa tarefa. A questão é discutir *o que* se quer tornar naturalizado.

Na Introdução deste trabalho propus a desnaturalização de certa ideia a respeito da educação ambiental que defende a necessidade de colocar a consciência ecológica “para dentro da cabeça das pessoas”. Essa expressão é um exemplo da vontade normalizadora que caracteriza as ações em torno da ecologia e que responde às especificidades que fizeram com que ela se tornasse tão urgente e necessária. Isso não nos remete apenas às intervenções pedagógicas que se multiplicaram através da educação ambiental – é um projeto anterior à intenção de qualquer pedagogia. Antes de considerar as repercussões que ocorreram no campo educacional, é preciso olhar para os sentidos produzidos em torno da ecologia quando esta passa a ocupar uma posição junto a outras ciências já reconhecidas como autoridade. Não há como problematizar qualquer ação educativa sem antes ponderar o modelo científico no qual ela está inserida, uma vez que também foi a partir dele que a temática ecológica se difundiu.

Howarth (1995), inspirada pelas proposições de Foucault a respeito de como certas verdades tornam-se aceitáveis e que práticas as tornam possíveis, propõe uma crítica ao status científico que a ecologia alcançou com a deflagração da crise ambiental. O que dá o status de verdade a uma teoria depende menos da descrição precisa de um objeto do que de sua

filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2003 apud GUIMARÃES e SAMPAIO, 2012, p. 398) que se forma, em dado momento histórico, com a função estratégica de responder a uma urgência.

capacidade de dar poder sobre ele. A ciência seleciona, classifica e organiza dados para revelar “superfícies de poder”, pontos onde é possível intervir para “mudar, gerenciar e manipular o que está sendo investigado” (1995, p. 789, tradução nossa).

A partir dessa interpretação, pode-se dizer que o status da ecologia depende de seu poder de previsão e de intervenção sobre a natureza. Como bem indicou a autora, vivemos em uma sociedade muito orientada pela (ou para a) ciência. Não tanto no sentido de sermos conhecedores, de estarmos bem informados dessa ciência, mas no fato de que olhamos para ela esperando que nos diga como o mundo funciona e que nos dê a solução para nossos problemas. No contexto de urgência e medo diante da crise ambiental, a ecologia assumiu a função de mapear e prever desastres em potencial de maneira que seja possível evitá-los. Também é preciso prever as consequências de nossas intervenções na natureza, oferecendo saídas de modo a tornar possível a gestão sensata das situações (HOWARTH, 1995).

Essas atribuições conferiram legitimidade à ecologia para falar sobre os problemas ambientais e difundir verdades em torno do tema. A questão, nesse ponto, é olhar para os valores instrumentais que estão por trás de práticas científicas e que garantem a intervenção e manipulação da natureza como recurso. Esse modelo científico, considerando os regimes de verdade produzidos a partir dele e suas repercussões no meio social, contribuiu para a difusão de certas ideias em torno da ecologia que podem ser percebidos em nosso cotidiano: os apelos à conservação⁵ e cuidado com o meio ambiente, são alguns exemplos.

Não se trata de virar as costas para o conhecimento científico, mas da imposição de um padrão interpretativo majoritário sobre outros, anulando a plausibilidade daqueles que não possuem o mesmo status de verdade por estarem à margem da ciência. Trata-se de pensar que outras ecologias são possíveis para além do modelo dominante. Ana Godoy (2008, p. 60) aborda muito bem essa questão ao propor a menor das ecologias, que “insinua-se em práticas que não são necessariamente reconhecidas como ecológicas”. O conceito de menor é utilizado para “se pensar uma ecologia liberada do padrão majoritário que o pensamento da conservação moldou, padrão este que se exprime por meio do conservacionismo” (2008, p. 60).

A autora explica que

⁵ Os termos conservação e preservação muitas vezes são utilizados como sinônimos, porém possuem origem em diferentes correntes ideológicas. De acordo com Diegues (2001), o conservacionismo está ligado ao uso racional dos recursos naturais, tendo influenciado a criação do termo “desenvolvimento sustentável”. O preservacionismo, por sua vez, se apoia na “reverência à natureza no sentido da apreciação estética e espiritual da vida selvagem (wilderness). Ela pretende proteger a natureza contra o desenvolvimento moderno, industrial e urbano” (2001, p. 29). A noção de conservação interessa particularmente a este trabalho, uma vez que carrega consigo a concepção de natureza como recurso.

O conservacionismo trabalhou arduamente para articular os conceitos da ecologia de forma a ser possível reduzi-la a uma ciência da conservação dos organismos em sua casa (meio ambiente ou lugar onde se vive) e da casa para os organismos. Faz-se necessário desmontar as conexões produzidas, valendo-se das noções que definem os estados ecológicos para acionar a avaliação dos valores que delas resultam e, assim, destacar aquelas que têm potencial para inventar, abandonando as que se tornam inconsistentes na perspectiva da menor das ecologias, e talvez subvertendo outras, interrogando todas... (GODOY, 2008, p. 63)

A afirmação a qual me referi anteriormente – colocar a consciência na cabeça das pessoas – parece traduzir bem algumas das verdades já naturalizadas por esse padrão dominante. Isso porque no próprio entendimento comum em torno da consciência ambiental predomina a ideia de uma “ecologia verde”, uma interpretação que vem sendo bastante difundida em certos discursos em torno da educação ambiental. Assim, o conteúdo de muitas propostas educativas reflete a concepção de uma ecologia de caráter conservacionista e que está inscrita em uma matriz ética que trata da naturalização do conceito de meio ambiente como sendo a própria natureza e, assim, estando do lado oposto à cultura (GUIMARÃES, 2007, p. 184).

Grün (1995) aborda essa reflexão considerando o tom sobrevivencialista e retórico da crise ambiental. O autor reconhece que há características comuns na produção discursiva sobre a educação ambiental, por mais complexa e multifacetada que esta possa ser: os discursos possuem uma autoridade que lhe conferem certa legitimidade para atravessar e se fazer presente em esferas ideológicas, políticas e culturais, mesmo que muito distintas (GRÜN, 1995). Esses discursos se assentam sobre uma estrutura lógica que consiste em uma “descrição do *estado real* dos estragos sofridos pelo meio ambiente, seguido de uma constatação que toma a forma de um consenso – precisamos urgentemente de uma *educação ambiental* para frear esse hediondo processo de destruição da vida sobre o planeta” (1995, p. 171). Diz o autor que:

A vontade normalizadora é uma característica comum a quase todos os discursos ecológicos. Mas tal vontade adquire características bastante específicas na educação ambiental, uma vez que na educação o caráter prescritivo é muito mais evidente. Partindo-se de um estado de *crise ambiental* deveríamos *voltar* a um estado de equilíbrio e harmonia. Voltar a esse lugar idílico perdido em um passado de ouro no qual a humanidade ainda não havia sido corrompida. Essa assertiva, tão comum nos discursos sobre educação ambiental, traz consigo ainda um outro elemento que constitui essa vontade de potência – a pressuposição implícita ou explícita de que existiria uma *verdade ambiental* a ser reencontrada. (GRÜN, 1995, p. 174)

Como foi discutido, a normalização de determinados comportamentos pró-ambientais está ligada ao crescente reconhecimento que o tema vem tendo e às

especificidades do contexto histórico a partir do qual ele emergiu. A educação pode ser entendida como mais uma entre as tantas estratégias de naturalização do discurso ecológico em nosso cotidiano, porém não há como afirmar isso sem considerar a legitimidade que a própria instituição escolar tem na sociedade. Uma vez que a educação ambiental visa a “formação de um sujeito virtuoso que corresponda aos valores preconizados por um bem viver ecológico” (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011, p. 35), as próximas seções problematizam as condições da formação desse novo sujeito moral e às implicações pedagógicas que surgem no contexto escolar.

1.2 A missão ecocivilizatória e a produção do “novo” sujeito ecológico: problematizações em torno da formação ambiental

A crise ambiental deflagrada a partir da década de 1970 foi, acima de tudo, uma crise ética. O pensamento moderno ocidental, cuja estrutura baseava-se no uso da razão e no domínio e controle de uma cultura sobre as demais, trouxe consequências que já não se sustentavam mais e exigiam uma mudança de paradigma. Sua filosofia reforçou as dicotomias entre ser humano e natureza, entre o eu e o outro, expandindo-se até a esfera das relações sociais. Isso justificava, por exemplo, a imposição cultural, os processos de colonização ou ainda a transformação da natureza em recurso para o desenvolvimento e progresso da sociedade industrial.

Uma das principais características do processo civilizatório descrito por Elias (1989) era a diferenciação entre a civilidade e a barbárie. Nesse processo, que marcou as fundações do projeto moderno, a ideia de cultura foi construída como contrária a tudo que se relacionava ao selvagem e à ignorância, onde foram determinados quais comportamentos se consideravam socialmente adequados, ou não, em cada circunstância. De acordo com Carvalho (2009, p. 139), a natureza, nesse contexto, foi entendida como o lugar do selvagem, “ameaçador e esteticamente desagradável em contraposição à civilização”, desencadeando a construção da ideia de uma natureza fora da sociedade e, por isso, passível de dominação:

Esse movimento de recalque da natureza possui tanto uma face social quanto subjetiva. Seja na sua face objetiva de ambiente natural, seja na sua dimensão intrapessoal associada à esfera instintual e biológica do humano, é contra o natural que se afirmam a sociedade e a subjetividade modernas. É neste contexto que a cultura ilustrada se ergue como uma parede invisível a demarcar um território humano civilizado contra a natureza selvagem. É nesse momento que constrói-se historicamente a representação da natureza como lugar da rusticidade, do incultivado, do selvagem, do obscuro e do feio. (CARVALHO, 2009, p. 139).

Vale ressaltar que, apesar da concepção de uma natureza dominada ter predominado como a base ideológica de nossa sociedade e ainda estar muito presente na maneira como hoje nos relacionamos com o ambiente, ao longo da história a natureza constituiu diferentes significados para o humano, como apontam os estudos de Carvalho (2009). Se na época medieval ela foi classificada de acordo com sua utilidade às necessidades humanas e durante as expansões colonialistas era tida como recurso para o desenvolvimento das metrópoles⁶, a partir do século XVIII surgem novas sensibilidades diante da degradação ambiental e da deterioração da qualidade de vida nas cidades e das condições de trabalho, ocasionadas pela revolução industrial. O antigo padrão de percepção da natureza começa a se modificar, surgindo uma valorização da natureza selvagem a partir de um sentimento estético e moral que, em especial no século XIX, criaria a nostalgia pelo mundo natural intocável. A natureza selvagem, antes bárbara, se torna valorizada e desejada pela sociedade como um refúgio. O movimento romântico vem contribuir para que novas sensibilidades de cunho estético se desenvolvam, abrindo espaço para a discussão a respeito da intervenção humana na natureza e suas inúmeras consequências, o que foi atualizado pelos movimentos ecológicos emergentes no século XX na constituição do ideário ambiental que vivemos na era contemporânea.

Ao compreendermos os diferentes sentidos que a natureza assumiu ao longo da história torna-se possível vislumbrar as inúmeras possibilidades que a educação ambiental pode se apresentar. Nesse sentido, é interessante considerar a multiplicidade de propostas pedagógicas que coexistem em diversas educações ambientais, como já destacou Carvalho (2004, p. 14). A reflexão aqui proposta se centra no aspecto específico da normatividade que se faz presente em muitas ações educativas, o que não significa que toda ação se dê nesse âmbito. Essa dimensão normativa se situa no que Carvalho, Farias e Pereira (2011) chamaram de missão ecocivilizatória, reconhecendo a criação de determinadas normatividades para o projeto social que foi se constituindo. A ênfase normativa da educação ambiental acaba reproduzindo a perspectiva conservacionista do ambiente, ainda inserida na lógica de dominação de uma cultura sobre as demais, sobre humanos e não-humanos.

⁶ Paralelo à concepção da natureza como recurso, durante a época das expansões europeias também se fez presente o entendimento de que as novas terras, as Américas, representavam o “paraíso prometido”, diante da exuberância de seus ambientes naturais. A filósofa Marilena Chauí analisa a construção histórica do Brasil a partir desse ponto de vista na obra “Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária” (Fundação Perseu Abramo, 2000). À época das grandes navegações, a expansão marítima representava tanto a expansão de fronteiras quanto a produção de um novo simbolismo: o Novo Mundo, o Paraíso Terreal. Essas imagens carregavam consigo a perfeição da criação divina, finalmente ao alcance dos “mortais”, o paraíso prometido. De acordo com a autora, a ideia do Brasil como “uma terra abençoada por Deus, bonita por natureza” representa uma invenção histórica e construção cultural dos colonizadores, que constituiu o ideário do povo brasileiro.

As reflexões de Tristão (2005), acerca dos campos de sentido⁷ da educação ambiental, abordam esses aspectos conflitantes nas práticas discursivas dos sujeitos e como a educação acaba por reproduzir aquela estrutura dominante a qual contesta, através da ação normativa:

A Educação Ambiental, mesmo querendo dizer o contrário, reproduz uma linguagem linear e homogênea como padrão de boa conduta ecológica, de uma arte de fazer para o bem comum, em nome da solidariedade, de uma “pregação” que se aproxima de uma educação dogmática e tradicional para além de um mero sentido comum. Ora, sabemos que não se pode fixar um método seguro nem uma via direta para buscar a verdade sobre si mesmo, para se chegar ao “ser sendo si mesmo no mundo” (Tristão e Pinel, 2005). Em vez da conscientização dentro de uma abordagem comportamentalista da educação, a Educação Ambiental precisa pensar em promover a autoconsciência para uma reflexão-ação de um saber solidário. (TRISTÃO, 2005, p. 256).

A normatividade foi apontada como uma característica dos materiais educativos produzidos sobre educação ambiental no Brasil, já em meados da década de 1990, em uma pesquisa realizada pelo Instituto Ecoar. Na ocasião, as pesquisadoras identificaram que a dimensão normativa se manifestava através de regras que ditavam o que deveria e o que não deveria ser feito diante da natureza. Ainda que essa normatização não possuísse um caráter moralizante, no sentido de se apresentar como uma doutrinação explícita (MANZOCHI e TRAJBER, 1996), ficava clara a intenção de normatizar comportamentos.

Um dos problemas de projetos pedagógicos pautados por uma noção de conscientização que pretende estabelecer padrões de conduta é justamente sua relação com a interpretação demasiadamente cognitiva do processo de aprendizagem. Assim, estaria conscientizado aquele que dispusesse dos saberes ecológicos⁸ necessários para atuar diante dos problemas ambientais que vimos enfrentando e, de fato, esse é um passo fundamental no processo de formação ambiental. No entanto, ao haver uma primazia do exercício racional sob outras formas de sensibilidade e emoções, quais as chances de uma formação feita a partir da criação e percepção sensível? Em termos educativos, ao estabelecer-se um padrão moral ao qual é necessário ajustar-se – as boas condutas ecológicas – não estaríamos eliminando as nuances heterogêneas que constituem as mais variadas experiências que chegam à escola,

⁷ A autora utiliza o conceito de Campos de Sentido a partir das reflexões de Assmann, que define o termo como um campo semântico formado por uma esfera de significações, “uma rede de palavras que exprimem significado, afinidade, reciprocidade” (TRISTÃO, 2005, p. 253).

⁸ Guimarães (2001) salienta que o processo de conscientização se daria a partir de um saber ecológico, ou saberes, a ser transmitido. O autor utiliza o termo a partir do entendimento de Michael Foucault a respeito do saber e sua relação com o poder, afirmando que o saber ecológico “significaria governar quais conhecimentos, valores e atitudes cada indivíduo deveria possuir.” (GUIMARÃES, 2001, p. 6).

substituindo-a por um modelo homogêneo do que vem significando ser ecológico no mundo contemporâneo?

Quando a educação se dá por princípios morais apoiados num racionalismo exacerbado, pouco espaço sobra à sensibilidade. No caso da educação ambiental, o problema no estabelecimento de certas normas de condutas ecologicamente corretas é a homogeneização dos comportamentos a partir de uma excessiva abstração moral, que acaba por moldar os padrões perceptivos em um modelo ecológico determinado.

Nesse ponto, me parece que é própria noção de formação que está em jogo. Há uma concepção disseminada de que educar implica na intervenção sistemática e ativa do adulto sobre a criança, muito ligada à ideia de educação como meio de enculturação através da escolarização. No entanto, a formação do sujeito vai muito além daquela oferecida por instituições: ela inclui a relação que se estabelece com o outro e o processo permanente da criação de si, abrangendo uma dimensão estética (HERMANN, 2008).

Por um lado, a necessidade e a intenção de conscientizar as populações para a temática ecológica se tornou legítima a partir de um projeto societário contra-hegemônico, dentro de um contexto histórico específico no qual a crise ambiental tomou proporções inéditas. Por outro, é em nome dessa legitimidade que os processos educativos em torno da educação ambiental assumem dimensões normativas. A questão da consciência, assim, torna-se uma via de mão dupla: a urgência da formação ecológica em constante tensão com a prescrição que a educação pode adotar no processo formativo.

De acordo com Biesta (2013), a educação foi concebida como o meio de emancipação do sujeito, influenciada diretamente pelos ideais iluministas. Sua meta, nesse sentido, seria alcançar a autonomia racional. No entanto, a contingência de nosso tempo mostra que não é mais possível pensar o mundo a partir de uma única racionalidade, ainda que esse tenha sido o projeto moderno. Nas palavras da autora,

Vivemos agora numa era em que estamos começando a perceber que a cognição, o conhecimento, é apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social, e não necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador [...]. Atualmente a questão mais importante para nós já não é como podemos dominar racionalmente o mundo natural e social. Hoje a questão mais importante é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é outro. (BIESTA, 2013, p. 31)

A pluralidade de caminhos e possibilidades que se apresentam veio para contestar a hegemonia de uma racionalidade sobre outras. O reconhecimento do outro no processo de constituição da identidade e a própria noção desta como algo em permanente construção ao

longo de toda a vida são características que não podem ser ignoradas em um processo formativo. Como indica Nunner-Winkler (2011, p. 59): “o indivíduo não é mais determinado por decisões tomadas de uma vez por todas, mas sim por uma multiplicidade de escolhas, as quais toma diariamente e que conformam seu estilo de vida e com isso sua identidade”.

Na formação permanente do sujeito, já não mais preso a um modelo identitário determinado, a experiência e a liberdade adquirem um importante significado, movimento no qual a reciprocidade e a constante negociação entre o universal e o particular desempenham um papel central. A proposta de uma educação ético-estética, tal como sugere Hermann (2008), se apresenta como uma saída interessante para essa questão, na medida em que “evita uma orientação puramente abstrata, sem abandonar princípios universais” e “atua como limite a uma estética de si mesmo que, centrada apenas em critérios individuais, pode estimular a indiferença, o egoísmo e a frivolidade” (2008, p. 26). Não é possível pensar na formação de si sem considerar os valores compartilhados pelo meio social. Da mesma maneira, não há como propor uma ética universal que dê conta das escolhas e desejos de cada indivíduo. Como indica a autora, é necessário um mínimo de normas morais para a formação humana. Reconhecer esse aspecto da educação “não exclui, contudo, a necessária, vigilante e, às vezes, até impiedosa crítica, à qual devemos submeter todo tipo de normatividade e as crenças em que se apoiam” (2008, p. 27).

Nesse sentido, é interessante refletir como há práticas discursivas em torno da educação ambiental que insistem em uma noção de formação que desconsidera esses aspectos. Como apresentado anteriormente, é possível perceber em algumas propostas educativas a presença de um processo de ecologização, no sentido de ser um esforço inculcador no discurso da EA. E aí reside o problema, quando a intenção pedagógica que emerge a partir de um determinado projeto societário se reveste de um aspecto normativo que apresenta as coisas como se já estivessem decididas, se não na forma de soluções prontas, como um saber a ser transmitido.

Em um contexto pedagógico como este, a heterogeneidade de exemplos e as possibilidades de invenção das práticas cotidianas ficam submetidas a um padrão tido como normal. Espera-se que os alunos ajam de acordo com a educação que lhes foi dada, que “cuidem do meio ambiente” através de determinadas ações. Quando se restringe a consciência ambiental ao respeito de regras e comportamentos ecológicos convencionados como corretos, a dimensão formativa da educação ambiental se esvai. Ao assumir-se a ideia de que a consciência deve ser imputada às pessoas, na urgência de responder aos problemas ambientais

que emergiram nas últimas décadas, não se deixa espaço para a escolha pessoal e, ainda por cima, promove uma diferenciação entre aqueles já ecologizados e os que ainda precisam ser.

É preciso esclarecer que ao refletir sobre certas ações e concepções em torno da conscientização proposta pela educação ambiental, não afirmo que não se devam realizar tais práticas. O movimento é mais no sentido do que propõe Ana Godoy (2007, p. 122): “colocar sob suspeita não implica negação, mas destituição do valor de verdade suposto em tais concepções”. Difundir a consciência ambiental e almejar a mudança de comportamentos é parte da caminhada em direção à outra configuração social. No entanto, há considerações importantes a serem feitas diante do estabelecimento de normas que afastam a formação ética do contexto educativo, no sentido de estabelecer uma determinada “identidade ecológica” ao qual os sujeitos devem se encaixar. Sensibilizar para a temática ambiental supõe uma atuação pedagógica bem diferente da intenção de “esverdear” a sociedade.

Considerando a dimensão formativa, pode-se afirmar que o agir ambiental⁹ traz consigo uma potencialidade pedagógica capaz de modificar hábitos e atitudes de nosso atual modelo social, no sentido de refletir sobre seus valores estruturantes e realizar uma transição para uma sociedade sustentável, a partir de uma ética ambiental. Para além da aprendizagem de condutas ecologicamente corretas, o aspecto formativo atua muito mais através da sensibilização ecológica do que da internalização de normas, pressupondo a construção da moral através do sensível, não apenas por vias exclusivamente racionalizantes. O desafio é considerar a tensão entre essas duas dimensões no processo pedagógico.

1.3 Educação Ambiental escolar: entre o formativo e o normativo

Ainda que a educação ambiental se caracterize por uma ética e uma estética que lhe são características, pautada no ideal de um bem viver ecológico, quando contextualizada na escola ela se depara com uma estrutura institucional histórica que, através de certos ritos, conduz à normatividade. Isso não significa afirmar que todo processo educativo seja essencialmente prescritivo, mas - uma vez que o foco central dessa discussão são as práticas ambientais escolares - é pertinente considerar os aspectos normativos que constituem alguns processos pedagógicos, a fim de contribuir com a reflexão sobre como a educação ambiental vem sendo desenvolvida em ambientes escolarizados.

⁹ O agir ambiental é tomado aqui a partir do entendimento de Ação proposto por Arendt e apresentado por Carvalho (2006). O Agir é o que define o ser humano em sua relação com os outros, atuando no mundo em meio a pluralidade de posicionamentos e ideias que constituem as bases da convivência social democrática. É através da Ação que a cidadania é exercida e são produzidos os sentidos e regras da dinâmica social.

Para iniciar essa reflexão, é preciso fazer algumas considerações prévias a respeito da abordagem que será realizada. Analiso o cotidiano pedagógico tendo a cultura escolar como ponto de referência, no sentido de compreender que muitas práticas que nos parecem tão naturais – como professores e alunos - são resultado de uma construção histórica. Dominique Julia (2001, p.11) entende a cultura escolar como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Conforme Viñao (2002), a expressão foi cunhada por historiadores da educação, em sua maioria europeus, na segunda metade dos anos 1990. No entanto, o termo nem sempre é empregado com os mesmos propósitos e significados. O autor destaca que a cultura escolar pode ser analisada desde um viés histórico, como o faz Dominique Julia, como também considerar seu poder gerador e seu caráter relativamente autônomo. Nesse último caso, Viñao afirma que há uma cultura que só pode ser adquirida na escola, que lhe é específica. A escola não apenas reproduz um conhecimento que está fora dela, mas o adapta e o transforma, criando um saber e uma cultura própria. Ele define que:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituída por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a ló largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartida por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (VIÑAO, 2002, p. 73).

Através dos rituais que compõem o cenário escolar, como a disposição de corpos, de tempos e espaços, é possível perceber certo arranjo que caracteriza o cotidiano escolar e as dinâmicas que dele, e nele, se configuram. Obregón (2012) chama esse arranjo de constelação estética e sensível que, historicamente, foi constituindo uma forma-escola que opera enquanto uma máquina conservadora de repetições e que fixou as formas constitutivas do humano, naturalizando-as¹⁰.

¹⁰ O autor propõe o entendimento do “sujeito moderno” como fabricação de um dispositivo estético específico, que produziu uma forma sensível claramente delimitada pelos mecanismos de governo das artes cristãs e que mais tarde foi atualizada pelo Estado através da incorporação das práticas de governo existentes na sociedade. A escola também se apropriou dessas práticas no intuito de “massificar” na população uma série de condutas que eram características de determinados grupos sociais, como as práticas de cortesia e higiene próprias da aristocracia e as de vigilância, distribuição dos corpos e sistematização do tempo e espaço realizadas nos mosteiros.

As formas sensíveis criadas por essa estética escolar/pedagógica se inserem em um processo civilizador através da racionalidade escolar, no sentido abordado por Boto (2010, p. 36): a disciplina, “a codificação de saberes e valores e o sistemático recurso à abstração” inscrevem os rituais escolares na tarefa de formar um determinado sujeito:

A escola é a instituição que se dá a ver como lugar primeiro do cultivo da racionalidade: seja uma racionalidade no campo dos saberes, seja uma dada acepção sistemática de compreensão do domínio da ética. Para tanto, a escola expõe seus conteúdos como se eles fossem unívocos, pois é a marca da civilização a aparência de uniformidade. Sucede que a escola auto-compreendida como civilizadora nomeia claramente os supostos bárbaros que não a acompanham. (BOTO, 2010, p. 40).

A compreensão da dimensão civilizadora da instituição escolar permite afirmar que, através de suas práticas normativas, a escola transmite uma série de práticas e comportamentos que não são escolhidos ao acaso. A modernização, através da escola, foi aos poucos impondo padrões estéticos que fortaleciam processos de subjetivação ligados à civilização e ao progresso, opondo-se a modelos estéticos associados ao atraso. Como nos lembra Boto (2003), a cultura escolar moderna integra um projeto de organização da sociedade que, por sua vez, está inscrito em um modo de racionalidade predominante. A razão instrumental teve um papel central nesse contexto, pois ajudou a estabelecer um padrão moral que eliminava as possibilidades da formação humana por outros caminhos que não estivessem pautados na inteligência e exercício da razão teórica, como a imaginação, intuição, emoção e sensibilidade.¹¹

As reflexões a respeito da função civilizadora do ambiente escolar, de acordo com um determinado tempo histórico e seu entendimento como uma organização social, contribuem para pensar a atuação da educação ambiental na escola contemporânea. É interessante refletir como a formação ambiental se configura em um espaço historicamente normativo, mas que também, no decorrer de sua história, foi o cenário para que inúmeras propostas educativas formativas se desenvolvessem.

Ana Godoy (2007, p. 123) apresenta algumas reflexões interessantes para pensar essa problemática no contexto escolar, considerando a abordagem da temática ambiental:

¹¹ É imprescindível ressaltar que a reflexão crítica a respeito da racionalidade escolar é, sobretudo, uma crítica à sociedade racionalizada, onde o conhecimento legítimo é aquele que se adquire institucionalmente e validado pela ciência. Embora os saberes populares venham ganhando espaço dentro da cultura escolar e nos métodos pedagógicos (manifestados em expressões típicas de nossa pedagogia contemporânea, como “respeitar o conhecimento prévio do aluno”), ainda é tímido seu reconhecimento no âmbito científico e no protocolo social. A criminalização da educação não escolarizada, como a obrigatoriedade de matrícula no Ensino Básico e o impedimento de que os pais eduquem seus filhos em casa, para citar o exemplo brasileiro, é uma das manifestações de que o conhecimento só é válido quando institucionalizado.

A experiência do espaço escolar ensina às crianças e aos jovens a se deslocarem e se comportarem de acordo com uma codificação espacial, a qual faz com que o ambiente ainda seja situado como anterior às relações, como construção anterior à experiência. Essa imbricação entre ambiente e espaço escolar aparece sempre associada a práticas que pressupõem a adequação dos comportamentos, de maneira que ao ambiente está sempre vinculada uma qualidade ou uma propriedade fundamentada em juízos de valor, tais como: saudável, puro, limpo, agradável ou, em outra escala, perigoso, sujo, inadequado, nocivo ou imoral. A educação emerge dessa forma ‘como a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior’ (KOHAN, 2002 apud GODOY, 2007), segundo um modelo moralizante com o qual permanece comprometida.

A questão que se delineia nesses horizontes é de que a escola atuou e atua produzindo certos tipos de conduta e comportamentos a partir do projeto ideológico em que está inserida através de diferentes meios, ora velados, ora explícitos. Por sua própria constituição histórica, ela se propõe a ensinar determinadas formas de pensar, agir e sentir, ainda que isso não atinja a todos homogeneamente. Considerar a maneira como os conteúdos são selecionados e trabalhados, bem como a forma como se organizam tempos e espaços para a aprendizagem – em suma pensar a instituição escolar como um dispositivo estético, como propõe Obregón (2012) – nos ajuda a pensar que valores, sensibilidades ou padrões de comportamento a escola está ensinando quando toma a temática ambiental como pano de fundo.

Nesse ponto, minha intenção é entrelaçar as dimensões normativas e formativas que são inerentes à escola com a discussão feita anteriormente sobre essas esferas na educação ambiental. Em outras palavras, trata-se de tomar a fronteira entre esses aspectos da prática pedagógica escolar em educação ambiental, o que não significa afirmar que esses elementos estejam ou atuem em polos opostos. Devemos ter em conta que a normatividade característica do processo educativo também está presente na formação do sujeito ecologicamente orientado, pois para uma reorganização social em direção a uma sociedade sustentável é necessário que se orientem comportamentos. Carvalho, Farias e Pereira (2011, p. 39) defendem que a tensão entre essas perspectivas não constitui um caráter excludente, mas complementar:

Sabemos o quanto estes dois horizontes – o formativo e o normativo – são intercambiáveis na ação prática, bem como na formação dos gostos e preferências éticas e estéticas na esfera cultural. Em outras palavras, mais que uma tensão, percebe-se existir um processo de sustentação mútua entre a formação de um habitus ecológico e os processos de subjetivação ecológica (escolares, midiáticos, militantes e de governo), que articulam discursos normativos e moralizantes.

Em tempos educativos, para que haja a internalização de comportamentos pró-ambientais, a normatividade – no sentido da regra - se faz necessária em uma etapa inicial, a fim de que novos hábitos se tornem naturalizados no cotidiano. Mas é fundamental, para que

o processo não se torne “ecologizante”, que haja também a preocupação com a formação ética do sujeito. O problema em positivar tanto o processo educativo quanto a educação ambiental é que se pressupõe a naturalidade de ambos para a formação do sujeito, no sentido de que as rejeições e resistências à formação oferecida pela escola que não são consideradas, elas próprias, como um processo formativo.

Assim como há uma complementaridade entre a dimensão normativa e formativa da educação ambiental, essa característica também compõe o trabalho pedagógico. O cotidiano permite a reinvenção e subversão de um pensamento hegemônico, no sentido das trajetórias táticas abordadas por Certeau (2008). É no cotidiano que está a possibilidade de ruptura com a lógica conservacionista que é majoritária na ecologia e (por que não?) com a abertura de brechas na estrutura histórica da escola. Tristão (2004, p. 17), a partir da análise da inserção da EA no contexto escolar, identifica que

Apesar do predomínio da racionalidade instrumental e técnica, a vivência com os/as professores/as revela que a produção de racionalidades não acontece apenas de forma unilateral, pois nos deparamos com exemplos de tática, como argumenta Certeau (1994), que transgridem, subvertem essa lógica. Isso só vem confirmar a necessidade e a importância de se reconhecer que, nos espaços/tempos escolares, ocorrem produção de saberes, táticas, artimanhas, representações, sentidos, pedagogias e racionalidades para além do contexto reprodutivista das relações sociais ou da racionalidade técnica. Essa é uma racionalidade em crise, que tem um conhecimento do mundo sustentado na construção de um mundo insustentável.

O conceito de endereçamento, proposto por Ellsworth (2001), contribui para refletir sobre o modo como a instituição escolar concebe e direciona suas propostas pedagógicas a seu público, considerando as características estéticas da dinâmica educativa. A autora traz esse conceito dos estudos do cinema, empregando-o na educação para refletir acerca de sua função social. O endereçamento corresponde à ideia que a educação faz sobre seu público, ou “quem um currículo pensa que seus estudantes são ou deveriam ser” (2001, p. 43, tradução nossa). A educação está inserida em um projeto político, envolta em tensões sociais e culturais que se manifestam na construção de um determinado perfil de aluno, professor e escola. Contextualizando com a educação ambiental, isso equivaleria a perguntar quem são os sujeitos que, como educadores, temos a intenção de formar e de que maneira esse processo se dá. Um aspecto central da ideia de modos de endereçamento é de que um currículo sempre projeta um ideal de sujeito a alcançar, um sujeito que a escola gostaria que seu público se tornasse através da ação educativa. É através dessa concepção, explícita ou não, que a prática pedagógica se estrutura.

Nesse ponto, retomo a pergunta com a qual este primeiro capítulo foi aberto (é possível pensar uma ecologia fora da ecologia?) e as discussões em torno de um entendimento majoritário de ecologia, que a equaciona à conservação da natureza, para problematizar as práticas ambientais em Garopaba. Ao tomarmos a ideia de endereçamento proposta por Ellsworth, bem como a normatização de comportamentos a partir de certa noção de consciência ecológica que vem sendo difundida, é possível pensar sobre os entendimentos que vêm norteando o trabalho pedagógico das escolas e que, como será discutido nos próximos capítulos, contribuem para constituir determinados perfis de sujeitos a serem educados.

2 DAS ESTRADAS PERCORRIDAS: RELATOS DE CAMPO

O título deste capítulo sugere movimento. De uma maneira mais direta, faz referência as várias centenas de quilômetros percorridas entre maio de 2012 e novembro de 2013, de Porto Alegre a Garopaba. O tempo investido nesse percurso, feito na maioria das vezes sozinha, foi fundamental para compreender e elaborar muitas das reflexões sobre o campo. Foi assim que pude me dar conta, por exemplo, das longas distâncias que o turista “do sul”¹² (e de tantos outros lugares) se dispõe a percorrer até Garopaba e me questionar a respeito do tipo de atrativo turístico que a cidade oferece a ponto de mobilizar a visita de milhares de pessoas e ser referência internacional. Esse questionamento se orienta mais pelos motivos que atraem o turista do que pela cidade em si, no sentido de pensar o que faz as pessoas identificarem Garopaba como um paraíso ecológico. Obviamente a questão do turismo é complexa e não tenho a intenção de respondê-la diretamente, mas ela constitui o pano de fundo da pesquisa.

Embora o estudo se refira ao contexto escolar, não seria possível pensar o trabalho pedagógico em educação ambiental desenvolvido em Garopaba sem considerar as especificidades que caracterizam a própria temática ecológica no município e que estão presentes dentro das instituições. Em outras palavras, o desafio foi compreender não somente a dinâmica institucional de escolas inseridas em um programa de educação ambiental, mas as tensões do lugar mesmo onde elas estão.

Assim, esse capítulo explica o percurso metodológico que foi utilizado e apresenta a descrição analítica do *locus* de pesquisa. Em um primeiro momento, comento brevemente como se deu a aproximação com as escolas e com os profissionais da Mostra Lutz, detalhando os instrumentos de pesquisa utilizados. Em seguida descrevo a cidade de Garopaba, destacando as tensões ocasionadas pelo impacto do turismo e a ascensão da questão ecológica através de movimentos ambientais e políticas públicas. O objetivo aqui, mais do que fazer uma análise antropológica, é trazer a tona um aspecto central que será percebido mais tarde no trabalho em educação ambiental: a diferenciação entre nativos e “turistas residentes”, que migraram para o município nas últimas décadas.

Por fim, apresento a experiência escolar do município, descrevendo o Programa de Educação Ambiental “Mostra Lutz” e as três escolas que participaram da pesquisa. A

¹² “Do sul” é a expressão usada pelos moradores locais para se referir ao Rio Grande do Sul. O “pessoal do sul”, assim, são os gaúchos. Em mais de uma ocasião, quando dizia que era gaúcha, fui identificada como “a turista do sul”. Algumas pessoas chegam a se referir dessa maneira também a turistas uruguaios e argentinos.

descrição do Programa vem de encontro ao movimento de entender o contexto a partir do qual surgiu o trabalho em educação ambiental, uma vez que ele é a referência das professoras e das instituições, analisando a maneira como a proposta do Programa repercute no contexto escolar. Na descrição das escolas, apresento os projetos ambientais desenvolvidos em 2013 e abordo os projetos passados quando necessário, delineando aspectos relativos ao cotidiano da instituição e à abordagem da temática ambiental.

2.1 O percurso metodológico

As primeiras viagens a Garopaba foram feitas em maio, junho e novembro de 2012. Ao longo daquele ano a principal meta era conhecer o trabalho de EA desenvolvido no âmbito do Programa “Mostra Lutz”. A ideia inicial era abordar a temática das ações ambientais em rede, uma vez que o Programa mobiliza diferentes instituições e atores em torno de suas atividades e está inserido, de algum modo, em todas as escolas municipais. Para isso, conversei com um profissional da ONG AMA – Amigos do Meio Ambiente de Garopaba e com a coordenadora da Mostra Lutz¹³ dentro do Projeto Ambiental Gaia Village, duas das instituições que estiveram a frente da criação do Programa, em 2002, e têm significativa atuação em ações ligadas à temática ecológica no município. Ambos me deram informações a respeito de seu histórico e funcionamento, que serão descritos adiante.

Sandra Severo, coordenadora da Mostra, foi a principal articuladora com as escolas. Dessa maneira, pude conhecer algumas das experiências ainda em 2012 e delinear de maneira mais clara a temática da pesquisa. Ao final do ano, a partir dessas vivências¹⁴, optei por substituir a ideia inicial da rede pela análise dos aspectos normativos da educação ambiental escolar, constituindo o projeto que deu origem a essa pesquisa.

Assim, delimito o estudo a turmas de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de 9 anos¹⁵. Por serem turmas com regência unidocente, foi possível acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de maneira mais integral, no intuito de identificar

¹³ A partir de agora, sempre que mencionar “Mostra Lutz” estarei me referindo ao Programa de Educação Ambiental.

¹⁴ Uma das influências fundamentais para essa decisão foram os estudos feitos no período do Mestrado-Sanduiche, de agosto a novembro de 2012, na Universidad Nacional de La Plata, Argentina, assim como a experiência no seminário de Antropología del Medio Ambiente y Ecología, na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, em Buenos Aires. Agradeço aos professores Marcos Vilella Pereira e Andrea Mastrangelo pelas inspirações.

¹⁵ O município implementou o Ensino Fundamental de 9 anos em 2010, cujas diretrizes foram fixadas pela Resolução 01/2010 do Conselho Municipal de Educação de Garopaba. A nomenclatura do sistema anterior, por séries, foi mantida. Assim, 4ª e 5ª série, nesse contexto, correspondem ao 4º e 5º ano do sistema atual.

as estratégias empregadas para o direcionamento da proposta pedagógica para a formação ambiental.

Em relação às escolas, o projeto previa uma análise comparativa entre turmas de duas instituições, uma rural e uma urbana. O principal critério de escolha, além do envolvimento nas atividades da Mostra Lutz, foi o histórico de desenvolvimento de projetos pedagógicos ambientais. A partir dessas premissas, a coordenadora da Mostra sugeriu as instituições Centro Educacional Ibiraquera e Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Ferreira Couto. No entanto, logo na primeira semana de observações constatei que a diferenciação entre as realidades rural e urbana não era muito significativa em relação aos projetos, uma vez que essa diferença não aparecia no tipo de práticas ambientais promovidas pelas instituições. Logo, essa deixou de ser uma categoria de análise.

Além disso, foi necessário incluir uma terceira escola na metade da pesquisa, em função do projeto ambiental desenvolvido em 2013 pela EMEF Maria Ferreira Couto ter sido prejudicado por questões administrativas. Com base nos materiais divulgados no blog da instituição e a partir dos relatos sobre a escola por parte de profissionais envolvidos com a Mostra, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a Jandira da Silva foi incluída na pesquisa, em junho de 2013. Por conta dessa mudança e por ter uma estrutura mais consolidada, o Centro Educacional Ibiraquera acabou sendo a maior fonte de referência em relação ao desenvolvimento de projetos ambientais. Em termos de descrição e análise, isso provocou uma assimetria entre o C.E. Ibiraquera e as demais instituições. No entanto, preferi manter as três escolas por haver elementos fundamentais para algumas categorias de análise em todas elas.

As observações da rotina escolar incluem atividades feitas em sala de aula e no pátio da escola, além de saídas de campo para diferentes ambientes e a uma comunidade tradicional de Garopaba. A maioria dessas situações era promovida pelas professoras, mas também acompanhei a participação de instituições parceiras desenvolvendo projetos específicos, como a ONG AMA e o Instituto Federal de Santa Catarina. Como já mencionei, por ter um projeto mais consolidado, pude acompanhar a rotina do trabalho pedagógico nas turmas do C. E. Ibiraquera mais do que nas outras escolas.

Foram realizadas, ao total, quatro saídas de campo com duração entre uma e duas semanas cada, de maneira consecutiva nos meses de abril a agosto de 2013. Em novembro desse mesmo ano foi feita a última visita, a fim de acompanhar o evento final da Mostra Lutz, quando as escolas do município apresentam os trabalhos desenvolvidos no ano letivo. Nessas ocasiões, além de estar nas escolas, pude vivenciar um pouco da rotina na comunidade,

especialmente por ser uma época fora da temporada turística. Isso foi fundamental para compreender um pouco mais sobre a diferença entre nativos e turistas residentes.

Além das observações, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professoras e diretoras e/ou coordenadoras pedagógicas das escolas, além da coordenadora da Mostra Lutz. A partir desse instrumento emergiram a maioria das categorias de análise apresentadas no Capítulo 3. Também foram fonte de análise o Projeto Político-Pedagógico e os projetos ambientais de cada instituição, que auxiliaram na caracterização do trabalho pedagógico. Os diários de campo escritos durante as viagens contribuíram para sistematizar as reflexões e embora não sejam citados diretamente, estão presentes de alguma maneira ao longo do texto.

A análise das categorias foi feita essencialmente a partir das entrevistas com a coordenadora da Mostra Lutz, cinco professoras, duas coordenadoras pedagógicas e duas diretoras das três instituições de ensino. As entrevistadas, dez ao total, têm idades entre 29 e 53 anos e a maioria (08) possui graduação e especialização na área da educação, enquanto que uma possui apenas graduação e uma apenas o nível de Magistério. A respeito das professoras e diretoras, o tempo de atuação profissional no magistério vai de 03 a 35 anos e o tempo de atuação na instituição atual varia entre 01 e 25 anos. Em relação à formação na área da educação ambiental, oito entrevistadas se referiram às formações oferecidas pelo Programa Mostra Lutz, enquanto que uma afirmou não ter formação na área.

Tabela 1 – Dados das educadoras participantes

Professora	Formação	Experiência Profissional
Ana Aparecida de Souza	Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental	Atua como professora na rede municipal de Garopaba desde 1999, estando no cargo de diretora da E.M.E.F Maria Ferreira Couto desde 2000.
Dulcinéia Campos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental	É professora há 16 anos. Trabalha com turmas de séries iniciais no C.E. Ibiraquera há 06 anos.
Jacqueline Vescovi Vieira	Graduação em Pedagogia e Especialização	Trabalha há 26 anos como professora. Integra o quadro docente do C.E. Ibiraquera há 25 anos, tendo experiência também na Direção da escola.
Justirene Zanelato da Silva	Graduação em Pedagogia e Especialização em Interdisciplinaridade	É professora na rede municipal há 18 anos. Integra o corpo docente do C.E. Ibiraquera há 15. Atualmente é Coordenadora pedagógica da instituição.
Kirley Lisbôa	Graduação em Pedagogia e	É professora há 07 anos e

	Especialização	integra o corpo docente da E.M.E.F. Profª Jandira da Silva há 04 anos.
Luciane Nunes Carvalho	Graduação em Pedagogia e Especialização em Ciências dos Saberes	É professora há 20 anos. Trabalhou na rede estadual de ensino, em Santa Catarina, por 08 anos e há 12 integra a rede municipal de Garopaba. Esta na E.M.E.F. Profª Jandira da Silva há 6 anos e atualmente é coordenadora pedagógica da instituição
Sandra Severo	Graduação em Biologia, Especialização em Jogos Cooperativos e Mestrado em Biologia Animal	Trabalha como educadora ambiental há 20 anos, com experiência em organizações não-governamentais e outras instituições. Trabalha no Projeto Gaia Village, como coordenadora do Programa de Educação Ambiental Mostra Lurz há 06 anos.
Simone de Moraes Undarte	Magistério	Atua desde 2010, como educadora. Em 2013 assumiu o cargo de professora na E.M.E.F. Maria Ferreira Couto, nas turmas de 1ª e 4ª série.
Suélen Maria de Souza	Graduação em Pedagogia	Atua como professora da rede municipal há 04 anos, estando há 01 ano na E.M.E.F. Profª Jandira da Silva.
Vera Lorensi	Graduação em Pedagogia e Especialização em Multidisciplinaridade	É professora há 35 anos. Até 1994 atuou em Porto Alegre (RS). Está há 10 anos na rede municipal de Garopaba, na E.M.E.F. Profª Jandira da Silva, e atualmente é diretora da instituição.

2.1.1 Aspectos éticos da pesquisa

Este estudo foi precedido por carta de apresentação enviada à Secretaria Municipal de Educação (vide Anexo A) e formalizado por Carta de Aceite (vide Anexo B), ainda no ano de 2012. As entrevistas foram feitas nas escolas, em horários agendados com as educadoras e gravadas com seu consentimento, com duração média entre trinta minutos a uma hora.

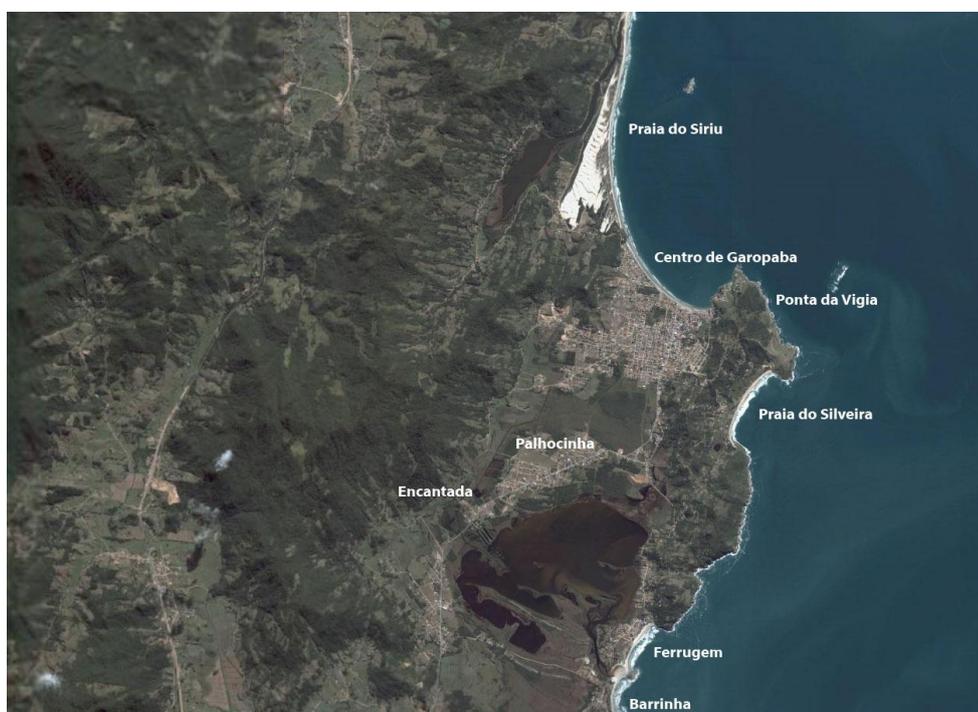
Tendo em vista que as informantes da pesquisa são entendidas aqui como sujeitos, optou-se por manter seus nomes verdadeiros no texto final. Uma vez que o nome das instituições também foi mantido, bem como a identificação das turmas e níveis de ensino em regime de unidocência – o que permitiria o reconhecimento das interlocutoras - não teria

sentido o uso do anonimato, nesse caso. Assim, as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo C), autorizando o uso de seus nomes verdadeiros, após serem informadas dos objetivos e ferramentas metodológicas da pesquisa. Além disso, foi assumido o compromisso com as escolas e com a Secretaria de Educação em relação ao retorno dos resultados, previsto para ser realizado ainda no primeiro semestre de 2014.

2.2 Desconstruindo o olhar da pesquisa: o encantamento por Garopaba como paraíso ecológico

Localizada a 85 km da capital Florianópolis e com uma população estimada em 18 138 habitantes (Censo 2010/IBGE), a cidade de Garopaba é reconhecida internacionalmente pelas belezas naturais de suas praias, sendo um dos principais polos turísticos do estado de Santa Catarina. Compreende um conjunto de oito praias: Gamboa, Siriú, Garopaba (Centro), Vigia, Silveira, Ferrugem, Barra e Ouvidor, que ao todo recebem cerca de 140 mil turistas na temporada de verão (dezembro-fevereiro), sendo conhecida como a “Capital Catarinense do Surfe”¹⁶.

Figura 1 - Mapa de Garopaba, com praias



Fonte: <http://mapasblog.blogspot.com.ar/2011/08/mapas-de-garopaba-sc.html>

¹⁶ Apesar de não ter sido encontrada nenhuma informação oficial a respeito desta titulação, inúmeros informativos e sites de turismo utilizam essa referência para caracterizar o município.

Os registros históricos indicam que o nome do município tem origem na língua dos primeiros habitantes da região, os tupi-guaranis. *Ygá*, *ygara*, *ygarata* significa arco, embarcação, canoa; *mpaba* e *paba*, estância, paradeiro, lugar, enseada. Garopaba, então, significa "*lugar dos barcos*" ou "*enseada dos barcos*". O primeiro povoado surgiu em 1666, com a vinda de imigrantes açorianos enviados pelo Império Português. A enseada natural de barcos na região era utilizada principalmente para caçar baleias, cujo óleo era extraído para comercialização e representava importante produto na economia, assim como a pesca, que historicamente representa uma das principais fontes de renda do município.

De acordo com os registros do livro "Uma aventura pela história e geografia de Garopaba", lançado em 2011 pela Editora Unisul e distribuído gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação, Garopaba foi elevada à condição de município no ano de 1961, através da Lei nº 798/61. Com o asfaltamento da BR 101, o turismo se tornou o eixo de um novo ciclo econômico na região, que culminou em um intenso processo migratório a partir da década de 1970. Multiplicaram-se os investimentos na infraestrutura hoteleira, restaurantes e outras instalações para a recepção de veranistas. O perfil da ocupação econômica deslocou-se do setor primário - agricultura, pesca, pecuária - para o setor de serviços e indústrias, determinando a requalificação da mão de obra.

Se por um lado o desenvolvimento econômico ofereceu oportunidades de emprego e investimentos, por outro acabou potencializando o uso inadequado e o impacto do ambiente natural do município. Nesse momento, em especial a partir das duas últimas décadas, se intensificaram as práticas ambientais e a criação de movimentos ecológicos, muito em função do aumento do número de moradores e dos impactos do turismo, principalmente com a especulação imobiliária.

A criação de Unidades de Conservação (UC's) e a implementação de políticas públicas no município e seu entorno nos últimos anos está diretamente ligada a essa tensão. A criação da Área de Proteção da Baleia Franca (APA), no ano 2000, potencializou a discussão de como Garopaba poderia encontrar um equilíbrio e o desenvolvimento sustentável. Em 2001 foi proposta a criação do Fórum da Agenda 21 Local da Lagoa de Ibiraquera. A Lagoa, embora pertença ao município vizinho de Imbituba, estende-se até Garopaba, logo a cidade também foi incluída. Em 2007, a partir das discussões feitas no âmbito da Agenda 21, foi proposta a criação de uma Reserva Extrativista (RESEX) no entorno das Lagoas de Garopaba e Ibiraquera, gerando uma grande polêmica entre o poder público, a comunidade local e

órgãos federais em relação ao modo como o estabelecimento de UC's influenciaria de maneira negativa o desenvolvimento econômico da região¹⁷.

O caso da implementação da Agenda 21 nos municípios foi tema das dissertações de mestrado de Juliana Adriano (2011) e Daniel Rosar (2007), enquanto que o impasse em torno da criação da RESEX foi tema de estudo de Rosiane Damazio (2011). Em suas análises, as autoras identificaram nesses processos a forte presença de moradores não-nativos, especialmente gaúchos residentes em Garopaba ou Imbituba. A postura pró-ambiental, como demonstrado pelas autoras nesses casos, foi introduzido por pessoas de fora da comunidade, o que não significa que a preocupação fosse ausente entre os nativos. Damazio (2001, p. 31), por exemplo, afirma que “já existiam nativos que se preocupavam com a questão ambiental, mas esta não era a regra”. Voltarei a essa questão logo adiante.

Esses exemplos caracterizam um processo de ambientalização em Garopaba, que iniciou com a tensão entre os impactos do turismo e a atuação político-educativa de organizações ambientalistas e outras instituições. Sobre esse assunto, os estudos de Prado (2003), a respeito dos conflitos ambientais, contribuem para refletir acerca da possível presença de um discurso “ecologizador” no contexto de Garopaba. Na pesquisa, a autora aborda os conflitos ocorridos em Ilha Grande (RJ), em função de uma “tentativa civilizatória” (PRADO, 2003) junto aos moradores por parte de ecologistas e a inserção de um turismo ecológico no local. Essa postura, que muitas vezes ocorre no contexto da educação ambiental, assume uma perspectiva de que a temática da ecologia é atrelada a algo naturalmente bom e a uma razão inquestionável, desconsiderando as percepções e dinâmicas próprias dos sujeitos que vivem naquela realidade.

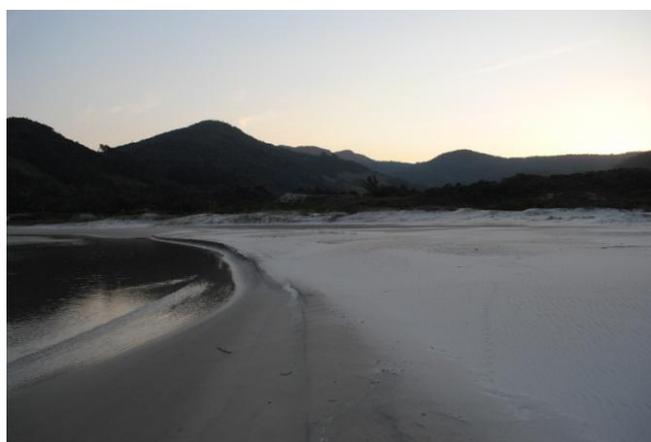
Essa questão também é abordada nos estudos de Ribeiro e Barros (1994) sobre os impactos do turismo ecológico na cidade de Cancún, México. Os autores analisam o turismo ali realizado a partir da noção de “desenvolvimento sustentável enquanto ideologia manipulável por agentes econômicos” (1994, p. 5) e as implicações socioambientais que essas atividades originam, como o choque cultural, a distribuição desigual da renda gerada para a população local e a mercantilização da natureza e da cultura maia, no caso mexicano, através da valoração dos elementos exóticos presentes naquele contexto.

Assim como a Ilha Grande, o município de Garopaba também constitui, no imaginário de muitas pessoas, um “paraíso ecológico”, um local que por suas características

¹⁷ Impasse semelhante ocorre com a demarcação dos limites do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, que prevê a anexação da área da Praia do Siriú, ao norte de Garopaba. O argumento central do poder público e outros interessados que se posicionam contra a proposta era de que isso frearia o desenvolvimento econômico.

naturais pode propiciar uma experiência diferenciada com a natureza. O perfil das pessoas que migraram à Garopaba nas últimas décadas contribuiu para constituir não somente uma cultura ecológica no município, no sentido estrito do termo, mas também a imagem de uma cidade com “boas energias”. É comum encontrar no centro e em algumas localidades específicas, como o Morro da Encantada, anúncios de serviços de terapias alternativas como heiki, acupuntura, yoga, massagem ayurvédica ou florais, além de pequenas lojas de produtos naturais e outros comércios direcionados a uma proposta mais ecológica. As experiências que as pessoas esperam encontrar em Garopaba são associadas a sentimentos de paz, tranquilidade, encanto e reconexão com a natureza, sendo esta uma das justificativas utilizadas por turistas para explicar o porquê decidiram ir morar na cidade. A experiência promovida pelas paisagens naturais, aqui entendida no âmbito da espiritualidade, aproxima-se do que Carvalho e Steil (2008, p. 1) chamaram de sacralização da natureza, que remete a “uma experiência do sagrado, no sentido de que a reconexão com a natureza passa a fazer parte de um sistema de crenças ecológicas”.

Figuras 2 e 3 - praia de Garopaba e praia do Siriú.



Fonte: Autora, 2013

Esse ideário em torno de Garopaba começa manifestar-se também em políticas públicas. No ano de 2012, por exemplo, foi instituído o “Dia Municipal da Cultura e da Paz” e a “Bandeira da Paz” foi adotada¹⁸. No dia 25 de julho, de acordo com a Lei, em todo o município deverão ser realizadas atividades e a bandeira será hasteada em todos os prédios públicos, além de haver uma cerimônia de comemoração e homenagem a um cidadão ou entidade pelo trabalho feito em favor da cultura e da paz.

Se a imagem de Garopaba como um paraíso ecológico “com boas energias” vai de encontro à expectativa do que muitos turistas buscam quando visitam ou passam a residir na cidade, essa percepção não é tão naturalizada entre os nativos. Na realidade, o tema do “ecológico” divide opiniões na cidade. Nas palavras de uma professora, “*do mesmo jeito que eles querem crescer, eles querem preservar*”. O impasse entre turismo e desenvolvimento sustentável gera inúmeras polêmicas e divide opiniões, como o recente caso da proibição do turismo embarcado para observação da baleia franca na temporada de inverno¹⁹.

Por mais controversa que se apresente a temática ecológica ganha cada vez mais espaço na cidade. Como demonstraram os estudos citados anteriormente sobre a implementação de políticas públicas ambientais, há uma forte presença de pessoas que migraram à Garopaba e região trazendo um discurso ecológico e contribuindo para que o tema se popularizasse, especialmente a respeito da necessidade de conservação daquele ecossistema diante do fluxo turístico que aumenta a cada ano. Ao mesmo tempo, o turismo também se utiliza do jargão ecológico para atrair mais visitantes, o que pode ser facilmente percebido em qualquer material informativo sobre a cidade.

O ponto central é que essa tensão se reflete no choque cultural entre nativos e não-nativos, gerando certos perfis nos quais as pessoas se reconhecem e aos quais elas se referem. A fala é uma das primeiras formas de identificar se o morador é nativo ou não, pelo sotaque típico do catarinense, do gaúcho ou ainda pelo acento estrangeiro do inglês e espanhol. Outro exemplo são os adjetivos atribuídos pelos nativos a quem vem de outros lugares. Os gaúchos são “o pessoal do Sul”, mas há também os “gringos” ou simplesmente “os que vêm de fora”.

Essa diferenciação, no entanto, vai além da adjetivação cultural. Pode-se perceber uma espécie de hierarquia sutil quanto à posição social ocupada por nativos e turistas

¹⁸ Lei nº 1.647, de 28 de junho de 2012.

¹⁹ Entre os meses de julho e novembro é possível observar as baleias franca em quase toda a extensão da costa de Garopaba e região, que está dentro dos limites da APA da Baleia Franca. As baleias migram da região da Patagônia em busca das águas quentes do litoral sul de Santa Catarina, para procriarem. Os passeios de barco, que constituíam a principal atração do turismo de inverno, foram proibidos pela Justiça Federal em maio de 2013 após um processo movido pelo Instituto Sea Sheperd Brasil, que alegou a falta de estudos de impacto ambiental que comprovassem a viabilidade da atividade turística.

residentes, estabelecida a partir da dinâmica gerada pela exploração turística. Prado (2003, p. 217) identificou processo semelhante em seu estudo na Ilha Grande/RJ:

Como se vê, entre ser “nativo” ou “não-nativo”, existem muitas maneiras de as pessoas se colocarem. E podem também ser constatadas algumas superposições de categorias de um lado e do outro, envolvendo inclusive uma questão de classe: “nativos”/“pobres”/empregados/tradição local, de um lado; “não-nativos”/“ricos”/patrões/ambientalistas, de outro lado. É importante observar que isso é uma configuração dominante no plano das representações e que tem uma eficácia simbólica forte.

É claro que essas categorias não são fechadas e há nativos empresários sobrevivendo muito bem com o turismo, assim como há não-nativos na posição contrária. No entanto, como indica a autora, “ao serem emitidos os discursos de antagonismo, é aquela equação de categorias que será acionada” (2003, p. 217). Essa situação não está tão incorporada nas narrativas dos moradores de Garopaba como Prado observa estar em Ilha Grande, mas também não é uma interpretação distante da realidade.

Como será analisado mais detalhadamente no próximo capítulo, é na ideia de consciência ambiental que a diferença entre nativos e não nativos melhor se manifesta. De maneira geral, as pessoas que migraram à cidade ou vieram por convicções pessoais e ideológicas (viver mais tranquilamente, a partir de valores ecológicos) ou o fizeram para explorar o turismo (o que na maioria das vezes também significa usar argumentos ecológicos, nem que seja para conceber a natureza como um produto). Seja qual for o perfil, o fato é que o argumento ecológico em Garopaba foi introduzido a partir desse processo migratório que vem ocorrendo e é nesse ponto que se dá o choque cultural.

Quando perguntada sobre como percebia a consciência ambiental na comunidade, por exemplo, a professora Suélen Maria de Souza²⁰ identificou que o discurso ecológico trazido por quem vem de fora, principalmente o de ordem conservacionista, é contraditório com os desejos e atitudes individuais dessas mesmas pessoas. Seu depoimento exemplifica o conflito entre o clamor pela conservação da paisagem natural do município, manifestada na crítica aos hábitos “não ecológicos” da população nativa, e o tipo de ocupação territorial que vem sendo feita. Ao mesmo tempo, ocorre uma dinâmica econômica peculiar entre os nativos em relação à venda dos terrenos para o turista:

É, assim. [risos] Eu sou suspeita porque eu também sou contra o outro lado. [...] A comunidade de Garopaba em si, ela se instalou...vamos dizer, em baixadas, em terrenos, né, que dava pra construir [...]. Claro que eles foram vendendo e esse pessoal foi entrando. Então assim a gente vê muito, como é que eu poderia dizer

²⁰ Professora da 5ª série da E.M.E.F. Profª Jandira da Silva, em entrevista realizada no dia 21 de agosto de 2013.

assim, muita crítica do pessoal que mora aqui, que “ah, porque vai lá e desmata” [...] e não sei o que.. Mas o pessoal que vem de fora a primeira coisa que faz é comprar um terreno no morro. Tá, então, até aonde..? Aí, claro, faz a casa, tu nem vê a casa, “ah, preservei o mato”, mas a casa tá lá, teve que levar coisa pra lá, teve que fazer todo o projeto lá e tá morando no morro. Sabe? Então até onde vai essa preservação? Até onde o meu bem-estar tá ali, acima de tudo? Então não concordo muito com isso. (Suélen)

Ao refutar o argumento ecológico, Suélen faz uma crítica ao entendimento clássico em torno da ecologia como necessidade de conservação. Essa concepção estabelece uma diferença entre quem já está conscientizado e quem ainda precisa ser. O relato da professora Jacqueline Vieira²¹ a respeito da consciência ambiental da comunidade nativa demonstra essa questão:

É tão difícil né, de ver assim. Porque há uma diferença muito grande, assim. Tem aqueles que se envolvem muito nessas questões e às vezes são taxados como né..assim.. E tem aqueles que continuam vivendo na verdade como era, que hoje as coisas mudaram e não se dão conta de que nós também precisamos mudar. Eles continuam vivendo da mesma forma, queimando seu lixo atrás de casa, jogando, porque não se deu conta que hoje..quer dizer, tem muito mais gente, que tu tem que tá olhando pra isso. Então, é complicado. (Jacqueline)

Como foi possível perceber, o impasse em torno do turismo e da questão ecológica se apresenta de inúmeras maneiras. No contexto escolar, que é a área de enfoque deste trabalho, o assunto não é tratado diretamente. Porém, o choque cultural promovido por esse conflito apresenta certas nuances na narrativa das professoras. A partir de agora passo a descrever a experiência escolar no município de Garopaba, abordando primeiramente a proposta do Programa de Educação Ambiental Mostra Lutz e, em seguida, a proposta pedagógica das três escolas participantes do estudo.

2.3 A experiência escolar em Garopaba

A educação ambiental começou a se fazer presente em Garopaba de maneira sistemática através do movimento ambientalista já no final da década de 1990, através de atividades como campanhas de conscientização, limpeza de praias e desenvolvimento de projetos em escolas. A partir da década de 2000, começou a se constituir como um programa municipal, a partir do interesse de diferentes setores da sociedade²² que deram início a sua construção. Em uma década de atividades, o Programa contabilizou, em média, o

²¹ Professora da 5ª série do C.E. Ibiraguera, em entrevista realizada no dia 15 de maio de 2013.

²² A Secretaria de Educação de Garopaba, o Projeto Ambiental Gaia Village, a Fundação Gaia e a Associação Comunitária Amigos do Meio Ambiente – AMA, entidades do setor privado, público e organizações civis, respectivamente.

envolvimento de 2 238 alunos e a capacitação de 151 professores e merendeiras por ano, incluindo as redes municipal, estadual e privada de ensino em Garopaba e em municípios vizinhos²³.

O envolvimento coletivo das instituições citadas em torno da estruturação de um Programa de Educação Ambiental foi iniciado no ano de 2000, quando os professores da rede municipal tiveram acesso a dois encontros de capacitação ambiental: o primeiro foi um curso ministrado por instrutores da Fundação Gaia, entidade ambientalista com sede no município de Porto Alegre/RS; o segundo, pela educadora neo-zelandesa Robina McCurdy, que abordou o tema da transformação dos pátios escolares através da metodologia SEED (School Environmental Education & Development)²⁴.

A partir dessas primeiras formações, as atividades de educação ambiental começaram a se multiplicar pelo município, culminando na criação do que hoje é denominado a “Mostra Lutz”, lançada oficialmente no ano de 2002. Em junho daquele ano foi realizada a I Semana do Meio Ambiente de Garopaba, mobilizando não somente a rede escolar, mas outros segmentos da sociedade. No encerramento do evento foi lançado o *1º Prêmio José Lutzenberger – Programa de Educação Ambiental*, que tinha por finalidade premiar através de avaliação participativa as escolas que se destacavam por projetos ambientais. Em sua quinta edição, no ano de 2006, dirigentes e professores decidiram que não deveria mais ser oferecida uma premiação no Programa, que passou então ser chamado “Mostra Prof. José Lutzenberger – Escola Amiga do Ambiente”, eliminando qualquer caráter competitivo.

O nome é uma homenagem ao ambientalista gaúcho José Lutzenberger, criador da Fundação Gaia, em Porto Alegre, e um dos idealizadores do Projeto Ambiental Gaia Village. O Projeto, desenvolvido nas dependências de uma fazenda de búfalos em Garopaba e mantido com recursos privados, até hoje permanece na coordenação da Mostra com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, sendo um dos principais articuladores das ações nas escolas.

Ao início de cada ano, dirigentes e professores se reúnem com consultores da Mostra para definir os temas ambientais que serão trabalhados em cada escola, realizando ações coletivas junto à comunidade. Ao final do ano, ocorre um encontro para apresentação dos

²³ Em função de constantes greves e pelo fato do Programa não integrar o calendário pedagógico da Secretaria Estadual de Educação, a participação das escolas estaduais diminuiu nos últimos anos, sendo que, em 2012, das três instituições localizadas no município, apenas uma está desenvolvendo seus projetos junto ao Programa. Embora não integrem o Programa, escolas dos municípios vizinhos de Paulo Lopes e Imbituba já participaram direta ou indiretamente das atividades.

²⁴ A metodologia SEED, desenvolvido por Robina McCurdy faz uso da ação participativa e contínua para planejar e gerenciar a transformação sustentável dos pátios escolares, integrando os atores sociais da comunidade e da escola e possibilitando a difusão de práticas ecológicas economicamente viáveis para a comunidade.

projetos desenvolvidos, a Mostra Lutz. O processo de construção dos projetos escolares é divulgado em um ambiente virtual²⁵, onde cada escola é responsável por postar os registros dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Além das consultorias, as aprendizagens ocorrem através de oficinas, palestras e visitas guiadas oferecidas pelas instituições parceiras da Mostra, sendo os recursos materiais e humanos disponíveis oriundos de doações, inclusive os recursos que pagam o serviço dos consultores. Para organizar e fortalecer o vínculo com a comunidade e promover novas articulações foram criados, em 2007, os projetos “Empório da Mostra” e “Moeda Social Ecco”²⁶, ferramentas que oferecem às escolas a autonomia para o gerenciamento dos recursos oferecidos. O estabelecimento de parcerias através do Empório refletiu em um maior reconhecimento da população em relação às ações do Programa, tendo como objetivo contribuir para a criação de relações econômicas a partir de bases solidárias.

De acordo com Sandra Severo, bióloga e atual coordenadora da Mostra Lutz²⁷, as principais atividades que estão consolidadas no cotidiano das escolas são relacionadas a hortas e alimentação saudável, muito em função da primeira formação que as professoras receberam em 2002. A proposta de transformar pátios escolares em jardins comestíveis foi a catalisadora para muitas das ações que se inseriram na rede municipal de ensino. A horta, de acordo com Sandra, é a “menina dos olhos da escola”, especialmente por “eles (professores e alunos) percebem que a horta é um espaço de aprendizado de muitas atividades, que se reflete em uma possibilidade das crianças entenderem de onde vêm os alimentos”. Essa aprendizagem, através da prática na horta, incentiva a aquisição de hábitos mais saudáveis, principalmente pelos alunos se alimentarem daquilo que elas próprias plantaram e colheram:

O prazer que dá elas [as crianças] colherem, lavarem, nem que seja uma cenoura pra ser ralada e colocada no sanduíche, mas que elas vão comer com prazer, diferente de quando é imposto na mesa e que vem um professor ou um pai dizendo “come, meu filho, porque tem vitaminas e tem nutrientes”, “é bom pra você, vai te ajudar”. Não cola, né? Mas quando a criança se envolveu, se empenhou, participou daquilo, né, do crescimento daquela vida vegetal, ela começa a assimilar isso. (Sandra)

Compreender a origem dos alimentos através do exercício do plantio indica também a possibilidade de aprender práticas de agroecologia e permacultura que, para Sandra, são

²⁵ Trata-se do blog “Gaia da Rede” (www.gaianarede.blogspot.com), criado em 2007 em uma oficina para professores e alunos.

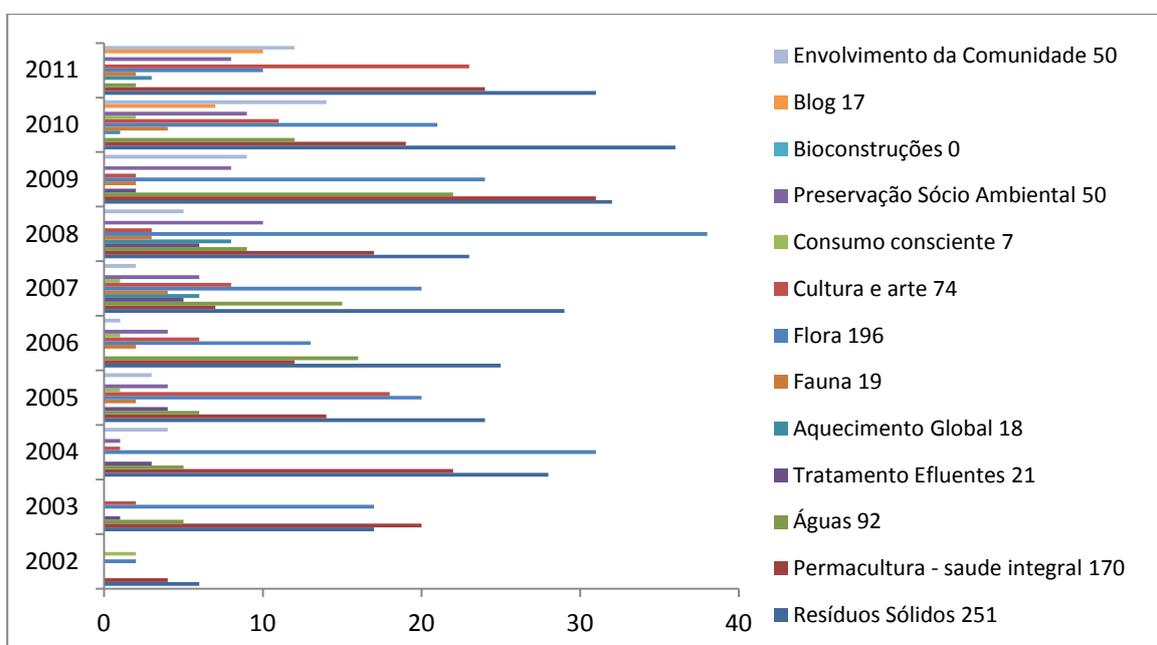
²⁶ Essas ferramentas baseiam-se na experiência dos clubes de trocas, que empregam sua própria moeda social, fortalecendo a incorporação de elementos sociais e a criação de relações econômicas a partir de bases solidárias. Essa metodologia vem sendo empregada pelo mundo todo em iniciativas lideradas por movimento sociais, em sua maioria. Na América Latina uma das precursoras do movimento é Heloísa Primavera, fundadora da Rede Latinoamericana de Socioeconomia Solidária, em 1999, e professora na Universidade de Buenos Aires.

²⁷ Entrevista realizada no dia 19 de abril de 2013.

exemplos de conhecimentos que permitem ter um “contato com a terra” e desenvolver valores de respeito e conexão com o aspecto “sagrado” da natureza²⁸. Acompanhar ciclos naturais através da compostagem é outro exemplo de entender e respeitar esse aspecto sagrado, incorporando-o em práticas cotidianas.

Ainda que não adotadas em toda a rede, essas são algumas das ações propositivas que constituem a base da formação ambiental recebida pelas professoras da rede municipal e que se refletem nas temáticas e no tipo de atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Os gráficos abaixo, elaborados pela coordenação da Mostra Lutz a partir do registro das atividades realizadas desde 2002²⁹, demonstram o universo de temas abordados.

Gráfico 1 - Síntese dos temas trabalhados por ano, nas escolas da rede municipal

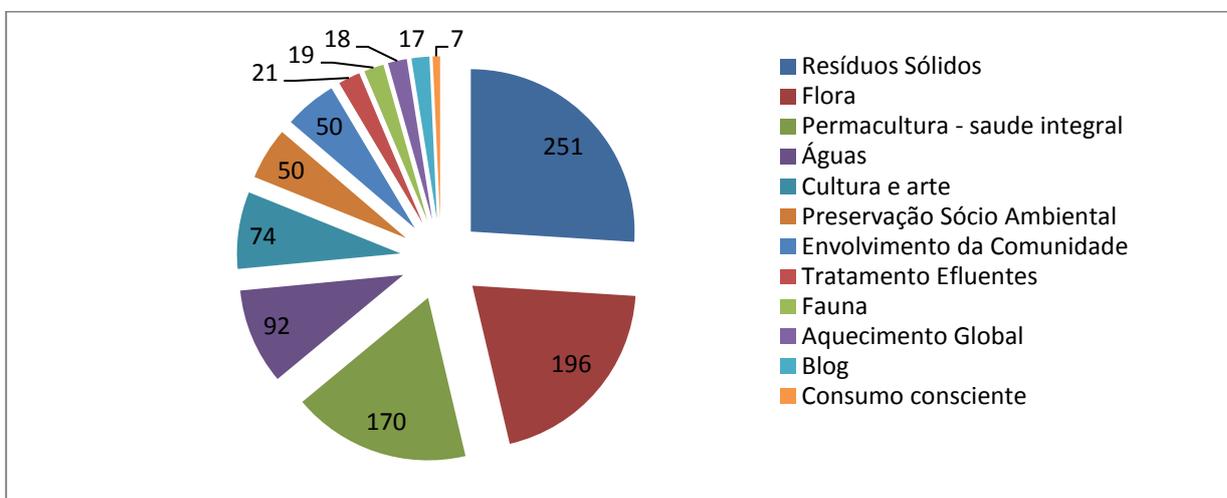


Fonte: Coordenação da Mostra Lutz, 2012.

²⁸ Nesse momento, Sandra faz referência direta as ideias do ambientalista José Lutzenberger que, como descrevi anteriormente, foi um dos idealizadores do Projeto Ambiental Gaia Village, que coordena a Mostra. Embora as ideias do ambientalista sejam referência para o trabalho do Gaia Village, em nenhum momento ele foi mencionado pelas professoras ou nas escolas.

²⁹ Os dados utilizados pela Coordenação da Mostra para a elaboração desse levantamento quantitativo correspondem ao período de 2002 a 2011. Não há registros nos anos de 2012 e 2013.

Gráfico 2 - Proporção dos temas trabalhados pelas Escolas participantes (redes municipal, estadual e privada)



Fonte: Coordenação da Mostra Luz, 2012.

O Programa oferece ainda a formação anual dos profissionais das escolas, atendendo, em média, 151 professores e merendeiras por ano em capacitações orientadas por facilitadores de diferentes áreas. Durante a realização dos projetos ambientais com a comunidade escolar, os professores contam também com o apoio de consultores, em sua maioria oriundos das instituições parceiras do Programa, que acompanham o planejamento e execução das ações. Até o ano de 2011 já haviam sido realizadas 2.374 horas de consultoria nas escolas, estando 07 educadores ambientais envolvidos. O quadro abaixo sintetiza as capacitações realizadas com professores e funcionários:

Quadro 1 - Síntese das capacitações com professores e funcionários

Ano	Tema / Assunto	Duração	Participantes
2000	Pátios Escolares – SEED	40 horas	69
2002	Semana Meio Ambiente; Arte e Cidadania	ND*	45
2004	Envolvimento comunitário / integração projetos	20 horas	19
2005	Crise ambiental e cultura de consumo	30 horas	210
2006	Módulos Ar, Água, Fogo e Terra -	32 horas	109
2007	Módulos Ar, Água, Fogo e Terra +20 Oficinas Empório	32 horas - exceto oficinas	180

2008	Aprendizagem por Projetos + Oficinas, palestras e visitas do Empório (68)	50 horas -exceto oficinas	210
2009	Educação ambiental crítica + 61oficinas Empório + 05 Oficinas Clara Brandão	40 horas - exceto oficinas	160
2010	84 Oficinas, palestras e visitas do Empório	ND*	ND*
2011	Cooperação & Educação para Paz + 51 oficinas, palestras e visitas	16 horas	120
Total		260 h (exceto oficinas e eventos)	1122

Fonte: Coordenação da Mostra Lutz

* ND: Não divulgado

Os dados indicam que a rede escolar de Garopaba vem recebendo uma formação ambiental sistemática nessa última década, através de diferentes ferramentas. Os projetos pedagógicos desenvolvidos anualmente na maioria das escolas participantes do Programa contemplam a temática ecológica como eixo central na aprendizagem, sendo possível perceber que há uma perspectiva educacional construída e voltada a essa questão. As escolas não somente direcionam uma proposta pedagógica à comunidade escolar, mas também recebem, elas próprias, uma formação ambiental. Essa formação foi destacada por muitas docentes entrevistadas como a fonte para o trabalho em educação ambiental em sala de aula.

Ao falar sobre o desenvolvimento das formações com as educadoras da rede, Sandra identificou três estágios: educação ambiental “ecologizante”, EA crítica e, por último, uma educação inspirada na ecologia do ser:

No início era essa capacitação bem ecológica mesmo, educação ambiental ecologizante pra que os professores, não só os professores de ciências, de biologia, que geralmente ficava sob a responsabilidade dele trabalhar, mas que o professor de educação física, de artes, né, de inglês, de geografia, falando das escolas estaduais, né, mais segmentadas, entendessem a questão ambiental e fizessem desse tema um tema transdisciplinar, transversal em toda a escola. Então era uma educação ambiental ecologizante mesmo. À medida que [...] as escolas foram se apropriando disso e começou a se manifestar, gradualmente começou a se trabalhar, por uma própria demanda deles [...] uma educação ambiental mais crítica. Que entra mais nessa questão da formação de cidadão mesmo, né? Não é só ver um problema ambiental e reclamar sem apontar soluções ou pior ainda, né, ignorar e achar que sempre foi assim e a responsabilidade não é minha. Então trabalhar uma educação que permita que a escola se sinta parte, protagonista ou no mínimo corresponsável por aquilo que tá acontecendo no seu pátio, no seu entorno, na sua comunidade, né, como espaço de decisão. (Sandra)

Essas três etapas descritas que a coordenadora identifica no tipo de formação que o Programa oferece aos professores da rede municipal repercute na amplitude de atividades desenvolvidas nas escolas. De fato, essa formação desenvolveu um papel fundamental na inserção da educação ambiental no cotidiano das instituições, ainda que nem todas tenham conseguido implementá-la de maneira sistemática. Isso se dá por uma série de fatores que serão analisados a partir de agora, durante a descrição das propostas pedagógicas das instituições. Um dado relevante e comum a todas as escolas é que, atualmente, a Secretaria Municipal de Educação não possui uma proposta teórica em comum, fazendo com que cada instituição crie sua própria base conceitual. Além disso, no estado de Santa Catarina, o cargo de direção é indicação política, gerando dinâmicas características que influenciam no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

2.3.1 Centro Educacional Ibiraquera

A Estrada Geral do Ouvidor leva a duas praias da região de Garopaba: o Rosa, referência para o surf e destino turístico internacional³⁰, e o Ouvidor. Dali também chega-se a cidade vizinha de Imbituba que, junto com Garopaba, forma o circuito turístico do litoral sul de Santa Catarina. Sendo uma importante via de acesso a esses locais, a estrada do Ouvidor simboliza um pouco do ritmo que a cidade ganha no período de veraneio. Ao longo do caminho encontram-se estabelecimentos como restaurantes, pousadas e casas de aluguel, que vão se multiplicando à medida que a estrada é percorrida. Durante boa parte do ano esses locais permanecem fechados, criando uma paisagem peculiar que contrasta com aquela que por muito tempo caracterizou Garopaba como uma vila de pescadores (e que ainda está lá).

As áreas residenciais se espalham por alguns quilômetros dos dois lados do caminho, para então dar lugar à Lagoa de Ibiraquera, de um lado, e à fazenda do Gaia Village, de outro. Nas regiões mais próximas à praia, em especial à do Ouvidor, é possível se deparar com casas de pescadores e “ranchos de pesca”, como são chamadas as casas à beira-mar utilizadas para essa atividade. Com exceção da estrada principal e de algumas vias secundárias, as ruas não são calçadas, mas de chão batido. Eventualmente surgem hortas ou um espaço para criação de pequenos animais nos jardins das casas.

Esse é o caminho feito pela maioria dos estudantes e professores do Centro Educacional Ibiraquera, localizado em frente ao Restaurante do Geraldo, um pouco antes da

³⁰ Embora a Praia do Rosa pertença ao município de Imbituba, na maioria das vezes ela é associada pelos turistas à Garopaba. Em muitos informativos turísticos o Rosa aparece no mesmo circuito que outras praias do município, reforçando o imaginário em torno de Garopaba como paraíso natural.

entrada da praia do Rosa³¹. Os moradores locais a conhecem também como “Escola da Grama”, em referência a uma das comunidades que a instituição atende. A escola oferece o ensino na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, recebendo alunos na faixa etária de quatro a doze anos de idade. O público atendido em 2013 gira em torno de 244 alunos. A equipe pedagógica é formada por 17 professores, 03 funcionários da direção e 06 funcionários da limpeza e cozinha. Embora o município adote o Ensino Fundamental de 9 anos, a nomenclatura do sistema antigo, por séries, foi mantida. A escola possui turmas de 1ª a 5ª série, que equivalem ao 1º ao 5º ano do sistema atual de ensino.

De acordo com dados da instituição, pouco mais da metade da comunidade escolar atendida é natural do município. As demais famílias são oriundas de outras cidades e estados, ou ainda de países vizinhos como Argentina e Uruguai. Essa heterogeneidade é característica do processo migratório que vem ocorrendo em Garopaba nas últimas três décadas e que resulta em uma diversidade cultural e social dentro da instituição, que será analisada adiante.

Fundada em 1946, a escola funcionava, durante seus primeiros anos, em casas de moradores cedidas para realização das aulas. Até o ano de 1988 a instituição estava inserida na rede estadual de ensino, quando foi municipalizada e passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Somente no ano de 2002 passou a chamar-se Centro Educacional (CE) Ibiraquera. Conforme o Projeto Político-Pedagógico, o nome da instituição é o mesmo da região onde está localizada e deriva das palavras *imbira*, planta utilizada para tecer esteiras, e *cuera*, que significa forte e valente na língua indígena.

Caminhando pelos corredores da escola, encontram-se vários cartazes e trabalhos expostos em murais ou nas paredes. Uma olhada mais atenta permite perceber que o tema ecológico atravessa muitas temáticas abordadas, diretamente ou não: “Estudando as paisagens locais e sua preservação”, “Piquenique na Lagoa” e “Consumo Responsável” são alguns dos títulos, acompanhados de fotos, pinturas ou desenhos das crianças.

No pátio central, por onde se tem acesso às salas de aula, às vezes são colocados tapetes com brinquedos para as crianças explorarem. No mês de agosto de 2013 o branco dos muros internos foi substituído por desenhos coloridos, idealizados pela professora de Artes e pintados por professoras e funcionárias sob o olhar curioso de algumas crianças. Além de brincadeiras nos intervalos, esse espaço é utilizado para ensaios e apresentações artísticas previstas no calendário escolar, como a Paródia (cada turma cria uma letra para uma música

³¹ Durante as descrições optei por preservar o modo como me ensinaram a chegar nas escolas. Em muitas situações os moradores se valiam de referências locais para me indicar o caminho, já que o endereço não era tão preciso ou fácil de encontrar.

de acordo com o projeto que está estudando no ano) e o boi-de-mamão, dança folclórica do estado de Santa Catarina. É no pátio também que as crianças formam filas ao final do intervalo para esperar a professora da turma chegar e conduzi-las para a sala de aula.

Através de uma rampa entre o prédio das salas e uma pracinha chega-se à quadra de esportes e aos locais que são o cartão de visita da escola: o Jardim Encantado Sabores e Cores, a horta e a espiral de ervas, o galinheiro móvel e o ponto de coleta seletiva são alguns dos espaços construídos nos últimos anos em mutirões organizados com a comunidade escolar. O orçamento mensal da instituição prevê um valor destinado à manutenção desses espaços, além de contar com doações de materiais diversos. Entre os planos futuros estão a construção de cisternas para captação e armazenamento da água da chuva e a aquisição de uma colmeia de abelhas sem ferrão.

Figuras 4 e 5 - Jardim da escola e Galinheiro Móvel



Fonte: Autora, 2013.

Um diferencial da escola é a criação de pequenos animais. A ideia surgiu há aproximadamente seis anos, quando uma professora manifestou a vontade de ter um galinheiro móvel na instituição. Na época, a sugestão não foi levada adiante pela equipe e só veio a tona novamente em 2012, quando uma educadora da educação infantil retomou a ideia de ter animais para trabalhar com sua turma. O primeiro passo foi a construção do galinheiro, localizado ao lado do jardim e hoje habitado pela galinha Doralice e pelo galo Carijó. Em seguida veio um casal de porquinhos-da-Índia, Pepa e Peludinha, que vivem na casa construída pelo pai de uma professora, e um hamster. Todos ficam sob os cuidados das turmas de educação infantil. As turmas da 2ª série são responsáveis por cuidar das tartarugas Rosinha e Margarida, emprestadas por um ex-aluno, e do coelho Lindão, doado por uma mãe e morador da casa construída pelo pai de um aluno. Com exceção das galinhas e do coelho, os demais animais vivem dentro da sala da 2ª série ou do pré-escolar e eventualmente vão

passar nos finais de semana na casa de algum aluno. Durante os intervalos das aulas, às vezes, algumas crianças se agrupam em frente ao galinheiro móvel, curiosas. Quando há frutas no lanche, também é possível escutar o chamado da professora para que a turma leve as cascas até o galinheiro.

Figuras 6 e 7 - Porquinhos-da-índia na sala da 2ª série e casa do coelho “Lindão”



Fonte: Autora, 2013.

Analisando documentos e projetos da escola, é possível encontrar algumas narrativas a respeito da concepção de meio ambiente. Na introdução do projeto “Educando para a Sustentabilidade”, por exemplo, consta que

A natureza é uma escola, não devemos subestimar seu poder de desenvolvimento da aprendizagem, de uma profunda conscientização, de um entendimento vital e verdadeiro do lugar que ocupamos neste mundo. A natureza é nossa mãe e seus ensinamentos são particularmente valiosos para uma criança em desenvolvimento. Através de momentos de contato, comunhão, vivências e experiências a natureza nos revela um pouco de sua pureza, lembrando-nos que a vida de todos os seres estão interligadas. (Projeto “Educando para a Sustentabilidade”, 2012-2013)

Na bandeira da escola, cujo desenho foi criado por uma aluna no ano de 2008, encontram-se alguns símbolos representativos do imaginário/percepção em torno de Garopaba, destacando a cultura e a diversidade do ambiente natural do município:

No retângulo superior na cor azul, fazendo a ligação dos nossos mares, céu e as cores da bandeira de Garopaba. O retângulo central encontra a cor branca, representado a paz de viver nesse lugar. Por último o retângulo inferior na cor verde, representa a nossa vegetação. No centro do retângulo está assim representada: baleia o turismo de inverno; mandioca: planta cultivada pelos nativos para produção de farinha e seus derivados; Livro: representa a função social e educacional da escola; Sol: o brilho e as cores das belezas naturais das nossas terras. (Projeto Político-Pedagógico, 2011, p. 06)

Figura 8 - Bandeira do Centro Educacional Ibiraguera



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da instituição, 2011.

De fato, a educação ambiental surge de maneira recorrente nas narrativas das professoras do CE Ibiraguera quando são questionadas sobre a proposta pedagógica da escola. A apropriação se deu de tal modo que “o projeto ambiental” tornou-se a referência quando se fala do trabalho pedagógico desenvolvido. Os projetos anuais abordam a temática ecológica há pelo menos uma década e o histórico da inserção da educação ambiental no currículo escolar remete ao início dos trabalhos da Mostra Lutz, em 2002. Naquela época, de acordo com o relato das professoras entrevistadas, o tema era restrito à disciplina de ciências e atrelado ao roteiro dos conteúdos do livro didático. Quando o conteúdo “permitia”, se abordava a educação ambiental.

Com o passar dos anos o trabalho caminhou para uma direção interdisciplinar e se estendeu para fora da sala de aula, a partir do entendimento de que era necessário promover vivências e práticas em educação ambiental. Se em anos anteriores projetos como a “Patrulha Ecológica em Ação” (2005), “Dicionário Ecológico” (2008) “Hortinha do Vizinho” (2009-2010) e “Garopaba: um lugar especial” (2011) trataram de fortalecer a educação ambiental nas práticas pedagógicas, foi através do projeto “Educando para a Sustentabilidade” (2012-2013) que ações de sustentabilidade no espaço escolar foram pensadas de maneira sistemática, especialmente com a inserção dos ambientes educativos descritos anteriormente.

No início do ano, a equipe pedagógica se reúne para criar ou revisar o projeto de estudos, que orienta as atividades de todas as turmas a partir de um eixo central e é apresentado aos pais na primeira reunião do ano. No projeto “Educando para a Sustentabilidade”, cada espaço educativo fica sob responsabilidade de uma turma diferente e a partir dele são desenvolvidos os estudos. A abertura dos projetos normalmente ocorre com

uma encenação teatral de pais e professores e, ao longo do ano, as turmas preparam apresentações para a escola de acordo com a temática que estão trabalhando. A Paródia é uma dessas ações, onde as turmas elaboram uma nova letra para uma canção já existente, falando sobre o projeto. A exposição de fotos e cartazes também está prevista, assim como a participação no evento final da Mostra Lutz, quando todas as escolas da rede municipal expõem atividades dos projetos ambientais.

As práticas consolidadas no cotidiano escolar garantiram o reconhecimento do CE Ibiraguera como referência no trabalho em educação ambiental no município. Dois fatores de fundamental importância para os resultados desse trabalho foram a permanência dos profissionais na instituição ao longo dos anos e o clima familiar e comunitário na equipe. Há professoras que já estão na escola há cerca de 12 anos e a maioria delas mantêm amizades fora do ambiente institucional. O engajamento nas atividades escolares, inclusive, é feito através dessas relações de amizade, como demonstra o relato da professora Dulcinéia Campos³² a respeito da construção do trabalho pedagógico da escola pela equipe:

A gente vai batendo de porta em porta, a gente sai pra comprar uma flor e pede duas. “Precisa pra trabalhar no jardim”..A gente pede um real, a gente vai lá e colhe esterco de boi uma tarde inteira quando tá de folga. A gente trabalha o sábado, muitos, não é um dois..Às vezes tem seis, como no ano passado. A gente vai e corta cana lá na beira da lagoa..Eu, Claudia, Ju, carrega cana, corta, nós professores, pedacinho por pedacinho de cana pra fazer os vazinhos. A gente se dispõe a ser isso, então essas escolas a gente só consegue com o exercício da gente, mas é uma coisa que entusiasmo, como eu te falei, é uma coisa que vem daqui, não sei como, mas tu acaba te envolvendo e tu tá ali. (Dulcinéia)

O prazer de trabalhar com educação ambiental foi destacado em vários momentos como o catalisador de transformações na escola. No início das atividades da Mostra Lutz, as escolas foram convocadas a participar pela Secretaria de Educação. O trabalho pedagógico era feito principalmente com a ajuda dos consultores da Mostra, que iam até a escola para orientar e dar sugestões de projetos ambientais. Com o passar dos anos, a equipe do C.E. Ibiraguera sentiu a necessidade de iniciar o projeto sem esperar por algum apoio externo. Essa mudança, para a coordenadora Justirene da Silveira³³, se deu pela equipe perceber “*o prazer que dava nas crianças trabalharem com os conteúdos, com essa metodologia diferente*” e também pelas professoras se “*sentirem bem*” trabalhando dessa forma.

O sucesso dos projetos também é resultado da organização administrativa da escola. Justirene destaca a importância de ter “*alguém por fora que vá coordenando*”, para não

³² Professora da 4ª série do C.E. Ibiraguera, em entrevista realizada no dia 17 de maio de 2013.

³³ Coordenadora pedagógica do C.E. Ibiraguera, em entrevista realizada no dia 1º de julho de 2013.

sobrecarregar o trabalho pedagógico das professoras com questões de organização. Ela argumenta isso a partir de sua experiência como professora, quando a direção delegava a organização para a equipe “*correr atrás*”. A atual coordenadora destaca ainda que a escola conseguiu atingir uma autonomia em relação à Mostra Lutz, de maneira que a equipe não espera pelos consultores do Gaia Village ou prefeitura para iniciar um projeto, pois “*demora muito*”, ainda que todo apoio seja bem-vindo.

Outro ponto fundamental é o momento das reuniões para avaliar o andamento do projeto, refletindo se é possível avançar nas etapas e o que ainda é necessário. Esses encontros têm de ser muito bem planejados, uma vez que há somente uma reunião mensal para decidir questões de planejamento de toda a escola e rotina pedagógica. O projeto ambiental, dessa maneira, só é realizável por realmente ter sido incorporado no trabalho e desejo das professoras e da escola, pois se fosse um elemento externo à rotina institucional, como algo extracurricular, não teria espaço suficiente para ser planejado e executado.

2.3.2 Escola Municipal Maria Ferreira Couto

A comunidade do Ambrósio localiza-se em uma região rural, onde são desenvolvidas principalmente atividades pecuárias e agrícolas. As áreas residenciais se concentram na entrada do bairro, mais próxima ao centro da cidade, e as casas vão dando lugar a propriedades um pouco maiores à medida que nos afastamos pela estrada. Os morros ao fundo marcam a paisagem e às vezes forma-se uma neblina densa pela manhã. Entre os moradores locais há quem saiba dizer se vai chover ou fazer frio apenas observando as nuvens que se formam nos morros.

A Escola Municipal Maria Ferreira Couto é uma das instituições que atende a comunidade do Ambrósio. Localizada na Rua Nicolau Manoel de Abreu, é classificada como uma escola rural e oferece o ensino do pré-escolar à 5ª série. No ano de 2013 a instituição atende cerca de 63 alunos e o quadro de funcionários conta com 07 professores, 02 funcionários de limpeza e cozinha e 02 funcionários da direção. Conforme uma pesquisa realizada durante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da instituição, mais da metade das famílias atendidas é oriunda de outros municípios e estados. O bairro caracteriza-se também por ser uma região de loteamentos sem escritura pública e está mantendo um ritmo de crescimento sem, no entanto, desenvolver seu planejamento urbano.

Criada no fim da década de 1960, a instituição funcionou por quase 10 anos em uma construção anexa à residência de uma família da comunidade. Somente em 1980, após uma

moradora doar o terreno, foi construído o atual prédio da escola. Ao longo da década de 1990, a instituição passou por um processo de nucleação, quando os alunos do ensino fundamental foram transferidos para outra localidade, e apenas em 2005, com a mudança da gestão municipal, as escolas nucleadas voltaram a seu lugar de origem. Nessa época foi iniciado um processo de resgate da história da instituição e, em 2010, foi escolhido e homologado seu atual nome, uma homenagem à doadora do terreno onde está a escola.

Figuras 9 e 10 - entrada da E.M.E.F Maria Ferreira Couto e a paisagem à frente



Fonte: Autora, 2013

Atualmente, a estrutura física da instituição é limitada por alguns fatores. O espaço estava sendo restaurado durante minha primeira visita, em abril de 2013, e permaneceu nessa condição até meados de maio. De acordo com Ana Aparecida de Souza, diretora da escola, as obras deveriam ter sido feitas no período de férias, mas por questões pertinentes à Secretaria de Educação a reforma começou somente em março. Há apenas três salas de aula e os outros espaços compartilham diferentes funções. O refeitório é dividido ao meio por uma estante com livros, sendo também utilizado como biblioteca. Do outro lado da estante, um espaço foi organizado e desempenha o papel de uma multissala utilizada como sala de direção e secretaria, sala de informática, sala de reuniões e de reforço, em um espaço reduzido. As salas de aula também são divididas e, nas palavras da diretora, dão um sentimento de “opressão”.

Quando comentei sobre a paisagem que rodeia a escola, em contraste com o pouco espaço físico da instituição, Ana afirmou que “até pode deixar os alunos mais calmos, ir ao pátio e olhar aqueles morros, a paisagem”. A questão da estrutura limitada, para a diretora, acaba “engessando” os professores e influenciando o desenvolvimento das ações de educação ambiental. Os projetos, dessa maneira, tentam contemplar, na medida do possível, saídas a campo. Por outro lado, levar os alunos para fora da sala de aula é visto como uma dificuldade por conta da responsabilidade por alguém se machucar ou ocorrer algum acidente. A questão

de ter que “*dar limites*” para as crianças quando estão em atividades externas à sala de aula também influencia na decisão de sair. Nessas ocasiões, Ana centraliza em si a responsabilidade pelos professores e turmas, afirmando que nunca deixa seus professores sozinhos para fazer uma saída de campo.

Uma peculiaridade do ano de 2013 é que há muitos professores novos na escola, trazendo a Ana o desafio de conquistar e integrar a equipe. Além da estrutura física, a escola enfrenta dificuldades com o quadro de funcionários. Até o ano passado, Ana desenvolvia as funções de Secretaria e Coordenação, além da direção. Em 2013, contou com uma coordenadora e uma funcionária que vem uma vez por semana para auxiliar nas demandas da Secretaria.

A diretora está à frente da instituição desde 2001 e é uma figura central no desenvolvimento dos projetos ambientais, além de ter uma atuação política frequente através da rádio comunitária, onde aborda os desafios enfrentados pela escola e pela comunidade do Ambrósio. A temática ecológica está presente em sua formação pessoal desde a infância e em seus relatos destaca que as vivências que teve em família influenciaram seu trabalho com a educação ambiental. A falta dessas vivências, para ela, é o que faz muitos professores terem dificuldades em abordar a temática ambiental e acabarem se restringindo aos livros didáticos.

O projeto ambiental desenvolvido em 2013 chama-se “Aluno, escola, família, comunidade: lixo nosso de cada dia”. A proposta do assunto foi feita pela diretora e cada turma ficou responsável por um tema. Apesar da organização curricular da instituição não prever que o trabalho pedagógico seja feito por disciplinas divididas por carga horária, os professores optaram por essa organização. Assim, há períodos ou dias específicos para cada disciplina. Nas quintas-feiras ocorre a aula de ciências, além de ser determinado também como o dia da saída de campo. O projeto de educação ambiental acaba sendo restrito a esse dia – também associado a atividades fora da sala de aula.

Em minha primeira visita à escola tive a oportunidade de conversar com Simone Undarte, professora da turma de 4ª série que acompanhei. Ela começou a trabalhar no município esse ano e até então não tinha acompanhado nenhuma formação ambiental oferecida pela Mostra Lutz. Esse fator centralizava novamente em Ana a tomada de decisões sobre o projeto ambiental e limitava o desenvolvimento do trabalho de Simone nessa questão.

A turma da 4ª série estudou o assunto “Lixo na comunidade”. De acordo com a diretora, a ideia era colocar lixeiras na comunidade e iniciar ações no bairro em relação ao lixo, a fim de conscientizar a população para que joguem os resíduos em um local apropriado. No entanto, um impasse que o município de Garopaba está vivendo desde o final de 2012 é o

fechamento do centro de reciclagem, que acabou com a coleta seletiva. Ana afirma que a resolução da situação depende do poder público, mas que a escola pretende organizar uma ida até a Câmara de Vereadores para acompanhar o processo.

Figuras 11, 12 e 13 - turma da 4ª série em saída de campo do projeto “Lixo na comunidade”



Fonte: Autora, 2013.

Durante as aulas acompanhadas, conversei com várias crianças sobre seu cotidiano em Garopaba e na comunidade. Por ser um bairro um pouco mais afastado do centro da cidade e fora da rota das praias, o Ambrósio oferece vivências mais ligadas ao contexto rural. As crianças com as quais conversei iam à praia, por exemplo, mas numa frequência menor do que as crianças de outras escolas. O relato da diretora Ana³⁴ traz alguns exemplos de experiências familiares relacionadas a essas vivências:

A gente tem famílias que são “quejeiras”, que fazem queijos. Temos outras famílias que os avós ainda trabalham na roça. Temos engenhos de farinha na comunidade. Então realmente, a gente acaba tendo essa vivência e eles vão (pausa). Quem não tem a gente acaba levando *in loco* pra conhecer o engenho da farinha, a roça da mandioca, a capina de outras culturas, algumas tem hortas em casa, outros (pausa).

³⁴ Entrevista realizada no dia 15 de maio de 2013.

Então eles têm realmente esse dia-a-dia com os avós. Os pais já estão mais em outros trabalhos, mas ainda os avós e muitos pais têm a roçada, o roçar o pátio ou trabalhar com o vizinho de capinar na roça, de roçar, de cuidar dos animais, do gado e acaba sendo muito presente na comunidade, essa vivência no campo. (Ana)

Figura 14 – Carro-de-boi em frente à escola



Fonte: Autora, 2013.

Figuras 15 e 16 – Paisagens no entorno da escola



Fonte: Autora, 2013.

Em relação à Mostra Lutz, a diretora diz haver pouco apoio da Secretaria de Educação junto à escola, reconhecendo o trabalho em educação ambiental que as instituições tentam desenvolver. A disponibilização de recursos materiais e a burocracia para conseguir transporte escolar para as saídas de campo foram observações feitas por outras escolas também. No caso da E.M.E.F Maria Ferreira Couto, que está mais afastada do centro e é uma instituição pequena, essas questões são mais frequentes. No ponto de vista de Ana, a Mostra Lutz “*acabou dando uma certa obrigatoriedade*” de abordar a temática ambiental na proposta pedagógica, no sentido de ser um projeto que foi proposto e muitas escolas adotaram, mas que ainda há carência em termos de apoio e recursos que seriam necessários para desenvolver melhor as atividades. Na opinião da diretora,

Porque a Secretaria de Educação talvez teria que ter isso mais presente também, sabe? Fazer disso uma realidade, não pessoas querendo que a escola seja amiga do ambiente, mas até que ponto tu tem essa assessoria, né..da Secretaria de Educação, esse apoio pra tá trabalhando e vendo coisas efetivamente nessa área, né. Que eles querem muito que dê conta do currículo, dos conteúdos, bastante preenchimento de documentação, que a gente sabe que professores tem muita coisa pra preencher, planilhas e documentos. Então falta mais, ainda, a Secretaria propriamente dito, ter essa visão da importância da escola tá trabalhando junto ao meio ambiente. Porque afinal de contas, meio ambiente todos nós fazemos parte, né? (Ana)

A quantidade de tarefas específicas do cotidiano escolar também é outro fator que dificulta o andamento dos projetos, especialmente no desafio de conciliar a organização curricular e o tempo para realizá-los. Isso faz com que, ao longo do ano, as atividades se acumulem com outras demandas escolares e o projeto ambiental acabe se restringindo a algumas atividades pontuais para serem apresentadas no evento final da Mostra Lutz.

2.3.4 Escola Municipal Profª Jandira da Silva

A poucos quilômetros do centro de Garopaba há uma estrada que dá acesso à praia da Ferrugem, uma das mais famosas do circuito turístico da cidade. Em certa altura do caminho está a Praça Argemiro Pacheco de Souza, uma referência de localização para a praia que está alguns quilômetros adiante. A paisagem ao redor é marcada pelos morros e de longe se vê o impacto da construção civil causado nas últimas décadas, quando os morros foram sendo ocupados por residências e pousadas. Próximo dali está a fábrica da *Mormaii* e a lagoa da Ferrugem.

A Praça Argemiro Pacheco de Souza é a porta de entrada da Escola Municipal Profª Jandira da Silva. Localizada na comunidade da Palhocinha, a instituição oferece o ensino do

pré-escolar até a 5ª série. A escola localiza-se no mesmo terreno da época que foi fundada, em 1936. Naquele ano, um morador cedeu uma de suas casas para atender a comunidade e desde então o prédio passou por várias reformas até ser construída a atual sede, em 2006. O nome da instituição é uma homenagem a uma das primeiras professoras na comunidade da Palhocinha, homologado por lei em 2010. No ano de 2013 a escola atendeu cerca de 147 alunos e 08 turmas. Na equipe docente trabalharam 15 professores, além de 03 funcionários da direção e 04 funcionários de limpeza e cozinha.

Figuras 17 e 18 - Praça Argemiro Argemiro Pacheco de Souza e vista de frente da escola



Fonte: Autora, 2013.

Logo na entrada da instituição, passando por um pátio cimentado, há um saguão onde são realizadas as refeições e atividades externas quando chove. Esse espaço conduz às salas de aula, salas administrativas e a um pátio externo que delimita a área da escola. A maior parte das paredes nos corredores e muros está pintada com grafites feitos pelo professor de Artes. Em uma delas, os desenhos contam a história de Garopaba, da chegada dos colonizadores no século XVII até o processo migratório de turistas ocorrido nas últimas décadas. A baleia franca e as paisagens do município também têm destaque nas pinturas e em uma delas está escrito “Recicle nosso planeta”. No mês de junho havia alguns trabalhos expostos pelos corredores, sobre as praias do município.

Figuras 19 e 20 – Grafites com temática ecológica nos muros da escola



Fonte: Autora, 2013.

No entendimento das professoras, o pátio é pequeno e o uso prioritário é para momentos de recreio e atividades de educação física. Esse panorama cria certos conflitos e foi apontado como um limitante para tentativas de intervenções no espaço escolar que foram feitas a partir dos projetos ambientais, como plantio de mudas. Mesmo entre as turmas ocorre certa disputa pelo uso do espaço para atividades externas, que acabam ficando restringidas à sala de aula. Uma alternativa praticada por algumas professoras é levar as turmas para a praça em frente a escola, se apropriando do espaço para fazer rodas, brincadeiras e outras atividades.

Diante disso, o atual projeto ambiental da instituição prevê a revitalização da praça, a fim de torná-la um ponto de encontro para a comunidade. Estruturado em 2013, o projeto contempla intervenções paisagísticas e educativas nesse espaço, planejando executar as ações entre os meses de março a dezembro com a ajuda da Secretaria de Obras e de um vereador do município cujo filho estuda na escola. No entanto, em meados de agosto a “prática” do projeto não havia iniciado, pois a instituição ainda estava aguardando o apoio de agentes externos³⁵ e a vinda do consultor da Mostra Lutz.

Nesse meio tempo, a escola vinha desenvolvendo outras atividades de educação ambiental, porém de forma mais isolada e sem estarem estritamente relacionadas a um projeto maior. Essas ações estavam ligadas aos conteúdos programáticos do currículo, de acordo com os assuntos que eram contemplados pelo plano de estudos. Sobre essa questão, uma professora chegou a afirmar que “*o conteúdo não ajudava muito*”. Em sua turma ela

³⁵ Durante a primeira conversa coletiva com dirigentes e docentes, essa questão foi colocada por uma professora que me sugeriu esperar as ações práticas começarem, para eu poder acompanhar.

conseguia trabalhar o meio ambiente na disciplina de religião (relação de respeito entre homem e natureza), mas não conseguia na disciplina de ciências, pois estudavam os sistemas do corpo humano. Outras professoras citaram o uso de materiais recicláveis como exemplo de ações ambientais em sala de aula. A coordenadora Luciane Carvalho, durante uma conversa coletiva sobre as práticas ambientais desenvolvidas pela escola, trouxe o exemplo da “*alimentação saudável*”. Este, em suas palavras, “*não era bem meio ambiente, mas é também*”. Ela contou que a escola proibia os alunos de trazerem lanches com corantes ou muito industrializados.

Em relação às saídas de campo, foi unânime a constatação das profissionais: as saídas só não ocorrem com mais frequência em virtude da dificuldade de conseguir o transporte com a Secretaria de Educação. Por causa disso, acabam fazendo saídas próximas a escola ou pedindo aos alunos que realizem pesquisas de campo na comunidade. Essas duas últimas atividades, no entanto, foram destacadas mais como alternativas do que como práticas consolidadas no trabalho pedagógico.

Uma característica da E.M.E.F Prof^a Jandira da Silva é a quantidade de projetos propostos por outras instituições que se inserem no cotidiano escolar³⁶. Em agosto de 2013, quatro projetos e/ou parcerias estavam sendo desenvolvidos ou iam ser executados até o final do ano: a instalação de um biodigestor (parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina), o Projeto Mirim de Monitoramento Costeiro (com a ONG AMA – Amigos do Meio Ambiente de Garopaba), palestras e ações oferecidas pelo Instituto da Baleia Franca e parceria com a rede de Economia Solidária para realização de uma feira na praça. Além destes havia ainda a Mostra Lutz. O fluxo de atividades externas, na opinião da diretora Vera, interfere no andamento do trabalho dos professores, que acabam não conseguindo “*dar conta do conteúdo*” pelo fato da escola ser contemplada com muitos projetos e toda semana haver uma palestra ou outra atividade.

³⁶ A instituição possui um blog que integra o Gaia na rede, meio virtual que divulga as ações ambientais das escolas participantes da Mostra Lutz. O blog é atualizado com frequência, apresentando as atividades realizadas pelas turmas. No ano de 2013, o conteúdo do material divulgado expôs principalmente ações de projetos externos e atividades internas da escola relacionadas a alimentação saudável.

3 ENTRE O DENTRO E O FORA: TORNANDO VISÍVEIS AS FRONTEIRAS

Logo que comecei a acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas de Garopaba imaginei que o ambiente natural seria fonte de muitas inspirações para as propostas de formação ambiental.

Explico: para uma estudante vinda de Porto Alegre, acostumada à rotina urbana, é fácil se deslumbrar com uma cidade que oferece a possibilidade de se deslocar do morro à praia em questão de alguns minutos. Na capital dos gaúchos, cruzo frequentemente uma passarela sobre um arroio para chegar à universidade. Esse arroio deságua no Lago Guaíba, uma das maiores belezas de Porto Alegre, mas completamente poluído e que, portanto, não me despertava a mesma sensibilidade estética que as paisagens de Garopaba me proporcionavam. De fato, o litoral de Santa Catarina atrai muitos gaúchos em função das mudanças drásticas na beleza de suas praias, quando comparadas com as do Rio Grande do Sul. Como me disse uma amiga certa vez, nem parece que somos estados vizinhos, pois o mesmo mar “chocolate” dos gaúchos se torna o mar cristalino dos catarinenses em questão de algumas centenas de quilômetros.

Foi com esse imaginário que cheguei a Garopaba, por ser gaúcha (e trazer comigo todos os pré-juízos culturais que marcam a diferença entre gaúchos e catarinenses) e por morar em uma capital. Acostumada como estava a desenvolver trabalhos de educação ambiental que procuravam refúgios verdes na cidade, foi difícil desconstruir o encantamento diante da abundância de natureza em uma cidade como Garopaba. Assim, meu primeiro impulso foi pensar que o trabalho pedagógico nas escolas contemplaria intensamente idas à praia, aos morros, às dunas, aos sambaquis, às lagoas e aos tantos outros lugares do município. E, de fato, essa realidade está presente na escola e na dimensão operacional das propostas pedagógicas dos projetos ambientais. No entanto, a paisagem constitui muito mais um pano de fundo para validar as aprendizagens institucionais previstas no currículo do que é reconhecida como uma fonte de aprendizagem em si. E quando me refiro à paisagem, incluo as experiências cotidianas que a comunidade que ali vive tem a partir do que aquele ambiente oferece. Isso será mais bem analisado adiante.

Essa foi minha primeira impressão. É claro que essa visão é de alguém que vem de fora, por isso meu esforço em demarcar a posição em que estava quando cheguei, da educadora ambiental urbana que se depara com escolas imersas em um contexto ambiental de uma cidade reconhecida como um “paraíso ecológico”. A expectativa de que os ambientes de Garopaba assumissem um espaço significativo no trabalho das escolas correspondia muito

mais ao meu ideal de educação do que à realidade das escolas. Se essa foi minha primeira impressão, também foi a primeira desconstrução que tive que fazer no percurso da pesquisa.

À medida que ia adentrando no cotidiano pedagógico das instituições, ia também desenhando um horizonte no qual situava expectativas e interpretações, abandonando aquelas que me soavam equivocadas. Para isso conversava com professoras e alunos, estudava os projetos pedagógicos, acompanhava as turmas em atividades dentro da escola e nas saídas de campo. Como citei no capítulo anterior, a experiência do Centro Educacional Ibiraguera foi a que mais pude acompanhar e a partir de lá surgiram vários questionamentos que se mostravam coerentes quando confrontados com a experiências da E.M.E.F Maria Ferreira Couto e da E.M.E.F Prof^a Jandira da Silva.

Uma das primeiras características em comum entre as instituições foi a opinião de diretoras e professoras a respeito do pouco espaço físico e de um currículo a vencer, o que influenciava diretamente na execução dos projetos ambientais. Em cada escola isso se manifestava de um jeito diferente, sendo um impedimento, uma dificuldade ou um obstáculo que foi superado. De qualquer maneira, o interessante é que a lógica presente nas narrativas das educadoras expunha uma concepção específica de que a educação ambiental está relacionada com atividades fora da sala de aula e com o caráter prático da aprendizagem, algo que não cabe tão facilmente nos conteúdos curriculares e que, inclusive, se adéqua a eles.

Conforme juntava o mosaico de informações e experiências do cotidiano escolar, percebi que essa relação entre o dentro e o fora era uma categoria metafórica que podia ser utilizada para pensar o campo de pesquisa em diferentes âmbitos: a) *no espaço físico*, abordando as possibilidades de experiências pedagógicas feitas em espaços externos à sala de aula e à escola; b) *no currículo*, pois enquanto tema transversal a educação ambiental pode estar em todos os lugares e em lugar nenhum ao mesmo tempo, precisando ser “encaixada” no meio de tantos outros conteúdos; c) *na diferenciação cultural* entre nativos e turistas, manifestada na ideia de que o aluno que é “de fora” e o aluno nativo da região possuem níveis diferentes de conscientização ambiental, o que está diretamente ligado ao tipo de experiência cotidiana que as crianças têm, por um lado, e à concepção de educação ambiental das professoras, por outro.

Essas três dimensões interpretativas deram origem às categorias de análise que são apresentadas neste capítulo. A primeira, que chamo “*A consciência muito grande*”, elucida a diferença entre alunos “nativos” e “turistas” nas narrativas e no trabalho pedagógico das educadoras, sugerindo que suas concepções de meio ambiente e educação ambiental são influenciadas por um discurso externo, que padroniza o entendimento de que EA se resume a

mudança de comportamento. Os saberes e as vivências próprias da comunidade de Garopaba, embora valorizadas, não eram reconhecidas como práticas ambientais e diziam respeito a outras áreas de estudo do currículo. Para algumas professoras, por exemplo, era mais fácil trabalhar a EA com os filhos de "turistas" que vinham de cidades grandes, já informados e educados ambientalmente, enquanto que com os nativos parecia haver maior dificuldade e a intenção de inserir um padrão pronto de comportamento ecologicamente correto.

A segunda categoria, denominada "*Quando a teoria casa com a prática*", foi pensada a partir da diferenciação entre aprendizagens que são teóricas e as que são práticas, dualidade que está estritamente relacionada com o local onde as atividades são feitas, se dentro ou fora da sala de aula. Aqui surge o entendimento de que a educação ambiental só se efetiva quando validada na prática e através da vivência, concepção que gera diferentes resultados nas escolas. Isso se traduz também na posição que a EA ocupa no currículo e na preocupação das educadoras em relação aos conteúdos curriculares que permitem ou não seu "encaixe" nas aprendizagens.

Por fim, a terceira categoria "*Quando a escola vai para fora*" apresenta as experiências de aprendizagem vividas fora do espaço escolar, especialmente através de saídas de campo que acompanhei com o C.E. Ibiraquera. A partir de três relatos extraídos do diário de campo – um passeio pelas paisagens de Garopaba, a visita ao Quilombo do Morro do Fortunato e a conversa informal com um aluno – desenvolvo a tensão entre dimensão significativa das práticas ambientais e a presença de um modo "escolarizado" de aprender, destacando algumas aprendizagens ecológicas próprias do contexto de Garopaba.

O eixo argumentativo que dá corpo à pesquisa – a normatividade da educação ambiental – acompanha a análise dessas categorias, o que não significa que tenha procurado identificar exemplos prescritivos nas propostas pedagógicas. O esforço de descrição e análise não teve a intenção de mapear e categorizar práticas normativas e práticas formativas, mas concebê-las como dois lados da mesma moeda, pensar essas dimensões como complementares e em constante negociação. Tornar visíveis as fronteiras, considerando as categorias temáticas que emergiram a partir da metáfora do dentro e fora, significa conceber a permeabilidade entre práticas aparentemente opostas como algo que constitui o processo educativo em si, ao invés de serem excludentes. Os distintos lados da fronteira, nesse sentido, não são simétricos, mas intercambiáveis. Assim como a educação ambiental em Garopaba é influenciada por um discurso ecológico que diz ser preciso regradar comportamentos, ela também representa uma abertura para pensar outras configurações de aprendizagem no contexto escolar, por exemplo.

A análise das categorias contém trechos das entrevistas com educadoras das três instituições. Além das entrevistas, compõem a análise as observações do cotidiano escolar, apresentadas a partir de alguns relatos do diário de campo. Essas “Cenas” mostram momentos de aprendizagem que ilustram atividades internas e externas à sala de aula e à escola, protagonizadas por diferentes personagens. No caso desse material específico, a experiência acompanhada foi a do C.E. Ibiraquera, em função de ser a instituição cujo trabalho pedagógico estava mais consolidado e seguia um fluxo de atividades. Embora não tenha sido possível acompanhar a experiência cotidiana das outras escolas da mesma maneira, algumas situações também são apresentadas, principalmente por trazerem elementos relevantes para a análise de algumas questões específicas.

3.1 “A consciência muito grande”

Mas preservou, tanto que se eles [os turistas] chegam aqui e tá tudo assim é porque tá preservado. Porque se tu vai vê assim, na beira da praia. Quem tem casa na beira da praia? [...] os pescadores não foram construir a casa na beira da praia, eles têm um rancho que é necessário pro bem deles, é o meio de sustento deles. Agora casa não. Tu chegou a ver fotos de Garopaba antigamente, que ali na beira do centro era dunas? Não foi o pescador que foi ali arrancar aquela duna, sabe? Então é bem isso que tu falou, eu vejo isso assim. Essa consciência muito grande talvez eles [os pescadores] não tenham, mas aqui dentro, né? Quando a gente convive, esse pessoal que viaja, daí tem que separar o lixo, tem que não sei o quê.. Aí vamo monitorar a praia, vamo não sei o quê... Ótimo, claro que faz parte... Mas o grande mesmo, que é o [...]. A função da natureza é essa, é transformar, ela não vai ficar inata, ela não vai ficar ali, né, inerte a vida inteira. Só que a gente vê que a gente tá acelerando cada vez mais esse processo. Cada vez mais a gente tá passando na frente dela.
(Suélen)

A frase que dá título a essa dissertação foi dita pela professora Suélen Maria de Souza, da 5ª série da E.M.E.F. Profª Jandira da Silva, durante uma entrevista no dia 21 de agosto de 2013, quando conversávamos sobre como ela percebia a diferença entre nativos e turistas residentes em relação à consciência ambiental. A “consciência muito grande” foi o modo como ela se referiu à carga de informações ecológicas que as pessoas vindas de grandes centros urbanos trazem consigo ao se estabelecerem em Garopaba, ao mesmo tempo em que a comparava com a “consciência” dos moradores locais. Para tal, utilizou o exemplo emblemático da ocupação territorial que o município vem tendo em função do turismo: os morros e a beira das praias³⁷ são os principais locais desejados pelo turista na hora de

³⁷ Nos últimos anos uma série de medidas legais foi tomada e interrompeu a ocupação desenfreada desses ambientes, como a criação da APA da Baleia Franca, que abrange a costa litorânea do sul de Santa Catarina. No entanto, os morros de Garopaba permanecem mais suscetíveis à especulação e a projetos imobiliários do que a beira da praia.

construir suas casas. As transformações na paisagem em função desses desejos individuais são bem diferentes, na visão da professora, do tipo de ocupação feita pela comunidade de pescadores.

A questão é que boa parte daquele público, pelas próprias especificidades que o caracteriza, chega a Garopaba trazendo um discurso ecológico de viés conservacionista que, na prática, é contradito. Ao definir o que entende por aquela “consciência muito grande”, Suélen se remete a hábitos cotidianos que percebe nesse “pessoal que viaja”, como separar o lixo e cuidar da limpeza de praias, mas que não dizem respeito ao cuidado com o lugar em si, no sentido de haver um sentimento de pertença, como é o caso dos pescadores.

A afirmação “essa consciência muito grande talvez eles não tenham” opõe dois entendimentos a respeito do conhecimento ambiental: o do turista e o do morador local, aquele construído a partir da informação (ecológica), que possivelmente também está associado a um ideário (ecológico), e aquele que pertence à vivência propriamente dita. Enquanto que o conhecimento do turista se refere a ações cotidianas, como não jogar o lixo na praia e outros comportamentos ambientalmente amigáveis, há práticas cotidianas do morador nativo que são passíveis do mesmo julgamento moral que qualifica positivamente as ações do turista, porém sendo condenáveis. Cortar o roçado para plantar, exemplo que uma educadora utilizou ao se referir às “coisas erradas” que o morador local ainda faz, é uma prática herdada da imigração açoriana e que faz parte da constituição histórica e cultural da região, mas que se torna totalmente deslegitimada diante das prerrogativas ecológicas. O hábito de queimar o lixo é outro exemplo citado e lamentado pelas educadoras e que poderia ser analisado por diferentes ângulos. A implementação da coleta seletiva no município enfrenta inúmeros impasses políticos e é um processo iniciado recentemente, nos anos 2000, não tendo conseguido se estabelecer totalmente. E mesmo se funcionasse em termos práticos, 13 anos é um tempo relativamente curto para se imaginar a internalização de um hábito como a separação de lixo. Além disso, pensando que na ausência da coleta seletiva esses resíduos são destinados a aterros sanitários e considerando o modo como estes se configuram hoje no Brasil, o aterro por acaso seria um destino mais ambientalmente amigável do que a queima, nesse contexto? Ou então, para lembrar o exemplo de Suélen a respeito do turismo, ter uma atitude ecológica em relação ao lixo clamando por sua separação para que as praias fiquem limpas torna o turista imune para construir sua casa em cima de morros?

Para além de definir parâmetros que pudessem identificar práticas ecologicamente corretas ou erradas, gostaria de focar a discussão na maneira como as dinâmicas em torno do turismo permitiram uma espécie de regulação de práticas ambientais. Em outras palavras,

interessa pensar em como o turismo trouxe à tona uma determinada consciência ambiental, de caráter conservacionista, que modula certas práticas cotidianas do morador nativo e afirma, condenando, o entendimento de que cortar roçado ou queimar lixo é errado³⁸. É claro que essas práticas podem levar a um impacto negativo em termos ecológicos e há outras soluções possíveis para esses impasses. No entanto, a questão é a linearidade dos julgamentos feitos a partir da padronização do que é errado e do que é certo, que enrijece o pensamento e dificulta a percepção crítica e analítica das situações, reforçando padrões interpretativos imediatistas.

No caso de Garopaba, essa dinâmica gerou a polaridade entre a consciência do turista e a do nativo. Há uma lógica no entendimento das professoras que atribui mais valor ao conhecimento ambiental de quem vem de fora do que ao do nativo, tanto que a consciência externa foi indicada por Suélen como a maior, a muito grande. Na narrativa das educadoras, como se verá adiante, a diferenciação entre alunos turistas e nativos é feita a partir do mesmo parâmetro que define quais práticas são ecologicamente corretas e apela para a necessidade de conscientização.

Esse movimento, longe de ser um imperativo pedagógico inventado pelas educadoras, faz coro aos objetivos da própria educação ambiental que vêm se constituindo nas últimas décadas, no qual *conscientizar* foi transformado num verbo-chave para a ação educativa. A ideia de colocar a consciência para dentro da cabeça das pessoas tornou-se uma crença bastante comum na pedagogia ambiental. Frente a necessidade de formar sujeitos para um outro mundo, agora ecológico, a mudança de comportamento passa fundamentalmente por uma transformação na consciência, por questionar os padrões culturais e modelos de racionalidade que pautam nossas ações. No entanto, o que vem sendo observado é que esse processo permanece em certa medida preso ao fornecimento de cadeias de informações, como se isso bastasse para promover a superação dos caminhos reflexivos aos quais estamos acostumados. Como já apontou Grün (1996), essa crença é própria do campo educacional e que, no caso da educação ambiental, vem atrelada a informações de boa conduta ecológica.

³⁸ Sobre práticas culturais que são moduladas dentro de um entendimento do politicamente correto em função da demanda do turismo, ver o artigo “Farra do Boi e Bois em Farra: Indústria cultural, turismo e ecologia”, de Coelho e Gorski (2007). Os autores abordam a relação entre o boi-de-mamão e a farra do boi, práticas culturais típicas do estado de Santa Catarina. A farra do boi, ou brincadeira com o boi, foi sendo paulatinamente normatizada e criminalizada pelas autoridades da capital Florianópolis por ser considerada uma festa popular violenta e associada à barbárie (o boi é perseguido e sua carne é dividida durante a festa). A questão é que a constituição da farra como prática cultural tem origens no folclore açoriano, cuja noção de “violência” é questionada pelos autores. A festa, mesmo proibida, continua existindo e foi transformada numa atração turística, divulgada como um costume exótico. Por outro lado, o boi-de-mamão (uma encenação) começou a ser estimulado a fim de restituir a imagem de Florianópolis como uma cidade civilizada e moderna, ofuscando a farra do boi.

Guimarães (2001) destaca que a centralidade que o ato de conscientizar adquiriu na prática pedagógica remonta aos movimentos ecológicos emergentes na década de 1970, ancorado na concepção de educação como prática de transmissão de saberes e na necessidade de chamar a atenção da sociedade para os problemas ambientais. A solução para esses problemas, que constituíram a chamada crise ecológica, viria dessa tomada de consciência em massa, por isso o empenho em estratégias educativas. Nesse contexto, os movimentos ecológicos desencadearam processos de singularização, no sentido de que “ser ecologista nos anos setenta era estar em movimento, era estar inserido em uma luta de contestação social onde a dimensão ambiental ganhava enorme importância em decorrência dos discursos catastróficos em circulação nas sociedades a partir dos anos sessenta” (2001, p. 6).

No entanto, em certos processos educativos, esses movimentos “também instauravam processos de individualização através de seus ideais educativos, pelos quais todos aqueles que não estivessem inseridos nos movimentos deveriam sofrer um processo de conscientização” (GUIMARÃES, 2001, p. 6). Já com os movimentos emergentes na década de 1990, quando as práticas de educação ambiental se popularizaram, essa intencionalidade conscientizadora se fortaleceu, porém em uma configuração diferente:

Não é mais o espírito de contestação e luta social imprimido nos anos setenta que está em jogo nos anos noventa. Há, desde os anos oitenta, um processo de institucionalização dos movimentos ecológicos, de vinculação política mais acentuada e marcada, de surgimento de ações no campo jurídico, entre outras características que merecem ser exploradas e diferenciadas em relação aos anos setenta demonstrando as rupturas históricas entre estes momentos. No entanto, me interessa apresentar, aqui, o processo educativo de individualização, ou seja, de apelo à consciência, que continua em operação nos movimentos por educação ambiental contemporâneos. (GUIMARÃES, 2001, p. 7)

Esse apelo à consciência remete diretamente ao uso da razão e à cognição, no sentido de que a prática educativa inscreve a intenção do sujeito numa ordem estritamente racional. O autor, citando as reflexões de Tristão (2000), afirma que esse entendimento gera “um vazio de significações em torno dessa noção de consciência”, uma vez que “privilegiar somente a cognição - a mente -, exclui outras mediações importantes em trabalhos com educação ambiental como o corpo individual e as questões econômicas, sociais e culturais mais amplas.” (TRISTÃO, 2000 apud GUIMARÃES, 2001, p. 8-9).

Guilherme Corrêa (2012) chama de conteúdos de informação essa educação ambiental feita através da conscientização, que normalmente estão ancorados na clássica ideia de preservar o meio ambiente. Ao acionarmos aquilo que comumente é chamado de consciência ambiental, quando esvaziada de sentido, automaticamente somos tomados por um

sentido de julgamento moral diante de um ato convencionalmente considerado como ecologicamente incorreto, constituindo “microtribunais com grande eficiência na distribuição de culpas e sentenças” (2012, p. 237).

Essa perspectiva cria uma situação delicada em termos educativos. Nas palavras do autor,

Chama-se *consciência ambiental* a esse fluxo de indignação que nos atravessa ao vermos alguém atirar uma garrafa plástica ao chão. Tal sentimento não é a consciência ambiental, mas o efeito majoritário das campanhas educacionais, principalmente as escolares, sobre a preservação do meio ambiente, mobilizadas pela difusa e pouco clara noção de *conscientização*. Numa situação educacional, quem pode conscientizar quem? O professor aos seus alunos? A tal consciência, nesse caso ambiental ou ecológica, aparece como o conteúdo de um reservatório que cumpriria ao educador fazer passar aos que têm menos consciência, ou nenhuma, por um princípio de vasos comunicantes, ou por gravidade, ou, ainda, por bombeamento. As estratégias educacionais fariam o papel de força, ou motor, responsável pelo movimento de conscientização e por fazer fluir a consciência daquele que a possui em maior quantidade para aquele, pessoa ou grupo, em que essa falta ou é deficiente. Nesse ponto importante perguntar-se sobre a matéria de que é constituído esse *líquido da consciência*”. (CORREIA, 2012, p. 237)

Guimarães (2001) também salienta que o processo de conscientização se daria a partir de um saber ecológico, ou saberes a serem transmitidos. Em relação à formação ambiental, quem pode validar um saber? Ou, como pergunta o autor, podemos afirmar que nosso saber é mais apropriado que o do outro a quem conscientizamos?

Retornando à “consciência muito grande” em Garopaba, possivelmente a afirmação de que o turista tem uma consciência maior do que o nativo tenha sido um entendimento calcado na ideia de que há um saber ecológico maior e mais válido do que outros, o saber que circula na educação ambiental e que deve ser internalizado pelas pessoas. A consciência do turista, assim, seria mais legítima por obedecer às prerrogativas do que se convencionou chamar de consciência ecológica que, por sua vez, está inserido num campo de saberes e práticas específicas. A próxima seção contextualiza essa discussão no relato das educadoras, evidenciando que a consciência ambiental é uma categoria utilizada para diferenciar alunos nativos e não-nativos.

3.1.1 Entre nativos e turistas... a consciência.

Como tentei evidenciar até aqui, a conscientização vem se constituindo como um elemento central na educação ambiental, embasada no entendimento de que há um modo correto de se relacionar com a natureza. De fato essa necessidade está por trás da própria emergência da ecologia e foi a motivação que fez com que a educação passasse a ser

adjetivada como ambiental. O problema é quando essa intenção pedagógica que emerge a partir de um determinado projeto societário se reveste de um aspecto normativo que apresenta as coisas como se já estivessem decididas, se não na forma de soluções prontas, como um saber a ser transmitido. Nesse sentido é possível perceber, em algumas propostas educativas, a presença de um processo de ecologização, no sentido de ser um esforço inculcador no discurso da EA. Isso não significa afirmar que é um projeto de todos os educadores, mas sim refletir a respeito do uso de argumentos normativos na proposta pedagógica.

A dimensão e a maneira como a diferenciação cultural entre nativos e não-nativos em Garopaba se manifesta é exemplar nesse sentido. Os aspectos relacionados a essa polaridade – o “ser nativo” como um meio de identidade social, as classificações e hierarquizações – já foram tratados no capítulo anterior. O ponto relevante para a discussão é a diferença no sistema de valores ecológicos entre esses grupos e os jogos discursivos que os diferenciam: o turista é uma espécie de portador da boa nova ecológica, enquanto que o nativo é aquele com práticas “atrasadas” a serem superadas ou, no mínimo, com uma consciência menor quando comparada com quem vem de fora.

No entanto, longe de se constituir como uma diferença radical entre os grupos, essa polaridade está em constante negociação. Não é possível, nem desejável, afirmar que há um entendimento generalizado do turista como o “ecológico” e o nativo como o “atrasado”. As professoras (e muitos nativos com os quais conversei), enquanto moradoras locais, não identificam nem a si nem ao turista dessa maneira, muito embora na prática pedagógica esse aspecto seja mais bem percebido. Essa ideia, no entanto, surge em função da transformação cultural que a chegada do turismo promoveu, de precisar incorporar hábitos e conservar o ambiente – e é nesse ponto que chamo a atenção para a “ecologização” de quem mora em Garopaba e do esforço de inculcar determinados comportamentos através da educação ambiental.

Os depoimentos das professoras Dulcinéia e Suélen, ambas nativas da região, elucidam essa diferença e a influência do turismo no cotidiano da cidade:

E eu acho que Garopaba tem muito assim, ó, de exemplo o turismo, então eles precisam que a praia esteja limpa, que cuidem. Acho que teria até que melhorar, a gente entender que tem alguns riozinho que já tá ficando poluído, algumas coisas que eles poderiam tá cuidando mais, mas que tirando por outras cidades mais próximas, tu vê que Garopaba é a que mais trabalha educação ambiental! Não sei se porque tem a Mostra Lutz, pode ser por isso também, porque eu vejo que o carro-chefe é a Mostra Lutz. (Dulcinéia)

Claro que falta um pouquinho [de consciência], um pouco até pela instrução da comunidade... Que a gente confunde muito Garopaba... [pausa]. Porque ela recebe muita gente, a impressão que a gente tem é que vive num centro muito grande. [...]

Que a gente tem uma rotatividade muito grande de gente, então obriga as pessoas a saber falar um espanhol, a tá se portando de uma forma diferente porque os turistas tão chegando, então tem que tá tudo...né? Isso fez a comunidade evoluir, mas ao mesmo tempo é uma comunidade pequena. No IBGE mesmo são 17 mil habitantes, a gente julga 21, mas... É uma comunidade pequena, é uma cidade muito pequena. Então tem a mentalidade de cidade pequena, ela tá evoluindo por conta desse fluxo que entra todo verão. Mas eu acredito que *eles* [os moradores nativos] *têm mais consciência do que os que vêm inculindo essa consciência* [turistas residentes]. (Suélen, grifo nosso)

A explicação de Suélen a respeito da consciência dos nativos remete à ideia de que há uma relação diferenciada com o lugar. Cuida-se a limpeza da praia, por exemplo, não somente para atender a demanda turística, mas por que esse ambiente integra o cotidiano da comunidade. Nas palavras da coordenadora Justirene, *“quem é daqui tem um cuidado maior porque é nosso lugar, é a nossa casa; quem vem de fora às vezes sabe que não deve fazer, mas faz porque tá de passagem por aqui”*. Para ela ambos, nativo e não-nativo, têm uma consciência ambiental em comum, oriunda do amplo reconhecimento que a temática têm na sociedade. Em sua opinião, *“é uma coisa que já tá tão introduzida, tu escuta tanto, o tempo inteiro, que eu acho independente se for nativo ou alguém que tá vindo pra cá”*. Nesse ponto, o fato de ser morador em um local como Garopaba influencia inclusive na recepção para a temática ecológica:

Por ter um contato maior com a natureza, por viver aqui e por já tá ouvindo, não só aqui na escola, mas de diferentes meios [...] Então assim, eu acho que os nativos, quem vive aqui e tem esse contato maior, tem mais facilidade, tu entendeu? De compreender.. “Ah, porque que eu não devo jogar o lixo lá na praia, porque pode, né..ah, vai pro mar, a tartaruga pode comer, vai poluir”. As vezes até mesmo porque vê exemplos de praias que são sujas, que não qué aquilo pra gente. Né, então acho que o contato favorece mais a sensibilidade, ele vai compreender com mais facilidade o que deve ser feito e o que não. (Justirene)

No entanto, quando a discussão se volta para as práticas educativas volta-se à ideia de que há um saber ecológico a ser transmitido, além da consciência ecológica ser novamente um elemento de diferenciação nas atitudes e conhecimento dos alunos. Os depoimentos das professoras Dulcinéia e Kirley elucidam essa questão no contexto pedagógico:

Então hoje eu tenho argentinos, a gente teve norte-americanos, então a gente tem uma gama de pessoas muito de fora também. Mas o pessoal de fora já tem essa consciência um pouco melhor, eles já vêm com isso mais aflorado, já vem trabalhado. Então já entra mais...quem mora aqui perto, que não tem isso, é um pouco mais de dificuldade de entrar, mas também entra com uma facilidade porque já são pais mais novos, é mais difícil com pessoas mais antigas, que acham que o lixo ainda tem que ser queimado, ou ser enterrado num buraco. (Dulcinéia)

Assim, a gente vê assim que os daqui até, assim, tem a sua hortinha em casa, né? Os que eu conheço daqui, né. Não sei os outros, assim, os de fora. Mas eu vejo que na questão ambiental, de cuidado com o meio ambiente, de cuidado mesmo os daqui deixam um pouco a desejar. Já mudou muito, já foi pior. [...] Quando eu comecei nessa escola eles ainda jogavam muito lixo onde não era pra jogar. Depois que a gente colocou aquelas lixeira lá e pegar no pé mesmo, “fulano, vem aqui, eu vi tu jogando, pega, coloca no lixo certo”, né. Já mudou, assim, mas é uma coisa que tu vê que levou um certo tempo, não foi uma coisa imediata, né? (Kirley)

As educadoras se utilizam de exemplos de práticas cotidianas para marcar essa diferença. O cuidado com o meio ambiente, ao qual Kirley se referiu, diz respeito à separação de lixo, indicando ser uma prática apropriada, enquanto que o exemplo de Dulcinéia trouxe uma atitude errada dos nativos, a queima do lixo. É interessante notar que é através desses parâmetros que a consciência ambiental é mensurada, sendo também um critério de avaliação em relação à formação ambiental dos alunos. Durante a entrevista com Dulcinéia, a ação de separar o lixo – separar pedacinhos de papel, não colocar cascas de fruta no lixo seco, reutilizar embalagens - foi citada como um indicativo de que os alunos estavam educados ambientalmente. Ainda que isso possa ser explicado pelo fato do lixo ser a temática que a educadora estava trabalhando em 2013 com sua turma, seus exemplos continuam se referindo a hábitos cotidianos.

Quando Dulcineia afirma que os alunos não-nativos vêm com uma consciência mais “*aflorada*”, está se referindo justamente a esse tipo de atitude. Ao dizer que a formação ambiental “*entra mais*” com esses alunos, sugere que seu entendimento é orientado essencialmente pela internalização de comportamentos corretos inseridos num “manual de conduta” ecológico.

Para Suélen, a diferença entre a consciência ambiental de alunos nativos e outros alunos é gerada em função do tipo de experiência cotidiana que eles têm. Dos 16 alunos que há na 5ª série, somente 05 são nativos. O aluno que vem de fora normalmente viaja e lê mais, tendo vivido experiências diversas em relação ao aluno que vive na comunidade. Para a professora, só o fato de terem vindo de outro lugar “*muda totalmente a cultura em casa, já é totalmente diferente. E eles, aí eles tem um conhecimento diferente, bem diferente*”. Ela descreve essa diferença sem se preocupar, no entanto, em qualificá-la:

Daí eles [alunos nativos] já não tem televisão, não tem livros em casa, não tem revistas, não tem jornal, sabe? Não tem esse meio que eles [alunos de fora] têm, a gente não vê dificuldades neles nisso. E esse conhecimento mesmo, muitos do interior mesmo, tu vê que mal saem dali da comunidade, conhecem só aquele pessoal, vivem ali a vida inteira. E aqui não, tu tem aluno que viaja...dificilmente.. eu tenho dois agora que tão indo pra fora do Brasil, vão 15 dias, voltam. A maioria já fez viagem de avião, já viajou pro Nordeste, então eles tem um conhecimento maior assim mesmo. E é uma bagagem que faz diferença, assim, bastante. (Suélen)

Justirene também reconhece que a experiência constitui um elemento-chave em relação à consciência ambiental. No entanto, relaciona a vivência em contextos urbanos mais à aquisição de conceitos do que à mudança de atitudes propriamente dita, revelando uma visão diferente a respeito de alunos nativos e não-nativos:

Eu acho que assim, pra quem vem de grandes cidades, mesmo que tenha todos esses conceitos, que saiba de tudo isso, muitas vezes não pratica. A mesma coisa que tem aqui, mesmo que a gente tenha vivência, que, né, valorize, tenha um outro olhar, a gente não consegue alcançar 100%. Muitas crianças que, ou famílias, que ainda não, que tão no caminho, mas não conseguem. Que sabem o que é certo, o que deve ser feito pra contribuir e não conseguem. Então assim, os que vem de fora eu vejo isso: tem muitos que tem o conceito, que sabem, como os daqui, mas que acabam não praticando. Eu acho que a vivencia só vai dar mais significado pro conceito que ele já tem. (Justirene)

Ela fala sobre a importância das vivências oferecidas pela escola como significantes do conceito, dando o exemplo de alunos que têm nojo de minhoca, medo de galinha ou que não sabiam que o ovo vem da galinha. Nesse momento, justifica seus exemplos se referindo às crianças que migraram de outros estados e países vizinhos como Argentina e Uruguai. Afirma que em geral são crianças oriundas de contextos urbanizados, um público que *“compra tudo pronto no mercado, então acha que vem tudo do mercado”*. Ao diferenciar alunos nativos e aqueles que vêm de fora, novamente pontua a questão da vivência: enquanto o aluno nativo geralmente vivencia em seu cotidiano a experiência com animais (a avó que cria galinhas, por exemplo), a criança que vem de grandes centros urbanos *“não tem esses contatos”* e recebe com certa surpresa o fato da escola ter pequenos animais, como é o caso do C.E. Ibraquera. Mesmo que esses alunos tenham certo receio no início de participar, Justirene afirma que *“da maneira que a gente vai estimulando e vai mostrando pra eles que aquilo é natural”*, ao longo do processo acabam se envolvendo.

A questão é a maneira como a diferença cultural dos alunos é levada em conta na hora de pensar o trabalho pedagógico. Essa reflexão não tem a intenção de questionar o trabalho das professoras, mas pensar o que é deixado de lado, que saberes são selecionados e transmitidos a partir de um contexto que não é homogêneo. Mesmo porque essa escolha não é direta e isolada de um contexto maior, ela faz parte do próprio discurso da EA. A partir do relato das educadoras percebe-se que a concepção de educação ambiental reflete no olhar diante de uma realidade, do aluno e da comunidade, e na constituição da intencionalidade pedagógica, o que, por sua vez, repercute no modo como são elaboradas as práticas educativas. Os depoimentos da professora Kirley, a respeito da oposição de hábitos entre alunos nativos e não-nativos, exemplifica essa questão:

Eu tenho alguns, assim, que até já tem uma consciência, que a gente vê que é trabalhado em casa. Daí tu vê, geralmente esses são de fora, não são daqui. Porque os daqui, aí, ainda..vai, entendeu? Mas geralmente os que vêm de fora, filho de surfista, sabe? Assim, daí tu já vê que tem um..assim..até a questão mesmo da comida, come fruta, come verdura, sabe? Assim, que já se preocupa mais com isso, nesse sentido. Agora, os daqui mesmo tem que ser feito um trabalho em cima. (Kirley)

Sim, sim, agora sim, mas eu me lembro quando começou isso, que eu tava aqui, eu vi que foi bem difícil assim, das crianças entenderem essa questão ambiental. Hoje eles tem na ponta da língua, se tu chegar lá e perguntar, fazer qualquer pergunta da questão ambiental tu vai ver que na oralidade eles são demais. Aí eu digo assim, “que que adianta vocês saberem mas não fazer uso?”. Né, porque sabe que não pode jogar lixo ali, sabe que não pode brincar de dar voadora na bananeira, entendeu? Que eles gostam de tá brincando de lutinha..sabe? Mas eles vão lá e fazem, entende? Então o que eu acho complicado é isso, assim, aí tu vai olhá..são os daqui. (Kirley)

Quando o entendimento acerca da consciência ambiental se estrutura partir de um senso polarizado entre práticas ecologicamente corretas e erradas, provavelmente a proposta educativa será pautada pela necessidade de regular o que está incorreto até que se torne adequado. Nesse ponto, não há distinção entre os alunos, pois a intenção se refere à promoção da mudança de comportamento, na qual o professor é o exemplo e o regulador. Quando questionadas sobre como promoviam a consciência ambiental, as professoras Dulcinéia e Jacqueline relatam:

Primeiro é a persistência, tá.. tu nunca pode desistir. Às vezes, até hoje..hoje eu ainda briguei com os meus: “Gente, olha o monte de papel que tem no chão, né, não gosto, não é assim que a gente deve trabalhar”. Então tem que tá todo dia batendo na mesma tecla. Depois tu tem que mostrar bons exemplos, tem que ser o exemplo na turma, não pode jogar o papel ali no lixo, tem que ter a caixinha, mostrando pra eles. Tu tem que pegar aquele papel e mostrar que serve para alguma coisa, a própria folha de rascunho, um envelope de um joguinho, eu sempre uso pra alguma coisa e mostro pra eles. [...] Porque conscientiza, tu tá mostrando, então quer dizer, tu mostra pro segundo, pro terceiro, uma hora a ficha cai. Vai vendo o outro fazer [...] “Olha que legal”, os elogios, “Parabéns fulaninho, por você ter feito isso”; [...] uma coisinha de nada só, não botei o papel, botei o papel no lugar certo, e isso vai indo, vai indo, vai indo e internaliza na cabeça deles, eu acho que é assim que entra. (Dulcinéia)

Antes era lixo..eles jogavam, era algo que eles nem percebiam que “tavam” fazendo aquilo ali e jogavam no pátio. Hoje é raro tu ver alguma coisa jogada no pátio. Nos banheiros, a mesma coisa. É óbvio que a gente continua tendo que trabalhar isso sempre, porque é uma repetição, tem que tá sempre repetindo, né? Mas isso acontece bastante assim, ó..quando deixam torneira aberta, sempre tem aqueles que vão lá e cuidam, fecham, né..uma coisa legal que acontece..Entre eles mesmo, a cobrança de tá se policiando pra que isso não aconteça mais. (Jacqueline)

Entre os depoimentos de Suélen e Justirene e os relatos de Dulcinéia, Jacqueline e Kirley há elementos em comum que se destacam: a experiência cultural do aluno, o tipo de

consciência que ele traz e a que se almeja alcançar através do trabalho pedagógico e os critérios que definem o que elas entendem por consciência ambiental. Como comentei antes, a reflexão não diz respeito diretamente a essas professoras, mas é uma tentativa de compreender o caminho que o pensamento pedagógico da educação ambiental percorre quando se propõe a promover a conscientização ecológica. A mensagem do conteúdo a ser ensinado pelas professoras – se relacionar corretamente com a natureza - e a maneira como ele se apresenta através da EA – fazer a consciência entrar - está ligado a aspectos normativos do ideário ecológico. A questão é refletir sobre como esse saber ecológico é definido, porque implica em uma escolha que deixa de lado outros saberes. A perspectiva conservacionista a partir da qual se sustenta a ideia de que é preciso mudar hábitos cotidianos é um dos elementos por trás da diferenciação na consciência de alunos nativos e não-nativos, além de se refletir nas escolhas pedagógicas das professoras. Nesse sentido, a próxima seção busca mapear os elementos que constituem os sentidos que as educadoras atribuem à educação ambiental.

3.1.2 Grandes árvores não nascem de um dia para o outro: a educação ambiental na visão das educadoras

Um entendimento que esteve presente em muitos relatos é de que a EA se dá por pequenos passos, através de pequenos exemplos e ações. Como foi discutido na seção anterior, é através da persistência do trabalho pedagógico cotidiano que ocorrem as mudanças de atitudes almejadas pelas educadoras e profissionais envolvidas com a Mostra Lutz. O depoimento de Sandra a respeito dos objetivos e estratégias da formação ambiental proposta pelo Programa exemplifica essa questão:

Olhando o processo como um todo assim [...]. Perceber que muitas das ações não precisam ser grandiosas, de grande impacto. Mas que educação ambiental se faz passo-a-passo, com pequenas ações, pequenas ações que devem se tornar hábito, que acabam se tornando um hábito natural, digamos assim, né.. aprendido mas, que através da disciplina mesmo, acho que como tudo na vida da gente né, que necessitamos de disciplina pra continuar agindo e tendo [inaudível]..que te faz sendo reforçado, né? Então, hábitos na escola, hábitos na casa de cada criança, hábito na casa do professor, hábitos que se estendem depois pra rua, pro bairro, pra comunidade como um todo. (Sandra)

No cotidiano das educadoras essa noção é empregada juntamente com a projeção das intervenções educativas para o futuro, como se estas fossem um investimento a longo prazo cujos resultados seriam melhor observados com o passar dos anos. Ao mesmo tempo em que essa característica é própria do campo pedagógico, no caso específico da EA ela se manifesta

com frequência através da ideia de estar plantando uma semente que irá germinar e crescer, rendendo frutos que serão colhidos no futuro. Justirene, por exemplo, diz que *“a gente sempre fala que a gente tá plantando a sementinha. Então quando a gente encontra eles lá no segundo grau, no ensino médio, e eles comentam alguma coisa ou a gente vê que teve alguma mudança de atitude, a gente viu que valeu a pena”*. Para Dulcinéia, o trabalho em educação ambiental é como *“sementinhas que tu tem que ir plantando devagarinho, porque não vai nascer grandes árvores de um dia pro outro”*.

A metáfora da semente permite inúmeras interpretações. A semente carrega consigo a possibilidade do novo, aquilo que ainda não nasceu e que, portanto, não está corrompido. Isso lhe dá um caráter de pureza e esperança, devido à vida em potencial que lhe é inerente. Como já mencionado, essas características atravessam a Educação de uma maneira geral, no sentido de projetar os resultados de um processo formativo para um espaço temporal distante. Da mesma maneira, porém contextualizada em suas especificidades, a EA desempenharia um papel fundamental na promoção de um futuro melhor, já que o presente está impregnado de uma série de práticas que não são ambientalmente amigáveis e que precisam ser superadas.

Outra característica que surge na fala das professoras sobre suas práticas em EA é o entendimento de que se uma parcela mínima da comunidade escolar se sensibilizar para a temática ambiental no presente, já será uma grande conquista:

Mas nós falamos assim, se uma pequena parte dos pais já se envolverem, já se consegue uma grande coisa. A gente sabe que a mudança, ela acontece na escola e se estende até na casa das crianças.. Se tu for conversar com eles tu vai ver alguns depoimentos de crianças que não separavam o lixo e que hoje, em casa, se estendeu até a casa e hoje eles separam. (Jacqueline)

De maneira geral, na concepção das educadoras também está imbricada a ideia de que a educação ambiental tem um impacto direto e visível nos hábitos das pessoas, criando a noção de que através dela aprendemos coisas úteis para nosso cotidiano, ao contrário de outros conhecimentos que a escola ensina. Para a professora Dulcinéia, a reciclagem, por exemplo, é aprendida a partir do reconhecimento de *“qual a melhoria disso na tua vida”*. Em sua opinião, os conhecimentos da EA oferecem uma aplicabilidade que pode perdurar no tempo e afirma que *“às vezes tu ensina umas coisas que tu olha e diz: isso nunca vai adiantá pra nada [...] e a educação ambiental não, vai servir pra vida deles toda”*. Ao relatar seu trabalho pedagógico em torno da compostagem, a professora Simone cita o exemplo dos resíduos orgânicos que *“servem”* para o solo, *“então eles (os alunos) sabem pra quê que serve esse lixo, né? Que não é só pra gente colocar na lixeira”* e que *“muitos deles falaram “Ah, a*

gente tem horta em casa, a gente usa esse lixo orgânico na horta". Os depoimentos das gestoras da E.M.E.F. Prof^a Jandira da Silva, a respeito do projeto de reciclagem da escola, apresentam outros exemplos desse aspecto:

[...] porque as pessoas iam vendo que com a caixinha de leite ninho dava pra fazer um suporte de uma planta, dava pra fazer um carrinho, dava pra fazer "n", mil e uma coisas porque a gente via antes uma caixinha de leite, uma latinha de Nescau simplesmente um lixo que ia fora. E de repente, né, nesses encontros da Mostra Lutz lá, que o Gaia proporcionou, a gente começou a ver um monte de coisa. Que o lixo não era somente lixo, que o lixo tinha milhões de utilidade. (Luciane)

Então essa questão do sabão, do lixo reciclado que gerava renda pra escola, né, que eu acho que é uma das ideias da ecologia hoje, né? Cuidar do meio ambiente e dele tirar o lixo e desse lixo transformar em dinheiro pras pessoas poderem se sustentar, nós enquanto escola. (Vera)

A possibilidade de retornos cotidianos mais "visíveis" quando comparados com outros conteúdos curriculares parece ser um argumento utilizado pelas professoras para abordar as aprendizagens oferecidas pela EA. Nesse sentido, seu caráter prático é ressaltado, uma vez que permitem resultados concretos e a aquisição de conhecimentos que irão "servir para alguma coisa". Essa interpretação pode ser oriunda do próprio esforço da EA em trazer à tona determinados saberes cotidianos que nos auxiliem na tomada de decisões perante o ambiente, o que também pode ser identificado em seu comprometimento com a aquisição de comportamentos pró-ambientais.

Ao mesmo tempo, as profissionais se referiam a ideia do humano que faz mal à natureza para ressaltar a importância da EA e do tema ecológico na escola. Ao falar sobre a reciclagem, por exemplo, a coordenadora Luciane afirma que o ato de separar o lixo é algo que *"o planeta pede, isso a natureza exige, ela chora por isso"*. Argumento semelhante foi utilizado por Dulcinéia em uma saída de campo com sua turma pelas paisagens de Garopaba, quando encontravam locais modificados "pelo homem". De acordo com a coordenadora Justirene:

[...] isso é um assunto que hoje em dia tá em todo lugar, não é só a escola que trabalha isso, [...] "o planeta pede socorro", o ser humano pede socorro, porque tá se sentindo ameaçado. [...] quando a gente começou a se sentir ameaçado, a gente começou a se dar conta de tudo o que a gente tava fazendo, o mal que a gente tava causando pro planeta. Então, na verdade, não é o planeta, nós tamo tendo consciência que daqui a pouco...né? (Justirene)

Os relatos sugerem que o impacto no ambiente assume um tom negativo, como se a natureza fosse vítima de más ações antropogênicas - ainda que Justirene reconheça que o pedido de socorro vem, na verdade, da espécie humana, como consequência de suas escolhas. O interessante é que essa percepção é fruto de determinadas produções discursivas em torno

da ecologia, fundamentada na oposição entre natureza e o meio social. Essa característica já foi indicada por Mazochi e Trajber (1996) em sua análise de materiais educativos sobre EA, no qual perceberam que “quando o social aparece, aparece o mal. O que mostra que, mesmo que se diga o contrário, há uma oposição entre natureza e sociedade, nesses discursos. Ou ela é apagada, ou é negada, ou é atacada.” (1996, p. 43).

Por outro lado, também está presente a compreensão de que a EA abrange o cuidado de si e não somente do planeta – o que foge um pouco da interpretação conservacionista. Os depoimentos das diretoras Ana e Vera, da E.M.E.F. Maria Ferreira Couto e E.M.E.F. Profª Jandira da Silva, traçam uma relação entre o sujeito e o ambiente, no sentido de que não como cuidar de um desconsiderando o outro:

[...]Então, o que a escola quer: que a comunidade pense um pouquinho sobre, né..do que eu to comprando, do que coloco no lixo, pra onde vai esse lixo, como eu manejo esse meu lixo, né? Que lixo tu pode tá pensando não ser só aquilo palpável, mas o que eu coloco dentro de mim também, né? Essa relação do lixo pode tá muito intimamente ligado com o eu. Se eu guardo muitos pensamentos, eu lido comigo de maneira não tão agradável, eu vou fazer isso também com o ambiente. (Ana)

Agora um dos novos questionamentos que nós temos em relação ao cuidado com o planeta, com o meio ambiente.. A gente cuida, cuida, mas ultimamente a gente tem sentido que, além do cuidado do planeta terra, a gente precisa cuidar do nosso corpo, da nossa casa, né? Cuidar do nosso corpo, da nossa casa, inclui também a parte espiritual, a parte de olhares diferenciado, né, uma visão holística que eles dizem. Então a partir desse ano, eles vão ser oferecidas oficinas de yoga, de auto-ajuda, entendeu? [...] Então uma das coisas que a gente tá se preocupando agora é com o ser interior dos nossos alunos. Que eu acho que é uma coisa importante, cuidar do meu interior, não só do exterior que está a minha volta. Mas se eu sou uma pessoa mais humana, se eu sou uma pessoa feliz, se eu sei o que eu posso fazer de bom pras outras pessoas, o que eu posso fazer de mal, né, com as atitudes que não são muito legais, isso faz com que eu também me torne uma pessoa melhor e deixe um mundo melhor, um mundo mais humanizado. (Vera)

Os diferentes aspectos que constituem as maneiras como as educadoras concebem a educação ambiental podem ser percebidos no perfil de aluno que elas esperam formar ambientalmente. Ser sensível, saber a importância de cuidar o meio ambiente, se tornar um adulto consciente e ter capacidade crítica são ideias que aparecem de alguma forma em todos os depoimentos. Para Dulcinéia, a noção de que cada um deve fazer a sua parte é fundamental para alcançar uma sociedade onde todos se engajem com a questão ambiental:

[...] Então eu penso assim, que eu vou ter o presidente da República, vou ter prefeitos de Garopaba, prefeitos de Imbituba, ou simplesmente um pescador, mas que vai saber que se ele pegar o lixo que ele vai comer e deixar lá, vai amanhã ou depois matar uma tartaruga. Isso é o que eu penso: penso em formar grandes homens, grandes homens ambientalmente falando. Que saibam cuidar das suas coisas, principalmente do lixo, que saibam ter uma horta em casa, que

economizem, que hoje é economia ter uma horta, cuidar do seu alimento orgânico, saudável, que saibam cuidar da sua alimentação, assim num contexto geral, porque a gente não trabalha lá muita coisa. (Dulcinéia)

Essa visão corrobora com a opinião de Jacqueline, de que “*o mundo tá aí pra gente cuidar*” e “*se cada um de nós tiver um pouquinho, acho que a coisa anda*” e também Kirley afirma a necessidade de ser consciente e cuidar dos recursos que se têm, porque “*hoje a gente tem de graça, mas amanhã não sabe se vai ter ou se vai ter que pagar muito caro pra ter*”. Ana fala em ter “*intimidade com o ambiente pra poder cuidar*”, enquanto Justirene deseja formar um aluno sensível e integrado ao ambiente do qual ele faz parte. Sua intenção é que através dessa formação o aluno não se perceba “*como se ele fosse o dono e o meio ambiente algo que ele pode manipular de qualquer forma*” e também “*não se sentir poderoso e fazer tudo o que quer do jeito que quer e isso não vai ter nenhuma consequência adiante*”. O objetivo dos projetos em EA, para Justirene, “*é mostrar que a gente é parte do meio ambiente, que o meio ambiente não é uma coisa distante, que, né..a gente faz parte dele*”.

Já o relato da professora Simone traz alguns elementos de juízo estético associados a práticas ambientais que considera erradas:

Olha, eu quero que eles tenham consciência né, uma consciência que o adulto, muitos adultos hoje não tem né, como jogar lixo na rua [...]. Esse tipo de coisa eu quero que eles tenham consciência agora, pra no futuro eles não fizerem isso também, né..Saberem que é uma coisa feia, que é uma coisa que eles vão tá prejudicando o meio ambiente. [...] Eu quero que eles tenham essa consciência. Quero formar um adulto educado. (Simone)

Outro relato interessante foi quando a professora Dulcinéia conversava sobre a internalização da educação ambiental pelos alunos. Para exemplificar, contou que em um passeio a maioria dos alunos levou sanduíches ou suco, levaram lanches feitos em casa. Só um ou dois alunos levaram embalagens plásticas e “*se sentiram mal*” quando viram que produziram lixo, ao final do passeio. Esse “sentir-se mal” foi indicado por ela como um agente para que repensassem sua atitude e, talvez num próximo passeio, “*não produzissem lixo*”.

Suélien foi a única educadora que contextualizou sua expectativa com os problemas ambientais da cidade, abordando os impasses que podem vir a surgir por conta do crescimento econômico e turístico:

[...] a gente tem o objetivo que todo mundo tem, né? Que eles realmente cresçam adultos conscientes e que consigam preservar o máximo possível e que.. Que eles tão vendo que essa questão do lixo, que mais ali.. que é problemática e que eles consigam construir com esse lixo que a gente só destruiu, não conseguiu fazer nada ainda útil com ele. Então esse é o objetivo principal, mas só que assim, também ao mesmo tempo pensando em Garopaba, na comunidade que a gente vive... aonde que

eles vão morar, sabe? [...] quê que eles vão fazer, de que forma eles vão conseguir continuar preservando e mantendo isso se eles continuarem aqui e crescerem e a cidade cada vez mais, cada vez mais vindo mais gente.. Porque a gente sabe que não tem saneamento básico, que é uma coisa que eles cobram bastante, que o caminhão do lixo não passa todo dia, que a coleta acabou. Então eles sabem disso e daí tu tá fazendo todo um trabalho contrário. [...] Então até onde a comunidade, o meio, vai tá participando desse objetivo? O meu é esse, que eles cresçam e que eles tenham essa consciência, porque eu acho também que de tudo um pouquinho fica.
(Suélen)

É interessante notar que ela inicia sua fala afirmando que tem o mesmo objetivo que “todo mundo”: que os alunos se tornem adultos conscientes. O conteúdo dessa consciência é o que foi problematizado ao longo desta primeira categoria, bem como os sentidos que a EA assume para as educadoras quando estas se referem tanto a suas práticas pedagógicas quanto ao perfil de aluno que esperam formar. Por outro lado, este último depoimento de Suélen demonstra a reflexão em direção a outra interpretação em torno da EA, que contempla uma visão mais crítica em torno da consciência, como algo que diz respeito também ao uso dos bens naturais no contexto da comunidade, à tensão do turismo e aos problemas sociais gerados a partir desses conflitos, no caso de Garopaba.

As concepções de educação ambiental que foram problematizadas até aqui estão imbricadas, de uma maneira ou de outra, nas práticas ambientais desenvolvidas nas escolas. As próximas categorias abordam especificamente essas práticas, considerando aspectos curriculares e os espaços onde as aprendizagens são promovidas pelas professoras.

3.2 Quando a teoria “casa” com a prática

Logo na primeira conversa com a coordenadora Justirene, do Centro Educacional Ibiraquera, um aspecto chamou minha atenção: a presença de certa lógica dualista na constituição das práticas pedagógicas cotidianas. Ao me apresentar o projeto ambiental da escola, ela explicou que os estudos iniciavam com uma parte teórica, desenvolvida em sala de aula através da exploração de conceitos, e depois ia para a prática, realizada nos espaços educativos do pátio ou em saídas de campo. Durante as observações do cotidiano escolar da instituição pude acompanhar uma série de práticas em diferentes ambientes e perceber as peculiaridades que surgiam de acordo com cada contexto. A transição entre a *sala de aula* e *ambientes externos* e a relação entre *teoria e prática* foram as duas características que mais se destacaram e é partir delas que a educação ambiental assume determinadas posições e sentidos para as educadoras.

Resumidamente, pode-se dizer que estudo de teoria (ou conceitos) e as aprendizagens feitas dentro do espaço físico da sala de aula não correspondem à mesma educação ambiental que é associada a ações práticas e espaços externos à sala. Na verdade, como afirmou Justirene, “*educação ambiental só na sala de aula não funciona*”, ou seja, essencialmente lhe é atribuída um caráter prático que não é oferecido pela configuração tradicional do ensino. É preciso ir para fora da sala de aula para trabalhar a educação ambiental. Do mesmo modo, não é possível estudá-la através da teoria. Enquanto que a sala é o território da aprendizagem de outras áreas do conhecimento, a EA só é válida do lado de fora e não possui o mesmo espaço legítimo naquele território.

É a partir dessa interpretação que a categoria desta seção foi elaborada. As dualidades que descrevi acima fazem com que a EA assuma diferentes posições no currículo, de uma maneira que não ocorre com disciplinas já consolidadas – dinâmica que está intrinsecamente relacionada aos lugares onde as aprendizagens são realizadas. Em função disso, optei por discutir a categoria em dois momentos. Primeiramente, apresento a transição entre espaços internos e externos à sala de aula, articulando esse aspecto com a dicotomia entre teoria e prática. Por fim contextualizo essa discussão tendo como referência a organização curricular, abordando o desafio da inserção interdisciplinar da educação ambiental na escola. Ainda que o cotidiano do C.E. Ibiraquera tenha sido a fonte principal para os exemplos de práticas pedagógicas, a maioria das educadoras das demais instituições se referiu as mesmas questões ao refletirem sobre como desenvolviam ações ambientais na escola. A dificuldade em articular as diferentes áreas de conhecimento do currículo, a falta de espaço físico e poucos recursos são elementos comuns em suas narrativas, que auxiliaram a mapear e caracterizar o trabalho pedagógico.

3.2.1 “Educação ambiental só na sala de aula não funciona”: os diferentes espaços para a aprendizagem

Caruso e Dussel (2003, p. 26) afirmam que “o fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a habitamos”. Parafraseando os autores, há diferença em estar presente num espaço passivamente - utilizando e naturalizando-se a uma estrutura e rotina já existentes - e estar no mesmo espaço habitando-o de maneira ativa, considerando gostos, possibilidades de escolhas e alternativas que podem nascer de sua utilização dinâmica. Ao reconhecer a sala de aula como uma construção histórica, os autores propõem que as estratégias cotidianas que compõem nosso fazer pedagógico como educadores estão

imbricados de sentidos que não surgiram do nada e não foram escolhidas de maneira eventual: para determinadas práticas terem perdurado ao longo do tempo, constituindo certa estética escolar, muitas outras foram deixadas de lado.

É preciso deixar claro que não se trata de uma crítica a sala de aula em si, mas do uso passivo que se faz dela e suas consequências. A reprodução da rotina e dos rituais de ensino característicos desse espaço cria a imagem de um ambiente que tende a ser enfadonho e, em alguns casos, quase como uma prisão (para alunos e professores). Se assumirmos que a sala de aula constitui “o núcleo, o elemento insubstituível da escola” (CARUSO e DUSSEL, 2003, p. 29), é preciso considerar que essa concepção é resultado de escolhas passadas – e, sendo assim, escolhas presentes podem ser mudadas. Daí o convite dos autores em pensar que “pode-se transformar a carteira escolar em um meio de transporte para outros mundos, colocando-nos em contato com outros saberes e experiências”.

Pela própria matriz ideológica e valores que a constituíram – a reaproximação e o respeito com a natureza - a educação ambiental permite deslocar algumas aprendizagens que historicamente eram associadas à sala de aula para fora. Se no contexto contemporâneo essa é uma característica recorrente da EA, a tal ponto que se tornou uma estratégia pedagógica para promover a sensibilização dos sujeitos, a ideia de uma sala de aula ao ar livre não é exclusividade da educação ambiental – muito menos a busca pela experiência direta com a natureza. Propostas pedagógicas que valorizam momentos de aprendizagem em ambientes fora da sala de aula podem ser encontradas ao longo da história da educação. É o caso das aulas-passeio ou estudos de campo, de Celestin Freinet; as excursões e observações da paisagem como pressuposto básico do processo educativo, de Johann Pestalozzi; e a educação natural de Rousseau, para citar alguns exemplos.

Ainda que essas propostas constituam experiências de aprendizagem já integradas ao cotidiano pedagógico da maioria das escolas, a sala de aula continua sendo o principal ambiente onde se dá a atividade docente, e não há como ignorar as “relações de autoridade, comunicação e hierarquia” (CARUSO e DUSSEL, 2003, p. 37) que permanecem presentes na sala de aula tal como a conhecemos hoje. Do mesmo modo, as vivências educativas propiciadas em diferentes locais possuem características próprias que, como será problematizado em seguida, influenciam a prática docente e mesmo a aprendizagem.

As cenas descritas abaixo ocorreram em duas turmas do C.E. Ibraquera. Elas evidenciam momentos de transição, dentro de uma mesma atividade, entre o ambiente da sala de aula e espaços específicos no pátio escolar. A partir delas e de depoimentos das

entrevistadas, discuto a diferença percebida pelas educadoras entre aprendizagens teóricas e práticas, bem como suas repercussões na organização do trabalho pedagógico.

Cena 1: 5ª série. Atividade na escola

17 de maio de 2013.

Eram 13h e os alunos esperavam no pátio, em filas organizadas por turmas. Aguardavam as professoras virem buscá-los. A professora Jacqueline chega e a 5ª série se dirige até a sala, conversando e rindo. Enquanto as crianças iam guardando mochilas, pegando cadernos e sentando em suas classes, Jacqueline me pergunta o que eu gostaria de fazer: ir conversar com a coordenadora Justirene enquanto ela organizava e explicava a atividade para a turma ou ficar desde aquele momento. Preferi ficar.

Em poucos minutos as crianças estavam sentadas nas classes e aguardavam, quase num silêncio atento, Jacqueline falar. Ela me apresenta à turma e explica a atividade: ir até o espaço da horta e medir a área aproximada para então voltar a sala e transferir essas medidas para uma malha quadriculada. Uma vez no papel, as crianças iriam desenhar sugestões para a horta que ia ser construída, junto com os pais. Esses desenhos seriam expostos para a escola e seria feita uma eleição para escolher os mais votados, transformando as ideias em um desenho coletivo. Jacqueline explica que nenhum desenho ia ser “o” escolhido, mas a intenção era reunir as sugestões de cada um, contemplando também as ideias do restante da escola. O desejo era de que pais, professores, funcionários e alunos participassem dessa construção de alguma maneira, pois, como salienta a professora, o projeto da horta é para toda a comunidade escolar, não apenas para a 5ª série.

Enquanto Jacqueline falava, as crianças permaneciam sentadas. Suas perguntas eram acolhidas pela professora e várias delas se transformavam em pequenos debates sobre como fazer a atividade. Apesar de esses momentos criarem um ambiente coletivo para a conversa no grupo, quando um aluno levantava ou fazia algo que não estivesse relacionado com aquele momento (ir até a lixeira, se virar para mexer na mochila, pedir algo emprestado ao colega), ela pedia a atenção de todos.

Já no pátio, a turma foi dividida em três grupos para medir a área total onde seria feita a horta. Com trenas, cadernos e lápis nas mãos, as crianças começaram a se espalhar pelo espaço para medi-lo. Os grupos se diluíam e se reuniam à medida que o trabalho era feito,

enquanto a professora circulava entre os alunos para auxiliá-los quando necessário. Às vezes alguma divergência nos cálculos gerava uma pequena discussão nos grupos e a professora intervia tentando resolvê-lo pacificamente. Em certo momento, a coordenadora Justirene chega e começa a participar, lembrando que os espaços da composteira, espiral de ervas e as bananeiras devem ser considerados na hora de medir a área. Ela e Jacqueline caminham analisando o local e pensando na disposição de canteiros, bancos e caminhos, seguidas por algumas crianças. Quando era necessário tomar alguma decisão, perguntavam a opinião dos alunos que trabalhavam nos grupos mais próximos.

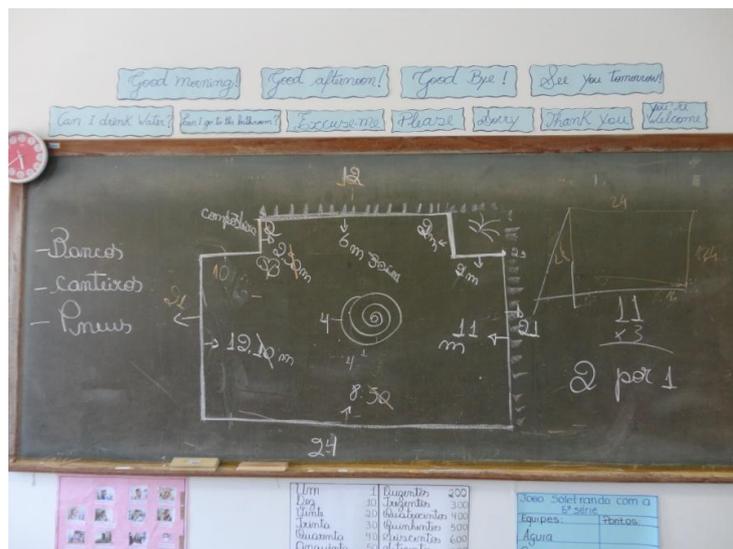
Figuras 20 e 21 – Turma da 5ª em atividade na horta



Fonte: Autora, 2013.

Após terminar o trabalho, a turma se dirigiu de volta à sala de aula. Nesse momento, Jacqueline pergunta se eu gostaria de continuar com o grupo, pois eles “só” iriam transferir as medidas para a malha quadriculada. Aceito o convite e a professora inicia a atividade fazendo um desenho semelhante à área da horta, localizando-se com a ajuda dos alunos e retomando as medidas feitas pelos grupos. De repente, a coordenadora Justirene entra na sala com uma questão para resolver com a turma: onde colocar os bancos na horta? Ficamos vários minutos conversando sobre isso. Voltando ao desenho, investimos mais um tempo até conseguir encontrar uma forma aproximada que contemplasse as medidas. Veio então o desafio de fazer a escala na malha quadriculada, multiplicando e dividindo valores. Jacqueline colocava as contas no quadro e as crianças iam calculando em suas classes. Ao final, entre tanto escreve e apaga, o quadro estava todo rabiscado. Peço para fotografá-lo e Jacqueline diz, rindo, “Não, não, tá uma bagunça!”. Ela ri novamente e permite que eu tire a foto.

Figura 22: Quadro da 5ª série, após a atividade.



Fonte: Autora, 2013.

Cena 2: 4ª série. Atividade na escola

21 de agosto de 2013

A profª Dulcinéia estava sentada em sua mesa organizando alguns materiais enquanto os alunos da 4ª série trabalhavam em grupos espalhados pela sala. Eles estavam finalizando uma atividade do projeto de reciclagem iniciada anteriormente, quando fizeram uma pesquisa no laboratório de informática sobre o tempo de decomposição dos materiais. Hoje os grupos estavam construindo um cartaz para ser apresentado no dia 30/08 à escola (de acordo com o calendário da instituição, essa é a data em que as turmas apresentam o andamento do Projeto Ambiental). A turma conversava bastante enquanto ia trabalhando e a professora, às vezes, chamava a atenção pedindo menos barulho e avisava quanto tempo ainda faltava para terminar a atividade. O controle desses momentos era muito mais verbal do que efetivo, pois ela deu muito mais tempo do que havia avisado aos grupos.

Canetinhas, cola, fita adesiva, tesouras e materiais recicláveis se espalhavam pelas classes, enquanto as crianças iam consultando nos cadernos e em folhas impressas as informações para colocar nos cartazes. Dulcinéia tinha determinado um padrão: título, identificação do grupo, tempo de decomposição de cada material e um pequeno texto de autoria dos alunos sobre reciclagem. Algumas crianças caminhavam até uma caixa, no “Cantinho da Leitura”, e ficavam em pé procurando imagens em revistas para recortar. Outras iam até uma lixeira no fundo da sala onde estavam os materiais recicláveis, procurando caixas de leite, sacolas e pedaços de plástico para colar nos cartazes.

Em certo momento, a professora anunciou o início das apresentações, que seriam um tipo de “ensaio” para a apresentação do dia 30. As apresentações seguiram o padrão de ler o tempo de decomposição de cada material pesquisado e um pequeno texto sobre a importância de reciclar. Dois grupos finalizaram ainda com uma frase conjunta, do estilo “Vamos cuidar do meio ambiente!”. Dulcinéia ia determinando a fala de cada aluno que não se apresentava junto com o grupo, chamando a atenção daqueles que ficaram em silêncio.

Terminada as apresentações, a professora avisou que íamos fazer a manutenção do biodigestor e dos materiais recicláveis. Enquanto um grupo recolhia os materiais da sala, outro grupo foi correndo buscar os materiais orgânicos. A turma saiu em direção ao pátio com sacos de lixo preto nas mãos, indo direto à área de reciclagem, localizada ao lado da horta. Depois de alguns minutos, Dulcinéia chegou com outras meninas carregando um recipiente de madeira com resíduos orgânicos da cozinha. Os alunos que estavam com o lixo seco formaram uma fila na entrada do ponto de reciclagem, esperando que a professora autorizasse o início da separação e só depois iniciaram a atividade. Esse grupo ia separando diversos materiais recicláveis nos espaços destinados para cada um: papel, plástico, vidro, alumínio e garrafas pet³⁹.

Figuras 23 e 24: Manutenção do biodigestor e separação de materiais recicláveis



Fonte: Autora, 2013.

³⁹ Conforme a professora, até o ano de 2012 os resíduos eram recolhidos por uma empresa de coleta seletiva e destinados a um centro de reciclagem no bairro Ambrósio. Em função do fechamento desse centro, o serviço de coleta permaneceu desativado por um tempo. Ao longo de 2013, para não acabar com o projeto de reciclagem da escola, a direção fez um acordo com um morador, que buscava os materiais doados e os revendia.

Enquanto isso, no espaço ao lado, Dulcinéia colocava os resíduos orgânicos dentro do biodigestor⁴⁰, pois as crianças não alcançavam em função da altura, puxando restos de cascas e frutas com as mãos. Em seguida, abriu um compartimento para ver se já havia composto pronto e comentou que era muito cedo, não havia passado tempo suficiente para haver o processo de decomposição e que nos últimos dias o sol não havia aparecido (um dos fatores que ativam o processo é o calor solar). Algumas meninas abriram as garrafas pet que seguravam e posicionaram na abertura inferior do biodigestor para coletar o chorume. As crianças notavam o cheiro forte, mas não se preocupavam muito em manter as mãos afastadas do material. De volta à sala de aula, duas alunas ficaram responsáveis por catalogar as garrafas recolhidas, especificando a data da coleta e a turma.

Propiciar vivências com a natureza e promover ações de sustentabilidade na escola são ideias presentes em muitos relatos e projetos pedagógicos que explicitam as ações no espaço escolar do C.E. Ibiraquera, no pátio ou em sala de aula. A escola conseguiu instituir uma série de práticas para criar um ambiente educativo dentro da própria instituição, como criar pequenos animais e investir em espaços no pátio, recursos que foram se naturalizando no trabalho pedagógico. De acordo com o projeto ambiental “Educando para a Sustentabilidade” (2012-2013), cada turma é responsável por um tema ambiental. Em 2013, a 4ª série estudou “Reciclagem/Composteira” e a 5ª série, “Horta Escolar”. Ao longo das visitas acompanhei momentos de aprendizagem em espaços internos e externos à sala de aula, orientados pelas professoras ou outros educadores.

De maneira geral, as atividades pedagógicas buscam contemplar um equilíbrio entre os conteúdos que são trabalhados em sala de aula e as práticas realizadas nos espaços do pátio escolar. Essa preocupação surge a partir da ideia de que trabalhar apenas com conceitos, ou com a “teoria”, não dá conta de sensibilizar os alunos para a temática ambiental. A coordenadora Justirene exemplifica essa situação relatando a experiência do projeto “Dicionário Ecológico”, realizado em 2008:

⁴⁰ O biodigestor é um equipamento que transforma resíduos orgânicos em biogás e biofertilizantes, a partir da ação de bactérias anaeróbicas. O uso de biodigestores nas escolas municipais de Garopaba é um projeto da Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, destinando os resíduos das cozinhas para a produção de adubo para as escolas. No C.E. Ibiraquera o biofertilizante (ou chorume) que é produzido está sendo armazenado em garrafas pet catalogadas pela turma da 4ª série e, após 40 dias, são diluídas em água e usadas como adubo na horta ou distribuídas entre os alunos. De acordo com a professora Dulcinéia houve semanas em que cerca de 10 garrafas foram recolhidas. A coleta é feita semanalmente, às sextas-feiras, e o depósito de materiais orgânicos, nas quartas e sextas-feiras.

Então a gente viu que trabalhar só aquela teoria.. porque a gente focou assim: cada turma tinha uma palavra-chave, tipo ecossistema, fauna, flora e aí depois de fazer um estudo sobre aquela palavra [...]. Aí tinha as palavrinhas, a gente pesquisava, aí a gente trabalhou mais a questão teórica mesmo. A gente não foi tanto a campo, foi mais tá passando os conceitos. E aí a gente viu que não alcançou os objetivos, assim, que a gente pretendia pra Educação Ambiental, que era a questão da sensibilização, do contato, das vivências. (Justirene)

Em seu relato parece haver uma conexão direta entre a sensibilização ambiental e as vivências, como se esta fosse o gatilho para a promoção da primeira. De fato, experiências diretas com a natureza, enquanto experiências estéticas, podem promover a sensibilização a partir de outras vias que não as exclusivamente racionalizantes⁴¹. No entanto, não parece ser esse o sentido da vivência a qual se refere Justirene:

Eu acho que tanto o contato com os animais, com a planta, com a terra, isso acaba sensibilizando. Porque assim, ele já tem o conhecimento teórico, ele precisa significar a teoria que ele tem. A gente aprende um milhão de coisas teóricas que não tem significado pra gente. Então o que a gente tenta fazer na escola é o que: dar significado à teoria. É através das vivências que tu consegue fazer isso, tu consegue sensibilizar, tu consegue fazer eles entender, fazer elas se sentirem sensíveis aquilo ali. (Justirene)

Para além de uma diferenciação dos sentidos que cada experiência pode promover (estéticas ou não), parece haver o entendimento de que a educação ambiental só é efetiva quando vivida “na prática”. Ao mesmo tempo, a relação de teoria e prática no trabalho pedagógico remete novamente à distinção entre os espaços educativos:

A gente trabalha um pouco da teoria [pausa]. Mesmo porque até a gente se organizar, os espaços, toda essa questão, já dá tempo da gente iniciar a teoria na sala de aula, pra quando o espaço estiver pronto a gente começar as atividades práticas, já dá uma adiantada. Então, também se pensa nisso. Mas eu vejo se o trabalho de educação ambiental fosse só na sala de aula, eu acho que não surte o mesmo efeito. Eu sempre falo, a gente sempre conversa aqui: o trabalho de educação ambiental tem que ter vivência, tem que ter contato, tu tem que sentir, tu tem que aprender a gostar. (Justirene)

As aprendizagens teóricas são associadas à sala de aula, onde são trabalhados conceitos que, depois, são conhecidos “na prática”. Esta, por sua vez, é relacionada a saídas

⁴¹ A abordagem estética na educação diz respeito à construção da moral através do sensível, não mais por vias exclusivamente racionalizantes. Como Hermann (2010), a ética não pode ser ensinada, uma vez que ela não se dá apenas na esfera cognitiva, nem é possível afirmar que influências do processo pedagógico possam garantir alguma formação ética. A abertura proporcionada pela experiência estética amplia nossas possibilidades de escolha, “tornando visíveis nuances e variações de princípios éticos e tornando mais justo o juízo moral” (2010, p. 47) No caso da sensibilização ambiental, a potencialidade da experiência estética adquire ainda mais significados quando consideramos a dimensão ética que tal experiência promove. Por transgredir o domínio da reflexão, ela nos coloca diante do estranho e provoca novos questionamentos, tornando necessária uma compreensão que vá além do que nos é familiar ou habitual, sendo um caminho potencial para sensibilização moral.

de campo, vivências no pátio, trabalhos na horta e assim por diante. A professora Kirley, da EMEF Profª Jandira da Silva, utiliza os termos abstrato e concreto para se referir a essa diferença: enquanto que o trabalho em sala de aula “*fica uma coisa meio abstrata*”, as atividades externas permitem a experiência concreta, “*trabalhar ali, com a mão na massa*”.

Essa dicotomia pode ser observada também no depoimento de Justirene a respeito da organização do trabalho pedagógico:

O que a gente tenta fazer é isso que eu to te falando, é casar teoria com a prática. Aí, claro, quando chega na sala de aula.. Geralmente, primeiro a gente vê um pouquinho da teoria pra depois levar eles pra prática, pra eles não...Talvez a gente até devesse fazer o contrário, né? Talvez a gente devesse começar um pouco da prática pra trazer a curiosidade deles..nós nunca pensamos nisso, mas tu falando agora já surgiu uma ideia (risos). Talvez, partir da prática pra ver o quê que vem pra teoria, né? A gente nunca pensou nisso, a gente faz o contrário. (Justirene)

A complexa relação entre teoria e prática é um tema recorrente na Educação. Na maioria das vezes essas dimensões se colocam em posições opostas e independentes, resultado da lógica dual que caracteriza a modernidade. A teoria pertenceria ao domínio da reflexão, das ideias e seria anterior à experiência. Porém, como nos alerta Eagleton (2010, p. 297), “não podemos nunca estar ‘depois da teoria’, no sentido em que não pode haver vida humana reflexiva sem ela”. Ainda que a ciência moderna tenha consolidado a ideia de que a teoria é superior à prática – por uma série de questões de hierarquias, poder e domínio de saberes – ambos são elementos constitutivos da ação humana, que ocorrem simultaneamente. A teoria nos ajuda a compreender a prática (TRISTÃO, 2004, p. 12), enquanto que a prática não é uma mera reprodução da reflexão teórica.

Ao refletir sobre a prática pedagógica da escola, Justirene enfatiza constantemente a importância da vivência para produzir significados na aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que não são nativos de Garopaba e, portanto, não têm as mesmas experiências cotidianas dos alunos nativos. Ela dá o exemplo dos animais que são criados no pátio da escola e expõe os limites do trabalho restrito à sala de aula:

Então a gente vê assim, se fosse só explicar lá na sala que a galinha põe ovo, nasce o pintinho..e ele não tivesse o contato com o animal, eles não perderiam o medo também, não teria sentido. Então, assim, eu acho que educação ambiental só na sala de aula não funciona. Acho que a sala de aula já é demais por cansativa, assim.. Por tudo que a gente vivencia e, né, que a gente sabe que não é fácil. Pra se manter uma criança 4h dentro de uma sala de aula jogando conteúdo, conteúdo, conteúdo..acho que a coisa não flui, não acontece. Então eu acho que educação ambiental, quando o foco é só na sala de aula, acho que fica muito cansativo, acho que a coisa não acontece, na verdade. É só mais na teoria que a criança vai tá ali..talvez entre aqui e sai aqui, né? (Justirene)

A afirmação de que a sala de aula é cansativa e não teria condições de promover as vivências necessárias à sensibilização ambiental sugere que esse espaço é associado a determinados tipos de aprendizagem que são diferentes daquelas as quais a educação ambiental se propõe. Uma interpretação possível pode ser feita a partir dos conteúdos curriculares. Ainda que a EA integre a matriz curricular, parece que na dinâmica cotidiana do trabalho pedagógico – a escolha de conteúdos, atividades, a organização de tempos e espaços - ela assume uma posição distinta das demais disciplinas, como se estas pertencessem a uma dimensão mais “teórica” da aprendizagem.

Uma vez que os objetivos da EA não podem ser alcançados apenas com a teoria, é como se a experiência fosse necessária para validar o conceito que foi estudado. Como afirmou anteriormente Justirene, é uma questão de “*dar significado à teoria*”, através das vivências. Em certa medida, no caso do C.E. Ibraquera, essa visão teve uma repercussão muito peculiar: a educação ambiental permitiu a ressignificação da maneira de trabalhar os conteúdos, levando-os “para fora” da sala de aula. O esforço da instituição, ao longo dos anos, em transformar o pátio escolar e oferecer vivências aos alunos é ao mesmo tempo agente e resultado disso, uma vez que possibilita uma alternativa ao ritual pedagógico típico da sala de aula. Para a professora Jacqueline, por exemplo, a educação ambiental permite a “*junção da teoria e prática*” e seu relato evidencia a dimensão que os conteúdos curriculares adquirem na hora do planejamento pedagógico e na escolha dos locais para aprender:

Então hoje, de uma certa forma, a gente já consegue trabalhar matemática..o que tu faz na horta, por exemplo, as formas geométricas, as figuras geométricas, medida, eu vou trabalhar com meus alunos esse ano a questão da horta e a gente vai trabalhar medida, já trabalhamos em sala de aula, vamos trabalhar na prática, nos canteiros.
(Jacqueline)

Tomemos como exemplo a Cena 1, que relata uma aula da turma de 5ª série. De maneira resumida, a proposta consistia em uma conversa inicial sobre a atividade dentro da sala, o momento da “prática” no pátio para medir a área da horta e o retorno à sala de aula para a finalização. Quando voltávamos à sala, a professora Jacqueline me perguntou se eu gostaria de continuar acompanhando, porque a partir daquele momento eles “só” iam transferir as medidas para a malha quadriculada. A atividade, que até então era associada mais à educação ambiental, passou a corresponder mais à área da matemática. Ainda que *medir* a horta seja uma atividade matemática, ela assume outro significado por ser feita ao ar livre e, portanto, “prática”. No momento em que voltamos à sala de aula, o significado se inverte: deixa de ser prática e se torna própria dos conteúdos curriculares pertinentes à matemática. É claro que essas distinções são naturais no trabalho pedagógico, considerando a organização

curricular de um sistema de ensino onde os conteúdos são abordados separadamente por disciplinas específicas. Mas o fato de Jacqueline ter considerado que aquela última etapa poderia não ser tão interessante quanto as outras – considerando que eu estava ali para acompanhar ações de educação ambiental - sugere que as atividades dentro da sala de aula não têm o mesmo significado para a EA quando comparadas às aquelas feitas ao ar livre.

A concepção que diferencia teoria/prática e sala de aula/ambientes externos gera dinâmicas peculiares no desenvolvimento do processo educativo. Para exemplificar, cito a explicação de Justirene sobre as ações em torno da horta, com as 5^{as} séries. O projeto geralmente começa com uma saída de estudos a um sítio que produz alimentos orgânicos (Sítio Pé do Morro), onde as crianças já vão “*adquirindo conhecimento sobre a horta*”. A partir dessa experiência, o grupo trabalha em sala de aula alguns conceitos específicos sobre plantio, a fim de instrumentalizar as crianças para as atividades práticas. Essa etapa normalmente é feita através de pesquisas. Esse conhecimento “*não é cobrado em prova*”, uma vez que as crianças “*vão mostrar o conhecimento no dia-a-dia*” através de apresentação de trabalhos, pesquisas e as atividades práticas na horta:

A gente pode fazer visitas, saídas de estudos, geralmente a gente vai no Mário Mar, não sei se tu conhece? A horta orgânica do Mário Mar, sítio Pé do Morro. Então, geralmente a gente vai lá, daí ele dá uma palestra bem legal, ele mostra. Então ali as crianças já tão adquirindo conhecimento sobre a horta. Depois a gente vem pra sala e vai trabalhar alguns conceitos, o quê que a planta precisa pra crescer, a questão da terra preta, onde a gente consegue a terra preta, como que se forma essa terra preta. Então, depois, quais são as hortaliças que a gente pode tá plantando nessa época. Porque as vezes a gente começa logo em março, abril, a gente já tá plantando. Agora a gente vai plantar em julho. Então a gente faz uma pesquisa, geralmente a gente faz em forma de pesquisa, isso não é cobrado em prova, de uma maneira que depois eles vão ter que tá [...] eles vão mostrar o conhecimento no dia-a-dia, quando vão tá apresentando os trabalhos, as pesquisas que fizeram, lá na prática na horta, porque tem que afogar a terra, todo aquele processo. A gente trabalha essa questão teórica e depois a gente começa a fazer o plantio. (Justirene)

Tal como a relação entre teoria e prática, o modo de avaliar as aprendizagens realizadas fora da sala de aula também varia. Se os conhecimentos relacionados a atividades práticas são realizados principalmente através de pesquisa e não constituem a avaliação de disciplinas do currículo, mas algo observável no cotidiano, teriam um valor diferente do que aqueles “cobrados” em prova? A fala de Justirene sugere que o conhecimento teórico se associa a uma avaliação oficial, aquilo que pode ser mensurado, analisado e comprovado. Portanto, corresponde à lógica formal do ensino. Por outro lado, o conhecimento prático não precisa ser provado, pois não está inscrito em nenhuma disciplina.

Um último aspecto merece destaque na diferenciação entre espaços internos e externos, algo que está além de um critério físico: é possível observar que em ambas as cenas ocorre uma mudança no ritual do ensino e da aprendizagem, de acordo com o local em que é realizado.

Na cena 1, a postura da professora Jacqueline diante do grupo se diferenciava em cada espaço. Dento de sala de aula, para ela, os alunos estavam atentos quando olhavam para frente e permaneciam sentados em seus lugares. No pátio, com a turma trabalhando em grupos, esse controle praticamente desaparecia. Era interessante observar a abertura de Jacqueline para aquele momento de construção coletiva, no sentindo de assumir a posição de alguém que está aprendendo junto, pois a atividade era desconhecida para ela também. Embora isso também tenha ocorrido nos momentos em sala de aula, o nível de hierarquia é diferente. Em sala, a figura da professora à frente da turma era a que se destacava, pois acolhendo a opinião dos alunos a todo momento, a condução da aula era feita por ela. Todos a olhavam e as discussões de alguma maneira eram mediadas. Na horta, com a turma dividida em grupos e ao ar livre, a professora se deslocava da posição central para estar junto com os alunos. Ainda que continuasse sendo a figura de referência, Jacqueline não mais conduzia as aprendizagens do grupo, que experimentava por si suas próprias descobertas.

Na Cena 2, que acompanha a 4ª série, a transição entre a sala e o pátio se deu em função de uma atividade do projeto de reciclagem. Em sala, os alunos apresentavam suas pesquisas para a professora, como se estivessem “prestando contas” de suas aprendizagens. Durante a manutenção do biodigestor, em contrapartida, Dulcinéia demonstrava - mais do que guiava - o processo, dando abertura para que as crianças acompanhassem seu exemplo e aprendessem como fazer, através da observação.

A partir de agora, a discussão em torno da relação entre teoria e prática será analisada do ponto de vista da organização curricular e da constituição da educação ambiental como um tema interdisciplinar.

3.2.2 “A gente é que tenta colocar dentro”: entrelaçamentos do currículo e a prática pedagógica

“É, vai ter que entrar no meio, senão não tem como fazer.”
(Profª Kirley, sobre a inserção da EA em seu planejamento pedagógico)

A educação ambiental passou a integrar as propostas curriculares do sistema nacional de ensino em 1997, quando foi proposta como um tema transversal dentro dos Parâmetros

Curriculares Nacionais, e através da Lei Nº 9.975, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental⁴². Segundo as normativas legais, ela caracteriza-se pela transversalidade e não deve ser implantada como disciplina específica, salvo em cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas que abordem seus aspectos metodológicos.

Carvalho (2008, p. 129) problematiza a posição da EA como tema transversal e da proposta interdisciplinar no currículo:

O desafio metodológico da interdisciplinaridade repousa no fato de que uma prática interdisciplinar de EA pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino. Por outro lado, como ceder à lógica segmentada do currículo, se a EA tem como ideal a interdisciplinaridade e a nova organização do conhecimento? Diante de um projeto tão ambicioso, o risco é o da paralisia ante o impasse do tudo ou nada: ou mudar todas as coisas ou permanecer à margem, sem construir mediações adequadas e experiências significativas de aprendizado pessoal e institucional.

Nas palavras da diretora Ana, por seu caráter transversal a EA permite “*fazer um link em tudo ou qualquer conteúdo dentro do currículo*”. Por outro lado, uma observação comum entre as educadoras que participaram da pesquisa foi que a demanda dos conteúdos curriculares muitas vezes impede ou dificulta o trabalho em educação ambiental. Em muitas narrativas, expressaram a ideia de que ela deve ser “encaixada” no planejamento pedagógico, como se disputasse um espaço com outras disciplinas que já estão constituídas na organização curricular escolar, pois afinal, “há um currículo para vencer”.

Ao mesmo tempo em que a EA não pode ser uma disciplina isolada, não há como ignorar as barreiras que um currículo fragmentado em disciplinas cria, no cotidiano pedagógico, para a implementação de projetos ambientais. Ainda que as séries iniciais possuam unidocência – o que, teoricamente, poderia facilitar um trabalho transversal e interdisciplinar – não há como desconsiderar a hierarquia entre as áreas do conhecimento e a valorização de algumas disciplinas em relação a outras.

Como descrito no capítulo anterior, a educação ambiental foi sendo inserida sistematicamente nas escolas de Garopaba através das ações da Mostra Lutz, a partir do início da década de 2000. Na época, o tema era abordado na disciplina de Ciências, normalmente partindo dos conteúdos “pertencentes” a esse componente curricular. Ainda assim, a EA era vista como mais um conteúdo a ser trabalhado, além de toda a demanda de conteúdos

⁴² Ainda que as normativas legais desempenhem um papel significativo no fortalecimento institucional da EA, é preciso destacar o protagonismo dos movimentos sociais e ecológicos, bem como do debate ambientalista, na inserção da EA na agenda política brasileira. Uma discussão detalhada dessa questão pode ser conferida no artigo de Carvalho (2001): “Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental”.

intrínseca ao trabalho pedagógico. Os depoimentos de Justirene e Jacqueline, que já trabalhavam no C.E. Ibiraquera naquele período, exemplificam essas duas situações:

É, antes da Mostra a gente trabalhava só em ciências. Daí tu casava lá, se tinha plantas, tu trabalhava plantas. Mas a gente não fazia tantas saídas de estudo, não tinha tanto esse foco, o contato, entendeu? Era mais aquela parte das experiências na sala de aula, o conteúdo que vinha no plano de curso, porque daí a gente trabalhava de acordo com o que vinha no plano de curso e era jogado em ciências. Não se trabalhava muito a educação ambiental com um olhar mais amplo, assim, um olhar mais geral. (Justirene)

Porque, a princípio, assim, quando a gente iniciou com esses trabalhos na escola, veio a resistência dos professores justamente por isso. Como é que a gente vai fazer pra trabalhar educação ambiental com todo o conteúdo que a gente tá dando conta no ano? (Jacqueline)

No C.E. Ibiraquera as ações do projeto são construídas coletivamente e organizadas em um cronograma. A partir dessas atividades, as professoras planejam suas aulas de modo que o tema ambiental “entre nos conteúdos”. Muitas vezes, esses conteúdos foram mencionados como algo a parte, aquilo que é externo, pois obedecem às normativas do sistema de ensino, e as professoras “têm que dar conta”. Tanto é que, quando questionadas a respeito de como selecionavam os conteúdos do projeto ambiental, as professoras se referiam às ações que estavam previstas no cronograma.

Se, por um lado, os professores reconhecem que há uma demanda grande de conteúdos programáticos a serem trabalhados – o que cria a necessidade de encontrar ou criar um lugar onde a educação ambiental possa “entrar” em seu planejamento – por outro a educação ambiental é relacionada, quando se fala em conteúdos, ao estudo da vegetação ou dos seres vivos, como demonstra o depoimento da professora Kirley:

[...]esse ano eu ainda não consegui pegar meus alunos e ir pra praça porque a quantidade de conteúdo na 4ª série é muita né? Aumenta e ela foge um pouco, assim, da questão ambiental. Então, se eu for te mostrar o meu plano de aula anual, não tem nada da questão ambiental, a gente é que tenta colocar dentro, porque, tipo assim, não estuda as plantas, aonde que eu vou enfiar esse projeto da praça? (Kirley)

A inserção da temática ambiental na escola é problematizada por Grün (1996) do ponto de vista dos fundamentos epistemológicos do currículo. O autor destaca a necessidade de reconhecer os padrões culturais que caracterizam o racionalismo moderno, bem como os valores que se formaram com ele e que, em certa medida, influenciam nossos horizontes interpretativos (1996). “A disrupção, o fragmentalismo e o indivíduo independente dos ecossistemas são pontos importantes da orientação cartesiana do currículo” (1996, p. 48), porém também é através dos conhecimentos que não são ditos que essa concepção se

manifesta. O autor, nesse sentido, analisa as áreas de silêncio do currículo: trata-se dos saberes negados pelo cartesianismo, que não aparecem nem implícita ou explicitamente nas propostas curriculares. Nas palavras do autor (1996, p. 48), “as áreas de silêncio do currículo caracterizam-se por uma ausência quase completa, de referência ao meio ambiente”. Nesse contexto, saberes das disciplinas de química ou história, por exemplo, não são reconhecidos como ecológicos, no sentido de que ignoram o fato de que elas próprias se dão no meio natural.

Nesse sentido, Carvalho (2008, p. 117) aborda como o paradigma moderno instaurou um modelo de conhecimento no qual a natureza foi objetificada:

Ao separar radicalmente a natureza da cultura, a ciência sacrificou a diversidade em nome da universalidade do conhecimento, reduzindo os fenômenos culturais às determinações das leis naturais gerais. Nesse sentido, os saberes da Física e da Biologia tiveram grande ascensão e ganharam legitimidade como portadores do conhecimento verdadeiro do real e, portanto, explicativo do ser humano. Já as ciências humanas, entre elas a Educação, nesse quadro da hegemonia de uma cientificidade objetivista, ocuparam lugar menos valorizado, devendo espelhar-se na ciência objetiva para um dia alcançarem tal padrão de racionalidade e objetividade.

Na seção anterior, descrevi na Cena 2 uma aula da 4ª série, no mês de agosto, com atividades sobre o projeto de reciclagem: os alunos fizeram uma pesquisa na internet sobre o tempo de decomposição dos materiais e a confecção do cartaz, propostas que eram a continuação de uma atividade que havia sido iniciada algumas semanas antes. Nessa primeira etapa, que ocorreu em junho, a professora Dulcinéia entregou aos alunos um papel com diferentes classificações do lixo (orgânico, seco, industrial, doméstico, hospitalar), sobre as quais deveriam conversar e escrever o que entendiam a respeito. Em certo momento, a professora se retirou da sala e, durante o período em que esteve ausente, duas meninas que faziam o registro no caderno entraram em um dilema: se o assunto **lixo** “*era de português ou de ciências*”. Uma delas perguntou: “*Lixo é em que disciplina?*”; a outra respondeu “*Eu nunca escrevi em ciências*”. Outros colegas entraram na discussão e um deles afirmou que era português, já que o período era daquela disciplina. Quando a professora voltou, o impasse continuava. Diante da inquietação dos alunos ela esclareceu que o tema era de ciências e também de português, por estarem exercitando a redação. Mas que o registro devia ser feito no caderno de ciências.

A fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e a associação do meio ambiente à área das ciências naturais geram características peculiares não somente no trabalho do professor. Como se vê na situação descrita acima, para as crianças (e, em certa medida, para a

professora) o tema do lixo podia ser tanto “de português” ou “de matemática”. Porém, isso não se deu ao fato de relacionarem o assunto a um saber que pode ser associado a ambas as áreas de conhecimento – o que presumiria um entendimento interdisciplinar e transversal -, mas porque exercitavam a redação. Ainda que essa forma de organização pedagógica seja claramente compreensível, uma vez que é preciso manter a especificidade de cada saber, essa situação ilustra o quanto o trabalho interdisciplinar ainda encontra barreiras com um ensino fragmentado em disciplinas.

O depoimento da professora Suélen aborda essa questão. Ela concorda que a educação ambiental não se reduz somente à disciplina de ciências e que é possível abordá-la de maneira interdisciplinar. No entanto, reconhece o quanto a organização curricular, que chama de “sistema de gaveta”, é um desafio no cotidiano e questiona se a constituição da EA como disciplina não seria uma alternativa viável para o trabalho pedagógico:

Não, não fica restrita só a ciências, claro que não. Ela vai pegar todos, mas eu acho.. A gente não quer falar, mas a gente trabalha ainda com o sistema de gaveta. O vestibular é um sistema de gaveta, o sistema de educação é um sistema de gaveta. [...] Se trabalha, não tem como se dizer que não se trabalha porque se trabalha. Tu consegue ligar uma coisa com a outra? Tu consegue, mas aula de português é caderno de português, é livro de português, é aula de português [...] tu tá interligando, mas a aula é aquilo ali, não vai fugir daquilo ali. Regra é regra, não vai ser outra coisa. Agora.. então seria.. vindo por esse sistema de gaveta, seria uma disciplina que abriria pra isso. Claro que a gente tenta.. tipo essa aula que a gente fez de construção de brinquedo é de matemática. A intenção é que eles montem uma loja de brinquedos, que trabalhe com dinheiro. Então consegue entrar, mas se tivesse uma disciplina que entrasse mais, que conseguisse, que abrisse esse espaço pra gente trabalhar um pouco mais taria preservando um pouco mais essa.. porque tu consegue, mas ao mesmo tempo tu tem mais mil e uma coisa pra dá dentro daquela disciplina e tem que dar conta. Então tu entra lá, a cada 15 dias tu consegue botar alguma coisa que tem a ver, tu consegue tá, né...includindo ali dentro. Mas dentro desse tema que é meio ambiente tem mais outros 4 temas transversais que entram ali no meio.

(Suelen)

No caso específico do C.E. Ibraquera, foi possível perceber que o trabalho pedagógico vem se constituindo de maneira interdisciplinar, com algumas peculiaridades. O mesmo não ocorre nas demais instituições. Pelas características que foram apontadas no capítulo anterior – pouca rotatividade na equipe, profissionais que trabalham há muitos anos na instituição e o engajamento coletivo – a escola conseguiu implementar o projeto ambiental de tal maneira que a fronteira entre as disciplinas foi, em partes, superada. Por outro lado, as barreiras geradas pela organização curricular e a demanda de conteúdos “oficiais” foram apontadas especialmente pelas educadoras da E.M.E.F. Maria Ferreira Couto e a E.M.E.F. Profª Jandira da Silva como fatores principais que dificultam o trabalho interdisciplinar.

3.3 Quando a escola vai para fora

Há algumas décadas a crença na educação racional vem declinando, muito em função da chamada “crise de fé no método racional e na autoridade moral da sociedade, o que resulta por questionar o papel da educação na coesão dos laços sociais”, conforme destacam Carvalho, Farias e Pereira (2011, p. 42). No entanto, parece haver ainda um consenso que enfatiza o ensino sistemático e intencional no processo de transmissão cultural (LANCY, 2010), próprio das sociedades industrializadas. Essa dimensão educativa acaba por tornar ilegítimas maneiras de aprender e conhecer que destoem do padrão estipulado, como é o caso dos saberes de comunidades tradicionais consideradas “à margem” da sociedade. Essas formas de aprender não encontram espaço na estrutura dura da educação moderna, por romperem com a crença dualista do processo de aquisição do conhecimento: é preciso que haja um “ensino-aprendizagem” entre um sujeito que ensina e outro que aprende. São horizontes educativos que a escola historicamente tem ignorado e deslegitimado.

Nesse sentido, Tassinari (2009, p. 17) fala da concentração da educação em ambientes escolarizados e do ethos escolarizado que caracteriza as sociedades modernas:

Parece inconcebível pensar em “educação” fora de uma relação hierárquica entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem: os adultos e as crianças. Outras características que nos parecem intrínsecas a qualquer processo educativo são também frutos desse “ethos”: a noção de que a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis; a idéia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma seqüência de etapas que devem ser seguidas sem variações; a importância atribuída à escrita e à oralidade para a transmissão de conhecimentos; a abstração dos contextos de prática. (Tassinari, 2009, p. 06)

Pela própria concepção sistemática do ensino e a relação hierárquica entre crianças e professores, a maior parte das curiosidades infantis são submetidas à autoridade do adulto, especialmente aquelas que não se encaixam tão facilmente naquilo que se pretendia ensinar. Assim, podemos cogitar a possibilidade de que na maioria das vezes em que nos referimos à educação estamos, na verdade, falando de processos de escolarização. E, nesse contexto, uma característica fundamental é a institucionalização das aprendizagens. Estudos como os de Tassinari (2009), Medaets (2011; 2011b) e Lancy (2010), que discutem os processos educativos não escolares e a aprendizagem em diversos contextos culturais, servem de apoio para problematizar uma questão bem específica para este trabalho: escolas, bem como outros espaços escolarizados, são os lugares reservados às crianças aprenderem. Ao mesmo tempo, tomando as reflexões já feitas anteriormente, o modelo de escola ao qual estamos tão

acostumados possui práticas e rituais cotidianos específicos, que acabam por condicionar nossas formas de aprender.

Partindo desse ponto, esta última categoria busca aproximar as discussões a respeito da normatividade escolar – especialmente na reprodução de certas condutas e modelos de aprendizagem - com a normatividade do discurso ecológico – a determinação de comportamentos ambientalmente adequados e sua abordagem conservacionista. Duas situações de aprendizagem serão problematizadas: as que não são institucionalizadas - e, portanto, não têm tanto destaque na dinâmica escolar - e aquelas feitas no contexto de aula, porém em locais outros que não a escola e que permanecem subordinadas ao ensino.

É difícil encontrar um projeto educativo que defenda explicitamente uma educação desvinculada das práticas sociais ou que ignore as experiências das crianças em seus contextos cotidianos. No entanto, “há uma grande diferença entre trabalhar nas escolas com problemas práticos e ter que resolver esses problemas no seu cotidiano” (TASSINARI, 2009, p. 7). A questão é que, no contexto escolarizado, muitas das experiências das crianças estão submetidas a abstração promovida pela escola. Como já disse Illich (1985 apud TASSINARI, 2009, p. 7), “o poder da escola em dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não educativo”.

Consideremos a cena a seguir.

No dia 15 de maio de 2013 encontrei um menino e sua mãe que, como eu, esperavam o ônibus para ir até o centro de Garopaba. Começamos a conversar e ele contou de sua paixão pelo mar, me ensinando que os peixes dormem e não têm horário para isso. Espantada (pois, realmente, eu jamais havia pensado no assunto), perguntei como os peixes dormiam sem serem levados pelas correntes marítimas e se eles fechavam os olhos durante o sono. O menino, rindo divertidamente da minha ignorância, respondeu que bastava o peixe encontrar uma pedra ou lagoinha no mar e dormir. E acrescentou que, uma vez, havia mais de 9 mil peixes da praia do Ouvidor, mas os pescadores não conseguiram se aproximar. Ele contou ainda que há tainhas do tamanho do banco onde estávamos sentados, mas que no mar o navio “pega bicho do tamanho do ônibus!”. Estava acostumado a acompanhar o pai, pescador, em seu trabalho. A mãe em certo momento deixou escapar: “Se deixar esse peixe fica o dia todo no mar”. O menino fez questão de acrescentar que não é o dia inteiro, pois de manhã ele estava na escola. Ele estudava na 4ª série do C.E. Ibiraquera.

Esse encontro exemplifica uma entre as várias experiências cotidianas da comunidade de Garopaba. Além da diferenciação entre a comunidade nativa e não-nativa, que já caracteriza a heterogeneidade do público atendido pelas escolas, o município possui contextos que oferecem aprendizagens específicas àquele ambiente. O exemplo do menino, como outros que serão relatados adiante, denotam aprendizagens ecológicas que não se dão pela lógica sistemática de ensino: é um saber que emerge do cotidiano sem ser necessariamente ensinado. A escola, por outro lado, se esforça em promover situações onde a ecologia possa, sim, ser aprendida e, portanto, ensinada. O conteúdo desse processo – seu viés conservacionista e normativo que especifica certos comportamentos adequados na relação com o ambiente – é o que vem sendo problematizado ao longo deste trabalho. Essa discussão será feita a partir das cenas a seguir, que descrevem duas saídas de campo das turmas de 4ª e 5ª série do C.E. Ibiraquera.

Cena 1: 4ª série. Saída de campo

27 de junho de 2013

Atravessamos as comunidades de Areias do Macacú, Macacú e Siriú para chegarmos em nosso primeiro destino: a cachoeira do Siriú. Pela janela do ônibus se viam paisagens rurais marcadas principalmente por dunas, que são o atrativo turístico daquela região na temporada de férias. O objetivo da atividade era o reconhecimento das diferentes paisagens que compõe o município de Garopaba. A professora Dulcinéia falava com uma colega, enquanto as crianças da 4ª série conversavam entre si. O ônibus entrou em ruelas estreitas e chegamos a um portão com uma placa informando que aquele local era privado. A professora buscou a chave na residência do proprietário, próxima dali, e a turma foi entrando em fila na propriedade.

Logo na entrada havia quiosques e bares para receber turistas. Fomos descendo por uma longa escada que nos conduzia até o início de uma trilha na mata nativa, passando por cima de um riacho que desaguava da cachoeira. As crianças iam rápido, apesar do caminho deslizante, parecendo que queriam chegar logo à queda d'água. Dulcinéia ia a frente, eu e a outra professora estávamos no fim da fila. Quando chegamos perto, ela já estava falando algo com os alunos sobre a beleza daquele lugar e pedindo que observassem se havia impactos causados pelo homem naquele ambiente natural. Ela dividiu a turma em dois grupos, para se

aproximarem e ver de perto da cachoeira, que mais se assemelhava a uma pequena cascata. Alguns alunos se afastaram ou pouco do grupo que se reunia em uma pequena descida no terreno, entrando em uma trilha que dava na beira do rio. A professora logo os chamou de volta, pedindo que não se afastassem.

Figuras 25 e 26 – Entrada da propriedade onde está localizada a Cachoeira do Siriú



Fonte: Autora, 2013.

Figuras 27 e 28 – Turma da 4ª série na cachoeira do Siriú



Fonte: Autora, 2013.

Em seguida, ela reuniu todos e começou a conversar, pedindo que os alunos fechassem os olhos por um breve momento para ouvir os sons do lugar. Depois de uma foto coletiva do grupo, voltamos pela trilha até os quiosques da entrada, que Dulcinéia utilizou como exemplo para observar a intervenção humana naquele local.

De volta ao ônibus, partimos para as Dunas do Siriú. Ao chegar, os alunos desceram e foram correndo em direção aos enormes montes de areia. Do ônibus a professora gritou para

irem devagar. Aos poucos uma fila foi se formando para subir as escadas feitas de sacos de areia e madeira. No caminho alguns alunos cansavam (mas não paravam) e outros iam correndo à medida que conseguiam. Lá de cima se via a praia, os morros das redondezas e, ao nosso redor, um mar de areia.

Figuras 29 e 30 – Turma da 4ª série nas dunas do Siriú



Fonte: Autora, 2013.

A docente reuniu o grupo para conversar, mas não consegui escutar, pois estava longe. Na descida, a diversão foi ir correndo, mesmo que Dulcinéia tivesse avisado para não correr. Lá embaixo, depois de todos sacudirem os pés, tirarem os sapatos e a areia para não sujar (tanto) o ônibus, partimos novamente para nosso terceiro destino: o banhado.

No caminho os alunos iam preenchendo uma ficha com perguntas sobre cada espaço que iam visitando (que tipo de vegetação era encontrada, se havia “intervenção do homem”, etc). Mesmo com o ônibus em movimento, as crianças se ajeitavam como podiam para conseguir escrever o registro. Dulcinéia não exigia que a atividade fosse feita naquele momento, apenas comentava para já irem registrando as informações.

O banhado fica próximo ao centro da cidade. Quando chegamos a professora explicou que antigamente aquele era o habitat de capivaras, que fugiram com a urbanização. Embora

ainda seja paradeiro de algumas espécies de aves, o número é bem reduzido. O local também recebe o esgoto doméstico das residências e comércios ao redor.

Figura 31 – Turma da 4ª série no banhado, próximo ao centro da cidade.



Fonte: Autora, 2013.

Dali fomos para nossa última parada: o riacho no centro histórico, próximo à beira-mar. Caminhamos até a ponte sobre o rio canalizado que desembocava no oceano. Havia uma grande quantidade de lixo e, numa parte, restos de limpeza de peixe localizadas por um grupo de alunos. Dulcinéia guiou a observação do grupo da ponte até a praia, em que constatou novamente o impacto “do homem”.

Figuras 32 e 33 – Turma da 4ª série no riacho do Centro Histórico, que deságua na praia.



Fonte: Autora, 2013.

Cena 2: 5ª série. Saída de campo

25 de junho de 2013

Chegamos no Morro do Fortunato um pouco antes das 9h, depois de uma longa subida pela estrada de barro. O tempo estava nublado e bem úmido. A vista se estendia por

um vale entre dois morros e, ao final, se via a lagoa do Macacu e a praia. O motorista do ônibus escolar estacionou em frente a uma casa e disse às professoras (a titular e a auxiliar) que ali morava o “seu” Maurílio. Ele era o responsável pela Associação da Comunidade Quilombola do Morro do Fortunato e nos recebeu assim que descemos do ônibus. Por causa da chuva a conversa seria feita dentro de um salão, para onde a turma se dirigiu em fila, desviando do barro. Assim que a porta foi aberta as crianças se dirigiram diretamente para as classes e cadeiras que estavam organizadas em fileira, porém direcionadas à parede e dispostas próximas às janelas. Alguns sentaram atravessados nas cadeiras, enquanto que outras permaneciam viradas aguardando os adultos.

Figuras 34 e 35 – Organização das classes



Fonte: Autora, 2013.

As crianças permaneceram sentadas assim até que uma das professoras sugeriu que fizessem um círculo. Alguns reclamaram, mas se organizaram. Seu Maurílio aguardou em silêncio até que o grupo se organizasse e então começou a contar sua história.

Ele relatou como foi o processo de reconhecimento da comunidade como quilombola, ocorrida em 2007, e começou a narrar a história de seus antepassados. Fortunato Justino Machado era filho de uma escrava com “seu senhor”. Já alforriado, ele fundou a comunidade por volta de 1889 e se tornou conhecido na região do Macacu como “o rei do café”. Seu Maurílio representa a 4ª geração de descendentes e, em 2013, o quilombo encontra-se na 6ª geração, com 32 famílias e cerca de 200 moradores.

Nesses primeiros momentos de sua fala os alunos não estavam prestando muita atenção. No entanto, à medida que ia se aprofundando nas memórias e contando detalhes de sua infância, as crianças levantavam a cabeça ou os olhos (que até então estavam parados no caderno) e perguntavam coisas. Seu Maurílio contou das diferenças para o tempo de hoje: em

sua época não havia luz ou água encanada. A água era buscada “na fonte”, a cachoeira, e era conduzida por calhas feitas de bambuaçu (bambu) cortados ao meio e retirados os nós. As gamelas para tomar banho e comer eram feitas da raiz da figueira. Os pratos, de barro. Estes eram conhecidos como mata-fome. Sua alimentação na infância era basicamente peixe pescado no mar e pirão de farinha de mandioca. O arroz, inclusive, era “comida de fraco”, bom mesmo era o pirão pra preparar para o trabalho na roça. Não existia fogão, sua mãe e avó cozinhavam em um caldeirão suspenso por um gancho a uma altura suficiente para tocar fogo embaixo. Carne, somente no final de semana ou festejos...

Ao final da fala de Seu Maurílio as crianças começaram a se organizar para o lanche. Por causa do horário, a professora titular optou por deixar a refeição para depois e fazer o questionário que havia preparado em aula com a turma. Apesar das reclamações de fome, as crianças seguiram as instruções da professora e sentaram novamente nas classes, puxando a folha e o lápis. Embora muitas das perguntas já tivessem sido respondidas, o que foi observado pela professora auxiliar, a titular insistiu em seguir todo o roteiro. Ordenadamente os alunos foram lendo pergunta por pergunta e pareciam não ter entendido que a maioria das respostas haviam sido ditas na narrativa de Seu Maurílio. A docente, observando a ansiedade das crianças em seguir o roteiro, se virou para mim e justificou que elas “estavam preocupadas em escrever o registro” da visita.

Em discussões anteriores foi abordado que as dimensões normativas e formativas da educação ambiental não constituem um caráter excludente, mas em constante negociação no processo educativo. Se tomarmos as duas cenas descritas, é possível identificar sua coexistência e, nesse sentido, o elemento central que quero destacar é a lógica escolarizada que permeia as situações de aprendizagem: em ambas as situações alunos e professores não estão na escola, mas a escola ainda está ali⁴³. A promoção de saídas de campo desempenha tanto a função de conhecer os contextos próprios de Garopaba – suas paisagens e uma comunidade tradicional quilombola – quanto se apoiam numa ideia que já foi discutida anteriormente: levar o conteúdo para fora da sala de aula.

Na primeira cena, no qual a 4ª série visita diferentes locais característicos do município, percebe-se que a figura da professora é a referência e ela conduz as situações de

⁴³ Agradeço ao colega Marcelo Gules Borges, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pela conversa que deu origem a essa ideia, construída em coautoria.

aprendizagem, apresentando informações sobre os locais e pedindo aos alunos que observassem questões muito específicas: a intervenção humana e as características da vegetação. As próprias paisagens eram mais um suporte para o ensino sobre os diferentes elementos que compõe o meio ambiente do que constituíam a aprendizagem em si. De certa maneira, nesse exemplo está presente a tradição pedagógica de abstrair a experiência: ainda que educadoras e crianças estivessem ali, imersas nas paisagens, e que a professora ressaltasse a beleza cênica daqueles locais, seus olhares estavam direcionados para identificar informações específicas (as características geográficas e a vegetação) que, por sua vez, iriam compor o registro da atividade.

Tendo como base as reflexões de Grün (1996, p. 86), essa situação pode ser interpretada a partir de uma crença antiga da educação, a de “que o acúmulo de informações ‘corretas’ poderia resultar em benefícios para os indivíduos e para a sociedade”. De maneira objetiva e tomando as discussões sobre o conteúdo normativo da EA feitas anteriormente, essa crença, na prática educativa, poderia ser traduzida na ideia de que aprender *sobre* a natureza seria suficiente para promover a abertura do sujeito para a adoção de comportamentos pró-ambientais. No caso específico da saída de campo que foi descrita, parece haver o entendimento de que o contato com a natureza poderia, por si só, promover a sensibilização ambiental – especialmente se tomarmos os depoimentos das educadoras, apresentados em seções anteriores, que reconhecem que a EA só se efetiva na prática e através da vivência.

Um ponto interessante a ser destacado nas duas situações é que há sempre uma dimensão do processo de conhecer que foge do controle do professor – ou da figura adulta. Por mais que a atenção da criança, especialmente na primeira cena, fosse direcionada de acordo com os objetivos do ensino, não há como prever, em última instância, o que chama a atenção do aluno e o que se torna significativo para ele.

A segunda cena, uma visita da turma de 5ª série do turno da manhã ao Quilombo do Morro do Fortunato, exemplifica uma experiência de reconhecimento e valorização das comunidades tradicionais de Garopaba. À medida que Maurílio ia relatando situações de sua infância e do cotidiano da comunidade quilombola, inúmeras práticas ecológicas próprias daquele contexto iam embasando seus exemplos. Nesse ponto, ao tomarem conhecimento de práticas tão diferentes das quais estavam acostumadas, as crianças tiveram sua curiosidade despertada – ainda que o desfecho da atividade tenha sido a fragmentação da fala de Maurílio em perguntas objetivas e diretas para ter um “registro”. Os exemplos trazidos por ele denotam aprendizagens ecológicas que, por enquanto, ainda encontram dificuldades de serem

reconhecidas como tais, no contexto escolar. E isso não significa afirmar que a escola as nega, mas que, devido à presença de um entendimento naturalizado a respeito da ecologia e da educação ambiental – concepções que foram discutidas anteriormente -, essas práticas parecem não ter o mesmo sentido que outras diante da necessidade de mudança de comportamentos. Elas estão ali, como aportes à EA promovida pela escola, mas parecem não desempenhar o mesmo papel para a promoção da conscientização ecológica.

Para finalizar esta categoria, descrevo uma breve conversa entre Maurílio, a professora regente da turma e eu. Enquanto as crianças se organizavam, a professora me apresentou a ele, comentando sobre a pesquisa em educação ambiental que eu estava desenvolvendo. O senhor balançou a cabeça afirmativamente dizendo que no quilombo eles “*trabalhavam com isso*”, porque “*a destruição estava chegando ali também*”. Em determinado momento da conversa, a professora menciona a palavra sustentabilidade e Maurílio fala que, ali, “*eles faziam agricultura familiar*” e “*a terra era sua sustentabilidade*”; que às vezes era necessário derrubar algumas árvores para plantar, mas escolhiam áreas como capoeirão.

Em certo momento propus a pergunta: que aprendizagens ecológicas são colocadas de lado quando se prioriza o aprendizado da própria ecologia? Ainda que não tenha a pretensão de respondê-la, pois seria preciso outro trabalho para dar conta dessa tarefa, acredito que ela possa ser pensada a partir deste último relato. A referência que Maurílio faz a termos como sustentabilidade e à própria educação ambiental expressa o reconhecimento e a legitimidade da temática ambiental. No entanto, os sentidos que ele atribui a essas práticas estão diretamente relacionados ao contexto de sua comunidade, da relação cotidiana que estabelecem com os bens naturais. O saber ecológico, nesse caso, pode ser interpretado de outro ponto de vista que não aquele ao qual normalmente nos referimos quando falamos em ecologia: não se trata tanto de condutas ecologicamente corretas a serem aprendidas sobre a natureza, mas de saberes e aprendizagens que se dão a partir dela. Em última instância, isso não significa uma visão romântica de práticas tradicionais, mas provocar a reflexão em torno de como essas práticas são reconhecidas (ou não) na formação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho propondo a desnaturalização de certos entendimentos a respeito da educação ambiental, a fim de abrir caminhos e possibilitar outras interpretações para práticas que se incorporaram ao cotidiano pedagógico diante da amplitude da temática ecológica. Desacomodar-se é um desafio e tanto, especialmente quando essas práticas se apoiam em discursos ecológicos bastante difundidos atualmente. Este trabalho buscou olhar para práticas que nos são comuns e, em alguns casos, consideradas indispensáveis para a aprendizagem, no intuito de desenraizá-las, questionar seus valores de verdade e criar possibilidades de invenção.

Ao longo deste texto busquei identificar sentidos atribuídos ao que vem significando “ser ecológico” em nosso contexto contemporâneo, tendo como referência a ideia que defende a necessidade de se colocar a consciência ambiental “para dentro” das pessoas. A educação ambiental, enquanto um campo potencialmente diverso, abrange uma multiplicidade de ações e propostas educativas. Minha intenção ao tomar os aspectos prescritivos da conscientização ecológica como tema central deste estudo foi refletir acerca dos possíveis efeitos de uma homogeneização no processo educativo, no sentido de se estabelecerem parâmetros a partir do quais se define quem é ecologicamente orientado e quem ainda precisa ser. Assim, minha maior preocupação foi, além de problematizar os sentidos já associados a posturas ambientalmente corretas, elucidar aspectos que ficam de fora das propostas educativas por não serem identificados como ecológicos.

Essa reflexão vale para o processo educativo em si, mas, especialmente, para a noção de uma ecologia majoritária que vem permeando muitas práticas em educação ambiental. O convite inicial que propus foi, sobretudo, uma proposta de questionamento: o que queremos tornar naturalizado? Considerar que a educação ambiental possui uma dimensão normativa ao invés de positivá-la pode ser um primeiro passo em direção à subversão de práticas hegemônicas. É evitar, assim, e na medida do possível, que ela se torne dogmática. Ou, no contexto específico da pesquisa, que ela modele um entendimento de ecologia que deslegitime práticas sociais em prol de algo que se convencionou como correto e fundamentalmente necessário para superarmos a chamada crise ecológica.

Tal como demonstrei no segundo capítulo, a experiência escolar estudada ocorre em um município com um contexto ambiental bastante específico, onde muitos discursos em torno da ecologia foram introduzidos e continuam sendo atravessados pela problemática do turismo. Considerando isto, apresentei as diferentes experiências que Garopaba oportuniza a

quem ali vive, bem como alguns dos conflitos que vêm se estabelecendo no local nas últimas décadas, optando pelo uso da descrição etnográfica a fim de situar a temática ecológica nos distintos âmbitos em que ela surgia. O processo de análise, dessa maneira, exigiu o desafio de integrar, ao mesmo tempo, as especificidades da cidade, da escola e da comunidade. Esse movimento permitiu identificar a presença de um discurso ecologizador em Garopaba; discurso esse – é importante frisar – que não é associado diretamente a nenhuma instituição, movimento ou indivíduos específicos. Minha intenção não foi reconhecer possíveis agentes promotores dessa conscientização ecológica, entendendo-a aqui em sua dimensão prescritiva, mas atentar para o fato de que é uma determinada noção de conscientização que diferencia nativos e não-nativos, fazendo-se presente na intencionalidade pedagógica que caracteriza os projetos ambientais.

As categorias desenvolvidas no terceiro capítulo problematizam justamente os efeitos dessa prescrição, tomando-a em termos educativos, e da abordagem conservacionista na educação ambiental. Problematizar determinada noção de conscientização ambiental significa pôr em questionamento também a ideia de uma comunidade que precisa ser ecologizada – e esse exercício não se limita à comunidade de Garopaba – e de que há uma ecologia a ser ensinada. Tendo por base os relatos explicitados na última categoria, “Quando a escola vai para fora”, é possível afirmar que a ecologia que a escola busca ensinar às vezes não é, necessariamente, a mesma ecologia da comunidade em que ela está inserida. Com esta afirmação, não digo que a escola ignore as experiências próprias de seu entorno, mas que enquanto instituição ela permanece comprometida com um modelo de racionalidade que, entre outras formas, pode ser traduzida no que chamei de “lógica escolarizada” nas formas de aprender. Essa reflexão não tem a pretensão de equacionar as aprendizagens escolares com aquelas que se dão em outros contextos, mas reconhecer que há experiências que não são da ordem institucional e que, por isso, pouco lugar encontram nesse espaço. Da mesma forma, é um convite para não relativizar a diferença entre uma consciência ambiental produzida a partir de experiências junto à natureza e o ensinamento de “teorias ecológicas” sobre como se comportar adequadamente diante da natureza.

Como mencionei na introdução, o fato das educadoras serem, antes de tudo, profissionais da educação desenvolvendo seu trabalho com a temática ambiental, permitiu observar os diferentes sentidos que a EA pode assumir: seja pela “metodologia diferente” que “dá prazer em trabalhar”, pelo engajamento na causa ecológica ou pela necessidade de transformar condutas, as práticas ambientais constituem, naquele cotidiano, múltiplas possibilidades de ação. Em última instância, o objetivo deste trabalho foi questionar também

o que a EA pode significar se a tomarmos como uma solução milagrosa, por si só, para os problemas que vimos enfrentando.

A educação ambiental constitui-se como um potente caminho emancipatório, enquanto experiência educativa, no sentido de contrapor-se a um modelo de racionalidade dominante e fomentar um projeto societário baseado em valores ecológicos, produzindo a atitude crítica do modo como vimos nos posicionando no mundo. Reconhecer a possibilidade de que sempre podemos pensar e agir de outra forma, a partir de outra matriz ética, é o que sustenta muitas das práticas ecológicas. O desafio à EA é promover esse ideal sem, no entanto, utilizar-se de sua legitimidade para normatizar condutas e “esverdear” sujeitos em direção a um mundo ecológico. Tomando a experiência educativa em Garopaba, esse estudo analisa efeitos dessa normatividade.

Ao mesmo tempo, como educadores, nosso desafio é tomar consciência do poder prescritivo que opera em nome da legitimidade da causa ecológica, percebendo-o também em nossas propostas pedagógicas. Não se trata, contudo, de categorizar as práticas ambientais nas dimensões do certo e do errado, nem de situar práticas emancipatórias e normativas em polos opostos. Mais do que expressar uma dualidade, nossa tarefa é reconhecer a tensão constitutiva na qual se dá a formação ambiental.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Juliana. **Rumo ao ecodesenvolvimento na zona costeira catarinense. Estudo de caso sobre a experiência do Fórum da Agenda 21 local da Lagoa de Ibiraquera, no período de 2001 a 2010.** 2011, 238 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.29-53.

BOTO, Carlota. Civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003, Campinas. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a08v2361.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2014.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, vol. 23, n. 2, pp. 35-72.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a Formação do Sujeito Ecológico.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 258 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Paisagem, historicidade e natureza: as várias naturezas da natureza. **Confluenze**, v. 1, n. 1, p. 136-157, 2009, Bologna. Disponível em < <http://confluenze.unibo.it/article/view/1420>>. Acesso em: 21 nov. 2012

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; TONIOL, Rodrigo. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. Itajaí: CEPEASUL, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmem; PEREIRA, Marcos Villela. A missão “ecocivilizatória” e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **Ambiente e Sociedade**, vol. 14, n. 2, pp.35-49, jul.-dez. 2011, Campinas. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2011000200004>. Acesso em: 06 jun. 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. A sacralização da natureza e a ‘naturalização’ do sagrado; Aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. **Ambiente & Sociedade**, Campinas v. 11, n. 2, jul.-dez. 2008, p. 289-305.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477 p.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COELHO, Maria Cecília de Miranda e GORSKI, Frederico Teixeira. Farra do boi e bois em farra: indústria cultural, turismo e ecologia. In: PREVE, Ana Maria e CORRÊA, Guilherme (Org.). **Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 239-257

CORRÊA, Guilherme Carlos. Ecologia e educação na sociedade de controle. In: PREVE, Ana Maria [et al] (Org.). **Ecologias inventivas: conversas sobre educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. p.228-241.

CORRÊA, Guilherme e PREVE, Ana Maria. *Ecologia de rebanho*. In: _____. **Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 205-220

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. 255p.

DAMAZIO, Rosiane. **Turismo, urbanização e preservação ambiental: conflitos produzidos a partir do processo de implantação de uma reserva extrativista (RESEX) entre os municípios de Garopaba e Imbituba (SC)**. 2011, 158 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez Editora/UNESCO, MEC, 1999.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Tradução Maria Lucia Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 301 p.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizacional: Investigações sociogenéticas e psicogenéticas**. Vol.1. Dom Quixote: Lisboa, 1989.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-53

FARIAS, Deisi; LUZ, Elaine C.; NEU, Márcia F. R. **Uma aventura pela história e geografia de Garopaba**. Garopaba: UNISUL, 2011.

FEDEROVISKY, Sergio. **Historia del medio ambiente. La transformación de la naturaleza: de mundo ajeno y amenazante a espacio por conquistar**. 1 ed. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007. 104p.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 382 p.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 336p.

GODOY, Ana. Conservar docilidades ou experimentar intensidades. In: PREVE, Ana Maria e CORRÊA, Guilherme (Org.). **Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 121-137.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O apelo à consciência nos movimentos ecológicos e nos movimentos por educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. **Anais...** Caxambu, 2001.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Fulgurações: pelos rastros da educação ambiental. In: PREVE, Ana Maria e CORRÊA, Guilherme (Org.). **Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 177-186

GUIMARÃES, Leandro Belinaso e SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n.2, maio/ago. 2012, p. 395-402. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p395>>. Acesso em: 17 set. 2013.

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HOWARTH, Jane M. Ecology: modern hero or post-modern villain? From scientific trees to phenomenological wood. **Biodiversity and Conservation**, n.4, p. 786-797.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan./jun. 2001. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>> Acesso em: 06 jun. 2012.

LANCY, David F. Learning “From Nobody”: The Limited Role of Teaching in Folk Models of Children’s Development. **Childhood in the Past**. vol. 3, 2010, p. 79-106. Disponível em <<http://www.psychologytoday.com/files/attachments/48555/learning-nobody-the-limited-role-teaching.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2012

LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 31-64, jan./jun. 2006. Disponível em <>. Acesso em: 15 mar. 2012.

OBREGÓN, Javier Sáenz. La escuela como dispositivo estético. In: DIKER, G. e FRIGERIO, G. (Org.). **Educar : (sobre)impressions estéticas**. Paraná, Província de Entre Ríos: Fundación La Hendija, 2012.

MEDAETS, Chantal. “Tu garante?” Reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do Baixo-Tapajós. In: Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidade e (Des)Igualdades, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011, p. 1-15.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 56-64, jan./abr. 2011.

PRADO, Rosane. Tensão no Paraíso: Aspectos da Intensificação do Turismo na Ilha Grande. **Caderno Virtual de Turismo**, vol. 3, n. 1, p. 1-9, 2003. Disponível em: <<http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php?journal=caderno&page=article&op=view&path%5B%5D=25>>. Acesso em: 05 jun. 2012.

PRADO, Rosane Manhães. As espécies exóticas somos nós: reflexão a propósito do ecoturismo na Ilha Grande. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 20, p. 205-224, out. 2003.

RIBEIRO, Gustavo Lins e BARROS, Flávia Lessa de. A Corrida por Paisagens Autênticas: Turismo, Meio Ambiente e Subjetividade na Contemporaneidade. **Humanidades**, vol. 38, pp. 338-345. Brasília: EDUnB, 1995.

ROSAR, Daniel Bampi. **Gestão participativa e política substantiva: duas formas de ação política coexistentes em Ibiraguera (Imbituba/Garopaba - SC)**. 2007, 118 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar pra quem já foi à escola OU A Sociedade Contra a Escola. In: Encontro Anual da ANPOCS, 33, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229>. Acesso em: 02 set. 2013.

TRAJBER, Rachel e MANZOCHI, Lucia Helena. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo: Gaia, 1996.

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

TRISTÃO, Marta. Os contextos da educação ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola. In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-16.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

ANEXO A – Carta de Apresentação**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 12 de novembro de 2012.

Prezada Secretária de Educação do Município de Garopaba/SC
Sra. Maria Nadir de Araújo Souza

Ao cumprimentá-la, gostaríamos de apresentar a proposta de projeto de pesquisa intitulado **“Caminhos Estéticos da Educação Ambiental: um estudo da experiência escolar em Garopaba/SC (2002-2013)”**, a ser realizado pela mestranda Ananda Casanova, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS (no período de 2012/2013), que pretende analisar a experiência em Educação Ambiental realizada nos últimos dez anos nas escolas de Garopaba (Anexo Projeto).

Para a realização desse projeto necessitamos da anuência da Secretaria de Educação, formalizada por carta de aceite. A pesquisa compromete-se em dar retorno sistemático do desenvolvimento do estudo e dos resultados alcançados, de acordo com os compromissos éticos da Universidade.

Certos de contar com seu apoio e colaboração

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, which reads 'Maria Helena Camara Bastos'. The signature is fluid and cursive.

Dra. Maria Helena Camara Bastos**Ananda Casanova**

ANEXO B – Carta de Aceite

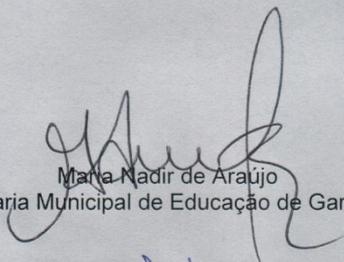
À PUCRS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Ilma Sra. Maria Helena Camara Bastos

A Secretaria Municipal de Educação de Garopaba em parceria com a Fundação Gaia e Projeto Ambiental Gaia Village agradecem o interesse e motivação de Ananda Casanova, mestranda do PPGEDU dessa PUC em realizar seu projeto de pós-graduação tendo o Programa de Educação Ambiental – Mostra Prof. José Lutzenberger como foco de sua pesquisa.

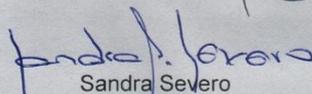
Colocamos a rede escolar municipal a disposição para colaborar com o projeto de pesquisa proposto pela mestranda.

Agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para dirimir eventuais dúvidas,

Atenciosamente,



Maria Nadir de Araújo
Secretaria Municipal de Educação de Garopaba



Sandra Severo
Coordenadora de Educação Ambiental
Fundação Gaia / Gaia Village

Garopaba, 3 de julho de 2012

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada “*Caminhos estéticos da Educação Ambiental: um estudo da experiência escolar no município de Garopaba/SC (2002-2013)*” (título provisório), de autoria de Ananda Casanova (pesquisadora), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU/PUCRS), orientada pela Professora Dra. Maria Helena Câmara Bastos.

A pesquisa tem por objetivo caracterizar como se configuram as práticas ambientais nas escolas Centro Educacional Ibraquera, Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Ferreira Couto e Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Jandira da Silva, em Garopaba/SC, identificando elementos da cultura escolar que pretendem contribuir na formação de sensibilidades ambientais. Pretende ainda identificar quais as estratégias empregadas no endereçamento de propostas pedagógicas para diferentes comunidades escolares, através de estudos de caso, além de descrever elementos nas propostas pedagógicas escolares que caracterizem a intencionalidade da formação ambiental.

Declaro que recebi informação de forma clara e detalhada dos objetivos, da metodologia e das dinâmicas que seriam empregadas durante o estudo, bem como seus possíveis desdobramentos. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento e que este formulário foi lido pelo pesquisador, enquanto eu estava presente.

() **Autorizo o pesquisador a utilizar as informações que forneci** (em encontros coletivos, entrevistas individuais ou em grupo, gravados) na elaboração de sua dissertação de mestrado e de outras possíveis publicações (contanto que me sejam previamente informadas).

() **Autorizo o pesquisador a utilizar a minha imagem** (registrada através de fotografias e filmagens) na elaboração de sua dissertação de mestrado e de outras possíveis publicações (contanto que me sejam previamente informadas).

() **Autorizo o pesquisador a utilizar**, em sua dissertação de mestrado e em outras possíveis publicações, **meu nome verdadeiro**.

Garopaba, ____ de _____ de 2013.

E-mail: _____ Telefone: () _____

Ananda Casanova (pesquisadora)

ananda.casanova@gmail.com

(51) 8555-735

Assinatura (participante da pesquisa)