

REVISTA

ESPAÇO DO CURRÍCULO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DA PARAÍBA

Nº 03 V 11
Setembro | Dezembro - 2018

ISBN: 1983-1579 (Online)
DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579



TÍTULO: QUATRO DÉCADAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DISCURSO
AMBIENTAL: lógicas *integrativas* e *restaurativas* em currículos educativos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

289

Francisca Marli Rodrigues de Andrade
Fabio Alves Gomes Oliveira

ARTIGOS DA SESSÃO TEMÁTICA

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MIRADAS INTEGRATIVAS E RESTAURATIVAS: currículos educativos na Amazônia 297

Francisca Marli Rodrigues de Andrade - UFF

2. TÃO PERTO E TÃO LONGE: escolas próximas a unidades de conservação e os desafios para a ambientalização do currículo 311

Taís Cristine Ernst Frizzo - UFRGS
Isabel Cristina de Moura Carvalho - UFRGS

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURA: pensando um currículo a partir dos trópicos 325

Sandra Maders - UNIPAMPA/RS
Valdo Barcelos - UFSM/RS

4. AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA 340

Elisangela Castedo Maria do Nascimento – UCDB/MS
Heitor Queiroz de Medeiros - UCDB/MS

5. A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA ESCOLA VIA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 356

Maira Rocha Figueira – RMM/RJ
Maria Jacqueline Girão Soares de Lima - UFRJ
Sandra Lucia Escovedo Selles - UFF

6. EDUCAÇÃO, ÉTICA ANIMAL E AMBIENTAL: destituindo o paradigma antropocêntrico 370

Fabio Alves Gomes Oliveira - UFF
Maria Clara Dias - UFRJ

7. UMA BIOÉTICA AMPLIADA PARA A INCLUSÃO DE REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES ANIMAIS E AMBIENTAIS 378

Tânia Aparecida Kuhnen – UFOB/BA

8. VISÕES DOS ESTUDANTES DE BIOLOGIA SOBRE QUESTÕES
ÉTICAS ANIMAIS E AMBIENTAIS 395

Lucas Nascimento Ferreira Lopes - UFF
Carlos Ribeiro Martins Dimas - UFF

9. O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA BIOÉTICA NO CURRÍCULO DOS
CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL 409

Gabriela Bertti da Rocha Pinto - UFRJ

10. PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: outras epistemologias 420

Rita de Cassia Fraga Machado – EUA/AM

11. "CONVENTO ECO-EMPREENDE": um projeto comunitário de Educação
Socioambiental para o empoderamento, na sociedade do Bem Viver do
Equador. 430

Byron David Cevallos-Trujillo – UNAE/EQUADOR
Laura Terreros-Bejarrano – UNAE/EQUADOR
Javier Collado-Ruano – UNAE/EQUADOR

12. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E MEIO AMBIENTE: Fábrica ou Ateliê de
Subjetividades? 444

Maristela Barenco Corrêa de Mello - UFF

13. A ESTÉTICA NEOLIBERAL DA NOVA RAZÃO DO MUNDO
CAPITALISTA: educando o indivíduo competitivo 453

Wagner Valente dos Passos - IFSUL
Carlos Roberto da Silva Machado - FURG

14. EDUCAÇÃO E(M) DIREITOS HUMANOS E BNCC: Competências
socioemocionais e ética ambiental 470

Daniela Rosendo - UFSC
Fernanda Brandão Lapa - UNIVILLE

15. UMA CRIANÇA CAÍDA NO CHÃO: contaminação e acoplamentos virais
em currículos 484

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira – UFRJ
Luan Cassal – UFF

DEMANDA CONTÍNUA

16. PRECISAMOS FALAR SOBRE CURRÍCULO 499

Márden de Pádua Ribeiro – FACISA/BH

17. POLÍTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: Um estudo de caso na Universidade Federal de Rondônia-UNIR 516

Clarides Henrich de Barba – UNIR/RR
Elenice Cristina da Rocha Feza - FAAR/RR

18. REUNI E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: o caso do curso de Pedagogia da UFAL-Campus Arapiraca 531

Lavoisier Almeida Santos – SEED/SE

19. POLÍTICAS CURRICULARES E EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente 548

Rafael Ferreira de Souza Honorato - UFPB
Maria Zuleide da Costa Pereira - UFPB
Tarcísio Duarte da Costa – IFPB

20. GRAXA-DE-ESTUDANTE: uma flor entre usos, releituras e re-existências 560

Carlos Eduardo Ferraço - UFES
Fabiano de Oliveira Moraes - UFES

RESENHA

21. SANTOS, Boaventura. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010. 569

Aldarosa Cartaxo - UFPB
Dougllas Pierre - UFPB
Letícia Ramos - UFPB

QUATRO DÉCADAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DISCURSO AMBIENTAL: lógicas integrativas e restaurativas em currículos educativos

Francisca Marli Rodrigues de Andrade¹

Fábio Alves Gomes de Oliveira²

A história do discurso ambiental, tal como hoje a conhecemos -com forte viés antropocêntrico-, está marcada por lutas travadas pela sociedade civil em defesa do ambiente, intensificadas a partir dos anos de 1960. As discussões fomentadas pelos movimentos ambientalistas tinham como finalidade a melhoria das condições de vida na Terra, pautada em uma perspectiva ecológica; ou seja, a harmonia entre ser humano e natureza (LEIS; D'AMATO, 1995). Neste sentido, o ambientalismo, surge como causa e efeito de uma importante mudança de mentalidade, que “tinha no pacifismo e na oposição ao nuclear os seus principais tópicos” (REIGOTA, 2011, p. 35). Questões relativas à poluição ambiental, o uso desmedido de produtos químicos tóxicos em consonância ao uso da tecnologia à serviço de um pensamento bélico forjava o que a autora Rachel Carson chamou de ação biocida (CARSON, 2010).

Diante deste cenário, formou-se em diferentes países uma expressiva mobilização social em defesa do ambiente, onde ideais ambientalistas e preservacionistas foram difundidos em âmbito internacional. Difusão esta que impôs aos chefes de Estado e aos organismos internacionais a necessidade de reafirmar a sua condição de poder e, portanto, o disciplinamento dos saberes. Tal disciplinamento, desde a compreensão de Foucault (2003, p. 157), opera por meio de quatro procedimentos básicos: “seleção, normalização, hierarquização e centralização”. Deste modo, a voz “oficial”, por meio de textos e documentos originados principalmente dos grandes eventos internacionais, estabeleceu a ordem do discurso ambiental em diversos *espaçostempos* da sociedade. Entre eles, os currículos educativos escolares, bem como todas as produções e representações pensadas e projetadas nas diferentes esferas educativas.

Resgatamos as discussões sobre o discurso ambiental nas esferas institucionais para situar que estas se iniciaram com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, celebrada em Estocolmo-Suécia em 1972. O principal resultado deste encontro constituiu-se na Declaração sobre o

¹Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui doutorado em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostela (USC) – Espanha. Colabora com redes de pesquisas em âmbito nacional e internacional. É membro titular da Comissão Permanente de Sustentabilidade da Universidade Federal Fluminense (CPS) e da Comissão de Assessoramento para o Planejamento, Implementação, Acompanhamento e Avaliação das Ações vinculadas ao Projeto Redes de Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal Fluminense (UFF). Forma parte do Grupo Encontro de Saberes na UFF, vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão (INCTI) com sede na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: <marli_andrade@id.uff.br>

² Fábio A. G. Oliveira é professor adjunto de Filosofia da Educação junto ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF); membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) da UFF, atuando na linha de pesquisa de Ética Animal e Ambiental; e colaborador externo do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando nas linhas de pesquisa de Filosofia Prática; e Gênero, Raça e Colonialidade. Coordena o Laboratório de Ética Ambiental e Animal (LEA); é integrante da Sociedade Portuguesa de Ética Ambiental; e membro do Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos Animales (ILECA). É autor da obra "Responsabilidade Individual Frente às Mudanças Climáticas Globais" (2015) e organizador do livro "Ética Animal: Um Novo Tempo" (2018).

Ambiente Humano, na qual é expressa a convicção de que tanto as gerações presentes como as futuras tenham reconhecido como direito à vida num ambiente saudável e não degradado (CARIDE; MEIRA, 2001). Deriva-se desta percepção do direito a um ambiente de qualidade inúmeros trabalhos em torno da ética aplicada, do direito ambiental e, em especial, do conceito de responsabilidade aplicado às gerações presentes e futuras. Em outras palavras, foram delimitados os principais elementos que, para Moll (1991), nos levam da escassez à sustentabilidade. Porém, para Sampaio e Guimarães (2012), estes elementos estabelecem e sustentam o dispositivo da sustentabilidade, os quais instituem e molduram as formas de pensar e agir.

Nas sutilezas do pensar e agir, a dimensão ambiental, associada às práticas educativas, foi amplamente discutida e pontuada na Declaração de Tbilisi, como resultado da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, celebrada na cidade de Tbilisi, antiga URSS, em 1977. Após quatro décadas de institucionalização do discurso ambiental voltado à educação, temos acompanhado diferentes associações às múltiplas experiências de *aprender-ensinar* nos *espaçostempos* educativos. Isto é, às diferentes compreensões de currículo que caracterizam o resultado do acúmulo das experiências de *aprender-ensinar* em âmbito institucional educativo escolar e fora dele. Este acúmulo de experiências ressignifica a afirmativa de que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2011, p. 150).

A partir da compreensão de currículo anteriormente citada e das críticas tecidas à institucionalização do discurso ambiental nos diferentes espaços educativos, apresentamos esta sessão temática da Revista Espaço do Currículo (REC) sob o título QUATRO DÉCADAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DISCURSO AMBIENTAL: lógicas *integrativas* e *restaurativas* em currículos educativos. A referida sessão tem como finalidade promover o encontro entre diferentes diálogos e debates e, portanto, resgatar algumas pautas e atores, cujas vozes historicamente estiveram silenciadas no campo epistemológico ambiental. Esses diálogos e debates contemplam as temáticas que estão associadas à configuração *integrativa* e *restaurativas* do discurso ambiental atual, vinculadas as práticas educativas escolares e não escolares. Ambas lógicas - *integrativa* e *restaurativas* - não se configuram como algo excludente, ao contrário, se inscrevem nas duas perspectivas, reciprocamente.

Com estes princípios *-integrativo* e *restaurativo* - os trabalhos que conformam este número desafiam as expressões e compreensões de currículo, na mesma medida em que questionam a posição das escolas, das universidades e de outros espaços educativos ao repensar o ambiente desde diferentes epistemologias, atores sociais, natureza e animais não-humanos na condição de sujeitos de direitos. Confrontam, portanto, “os cenários de produção de inexistências da realidade, de saberes e de práticas locais que sucumbem diante do fortalecimento dos mecanismos de reprodução cultural” (ANDRADE; CARIDE, 2017, p. 1615). Nesse sentido, este número da Revista Espaço do Currículo (REC) lança o desafio em sentido da necessária refundação do campo teórico, metodológico e epistemológico ambiental. Nesta refundação, cada uma das autoras e dos autores, reconhecidos em seus campos de pesquisas, apresentam os elementos desestruturantes das lógicas hegemônicas e, ao tempo, revelam outras possibilidades nos âmbitos da pesquisa, das práticas sociais e comunitárias, da formação profissional e no exercício da cidadania.

Com esses horizontes, a organização deste número da Revista Espaço do Currículo (REC) contempla vinte artigos e uma resenha. Está estruturada em *cinco blocos* temáticos, os quais representam o acúmulo de experiências desenvolvidas pelas pesquisadoras e pelos pesquisadores do campo ambiental. Tais profissionais pertencem a diferentes contextos de pesquisa e, portanto, nos presenteiam oportunidades únicas de repensar a relação ambiente e sociedade, sobretudo em tempos de injustiças, racismo e barbárie ambiental. Em diferentes espirais, as autoras e os autores agregam suas perspectivas e interpretações da realidade, os atravessamentos do campo e suas possíveis mudanças. Os diálogos e debates promovidos com este número, e a partir dele, oferecerá aos leitores outras abordagens do discurso ambiental. Todas elas inscritas na possibilidade de questionar o *eurocentrismo*, o *colonialismo* e o *capitalismo* enquanto ferramentas de *dominação* da natureza, de humanos e não-humanos.

O primeiro bloco reúne cinco artigos que dialogam em sentido de promover a crítica ao discurso ambiental hegemônico e, portanto, o confrontam desde outras perspectivas epistêmicas, sobretudo das teorias decoloniais. No primeiro artigo, *EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MIRADAS INTEGRATIVAS E RESTAURATIVAS: currículos educativos na Amazônia*, produzido por Francisca Marli Rodrigues de Andrade - Universidade Federal Fluminense (UFF)-, a autora oferece aos leitores discussões inscritas nas representações de currículo na Amazônia. Para isto, ressalta o distanciamento que caracteriza o modo como as políticas públicas educativas em Educação Ambiental são pensadas e implementadas nas escolas da região amazônica. Investiga os desafios encontrados pelos docentes para dialogarem com a realidade, recorrerem às lógicas integrativas e restaurativas e, assim, contextualizam a história, a cultura e a vida amazônica. Entre os principais resultados, a autora destaca o surgimento de um movimento social entre os docentes que questionam as concepções naturalistas de ambiente e, portanto, reivindicam outras lógicas frente ao currículo e aos desafios ambientais impostos à região.

O segundo texto, de autoria de Taís Cristine Ernst Frizzo e Isabel Cristina de Moura Carvalho -ambas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)-, com o título *TÃO PERTO E TÃO LONGE: escolas próximas a unidades de conservação e os desafios para a ambientalização do currículo*, as autoras estabelecem um diálogo entre escolas e unidades de conservação em Porto Alegre e Viamão, RS. Apresentam, nesse sentido, os aspectos que motivam ou que dificultam as relações entre ambas instituições, bem como as relações que influenciam o processo de ambientalização do currículo escolar. Destacam, entre outros aspectos, os limites de algumas políticas públicas educacionais, as imposições referentes as regras de acesso e uso das unidades de conservação e, especialmente, os conflitos históricos que caracterizam a implementação desta instituição no país. Entre os principais resultados, as autoras reafirmam a valorização de todas as formas de vida e de saberes e, por isso, apostam no estreitamento das relações entre escolas e unidades de conservação, enquanto possibilidade de ampliar a Educação Ambiental para além das áreas protegidas.

Sandra Maders e Valdo Barcelos -Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), respectivamente-, brindam aos leitores a possibilidade de dialogar com o artigo *EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURA: pensando um currículo a partir dos trópicos*. O referido trabalho tem como objetivo promover a reflexão sobre as possibilidades de construção de conhecimentos curricular numa perspectiva intercultural. O texto é tecido com base nas contribuições de dois pressupostos epistemológicos da obra de Humberto Maturana: a *Biologia do Amor (BA)* e a *Biologia do Conhecimento (BC)*, bem como as proposições filosóficas da *Antropofagia Cultural Brasileira (ACB)* para a construção de uma educação ambiental (EA) a partir dos trópicos. Com esses pressupostos, Sandra e Valdo elaboram críticas à prática de copiar, na mesma medida em que destacam as potencialidades da Educação Ambiental dos trópicos enquanto possibilidade e romper com a prática subalternizante de imitar modelos sem a devida contextualização.

Sob o título *AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA*, Elisângela Castedo Maria do Nascimento e Heitor Queiroz de Medeiros -ambos da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-, enriquecem o diálogo ao sistematizarem contribuições teóricas sobre a Educação Ambiental na pós-colonialidade. Para tanto, articulam uma discussão voltada aos saberes ancestrais indígenas e ao conceito de *Ecologia de Saberes*. Em outras palavras, uma tentativa de entender os tropeços da Ciência Moderna em relação ao ambiente e à cultura indígena. Recorrem, nesse sentido, às contribuições das teorias Pós-Coloniais e dos Estudos Culturais para a construção de uma Educação Ambiental pautada na valorização dos conhecimentos tradicionais. Desta forma, problematizam e propõem a crítica ao desenvolvimento da ciência, em sentido de razão e poder, especialmente quando pensada como resposta a todos os problemas da humanidade.

O texto *A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA ESCOLA VIA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, apresentado por Maira Rocha Figueira, Maria Jacqueline Girão Soares de Lima e Sandra Lucia Escovedo Selles

-Prefeitura Municipal de Maricá (PMM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), nesta ordem-, resgata a inserção da Educação Ambiental em duas escolas do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento da pesquisa, as autoras apostaram no potencial da extensão para o fortalecimento da Educação Ambiental crítica na escola. De igual maneira, para a promoção de diálogos e troca de saberes entre os sujeitos das instituições envolvidas, justamente com o propósito de buscar a superação das realidades socioambientais. Entre os principais resultados, as autoras destacam as concepções voltadas a três macrotendências da Educação Ambiental (conservacionista, pragmática e crítica). Nesse sentido, enfatizam que, ao ser recontextualizada na escola, a Educação Ambiental apresenta uma mescla de concepções, mobilizadas de acordo com diversas demandas escolares.

O *segundo bloco* contempla quatro artigos que visam a destacar e problematizar o caráter antropocêntrico ainda presente nas discussões ambientais mais conservadoras. Para tal, os trabalhos deste bloco se associam às bases conceituais interdisciplinares da bioética e ética aplicada para, então, postular questionamentos acerca dos fundamentos éticos-políticos clássicos que deslocaram o antropocentrismo das discussões ambientais. Desta maneira, os textos enfrentam o antropocentrismo como parte de um projeto ecocida. Neste processo, o ambiente e os animais não-humanos são convocados para o centro da discussão ético-política e socioambiental, com a finalidade de defender a necessidade de uma educação anti-especista, fruto de uma concepção de moralidade expandida. Nota-se neste bloco a defesa das questões ambientais e animais como tópicos integrantes de um projeto de justiça social mais abrangente (OLIVEIRA, 2018).

O artigo **EDUCAÇÃO, ÉTICA ANIMAL E AMBIENTAL**: destituindo o paradigma antropocêntrico, de autoria de Maria Clara Dias e Fabio Alves Gomes de Oliveira -Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), respectivamente, propõe uma fundamentação filosófica através da apresentação de conceitos básicos convergentes da ética animal e ambiental, de modo a identificar a questão relativa ao valor relacional presente no debate ambiental. A partir de um olhar diferenciado sobre o lugar dos animais e do ambiente, os autores defendem uma proposta filosófico-pedagógica que assuma o papel de questionar as diversas formas de injustiças cometidas contra animais e ambiente e, ao mesmo tempo, defenda a noção de razão imaginativa - esta última capaz de estimular os indivíduos a refletirem sobre a relação humano- ambiente e humano-animal de forma mais empática. A empatia como projeto ético de sensibilização moral se acomodaria à educação através não somente da revisão dos conteúdos programáticos, mas da introdução de recursos visuais, tais como filmes e fotografias.

UMA BIOÉTICA AMPLIADA PARA A INCLUSÃO DE REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES ANIMAIS E AMBIENTAIS, de autora de Tânia Aparecida Kuhnen -Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)-, visa a apresentar os problemas ambientais como uma discussão iminentemente bioética. Kuhnen defende, ao longo de seu trabalho, uma concepção ecofeminista de bioética que permite pensar uma educação ambiental crítica. Precisamente, uma perspectiva que rompa com os dualismos hierárquicos de valor e que, conseqüentemente, incentive novos modos de se relacionar com outras formas de vida de maneira não opressiva e destrutiva. Com isso, a autora pretende dar sentido pleno a ideia de preservação da natureza, através de uma concepção de bioética como um espaço de conscientização que proponha um novo lugar para o ser humano em relação a outras formas de vida.

O artigo **VISÕES DOS ESTUDANTES DE BIOLOGIA SOBRE QUESTÕES ÉTICAS ANIMAIS E AMBIENTAIS**, de autoria de Lucas Nascimento Ferreira Lopes, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Carlos Ribeiros Martins Dimas, da Universidade Federal Fluminense (UFF), apresenta o resultado de entrevistas semiestruturadas com estudantes de graduação em Biologia com o intuito de observar as problemáticas dentro da formação do biólogo, no que se refere às temáticas animal e ambiental. Com o propósito de suscitar discussões acerca do perfil profissional do biólogo, o trabalho sugere a necessidade de uma revisão profunda sobre como questões ambientais e animais estão inseridas no processo de formação dos estudantes do curso de biologia.

O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA BIOÉTICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

NO BRASIL, artigo de Gabriela Bertti da Rocha Pinto, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Rita Leal Paixão, Universidade Federal Fluminense (UFF), aponta para a necessidade de uma formação crítica do biólogo. Para tal, as autoras defendem a necessidade da disciplina “bioética” como disciplina obrigatória no curso de Ciências Biológicas, a partir da análise detalhada dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Por fim, Bertti e Paixão afirmam a importância de revisão dos currículos para uma formação menos especista e, portanto, mais qualificada sobre questões ambientais.

O terceiro bloco congrega quatro artigos que dialogam com diferentes perspectivas do discurso ambiental. Estas perspectivas perpassam pelas práticas comunitárias de mulheres e pela construção da representação do “*buen vivir*” equatoriano, na mesma medida em que propõem reflexões a partir dos conceitos de subjetividades e estética neoliberal associados ao ambiente. Deste modo, o décimo artigo deste número da Revista Espaço do Currículo (REC), com o título PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: outras epistemologias, de autoria de Rita de Cássia Fraga Machado -Universidade do Estado do Amazonas (UEA)-, traz para o debate os povos da Floresta Nacional de Tefé (Flona-Tefé), interior do Amazonas. Para a autora, o termo *comunidade* ocupa um lugar de destaque na vida dos habitantes da floresta; ou seja, quase tudo se constrói por meio das comunidades e de forma comunitária. A autora ressalta que a participação comunitária e política feminina vêm aumentando nos últimos anos, principalmente devido ao acesso à educação, à formação e ao desejo de implementação de políticas públicas. Entre os principais resultados, a autora dar ênfase as motivações e a satisfação da participação dessas mulheres na esfera pública.

Os ventos do oceano pacífico nos trazem o texto CONVENTO ECO-EMPREENDE: um projeto comunitário de Educação Socioambiental para o empoderamento, na sociedade do Bem Viver do Equador, apresentado por Byron David Cevallos-Trujillo, Laura Terreros-Bejarrano e Javier Collado-Ruano -todos da Universidad Nacional de Educación do Ecuador (UNAE)-. Os autores destacam a necessidade de realizar ações que possibilitem o empoderamento das pessoas e das suas comunidades, para avançar em sentido de uma sociedade do Bom Viver. Nesse sentido, enfatizam que o artigo surgiu enquanto resultado de uma pesquisa que propõe uma experiência ecopedagógica, a qual constitui uma alternativa comunitária de processos da educação socioambiental. A partir desta experiência, concretizam a construção de um horto agroecológico e a criação de processos de empreendedorismo solidário. Para os autores, os principais resultados evidenciam que educação socioambiental requer diálogos de saberes e, por meio deles, a integração de conhecimentos científicos com a sabedoria ancestral das comunidades.

Na pauta da crise socioambiental, a pesquisadora Maristela Barenco Corrêa de Mello -Universidade Federal Fluminense (UFF)- propõe diferentes reflexões com o texto EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E MEIO AMBIENTE: fábrica ou ateliê de subjetividades?. No artigo, a autora destaca a insuficiência epistemológica de conceitos e de sentidos potentes em Educação Ambiental, na mesma medida em que ressalta a necessidade de estarmos atentos à reprodução das lógicas hegemônicas. Para tanto, traz para o debate a temática da Subjetividade, enquanto elemento que atravessa o discurso ambiental e o currículo. Logo, estabelece diferenciações desse atravessamento; ou seja, ora configurando em modos de subjetivação, na perspectiva de uma *fábrica*; ora configurando em modos de singularização, na perspectiva de um *ateliê*. Na argumentação teórica, a autora estabelece diálogos com Félix Guattari e Suely Rolnik, na qual os conceitos trabalhados vão no sentido de modos de singularização da subjetividade. Enquanto prática, a autora resgata uma experiência vivida com o grupo de jovens Filhos da Terra, cujo objetivo era fortalecer a perspectiva da Arte-Cidadania e Ecologia, com jovens de comunidades vulneráveis economicamente.

O texto A ESTÉTICA NEOLIBERAL DA NOVA RAZÃO DO MUNDO CAPITALISTA: educando o indivíduo competitivo, apresentado por Wagner Valente dos Passos e Carlos Roberto da Silva Machado -Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG), respectivamente-, oferece aos leitores a possibilidade de pensar e refletir com a hipótese de ser o capitalismo um regime estético. Os autores sustentem a argumentação no entendimento de que a

manutenção e a sustentação da “partilha do sensível”, pautada em fundamentos políticos, na liberdade e na verdade da mercadorização, criam as bases para um contexto competitivo, todos contra todos como ideal. Diante disto levantam uma série de questionamentos, os quais perpassam pelo fazer pedagógico, pela dinâmica curricular capitalista e autoritária, pela responsabilidade da poluição e contaminação ambiental, entre outros. Todos esses questionamentos estão associados à possibilidade de um despertar solidário, para uma Educação Ambiental crítica e para a justiça social e ambiental.

O *quarto bloco* reuni dois artigos que apresentam contribuições diferenciadas ao campo epistemológico ambiental, especialmente quando estabelecem interseções entre ética ambiental e Educação em Direitos Humanos (EDH); sexualidade e ecologia, currículo e crianças vivendo com HIV (*Human Immunodeficiency Virus*). Nesse sentido, o *décimo quarto* artigo deste número da Revista Espaço do Currículo (REC), sob o título EDUCAÇÃO E(M) DIREITOS HUMANOS E BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental, proposto por Daniela Rosendo e Fernanda Brandão Lapa -Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade de Joinville (UNIVILLE), nesta ordem-, defende que o direito à educação deve abranger o desenvolvimento humano. As autoras recorrem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para destacar a necessidade de resguardar as especificidades regionais e, assim, inserir a ética ambiental. Tal ética deve ser compreendida como um elemento fundamental, na medida em que a consideração moral da natureza é necessária para estabelecer relações sustentáveis, inclusivas e solidárias e, assim, garantir uma perspectiva de justiça socioambiental voltada à garantia de direitos fundamentais.

O último artigo desta sessão temática da Revista Espaço do Currículo (REC), com o título UMA CRIANÇA CAÍDA NO CHÃO: contaminação e acoplamentos virais em currículos, de autoria de Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e de Luan Carpes Barros Cassal -Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), respectivamente-, convida-nos a refletir sobre a temporalidade da reprodução sexual e a relacionalidade social. Os autores destacam, em suas análises, o campo de possibilidades matizado por graus de incerteza e pânico, explorando as dimensões da contaminação dentro um panorama mais amplo das políticas ecológicas. Inspirados nos debates sobre biopoder, Ranniery e Luan propõem um experimento narrativo a partir de acidentes de crianças com HIV em escolas, no qual a iminência de contaminação dos corpos nos currículos convida a pensar os entrelaçamentos entre vida e morte e vida e não-vida.

O *quinto e último bloco* deste número é formado por cinco artigos e uma resenha, oriundos da demanda contínua da Revista Espaço do Currículo (REC). Neste bloco os leitores terão acesso aos artigos e aos ensaios teóricos, cujos diálogos e debates envolvem temáticas e territorialidades diversas. Nesse sentido, o *décimo sexto* texto deste número, sob o título PRECISAMOS FALAR SOBRE CURRÍCULO, é de autoria de Márden de Pádua Ribeiro -Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISA/BH). No ensaio, a autora propõe, de forma articulada, uma reflexão introdutória e atualizada sobre o complexo e polissêmico campo da educação, especialmente voltada ao campo curricular. Para tanto, problematiza as discussões que contemplam as vertentes tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Sistematiza suas ideias sinalizando os limites e as potencialidades de tais vertentes a partir da ideia de híbridos teóricos, ancorando-se em Alice Casimiro Lopes e Antônio Flávio Barbosa Moreira. Uma tentativa de preencher uma lacuna que, na percepção da autora, está relacionada à disponibilidade de textos de caráter introdutório ao currículo, desde uma linguagem acessível aos interessados em geral.

Na sequência, apresentamos o artigo que tem como título POLÍTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: um estudo de caso na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), proposto por Clarides Henrich de Barba e Elenice Cristina da Rocha Feza -Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Faculdades Associadas de Ariquemes (FAAR), nesta ordem-. Nesse texto, as autoras abordam o processo de inserção da temática ambiental no currículo do curso de Pedagogia. Entre os resultados mais relevantes, destacam que os docentes dos três *campi* da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lócus da pesquisa, Porto Velho, Guajará-Mirim e Ariquemes, realizam uma série de esforços voltados à abordagem da temática ambiental na perspectiva do ambiente físico. Entretanto, ressaltam a ausência de trabalhos que priorizem a dimensão ambiental pautada nas questões sociais, econômicas e culturais.

Na pauta das políticas públicas educativas, o *décimo oitavo* artigo deste número da Revista Espaço do Currículo (REC), contempla a temática do REUNI E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: o caso do curso de Pedagogia da UFAL-Campus Arapiraca. O artigo apresenta-se enquanto resultado das pesquisas realizadas por Lavoisier Almeida Santos -Secretaria Estadual de Educação/Sergipe (SEED/SE)- e, portanto, tem como finalidade estabelecer uma reflexão sobre a experiência formativa da primeira turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Para o autor do texto, o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), obedecendo aos princípios economicistas, expandiu a educação superior pública aproveitando, da melhor forma possível, as estruturas física e humana das universidades federais. Deste modo, oferecendo aos estudantes de graduação, receptores deste programa, um itinerário formativo diferenciado.

Ainda no campo das políticas públicas, a sequência deste número da revista contempla o artigo POLÍTICAS CURRICULARES E EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente, proposto por Rafael Ferreira de Souza Honorato, Maria Zuleide da Costa Pereira -Universidade Federal da Paraíba (UFPB)- e Tarcísio Duarte da Costa -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). O texto é produzido enquanto resultado de uma pesquisa realizada junto ao curso de especialização *lato sensu* em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na Universidade Federal da Paraíba. Nesse sentido, os autores destacam que o objetivo do trabalho está pautado em analisar como as relações de gênero estão expressas no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da Cidade de João Pessoa/PB. Entre os principais resultados, percebem que, mesmo com todos os desafios inerentes ao ensino na EJA, há uma tímida preocupação dos(as) docentes da escola estudada com as problemáticas referentes às relações de poder que emanam das relações de gênero.

O *último artigo* deste quinto bloco, resultado da demanda contínua da Revista Espaço do Currículo (REC), presenteia-nos uma profunda discussão teórica, em formato de ensaio, com o título GRAXA-DE-ESTUDANTE: uma flor entre usos, releituras e re-existências, pensado por Carlos Eduardo Ferraço e Fabiano de Oliveira Moraes -ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)-. O texto está organizado desde uma perspectiva cotidianista de currículo, no qual os autores estabelecem como objetivo provocar problematizações e produções de sentidos possíveis nos/dos/com os cotidianos escolares e culturas. Com esse propósito, recorrem as contribuições teóricas, sobretudo no campo da educação, dos estudos em cotidianos e da filosofia, para apresentarem os possíveis usos e reinvenções de uma flor, pelos estudantes, como táticas, linhas de fuga, desterritorializações e jogos de poder, por meio de reinvenções potentes diante de normas escolares rígidas que materializam linhas molares em mecanismos de controle e vigilância.

Também como resultado da demanda contínua da Revista Espaço do Currículo (REC), Aldarosa Cartaxo, Dougllas Pierre e Letícia Ramos –todos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)- brindam aos leitores a *resenha crítica* da obra A GRAMÁTICA DO TEMPO: para Uma Nova Cultura Política, de Boaventura de Sousa Santos. Para os autores da resenha, nesta obra, Boaventura consolida anos de pesquisa e sua aproximação com a perspectiva pós-colonial e, deste modo, destaca o caráter coletivo da construção dos textos que, segundo ele, sintetiza sua busca antiga por um “novo senso comum”. Igualmente, destacam que “A Gramática do tempo” se constitui como uma importante contribuição para o campo da educação e dos movimentos de resistência contra-hegemônicos, para o campo pós-colonial, pois além de evidenciar o empoderamento dos indivíduos invisibilizados pela hegemonia, instrumentaliza as diversas investigações no campo da educação.

Propor, reunir os textos e apresentar esta sessão temática que tem como título QUATRO DÉCADAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DISCURSO AMBIENTAL: lógicas integrativas e restaurativas em currículos educativos, situa-nos em diferentes epistemologias do discurso ambiental. Epistemologias estas que, desde uma mirada *integrativa*, busca dialogar com diferentes sujeitos, temáticas e territorialidades, principalmente com aquelas que historicamente estiveram às margens dos panoramas nacionais de pesquisas. Entre elas podemos destacar o caso de crianças com HVI, das mulheres da floresta, da natureza e dos docentes na

Amazônia, dos saberes e práticas ancestrais indígenas, dos conflitos históricos de acesso e utilização das unidades de conservação ambiental e, sobretudo, dos animais não-humanos.

Por sua vez, desde a lógica *restaurativa*, neste caso compreendida a partir da ancestralidade dos povos pindorâmicos, a proposta desse número da Revista Espaço do Currículo (REC) busca, no âmbito dos campos científicos do currículo e ambiental, restaurar, de alguma forma, a dignidade dos coletivos anteriormente citados frente às violências e às injustiças epistêmicas produzidas secularmente. Desse modo, confrontar os processos de violência, invisibilidade, precariedade, subalternidade e negação de direitos aos quais esses grupos sofrem diariamente. Por estas e outras razões, agradecemos às pesquisadoras e aos pesquisadores por aceitarem o desafio de pensar, conjuntamente, o discurso ambiental e seus desdobramentos em sua integração aos currículos desde outras lógicas epistemológicas. Aos leitores, desse logo, desejamos uma excelente leitura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. M. R.; CARIDE, J. A. Educação Ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades cotidianas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1598-1618, dez., 2017.

CARIDE, J. A.; MEIRA, P. *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Ariel, 2001. ^[1]_[SEP]

CARSON, R. *Primavera Silenciosa*. São Paulo: Editora Gaia Ltda, 2010.

FOUCAULT, M. *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Ediciones Akal, 2003. ^[1]_[SEP]

LEIS, H.R.; D'AMATO, J.L. O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In CAVALCANTI, C. (Org.). *Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável* (pp. 77-103). São Paulo: Cortez, 1995.

MOLL, A. *From sacracity to sustainability*. Frankfurt: Peter Lang, 1991. ^[1]_[SEP]

OLIVEIRA, F.A.G. O lugar do cuidado na construção de um veganismo crítico-interseccional. In OLIVEIRA, F.A.G. DIAS, M.C. (Org.). *Ética Animal: Um Novo Tempo* (p.33-53). Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

REIGOTA, M. *A floresta e a escolar: por uma educação ambiental pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ^[1]_[SEP]

SAMPAIO, S. M.; GUIMARÃES, L. B. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. *Perspectiva*, v. 30, n. 2, p. 395-409, 2012. ^[1]_[SEP]

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2011.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MIRADAS INTEGRATIVAS E RESTAURATIVAS: currículos educativos na Amazônia¹

ENVIRONMENTAL EDUCATION FROM AN INTEGRATIVE AND RESTORATIVE PERSPECTIVE:
school curricula in the Amazon

Francisca Marli Rodrigues de Andrade²

Resumo: As políticas públicas em Educação Ambiental são pensadas e elaboradas em contextos diversos, alguns deles bem distantes da realidade amazônica. No entanto, é na escola que as normatizações curriculares, por meio de disputas e negociações, ganham certa aproximação aos atores sociais e, portanto, se materializam na vida cotidiana. Nesse sentido, a escola constitui-se enquanto *espaçotempo* social no qual saberes e práticas ambientais são confrontadas diariamente. É nesse *espaçotempo* que os docentes são desafiados a dialogar com a realidade, recorrer às lógicas integrativas e restaurativas para contextualizar a história, a cultura e a vida amazônica. Logo, o desafio persiste em integrar ao currículo a experiência social da comunidade e, desta forma, desestabilizar a padronização curricular. Pensar essa experiência social supõe (re)conhecer as práticas educativas escolares que ressignificam a Educação Ambiental nos currículos das escolas na Amazônia brasileira, em particular, na rede municipal de Castanhal-Pará. Nos desdobramentos metodológicos adotamos as contribuições da pesquisa qualitativa, precisamente da Teoria das Representações Sociais (TRS) na sua abordagem etnográfica. Recorremos ao questionário, complementado por dois grupos de discussão e pela observação para coletar as informações da pesquisa, na qual participaram 121 docentes. Os resultados mais significativos indicam que a abordagem da Educação Ambiental é orientada, principalmente, pelas concepções naturalistas de ambiente. Revelam, também, um movimento social entre os docentes que questionam essas concepções e, portanto, reivindicam outras lógicas frente ao currículo e aos desafios ambientais inerentes à região.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Amazônia brasileira. Currículos educativos.

Abstract: Environmental Education policies are tailored to different contexts, many of which are a far cry from reality in the Amazon. However, it is in the school, through disputes and negotiations, that curriculum standards approximate to social actors and therefore “materialize” in everyday life. In this sense, the school is constituted as social *space-time* in which environmental knowledge and environmental practices are confronted daily. It is within this *space-time* that teachers are challenged to engage in dialogue with reality and adopt integrative and restorative approaches to contextualize the history, culture and life of the Amazon. Thus, the challenge of integrating the curriculum to the social experience of the community, and therefore destabilize curriculum standardization, remains. Thinking about this social experience implies (re)gaining an understanding of educational practices that resignify environmental education in the curriculums of schools in the Brazilian Amazon, in this case the municipal education network in Castanhal, in the State of Pará. We adopted a methodological framework based on Social Representation Theory and the principles and methods of ethnography. A questionnaire was conducted with 121 teachers and complemented by two group discussions and participant observation. The findings show that the approach to environmental education draws mainly on naturalistic conceptions of the environment and the existence of a social movement among teachers that questions these conceptions, calling for other ways of thinking the curriculum and the environmental challenges faced by the region.

Keywords: Environmental education. The Brazilian Amazon. School curricula.

¹Pesquisa financiada pela União Europeia no marco do programa *Erasmus Mundus External Cooperation Window* (EACEA) e pelo Governo Brasileiro no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).^[1]^[2]

²Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6450-5911>>. E-mail: <marli_andrade@id.uff.br>

AMAZÔNIA BRASILEIRA: cinco séculos de *invasão*, *apropriação* e *violência*

Contextualizar a história, a cultura, a natureza e a vida na Amazônia em currículos educacionais escolares, requer que situemos as condições impostas aos povos dessa região, em mais de cinco séculos daquilo que, convencionalmente, se chamou de colonização. Contrariando essa convenção, atribuímos-lhe outros significados, especialmente o de processo de *invasão*, *apropriação* e *violência* (ANDRADE, 2017). Os argumentos que conformam o significado de cada um desses conceitos -os quais apresentaremos posteriormente- convergem no sentido de desconstruir as representações romantizadas dos acontecimentos que sucederam a chegada das embarcações europeias à Amazônia, no ano de 1.500. Principalmente, a reconfiguração da história, da cultura, da vida, da territorialidade e da ancestralidade, entre outros elementos importantes que, nos dias atuais, condicionam a realidade econômica, política, social e ambiental da região.

Para uma leitura mais atenta da reconfiguração da Amazônia, sobretudo dos elementos que citamos anteriormente, é relevante considerarmos as implicações destes para as comunidades que vivem a região. Da mesma forma, reiterar o entendimento de que a Amazônia “nos oferece a possibilidade de uma análise crítica, de caminhos que superem a encruzilhada que o padrão de poder e de saber fundado na ideia de dominação da natureza [...] que nos conduziu ao colapso ambiental que hoje vivemos” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 11). Na pauta dessa análise crítica, situamos os processos de construção e socialização de conhecimentos que acontecem nas escolas; ou seja, os currículos educacionais. Especialmente, no sentido de visibilizar a “história de exploração da diversidade de seus recursos naturais e populações humanas, chamadas inadvertidamente por alguns de sociedades invisíveis” (ARAÚJO, 2009, p. 41).

A continuidade histórica de exploração humana e não-humana -pelos europeus no passado, pelos estrangeiros e, inclusive, brasileiros no presente (LOUREIRO, 2002)-, constitui-se enquanto resultado das violências, sobretudo a estrutural, impostas à Amazônia. Sobre este argumento, Andrade e Caride (2017, p. 1603) ressaltam que tais violências operam no sentido de promover a ‘limpeza étnica’ e cultural; isto é, “o genocídio que tem dizimado as comunidades tradicionais, promovido principalmente por meio de conflitos agrários, das agressões induzidas pelas problemáticas ambientais e da ausência intencional do Estado”. De igual maneira, “o epistemicídio em decorrência das estratégias sutis de imposição cultural, muitas delas viabilizadas por meio dos processos educacionais escolares” (ANDRADE; CARIDE, 2017, p. 1603). No que diz respeito ao epistemicídio, reiteramos a necessidade de desconstruir, nas escolas, as representações simplistas de colonização, para situá-las enquanto processos de:

- **Invasão** – representou/representa a imposição da presença indesejada, garantida em função do controle das técnicas de navegação, do uso da pólvora, canhões e chumbos, entre outras ferramentas criadas com a finalidade de extermínio da vida. Garantida, também, por meio do uso de estratégias sutis de imposição da cultura, da língua, das leis da Europa, das religiões e outros costumes que eram/são hostis à ancestralidade dos povos/etnias/nacionalidades indígenas.
- **Apropriação** – significou/significa o processo de retirada, contra à vontade, das terras, da língua, da cultura, das riquezas naturais, da dignidade, da liberdade, da sabedoria e da paz dos povos/etnias/nacionalidades ancestrais. Em outras palavras, o movimento de tornar a natureza-povos amazônicos em algo próprio, com o objetivo de atender aos desejos de controle e poder do coletivo de sujeitos que aqui (Amazônia) chegaram a partir do ano de 1.500, bem como aos interesses econômicos dos seus respectivos países.
- **Violência** – caracterizou/caracteriza as formas utilizadas para garantir o poder. Nesse sentido, os invasores recorreram à todas as formas de violência, sejam elas físicas e simbólicas, com sérias implicações morais e psicológicas para os povos/etnias/nacionalidades indígenas. Entre tais violências podemos destacar a retirada de seus territórios, os saques de madeiras e de riquezas

minerais, entre outras formas de apropriação da natureza. Igualmente, a anulação de sua história, de sua cultura e de seus saberes, especialmente quando Pero Vaz de Caminha escreve a primeira versão da História do Brasil e, portanto, recorre às letras que não existiam para as civilizações que viviam a Amazônia, civilizações estas ágrafas. Do mesmo modo, quando exercem a força física para escravizar, estuprar e dizimar, por diversas razões e de diferentes formas, os povos/etnias/nacionalidades ancestrais (ANDRADE, 2017, p. 55-56).

A escrita dos verbos nos tempos passado e presente tem como finalidade evidenciar que os processos de objetificação e de apropriação da natureza, humana e não-humana, persistem na Amazônia desta temporalidade (ANDRADE, 2017). Desestabilizar tais processos significa, entre outros aspectos, repensar a escola e os conhecimentos que, por meio de normatizações curriculares, se constituem enquanto objeto em disputas e negociações (SILVA, 2001). Situa-la, enquanto *espaçotempo* social no qual saberes e práticas ambientais são confrontadas diariamente, mas que em função das forças hegemônicas, prevalece o que preconizam as políticas públicas educativas (ANDRADE, 2014a). Reconhecer que os currículos educativos oficiais, na sua interface de disciplinamento de saberes, funcionam no sentido de manter os procedimentos básicos de “seleção, normalização, hierarquização e centralização” (FOUCAULT, 2003, p. 157) e, desta forma, estabelecem as relações verticalizadas de saber na região.

No marco das relações verticalizadas, significa pensar que é na escola que os docentes são desafiados a dialogar com a realidade ambiental amazônica. Portanto, fomentar miradas integrativas e restaurativas enquanto possibilidades de contextualizar a história, a cultura e a vida dos povos que vivem a região. Nesta contextualização, questionar as políticas de governo que dão continuidade à ideologia de controle e poder que, por meio dos currículos educativos, se sustentam, principalmente, em três noções básicas: a) visão positivista de verdade; b) concepção linear do conhecimento; c) perspectiva essencialista do sujeito (SILVA, 2001). Tais noções estão a serviço da desqualificação dos saberes das comunidades autóctones, fazendo com que estes sejam pouco reconhecidos como algo importante para as comunidades (ANDRADE, 2014a). Em seu lugar, observa-se a aplicabilidade de critérios de seleção que permitem ao estado de disciplinamento descartar o falso saber e o não-saber das normalizações e da realidade cotidiana amazônica.

2. MIRADAS DECOLONIAIS EM ESTUDOS AMBIENTAIS: lógicas *integrativas* e *restaurativas* em currículos educativos

Nos argumentos que conformam os alinhamentos teóricos anteriormente descritos, residem as projeções que atravessam o campo epistemológico ambiental e, portanto, o situam enquanto possibilidade integrativa e restaurativa em currículos educativos. A inclusão de ambos conceitos tem como propósito potencializar a perspectiva interdisciplinar da pesquisa, uma vez que recorreremos ao campo teórico da saúde e do direito para discutir o entendimento das lógicas integrativas e restaurativas, reciprocamente. Nesse sentido, a noção integrativa, nesta pesquisa, busca desestabilizar a colonização do saber e questionar a concepção de saúde, sobretudo ao modelo biomédico ocidental. Neste questionamento, ressaltamos as práticas integrativas em saúde, ao considerar o ser humano enquanto resultado de uma unidade de mente/corpo/espírito; ou seja, a integração humana ao ambiente e à sociedade.

No contexto amazônico, esta integração somente é possível mediante o reconhecimento das práticas em saúde centenárias que, quando não milenares, se configuram enquanto resultado da relação que se estabelece entre natureza e comunidades (ANDRADE, 2014a). Em outras palavras, os saberes herdados dos povos/etnias/nacionalidades indígenas que historicamente vivem a região e a respeitam na sua diversidade. De igual maneira, resgatam os elementos subjetivos que caracterizam as individualidades e, assim, apresentar-nos outras concepções do princípio de integralidade. Tais concepções transcendem as práticas curativas compartimentalizadas, uma vez que recorrem às

representações simbolizadas nas leis da natureza e, deste modo, superam a visão ocidentalizada de partes isoladas.

As práticas integrativas, desde uma mirada decolonial, ressalta que a tradição indígena tem resistido às investidas da colonização do saber e do capital (ANDRADE; CARIDE, 2016). Nas territorialidades de difícil acesso na Amazônia, após a chegada dos missionários e com eles os remédios industrializados, os benzedores, ervateiros e pajés enfrentaram/enfrentam situações de deboche e menosprezo de sua cultura. Tal menosprezo é sistematicamente reproduzido pelos indígenas catequizados que “não acreditaram nas rezas indígenas para se protegerem das doenças que são causadas pelos espíritos das águas, florestas, pedras e mesmo das nuvens” (TUKANO, 2017, p. 33). Em resposta aos processos de desqualificação das práticas ancestrais em saúde, os “benzedores, ervateiros e pajés [...] continuam exercendo suas funções sacerdotais, [...] inspirados nas forças espirituais, realizam todas as cerimônias para curar os enfermos” (TUKANO, 2017, p. 34).

A desqualificação dos saberes, da cultura e da ancestralidade indígena situa-nos diante da segunda lógica –restaurativa– que, no âmbito acadêmico, desafia-nos a confrontar as formas de produção e socialização de conhecimentos no campo epistemológico dos estudos ambientais. Logo, restaurar, de alguma forma, a dignidade, a sabedoria e a paz dos povos tradicionais frente às violências e as injustiças epistêmicas produzidas secularmente. Neste processo restaurativo, fundamentamos a nossa argumentação na tese de que todo os saberes, concepções, conhecimentos e práticas que se inscrevem na noção -representação- de Educação Ambiental e de sustentabilidade, tem como princípio a ancestralidade dos povos ameríndios. O peso dessa afirmação é basicamente o mesmo ao dizer que “todas as teorias antropológicas não triviais são versões das práticas de conhecimentos indígenas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 24).

As tensões epistemológicas produzidas a partir da afirmação de Viveiros de Castro (2018), sobre as teorias antropológicas, são significativas no meio acadêmico. A partir delas foi possível projetarmos concepções de lógica restaurativa no âmbito da pesquisa voltada às questões ambientais, recorrendo ao conceito jurídico de justiça restaurativa. Tal conceito tem como objetivo, segundo Boonen e Marques (2011, p.149), “construir a paz assumindo o conflito ou a contradição como inerente ao ser humano, instaurando mecanismos de diálogo e participação de todas as pessoas envolvidas no conflito ou no crime”. Especialmente, “confrontando visões e sentimentos e discutindo inclusive, as causas sociais e subjetivas destes” (BOONEN; MARQUES, 2011, p.149). Nesta pesquisa, acreditamos que tais mecanismos de diálogos de participação, especialmente em relação às problemáticas ambientais na Amazônia, podem ser pautas de diálogos constantes nos currículos escolares.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: confluências epistemológicas e metodológicas da pesquisa

Nos argumentos que conformam a noção de lógicas integrativas e restaurativas em currículos educativos, apresentados anteriormente, residem algumas pautas que nos desafiam a refletir sobre os currículos educativos enquanto *espaçotempo* em disputa constante (SILVA, 2001). Nessa reflexão, pontuamos as formas como a socialização e repetição sistematizada de um determinado discurso, neste caso o ambiental, atuam para favorecer os processos de elaboração de representações sociais (MOSCOVICI, 2010). Por meio de tais representações obtém-se o consenso e o controle social, no sentido da ideologia política (XAVIER, 2002). Sobre este tema, Gareschi (2000) diferencia, na mesma medida em que associa as representações sociais à ideologia, descrevendo esta última como:

O conjunto de formas simbólicas que servem para criar, ou reproduzir, relações assimétricas, desiguais, de dominação. A diferença entre as acepções está no fato de as RS não carregarem, necessariamente, uma dimensão negativa ou pejorativa. Apesar de poder ter tal conotação e de, talvez, na maioria das vezes, poder-se descobrir, implícita numa representação social, modos e estratégias de criação ou reprodução de relações assimétricas (GARESCHI, 2000, p. 43).

As representações sociais são, basicamente, elementos simbólicos que as pessoas expressam mediante o uso dos códigos de comunicação -linguagem oral, escrita, sinais entre outras- (MOSCOVICI, 2010). Nas práticas educativas escolares, as pessoas envolvidas no processo, principalmente docentes e estudantes, explicitam o que pensam, de acordo com o modo em que percebem uma determinada situação e, por conseguinte, formulam e expressam suas opiniões em relação ao objeto social (ANDRADE, 2014a). Essas expressões, mediadas pelo uso da linguagem, são representações construídas socialmente e estão, sobretudo, ancoradas nos imaginários dos atores sociais que as emitem, nesta pesquisa os docentes. Não somente para estes profissionais, elas apresentam-se com formas variadas, mais ou menos complexas, entendidas enquanto...

[...] imagens que condensam um conjunto de significados; sistemas de referência que nos permitem interpretar o que nos acontece, e inclusive, dá sentido ao inesperado; categorias que servem para as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais temos algo em comum; teorias que permitem estabelecer fatos sobre eles (JODELET, 1985, p. 472).

Em outras palavras, as representações são geradas pelas interações sociais em suas mais diversas manifestações: comunicação formal e informal, relações de trabalho, ritos, mitos, símbolos e padrões de comportamentos, que têm em comum a busca de sentido e significado inerente à existência humana (MOSCOVICI, 2010). Assim, a representação social “implica em conhecimento subjetivo das ações humanas, de seu significado, seu propósito e da função desempenhada, aspectos que não se podem prever, controlar nem generalizar” (TERRÓN, 2012, p. 135). Desse modo, “desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas -ancorando significados, estabilizando ou desestabilizando as situações evocadas- outras propriamente sociais; isto é, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos” (MOSCOVICI, 2010, p. 218).

Nos processos educativos escolares que envolvem a temática ambiental, especialmente no contexto da Amazônia, estas funções ganham significação, já que focalizam dois aspectos essenciais: os processos responsáveis por sua formação -cognitivo- e a realidade social que lhe é propícia, a *cultura amazônica*. Sendo estes importantes para a criação e/ou manutenção de mecanismos psicológicos e sociais que têm como funcionalidade facilitar a introdução de processos simbólicos e ideológicos para a transformação social (MOSCOVICI, 2010). Desse modo, nosso interesse em relacionar os campos da Educação Ambiental e o das representações sociais, tem como argumento “a maneira de interpretar e pensar nossa realidade cotidiana” (JODELET, 1985, p. 473). Especialmente no contexto amazônico, no qual a Educação Ambiental tem desempenhado um papel importante para a preservação da Natureza associada às transformações sociais (ANDRADE; CARIDE, 2016).

Um cenário marcado por processos de apropriações e de violências, no qual a relação com a Natureza tem contribuído para a produção de singularidades que, genuinamente amazônicas, alimentam os movimentos de resistência contra as lógicas hegemônicas (ANDRADE; CARIDE, 2016; ANDRADE, 2017). Contudo, a resistência inscreve-se, também, em nossas representações sociais, que são formadas a partir de diversos elementos histórico-culturais, das ideologias formalizadas e das experiências e comunicações compartilhadas cotidianamente (XAVIER, 2002). Razões pelas quais fomos desafiados a dialogar com os problemas ambientais na Amazônia. Deste modo, (re)conhecer as práticas educativas escolares que ressignificam a Educação Ambiental nas escolas da Amazônia, em particular, na rede municipal de Castanhal-Pará. Nossa escolha pela cidade de Castanhal no Pará foi tem como justificativa as relações sociais mediadas em função da Natureza; ou seja...

O ritmo de vida de seus habitantes é determinado pelas chuvas de todas as tardes, pelas mangas que ‘caem do céu’, pelos cantos dos pássaros que marcam as horas, pelos percursos dos seus rios que ‘cortam’ as cidades, pelas árvores nos quintais que proporcionam sombras e frutos diversos, pela presença de animais silvestres -alguns deles em extinção-, entre outros. Porém, a vida das

mulheres e dos homens amazônidas é determinada, também, pela multiculturalidade de sua população, pelos saberes seculares, quando não milenares, dos primeiros habitantes dessa região -indígenas-; pelas crenças religiosas introduzidas principalmente pelos portugueses e espanhóis; pela diversidade gastronômica como resultado dessa mescla de culturas, inclusive, japonesa; e, novamente, pela relação com a Natureza enquanto artefato histórico-cultural (ANDRADE; CARIDE, 2016, p. 37).

Na busca pelo (re)conhecimento das práticas educativas em Educação Ambiental, construímos uma proposta de pesquisa qualitativa, pautada na Teoria das Representações Sociais (TRS), focada na vertente etnográfica. Tal vertente -*processual*-, tem como principais interlocutores Serge Moscovici e Denise Jodelet, os quais partem da complexidade das representações sociais, sua elaboração e seus impactos na sociedade (MOSCOVICI, 2010). Para tanto, assumimos uma proposição de trabalho empírico que contempla o diálogo entre diferentes procedimentos de coleta de dados, entre eles: a) questionário - respondido por 121 docentes; b) dois grupos de discussão - protagonizados por 15 docentes; c) observação participante - dois docentes. Todos os instrumentos de coleta de dados foram planejados de modo a atender as demandas da pesquisa, sobretudo a responder as categorias de análise estabelecidas. As informações obtidas foram analisadas de forma a respeitar aos critérios da corrente etnográfica da TRS, para os quais recorreremos ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

A pesquisa foi construída a partir do protagonismo de 121 docentes que, de um total de 133, atuam em 21 escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Castanhal-Pará. Em uma breve apresentação, destacamos que dos 121 docentes da pesquisa 89,3% são mulheres, o que confirma a presença majoritariamente delas no desempenho da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos *aspectos da formação*, ressaltamos que 71% dos participantes na pesquisa concluíram seus processos formativos de graduação em Pedagogia entre 2001 e 2010. Frequentaram 12 instituições de ensino superior, das quais 52% são privadas e 45,5% públicas, com destaque para a Universidade Federal do Pará (UFPA) que formou 38% dos docentes pesquisados. No tocante aos *aspectos da profissionalização*, as informações confirmam que 54,5% dos docentes têm mais de dez anos de experiência no magistério e que 95% desfrutam de uma condição de empregabilidade amparada no regime estatutário.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR AMAZÔNICO

A escola constitui-se num espaço social no qual conhecimentos, saberes e práticas são confrontadas diariamente. Por isso, é compreendida enquanto *espaçotempo* de hierarquização e segregação de saberes, os quais tendem a certa padronização -descontextualização dos aspectos históricos e culturais-, mediada a partir da lógica de obediência às políticas públicas. Questionar essa padronização significa reafirmar que nas escolas da Amazônia os currículos escolares são materializados a partir da realidade cotidiana e, assim, transformados em práticas educativas. Muito embora, por diversas vezes, nestas práticas não se estabelece uma necessária “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais à região e a experiência social da comunidade. Isto acontece porque:

Ao contrário do que nos faz crer a visão liberal, nem o conhecimento em geral nem o conhecimento escolar constituem absolutos, produto de um processo incessante e desinteressado de busca da verdade. Como nos mostrou Foucault, conhecimento e poder estão estreitamente entrelaçados. A importância dessa constatação adquire mais força em relação ao currículo escolar, esfera privilegiada de circulação e construção do conhecimento (SILVA, 1995, p. 123).

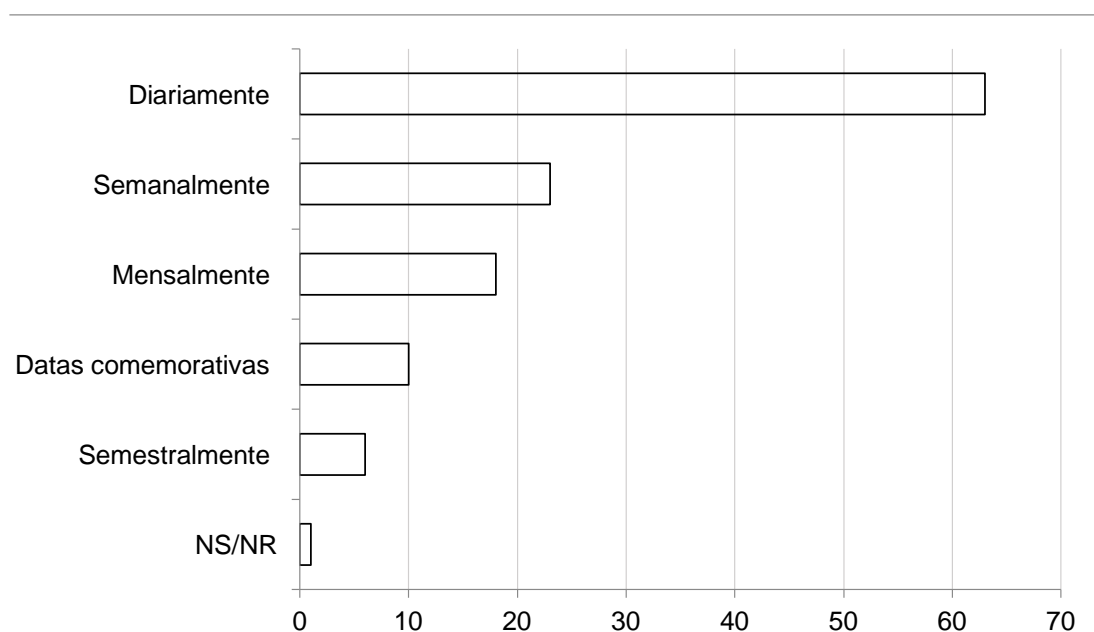
Tal constatação implica reconhecer que as práticas educativas, desenvolvidas no âmbito escolar amazônico, em grande parte, não representam os reais interesses das comunidades (ANDRADE, 2014a). Contudo, sua constante repetição acaba por reproduzir uma determinada concepção, especialmente sobre a questão ambiental na região. Esta concepção, na pauta da ideologia hegemônica, tem diversas finalidades, algumas delas referem-se à aceitação de um discurso imposto como verdade e, por conseguinte, à construção de um consenso que desestabiliza os movimentos e as lutas pós-hegemônicas

(ANDRADE; CARIDE, 2016). Considerando as relações de saber-poder inerentes aos currículos escolares e os seus reflexos na realidade cotidiana, contemplamos nesta pesquisa as seguintes categorias de análise: a) frequência com que os docentes realizam práticas educativas que envolvem a Educação Ambiental; b) as disciplinas do currículo que tais profissionais recorrem para abordar o tema.

4.1. Educação Ambiental em práticas escolares

Identificar e analisar a frequência em que os docentes realizam práticas educativas em Educação Ambiental, no ambiente escolar, perpassa pelas concepções constituídas socialmente. Desde a Teoria das Representações Sociais, tais concepções serão tomadas como base para a abordagem da Educação Ambiental, em função da atitude -favorável ou desfavorável- em relação ao tema (MOSCOVICI, 1979). Esta atitude, como ponto de partida para ressignificar o interesse em Educação Ambiental, possivelmente, determinará a repetição do discurso e, portanto, a frequência e a intensidade das práticas educativas escolares. Logo, resulta-nos interessante conhecer e discutir a “materialização” desse interesse nos currículos educativos das escolas da Amazônia, tal como pode ser observado no gráfico nº 1.

Gráfico 1 - Educação Ambiental nas escolas da Amazônia: materialização das práticas pedagógicas (N= 121)



Fonte Dados da pesquisa.

As respostas dos docentes confirmam o interesse e a inserção da Educação Ambiental nas práticas que acontecem no cotidiano escolar. Um pouco mais da metade dos participantes na pesquisa afirmam abordá-la diariamente, o que requer pensar que eles a desenvolvem a partir de miradas integrativas e, portanto, contemplam questões que ultrapassam suas preocupações com a Natureza. Sobre este aspecto, estes profissionais reconhecem que “é necessário ampliar os planos de ação e os projetos educativos que abordam a educação ambiental na escola, para que as atividades realizadas não foquem apenas a natureza, outros temas precisam ser discutidos como, por exemplo, a sobrevivência dos índios” (P6OC³).

O discurso traz para o debate a necessidade de dialogar com as problemáticas locais, a partir da perspectiva dos atores sociais que as vivenciam na realidade. Pois, entendemos que as representações sociais de um determinado tema variam a partir dos contextos e das culturas (REIGOTA, 2011). Neste

³Código utilizado para identificar os colaboradores na pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

sentido, os protagonistas na pesquisa reconhecem a importância de intensificar a abordagem da temática ambiental nas atividades que acontecem nas escolas, justamente pela complexidade que caracteriza esta região. Nessas atividades, algumas pautadas precisam ser incluídas, entre elas o princípio restaurativo, uma vez que “a Amazônia brasileira, secularmente, é vítima de um modelo político, econômico e educativo que tem, estrategicamente, atuado para ocultar a apropriação descontrolada de suas riquezas naturais” (ANDRADE; CARIDE, 2016, p. 34). Tais interesses pretendem homogeneizar o discurso ambiental e, desta forma, perpetuar todas as formas de *invasão*, *apropriação* e *violência* que imperam na região.

Para desestabilizar os processos de *invasão*, *apropriação* e *violência*, as atividades em Educação Ambiental desenvolvidas diariamente por 52,1% dos pesquisados representa um interesse significativo. Entretanto, é necessário superar um discurso que foi, paulatinamente, introduzido nos diálogos da vida social e, de tamanha repetição, tornaram-se representações consolidadas nos imaginários sociais; ou seja, verdades. No âmbito da pesquisa, “a verdade não é somente uma questão de verificação empírica; uma questão de correspondência com uma suposta ‘realidade’ (...). A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, se não saber por quê esse algo se tornou verdadeiro” (SILVA, 2001, p. 151-152). Nesse tornar-se verdade reside as nossas preocupações com as políticas públicas unívocas, cujo objetivo é vender verdades descontextualizadas e descompromissadas com as singularidades inerentes aos contextos. Isto porque:

Esse trabalho com a educação ambiental é feito diariamente, a gente às vezes fica achando que não teve efeito, mas com certeza tem. Não vamos conseguir abranger a totalidade, mas percebemos que com o tempo eles vão se policiando. A questão do reflorestamento, conforme está escrito no livro didático, plantar mudas de árvore pelo bairro, eu nunca fiz essa atividade, penso que isso deveria ser uma atividade contínua, mas não adianta eu fazer esse trabalho como os alunos que não cuidam, para depois os madeireiros saírem derrubando tudo. A função de cuidar é de todos, mas a responsabilidade de fiscalizar é principalmente dos governantes que estão ganhando para isto (G1-P2).

No discurso apresentado reside uma versão da verdade, na qual a Educação Ambiental é abordada nos livros didáticos, a partir de uma visão simplista da realidade. Igualmente, está submersa numa ideologia que dificulta observar os fatores que incidem na complexidade da questão, uma vez que o desenvolvimento de tais práticas sugere “moldar” comportamentos preservacionistas (GODOY; AVELINO, 2009). Essa afirmação tem como base o fragmento em que “com o tempo eles vão se policiando” (G1-P2); isto é, a partir da repetição de determinadas atividades. Contudo, alguns docentes reconhecem a necessidade de superar esta visão e, alicerçada em uma mirada integrativa, trazer outras temáticas, atores e contextos para o debate. Para os protagonistas da pesquisa, “a educação ambiental deve ser trabalhada nas escolas diariamente e deve ser levada mais a sério, não só pelos professores e alunos, mas sim por toda a comunidade escolar e nossas práticas precisam ir além das discussões sobre lixo e natureza” (P60OC).

Para além da inclusão da Educação Ambiental no cotidiano escolar, o desafio persiste em compreendê-la a partir de uma perspectiva que não seja meramente conservacionista e resolutive. Nesse sentido, os docentes ressaltam que “sempre trabalhei a educação ambiental diariamente, desde quando lecionava na educação infantil eu sempre conversava com os meus alunos a questão do meio ambiente”. Acrescentam que “o diretor da escola também era ambientalista, ele falava muito sobre a educação ambiental de manter o ambiente limpo, pois o ambiente está diretamente associado à saúde, e é muito importante discutir esse assunto (G2- P6). O discurso reitera que a Educação Ambiental faz parte das atividades escolares que acontecem diariamente, porém a preocupação está pautada em temas que não questionam os elementos que condicionam a realidade.

As contribuições dos participantes na pesquisa seguem um diálogo que apenas reproduz uma ideia, sem contextualizá-la no *espaçotempo* no qual os atores sociais estão inseridos. Da mesma forma,

pouco amplia o debate e as possibilidades de transformação das problemáticas impostas às comunidades e à região. A ideia de transformação social, nesta pesquisa, perpassa pelas representações sociais como geradoras de significados, interesses e possíveis ações. Logo torna-se indispensável que determinados conceitos sejam discutidos a partir de outras miradas, que visem a superação da homogeneização do pensamento, e que estes sejam naturalizados nos diálogos da vida cotidiana. Esta naturalização, na Teoria das Representações Sociais, implica transformá-los em elementos de mudanças na realidade.

Alguns docentes reconhecem a relevância de tal transformação, pois ressaltam que “[...] devemos contribuir com qualquer ato que beneficie o meio ambiente, pensar no assunto já se torna o primeiro passo, mas temos que ser mais ‘agressivos’ em nossas práticas diárias, falar dos interesses políticos e econômicos que ganham com essa situação” (P65OC). O discurso está relacionado às concepções críticas em Educação Ambiental e, portanto, contempla lógicas integrativas e restaurativas, cujas proposições estão voltadas à transformação da realidade social. Deste modo, a sua reiteração nas atividades escolares cotidianas pode contribuir em muitos aspectos relacionados à vida na Amazônia. Entre eles, a consolidação de um movimento contestatório aos processos de invisibilidade de sua população, bem como à exploração da natureza.

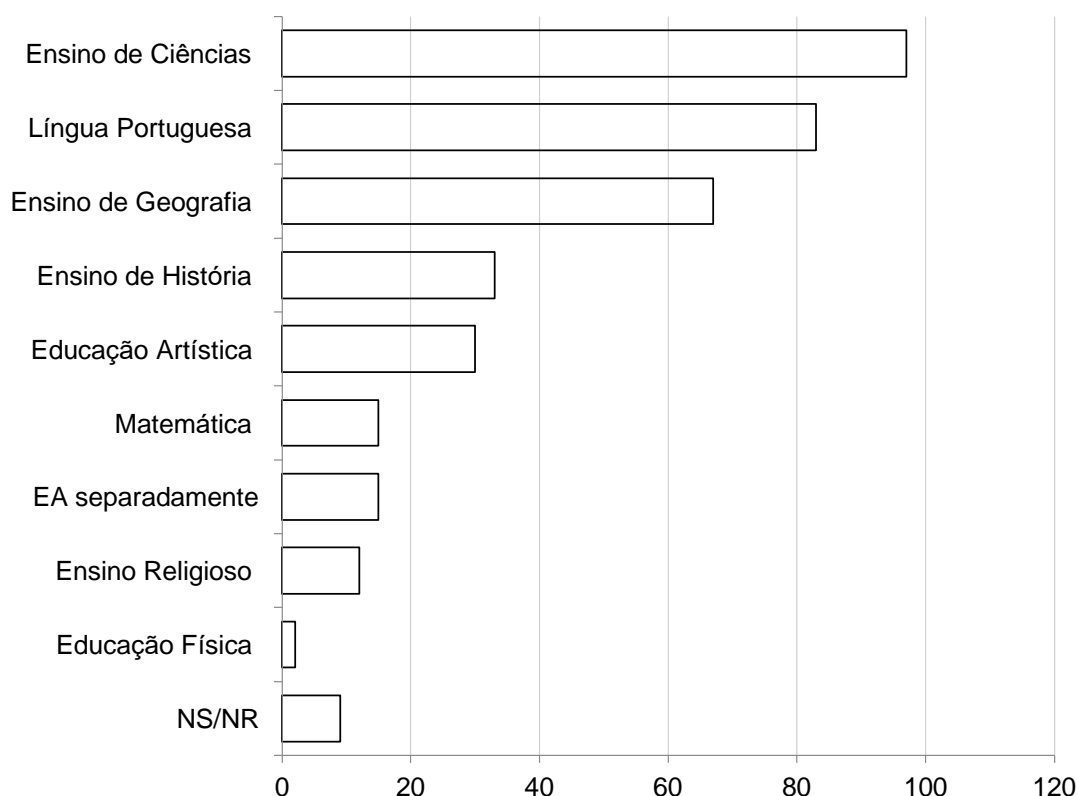
O movimento contestatório faz-se necessário mediante o argumento de que “a iniciativa de dar visibilidade aos povos amazônicos pressupõe considerá-los inseridos em um contexto de mudanças históricas, sujeitos às mesmas dinâmicas que permeiam o sistema socioeconômico e político-cultural da civilização contemporânea” (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30). Confrontar tal sistema significa integrar e restaurar algumas pautadas, sobretudo voltadas à dignidade humana e não-humana na Amazônia. Sobre este tema, os docentes enfatizam que “o trabalho com a educação ambiental na escola vem sendo realizado diariamente através de projetos interdisciplinares. Porém vejo a necessidade [...] de vivenciar na prática os reflexos de suas ações no meio ambiente” (P23OC). O docente complementa que “o reflexo da falta de atenção que temos recebido dos governantes, do estado em que se encontra a nossa floresta toda desmatada, e dos nossos igarapés assoreados” (P23OC).

As diversas contribuições dos protagonistas da pesquisa convergem no sentido de ressaltar que a Educação Ambiental está incluída no cotidiano escolar; isto é, reflete uma representação favorável ao desenvolvimento da mesma. A frequência em que acontece sua abordagem no currículo escolar sinaliza a importância dada a este objeto social, na mesma medida em que seus discursos reafirmam as suas convicções, concepções e proposições de ação frente aos desafios ambientais que se fazem perceptíveis no contexto da Amazônia. Esta percepção traz implicações para o trabalho docente, que algumas vezes tem dificuldades em superar as práticas simplistas, pautadas exclusivamente em mudanças comportamentais. Ressaltamos a simplicidade da ação porque “a ênfase na mudança de comportamento individual ofusca a dimensão política das questões socioambientais e [...] contribui para o prolongamento do *status quo* e para o atraso nas transformações estruturais necessárias” (PELICIONI; RIBEIRO, 2005, p. 24).

4.2. Educação Ambiental em diálogos interdisciplinares

No contexto amazônico, a questão ambiental historicamente foi construída a partir dos elementos culturais da região, em suas múltiplas vozes e dimensionalidades. Tais vozes, caracterizadas em suas lendas e mitos, permanecem presentes nos imaginários dos atores sociais que aí habitam. Em outras palavras, a Educação Ambiental sempre esteve presente no ambiente escolar, se a observamos desde uma representação cultural; ou seja, como “um processo central na formação e produção da identidade cultural e social” de um determinado grupo (SILVA, 2001, p. 158). Nestas representações perpassam uma variedade de saberes contextualizados na realidade cotidiana, dos quais emergem múltiplos significados que a constitui em algo plural. Esses saberes e os conhecimentos normativos escolares são compartilhados por meio das negociações que se materializam na fragmentação disciplinar, o que pode ser observado no gráfico nº 2.

Gráfico 2 - Inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares: abordagens (inter)disciplinares (N=121)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da pesquisa revelam uma questão histórica da abordagem da Educação Ambiental nos currículos educativos escolares, sobretudo, sua inserção a partir dos conteúdos trabalhados no Ensino de Ciências. Por um lado, esta concepção foi utilizada como argumento na resistência às normas e programas internacionais de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares (ANDRADE, 2014b). Por outro, observa-se uma crescente relação ao Ensino de Geografia, o que pode ser interpretado enquanto reflexo das proposições estabelecidas nas políticas educativas, associadas às discussões dos problemas urbanos. Da mesma forma, uma contextualização dos problemas ambientais da região, presentes nos livros didáticos, entre eles o desmatamento, a poluição das águas e as alterações climáticas, tal como foi constatado a partir da técnica de observação.

No conjunto das informações da pesquisa, chama-nos à atenção o espaço destinado à abordagem da Educação Ambiental na disciplina de Língua Portuguesa, o que pressupõe leitura e produção textual. Os docentes relatam que “nunca trabalhei a temática isolada, mas sim em outras disciplinas como Português, Ciências e Geografia” (G1-P1); ou seja, as opções com maior representatividade entre o coletivo. No discurso apresentado reside uma tentativa de superar a fragmentação do conhecimento, porém reconhecemos as dificuldades inseridas na questão. Logo, os participantes na pesquisa ressaltam que “já trabalhei a Educação Ambiental em Ciências, mas sempre que tenho uma oportunidade busco resgatar a temática em História, Geografia e Português”. Contudo, reconhecem que “ainda percebo que os alunos têm muita resistência, pois tem a ideia que o assunto tem que ser trabalhado de modo específico, isolado (G1-P2).

O discurso evidencia uma das muitas dificuldades para desenvolver uma proposta de trabalho interdisciplinar e, assim, promover pautas integrativas em Educação Ambiental. Algumas vezes, ao invés de superar uma barreira e incluir temáticas de relevância local, esta acaba por demarcar as divisões e as fronteiras entre as diversas áreas de conhecimento (ANDRADE, 2014b). Nesse sentido, os docentes argumentam que “eu percebo que isto é uma questão cultural para os alunos e para os professores, pois

a forma em que o professor vai trabalhar o assunto pode trazer dificuldades para o aluno futuramente, hoje as coisas acontecem de forma mais dinâmica” (G1-P3). Deste modo, uma das muitas dificuldades em superar as barreiras entre os conhecimentos, reside no aspecto histórico e cultural da questão. Principalmente, no poder disciplinador do Estado, a partir da desqualificação/seleção; normatização; hierarquização; centralização piramidal (FOUCAULT, 2003). Sobre esta questão, enfatizamos que:

A abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar, haja vista que para a sua realização, além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado pois essas unidades estão sempre submetidas às políticas públicas das esferas a que pertencem, apesar da existência de inúmeros projetos e tentativas de ações pedagógicas interdisciplinares (TRISTÃO, 2004, p. 49-50).

Mesmo assim, alguns dos participantes na pesquisa desenvolvem a Educação Ambiental de modo interdisciplinar, realizando diversas práticas. Entre elas encontra-se “um projeto de aula passeio em Belém no Mangal das Garças, e lá tudo o que foi visto sobre a preservação foi trabalhado na escola em todas as disciplinas da grade curricular, foi uma experiência positiva” (G2-P2). Apesar das iniciativas e realização de tais atividades, permanece uma compreensão de Educação Ambiental naturalizada a partir das concepções conservacionistas, cuja proposição está diretamente relacionada à preservação da Natureza (ANDRADE, 2014a). No contexto amazônico, com todos os cenários de exploração da natureza e desflorestamento, é possível compreender a razão que alimenta tais práticas. Contudo, pautadas exclusivamente na concepção conservacionista de Educação Ambiental, empobrece o debate e limita as possibilidades de dialogar com outras pautas, sobretudo as integrativas e restaurativas.

Dialogar com as pautas integrativas e restaurativas em currículos educativos significa pensar que “as práticas sociais em Educação Ambiental não devem mascarar a dimensão política da problemática, sob pena de estarem contribuindo para o seu agravamento” (PELICIONI; RIBEIRO, 2005, p. 24). Logo, o diálogo com a Educação Ambiental, nas diversas disciplinas do currículo, representa um esforço dos docentes em romper com a sistematização e padronização estruturante da relação saber-poder. Entretanto, não podemos deixar de citar que persiste uma representação favorável ao desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto disciplina específica do currículo. Essa se faz presente em diversas formas de pensamento, especialmente na defesa de que se “faz necessário uma maior abrangência deste tema por meio de disciplina específica, assim o professor poderia estar trabalhando melhor estas questões” (P46OC).

A abordagem da Educação Ambiental enquanto disciplina específica não é algo recente. Desde as primeiras discussões para elaboração de políticas públicas, precisamente em meados da década de 1980, já se discutia este tema. Na ocasião, “o Conselho Federal de Educação optou pela negativa, assumindo as posições dos mais conhecidos educadores ambientais brasileiros da época, que consideram a educação ambiental como uma perspectiva da educação que deve permear todas as disciplinas” (REIGOTA, 2009, p. 41). No entanto, nos dias atuais, encontram-se educadores que defendem essa concepção a partir do seguinte argumento “é de fundamental importância que a Educação Ambiental seja implantada no currículo escolar como disciplina obrigatória” (P6OC). Este discurso reitera as respostas dadas ao questionário, no qual um conjunto de docentes, precisamente quinze, afirma que realizam suas práticas educativas em Educação Ambiental separadamente.

Alguns docentes defendem que para obter melhor êxito seria necessário “a aplicabilidade das legislações e o ensino obrigatório da disciplina, com certeza, somaria para a conscientização da proteção ao meio ambiente” (P28OC). Os dados confirmam que a discussão sobre uma disciplina específica em Educação Ambiental perdura até os dias atuais entre os pesquisados. Neste sentido, observa-se que “trabalhamos a confecção de enfeites natalinos com material reciclado, para mim foi um sucesso, os alunos levam os enfeites para casa, foi uma festa só, mas percebo que se não existe uma obrigação nós professores não nos dedicamos como deveríamos” (G2-P4). O discurso traz para o debate muitos

aspectos relevantes, dos quais vamos adentrar em dois deles: a) representações de Educação Ambiental pautadas na gestão dos recursos naturais; b) reflexos da condição de obediência estabelecida pela ideologia hegemônica (ANDRADE; CARIDE, 2016).

No primeiro caso, os dados reiteram que as concepções naturalistas em Educação Ambiental se apresentam soberana entre o coletivo pesquisado. No segundo, observa-se como as imposições hegemônicas comprometem a autonomia dos docentes a ponto de fazer com que estes não problematizem a realidade. Desta forma, renunciam, talvez inconscientemente, às possibilidades de incluir as temáticas, os contextos, os atores sociais que historicamente foram deixados às margens da institucionalização do discurso ambiental. Sobre este tema, os docentes argumentam que “nas escolas existem muitas discussões de projeto no início do ano, mas quando vamos executar existe resistência de alguns colegas que não entendem a importância do assunto”. Acrescentam, também, que “outro agravante é que existe muitas matérias do currículo para serem dadas que são obrigatórias, assim acabamos por esquecer-se desse tema tão importante” (P24).

Nos discursos estão implícitos os efeitos dos jogos de conformação e disciplinamento dos saberes modernos, implementados no cotidiano escolar por meio dos currículos educativos, mas que vem mostrando sinais de esgotamento (ANDRADE, 2017). Nesse contexto, o trabalho docente para a (re)produção de conhecimentos opera no sentido linear, uma vez que desconsidera que “todo conhecimento é social e como tal se ancora em ontologias distintas” (SPINK; ALVES, 2011, p. 339). Isto traz impactos para a vida dos povos amazônicos, pois este modelo de educação “não aproveita o saber acumulado pelo homem da região no uso dos recursos florestais; pelo contrário, ao invés de apoiá-lo e de oferecer a ele oportunidades de uma modernização democrática e verdadeira, simplesmente o alija do processo de mudança” (LOUREIRO, 2002, p. 114-115). Por este motivo, consideramos um avanço as tentativas dos docentes em desenvolver a Educação Ambiental com outras lógicas, a partir de diálogos que incluem diferentes temáticas, coletivos e atores sociais.

5. ALGUMAS MIRADAS TECIDAS COM A PESQUISA

A construção da pesquisa foi pensada de modo a situar, desde os currículos educativos escolares, os desafios colocados à Amazônia. Principalmente, o de integrar ao discurso ambiental, nas escolas, algumas pautas que tenham como finalidade restaurar os saberes, a cultura, a dignidade, a identidade e a paz aos povos amazônicos. Ao propor a abertura ao debate sobre estas questões, a finalidade era conhecer como os profissionais da educação, neste caso os docentes, vêm desenvolvendo as suas práticas educativas escolares em Educação Ambiental. As diversas contribuições dos protagonistas da pesquisa -em formatos de respostas, discursos e práticas observadas-, nos possibilitaram ir além da questão; ou seja, a desvendar as dificuldades, os atravessamentos, as contradições que caracterizam a realidade cotidiana amazônica.

No âmbito dos atravessamentos e das contradições, identificamos muitos aspectos favoráveis à abordagem da Educação Ambiental ancorada na perspectiva histórica e cultural. Portanto, de práticas que buscam integrar, aos currículos educativos, temáticas, contextos, territorialidades e atores sociais que historicamente estiveram aprisionados em uma pedagogia do subterrâneo e, deste modo, inexistentes nas pautas e demandas dialogadas nas escolas. Contudo, tais aspectos revelam-se insuficientes enquanto possibilidades de estabelecer uma agenda educativa voltada à defesa dos princípios restaurativos. Isto porque, os dados apresentados ao longo da pesquisa revelam as dificuldades dos docentes em superarem as lógicas disciplinares, estabelecidas nas políticas públicas educativas e, assim, assumirem a existência de conflitos de interesses diversos na região.

Na pauta de tais interesses, sinalizamos a questão ambiental em mais de cinco séculos de processos de *invasão*, *apropriação* e *violência*. Processos estes que são representados enquanto práticas institucionalizadas e, portanto, com poucas possibilidades de instaurar mecanismos de diálogo e participação, para a resolução e reparação das violências. Nesse sentido, os dados da pesquisa relevam muito mais do que a frequência e as formas de abordagem da Educação Ambiental nos currículos

escolares. Traduzem, as produções subjetivas que foram/são construídas em relação ao tema, principalmente as representações que foram arraigadas nos imaginários sociais das pessoas que vivem a região. Em tais representações, revelam-se, em grande parte, as concepções de discurso ambiental ancoradas nos elementos simbólicos, voltados à preservação da natureza.

Para além das concepções naturalistas, é possível identificar, ainda que timidamente, um movimento social entre os docentes que questionam essas concepções e, ao tempo, reivindicam outras miradas frente aos currículos e aos desafios ambientais inerentes à região. Entre tais questionamentos, reafirma-se a necessidade de confrontar diferentes visões em relação à compreensão dos interesses econômicos, sociais e políticos na região. Os resultados mais significativos da pesquisa levam-nos a sinalizar que, historicamente, esses interesses têm atuado em diferentes frentes, com os seguintes propósitos: a) descaracterizar, por meio dos processos de apropriação, a natureza da região; b) desacreditar os saberes e as práticas culturais; c) desestabilizar as verdades produzidas em detrimento das ancestralidades; d) desarticular os movimentos de lutas e resistências, próprios das singularidades amazônicas.

As representações sociais que demarcam esse entendimento desafiam outras miradas em Educação Ambiental, nas quais as práticas sejam convertidas em pautas integrativas e restaurativas no âmbito do discurso ambiental. Para tanto, não podemos deixar de questionar, inicialmente, o eurocentrismo e, portanto, a colonização do saber que predomina nas matrizes curriculares. Igualmente, integrar aos currículos educativos a pluralidade do saber, enquanto resultado do acúmulo de experiências construídas pelas comunidades que vivem a Amazônia. A projeção da Educação Ambiental, nesse sentido, agrega o efeito desestabilizador dos processos de violências epistêmicas que imperam, por mais de cinco séculos na América Latina. Tais violências tem como consequências o etnocídio, o epistemicídio e o genocídio, entre outras mais graves.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli R. *Educação Ambiental na Amazônia: um estudo sobre as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal- Pará (Brasil)*. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostela (USC), 2014a.

_____. *Educación Ambiental na Amazonía: das representacións sociais ás prácticas pedaxógicas cotiás*. *Revista Ambientamente Sustentable*, La Coruña, v. 2, n. 18, p. 49-64, 2014b.

_____. *Natureza Amazônica e Educação Ambiental: identidades, saberes docentes e representações sociais*. *Revista Científica RUNAE*, Javier Loyola, v. 01, p. 51-70, 2017.

ANDRADE, Francisca Marli. R.; CARIDE, José Antonio. *Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos*. *Revista Espacios Transnacionales*, Ciudad de México, v. 4, n. 7, p. 34-48, 2016.

_____. *Educação Ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades cotidianas*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1598-1618, dez., 2017.

ARAÚJO, Sônia Maria Silva. *A construção do sujeito e a diversidade (ameaçada) da Amazônia*. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-49, 2009.

BOONEN, Petronella Maria; MARQUES, Mariana Pasqual. *Por uma justiça que instaure direitos* ^[11]_{SEP} *O desenvolvimento da Justiça Restaurativa no Brasil*. In: MERLINO, Tatiana; MENDONÇA, Maria Luísa (Org.). *Direitos Humanos no Brasil 2011: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2011, p. 149-153.

FOUCAULT, Michel. *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

FRAXE, T. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. *O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.

- GODOY, Ana; AVELINO, Nildo. Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 327-351, 2009.
- GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, [Edição Especial Temática], p. 33-46, 2000.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 469-494.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PELICIONI, Andrea Focesi; Ribeiro, Helena. Capacitação, representação social e prática em Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Ciências Ambientais*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 21-24, 2005.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.
- REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental?* (2a. ed.). São Paulo: Brasiliense, 2009.
- _____. *A floresta e a escolar: por uma educação ambiental pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Escuela, conocimientos y curriculum: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L., 1995.
- _____. *Espacios de identidad: nuevas versiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- SPINK, Peter Kevin; ALVES, Mário Aquino. O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. *O&S*, Salvador, v. 18, n. 57, p. 337- 343, 2011.
- TERRÓN, Esperanza. Horizontes de la educación ambiental. Un estudio de representaciones sociales. In: CALIXTO-FLORES, Raúl. (Org.). *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental: aportaciones iberoamericanas*. México: UPN, 2012, pp. 129-148.
- TRISTÃO, Marta. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, [Novembro], p. 47- 55, 2004.
- TUKANO, Álvaro. *O mundo Tukano antes dos brancos: um mestre Tukano*. V. I. Brasília: AYÓ – Instituto de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento, 2017.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: elementos para uma Antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu Editora, n –I edições, 2018.
- XAVIER, Roseane. Representações sociais e ideologia: conceitos intercambiáveis?. *Psicologia & Educação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 18-47, 2002.

Recebido em: 27/09/2018

Aceito em: 09/11/2018

TÃO PERTO E TÃO LONGE: escolas próximas a unidades de conservação e os desafios para a ambientalização do currículo

SO CLOSE, TOO FAR: schools next to conservation areas and the challenges for the environmentalization of the schools' curriculum

Taís Cristine Ernst Frizzo¹

Isabel Cristina de Moura Carvalho²

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender os aspectos que motivam a aproximação ou que dificultam as relações entre escolas e unidades de conservação. Busca, também, observar se essas relações influenciam na ambientalização do currículo escolar. Os estudos foram realizados a partir de uma abordagem etnográfica, em escolas próximas a unidades de conservação em Porto Alegre e Viamão, RS, entre 2014 e 2018. Observaram-se fatores que facilitavam a aproximação entre as escolas e as unidades de conservação, como os investimentos dos funcionários das unidades de conservação na promoção da educação ambiental nas escolas, a presença de professores e de gestores engajados com as questões ambientais, e os incentivos de políticas públicas, como o "Programa Mais Educação" e a legislação referente à educação ambiental. Outros elementos, ao contrário, impediam ou dificultavam essa relação, entre os quais podemos citar a carência de recursos humanos e financeiros, a violência nos locais, os limites de certas políticas educacionais - que podem levar a uma rigidez no currículo -, a imposição das regras de acesso e de uso das unidades de conservação e os conflitos históricos da implantação destas instituições no Brasil.

Palavras-chave: Ambientalização do currículo. Unidades de Conservação. Escola. Educação Ambiental.

Abstract: This article aims to identify what aspects can facilitate or hinder the connections between schools and conservation areas. It also seeks to observe if these relations influence the environmentalization of the school's curriculum. The study was carried out from an ethnographic approach in schools near conservation areas in Porto Alegre and Viamão, Rio Grande do Sul, between 2014 and 2018. Factors that facilitated the connections between schools and conservation areas identified in this research are: investments by conservation unit officials in promoting environmental education in schools; the presence of teachers and managers engaged in environmental issues; and public policy incentives such as the "More Education Program", and the implementation of environmental education legislation. Other aspects, on the contrary, hampered or banned this relationship. For instance, lack of human and financial resources; violence in the localities; limitations in educational policies - which can lead to rigidity in the curriculum -, the imposition of rules for access and use of conservation areas; and the historical conflicts generated by the implementation of conservation areas in Brazil.

Keywords: Ambientalization of the curriculum. Conservation areas. School. Environmental Education.

INTRODUÇÃO

Parece óbvio dizer que as escolas se relacionam com o lugar onde estas estão geograficamente situadas. Afinal, elas fazem parte da vida dos bairros, das cidades e das comunidades do entorno que atendem. Até mesmo a política pública garante que as crianças se matriculem nas escolas mais próximas de sua moradia (por exemplo, Estatuto da Criança e do Adolescente, Portaria SEC/RS Nº 260/2017). Contudo, esta noção de que a escola pertence ao lugar, perde de imediato sua obviedade se pensamos em escolas próximas a unidades de conservação. Essa foi a pergunta que moveu minha pesquisa de

¹ Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza, Colégio de Aplicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <taisfrizzo@hotmail.com>

² Pesquisadora visitante da UFRGS, atuando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia. E-mail: <isacriamoura@gmail.com>

doutorado. O que eu pretendia saber eram quais as relações que as escolas que estão nos limites, ou mesmo dentro de unidades de conservação, estabelecem com essas áreas e com as políticas de conservação da natureza. Em outras palavras, em que medida o currículo escolar - no sentido amplo de currículo - expressa esta condição de avizinhar-se ou mesmo de pertencer a uma área natural protegida? Haveria uma orientação ambiental nessas escolas mais do que em outras que estão longe de ambientes naturais? Elas se ocupariam da discussão dos problemas e das questões ambientais na formação de seus estudantes? Essas perguntas me inquietavam porque eu mesma trabalho numa escola que é vizinha a uma área natural, reconhecida como unidade de conservação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)³. Por isso, comecei pelo “quintal de casa”, isto é, comecei a investigar porque na escola em que trabalho e em outras da região não se usava mais frequentemente esse ambiente natural para saídas de estudo, sobretudo no ensino de Ciências, que é minha área específica.

Tendo em vista as perguntas acima colocadas, desenvolvi esta pesquisa entre 2014 e 2018, sob orientação da professora Isabel Cristina de Moura Carvalho, com quem escrevo este artigo. O estudo, desenvolvido por ocasião de meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), se deu junto ao grupo de pesquisa “SobreNaturezas: epistemologias ecológicas”⁴.

Apesar de ter iniciado a pesquisa em um local bem conhecido por mim, ou seja, em escolas localizadas no entorno do Refúgio de Vida Silvestre Morro Santana, em Porto Alegre, RS, obstáculos surgiram e nos levaram a buscar outros locais para o estudo, o que será detalhado mais adiante. Após um período de peregrinação por diversas escolas e unidades de conservação, cheguei em Itapuã, distrito de Viamão, RS, onde pude aprofundar a investigação, com o apoio do Parque Estadual de Itapuã e de algumas escolas da região.

Tendo como referência os campos da Educação e da Antropologia, o estudo se desenvolveu dentro de uma abordagem etnográfica, possibilitando uma aproximação com os interlocutores, bem como uma abertura ao universo de explicações dos fenômenos estudados. Entendendo que os modos de ação relacionados à questão ambiental na escola são distintos, essa perspectiva permitiu conviver dentro do cotidiano escolar e observar a diversidade de práticas, produções e perspectivas dos diferentes atores.

Reunidas essas informações iniciais, explico que este artigo trata da pesquisa que empreendi tendo como questão orientadora entender como a escola se relaciona com as unidades de conservação, considerando o lugar em que está inserida e observando os fatores que podem influenciar na ambientalização do currículo. Assim, o objetivo foi identificar e compreender as questões que agem em prol da ambientalização do currículo ou que se constituem como desafios para esse processo, bem como os fatores que motivam a aproximação ou que dificultam as relações entre as escolas e as unidades de conservação. Aqui cabe destacar que as unidades de conservação, além de preservarem os ecossistemas, ao serem reconhecidas como tal passam a integrar um conjunto de políticas de educação ambiental e de conservação da natureza que de algum modo pode influenciar o contexto pedagógico dessas instituições.

O tema de interesse está relacionado aos processos de ambientalização do currículo na Educação Básica, ou seja, aos modos como a questão ambiental vem se construindo nas escolas, seja em função da educação ambiental ou dos outros processos que corroboram com a ambientalização desses espaços educadores.

³ A área a qual me refiro é o Refúgio de Vida Silvestre Morro Santana, estabelecido pelo Conselho Universitário da UFRGS em 2006. No entanto, até hoje a área não foi inserida em em nenhum sistema de unidades de conservação, o que dificulta sua efetivação e conservação.

⁴ O grupo de pesquisa foi coordenado pela professora Isabel Cristina de Moura Carvalho, atual pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, até 2017, passando então à coordenação dos professores Carlos Alberto Steil e Carmen Roselaine de Oliveira Farias, da UFRGS e da Universidade Federal Rural de Pernambuco, respectivamente.

A ambientalização é definida por Carvalho *et al.* (2011) como um processo no qual a preocupação ambiental é internalizada, individualmente, na consciência dos indivíduos, e coletivamente, nas relações sociais e institucionais. Com relação aos processos de ambientalização do currículo, os autores destacam a importância das práticas pedagógicas como “operadores de legitimidade social, de crença e de identidade cultural” (p. 39). Com relação à escola, Nunes e Carvalho (2010) afirmam que, para além do tratamento dos conceitos epistemológicos e metodológicos referentes à problemática ambiental, a ambientalização do currículo deve ser encarada como a produção de uma cultura ambiental, onde se incluiriam saberes, práticas, valores, éticas e sensibilidades ambientais gerados em determinados processos educativos.

Assim, compreendemos o conceito de ambientalização como o conjunto de ações relacionadas à orientação ambiental da escola, as quais são influenciadas pelos diferentes fatores já referidos na literatura, como colocado acima, e também o observado nas experiências realizadas ao longo da pesquisa, como: as políticas públicas e os recursos públicos e privados disponíveis, as relações com a comunidade, a agência do lugar, a gestão escolar, o espaço físico, entre outros elementos que influenciam as decisões, dentro e fora da sala de aula (Frizzo, 2018). Dessa forma, a ambientalização do currículo integra, de forma abrangente, todas as ações que se referem às questões ambientais na escola, o que inclui a educação ambiental. Nesse sentido, diferentes autores referem que a educação ambiental pode ser compreendida como agente e efeito da ambientalização (Leite Lopes, 2006; Carvalho; Toniol, 2010; Farias, 2013; Borges, 2014). Farias (2013) reitera o caráter recursivo entre educação ambiental e ambientalização, demonstrando como a educação ambiental opera na internalização da questão ambiental nos indivíduos e nas instituições e, como efeito, resulta em ações que promovem a ambientalização.

Ao pensar a aproximação entre as unidades de conservação e as escolas, assim como nas possibilidades de promoção da ambientalização do currículo, entendemos que diferentes fatores se fazem presentes, o que implica em uma certa complexidade. Considerando o que observamos ao longo da pesquisa, nosso argumento é de que o lugar pode influenciar a ambientalização do currículo, mas que outros fatores, tais como as políticas para a conservação da natureza e para a educação, concorrem ao agir sobre os modos de constituição das ações ambientais nas escolas, assim como sobre as suas relações com as unidades de conservação.

Após esta introdução, começaremos apresentando brevemente as unidades de conservação que participaram do estudo. Após, serão abordadas as questões que se constituíram como desafios para a ambientalização do currículo nas escolas visitadas no período inicial da pesquisa, impedindo um vínculo mais estreito entre essas instituições e a unidade de conservação localizada em sua proximidade. No tópico seguinte, traremos de um caso observado em campo, que se refere às relações entre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei Pacífico e o Parque Estadual de Itapuã (PEI), e das estratégias utilizadas para a promoção da ambientalização do currículo. Por fim, observando as informações sobre a implantação do PEI e os conflitos relacionados à comunidade, analisaremos a influência que as políticas públicas (tanto educacionais como para a conservação da natureza) exercem na aproximação entre as unidades de conservação e as escolas.

2. AS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO E AS ESCOLAS

As escolas que foram visitadas ao longo do estudo estão localizadas próximas às seguintes áreas preservadas, nos municípios de Viamão e de Porto Alegre, RS: Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos e Parque Estadual de Itapuã, que fazem parte do Sistema de Unidades de Conservação do Estado do Rio Grande do Sul; Parque Marechal Mascarenhas de Moraes e Reserva Biológica do Lami José Lutzenberger, sob a administração do Município de Porto Alegre, Refúgio de Vida Silvestre Morro Santana da UFRGS e Reservas Ecológicas da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP), administradas pelas referidas universidades. Essas duas últimas e o Parque Marechal Mascarenhas de Moraes não fazem parte de sistemas de unidades de conservação,

ainda que sejam contempladas em políticas de preservação dos órgãos que as mantêm.

As Unidades de Conservação são sistematizadas com base no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Brasil, 2000), que define doze categorias, classificadas de acordo com a forma de proteção e com os usos permitidos em dois grupos: Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável. Reserva Biológica, Parque e Refúgio de Vida Silvestre são Unidades de Proteção Integral, ou seja, têm como objetivo básico preservar a natureza, sendo permitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais. O Sistema Estadual de Unidades de Conservação (SEUC) é “constituído pelo conjunto de Unidades de Conservação federais, estaduais, municipais e particulares criadas no território do Estado” (Rio Grande do Sul, 2016), e segue as categorias de Unidades de Conservação estabelecidas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

As escolas visitadas são públicas e pertencem às redes dos municípios de Viamão ou de Porto Alegre ou à rede estadual do Rio Grande do Sul. Em sua maioria, tratam-se de escolas do campo.

Para a pesquisa foram utilizados recursos como observação participante, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas (direcionadas aos profissionais das escolas e do Parque Estadual de Itapuã) e análise de documentos que orientam a ação das escolas e das redes de ensino. O trabalho de campo realizou-se entre 2015 e 2017. As informações oriundas dos interlocutores, da literatura e dos documentos foram consideradas na análise como base para a triangulação de fontes, conforme recomendado por Olivier de Sardan *apud* Forquilha (2013).

3. VIOLÊNCIA, LIXO E CARRAPATO-ESTRELA: os desafios humanos e não humanos para a ambientalização do currículo

Iniciando, em 2015, pelas escolas localizadas no entorno do Refúgio de Vida Silvestre Morro Santana, procuramos encontrar ações relacionadas ao uso e à valorização da área preservada. Ao contrário do que pensávamos, tais práticas não ocorriam, sendo impedidas por situações que dificultavam o acesso das escolas ao morro Santana.

Um dos problemas apresentou-se em uma visita a uma pequena escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Viamão, quando a comunidade vivenciava uma disputa pelo comando do tráfico de drogas ilícitas, o que afetava diretamente a escola. A diretora relatou a ocorrência de tiroteios, inclusive durante o dia, e assassinatos de pessoas envolvidas no conflito. Muitos estudantes não estavam frequentando as aulas, pois havia o risco de ser alvejado por uma bala perdida no caminho para a escola; algumas famílias tinham partido para o litoral do RS e só voltariam quando a violência tivesse diminuído.

A escola recebera, em anos anteriores, oficinas de educação ambiental ministradas por professores e estudantes da UFRGS e promovera caminhadas nas trilhas com os estudantes. Contudo, com o advento do acirramento dos conflitos relacionados ao tráfico de drogas, a diretora não via possibilidade de continuar com as atividades no morro Santana.

A violência no local não é uma realidade recente, mas tem se aprofundado nos últimos anos. As dificuldades para acessar a área e as trilhas, associadas aos relatos sobre roubos e estupros, tráfico de drogas, abandono de carros roubados e de corpos de pessoas assassinadas, atingem as escolas, a comunidade e a própria universidade, já que muitas pesquisas são desenvolvidas no local. Tal situação não é exclusividade do morro Santana. Outras unidades de conservação inseridas na malha urbana também servem de refúgio para atividades ilícitas, causando insegurança na população, que cada vez se afasta mais desses ambientes, como se pode ver, por exemplo, nas pesquisas de Debetir (2006) e de Souza (2011). Em Santa Catarina, Debetir (2006) identificou conflitos relacionados à presença de fugitivos da polícia e de traficantes de drogas no Parque Municipal da Lagoinha do Leste e a Reserva Natural Menino Deus. No Paraná, Souza (2011) identificou a preocupação dos visitantes com relação à segurança como um dos principais fatores de desconforto para frequentar o no Parque do Cinturão Verde de Cianorte.

Refletindo sobre o papel da violência nessas áreas, permanece a questão: como acessar esses ambientes naturais com objetivos de lazer, pesquisa, contemplação ou religiosidade, tendo que disputar este território com os seus usos ilícitos? A paisagem da violência se sobrepõe à paisagem natural de tal forma que acaba limitando o acesso da maioria da população, sejam quais forem seus motivos. Ações como "cortar o mato", por exemplo, se justificam pela necessidade de dificultar a instalação de ações criminosas nos locais. Esta realidade choca-se frontalmente com a idealização romântica da natureza onde as áreas naturais tendem a ser vistas como contraponto da própria degradação humana, associadas à uma construção cultural de natureza relacionada ao bem, ao belo e ao moralmente justo.

Nas atividades de educação ambiental em unidades de conservação encontramos o apelo para a conservação do ambiente frequentemente relacionada à perspectiva romântica. Como exemplo, podemos citar a pesquisa de Matos e Maria (2013), que buscaram observar a concepção de ambiente de estudantes que participaram de atividades de educação ambiental em um parque de São Paulo. De acordo com os autores, a visão de ambiente como sistema biológico esteve presente, mas também havia o entendimento de ambiente como natureza, na perspectiva romântica. Para eles, tais perspectivas estão relacionadas, respectivamente, ao tipo de abordagem realizada nas trilhas, que privilegiou explicações científicas sobre os processos naturais, e à corrente naturalista de educação ambiental, que incentiva a conservação do meio ambiente.

No morro Santana, um local evitado em função da violência, a natureza "real" transborda essa concepção romântica, sendo vinculada ao mal. A idealização romântica da natureza, que tanto sustenta as práticas ecológicas, é superada pela realidade. Carvalho (2009), ao tratar das "várias naturezas da natureza", mostra que os diferentes sentidos produzidos pelas pessoas influenciam as experiências e o agir político relacionados à natureza na contemporaneidade. As escolas, que poderiam ser pontes entre a comunidade e a unidade de conservação, acabam se tornando abrigos contra a violência que domina a região. As práticas ao ar livre, como caminhadas nas trilhas, são evitadas em função da segurança dos estudantes e dos professores.

Frente a tais dificuldades e seguindo nossa pergunta de pesquisa, percebemos que deveríamos pegar outra trilha. Assim, decidimos ampliar o estudo para outros locais. As próximas investigações desvelaram outra questão que tende a influenciar o currículo escolar: o investimento, ao tratar das questões ambientais, na problemática do lixo⁵.

Na maioria das escolas visitadas, ao perguntar para gestores ou professores sobre as questões ambientais, a resposta predominante referia-se às atividades relacionadas à separação dos resíduos. Como exemplo, foi observado o reaproveitamento de embalagens e caixas de mantimento usadas para a produção de revisteiros e de maquetes. Outra questão que chamava a atenção era a compra de coletores de resíduos, os quais serviriam para a separação a fim de encaminhar à coleta seletiva, com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Escola Sustentável⁶. De fato, tal ação entra em conflito com o problema da gestão dos resíduos nos municípios, pois nem todas as escolas que tinham os coletores contavam com um sistema de coleta seletiva satisfatório, de modo que os resíduos, quando separados, acabavam sendo novamente misturados. Em muitos locais a periodicidade da coleta seletiva não era suficiente para a quantidade de material separado.

Se recorrermos a outras pesquisas, como a de Loureiro *et al.* (2007) onde foram reunidos dados de escolas que realizam atividades de educação ambiental e os modos que utilizam para a destinação dos resíduos sólidos no Brasil, observamos algumas contradições. Em 2004, 49,3% das escolas que promoviam a educação ambiental utilizavam a coleta periódica, mas um total de 41,3% procedia com a queima e

⁵ Apesar de lixo ser compreendido como o conjunto de materiais não aproveitáveis, optamos por manter a palavra como referência da interlocução com as escolas visitadas.

⁶ Os coletores de resíduos estão na lista de itens financiáveis pelo PDDE, em "Aquisição de materiais diversos para adequações ou manutenção no espaço físico da escola" (Brasil, 2014).

menos de 5% das escolas reutilizavam ou reciclavam os resíduos. Ainda assim, segundo os autores houve uma diminuição de escolas que fazem educação ambiental e que jogam os resíduos em outras áreas ao invés de utilizar os demais recursos apontados, se comparados os dados obtidos em 2001, quando compunham um universo de 20,4%, e em 2004, com 11,9%. Eles também observam que houve um aumento da porcentagem de escolas que oferecem educação ambiental e que queimam os resíduos, de 36,1% em 2001 para 41,3% em 2004.

Outra questão observada foram os tipos de abordagem utilizados para tratar da questão dos resíduos. Em muitos momentos as atividades se destinavam a classificar os resíduos em “recicláveis” e “não recicláveis” (mesmo que se tratassem de materiais reutilizáveis e não recicláveis). A crença na utopia da reciclagem é uma perspectiva amplamente difundida, e a escola não foge à regra. Quando tratamos a reciclagem como a tecnologia mitigadora dos danos causados pela produção de resíduos sólidos e, ao mesmo tempo, repassamos adiante parte das tarefas - já que separamos os resíduos e esperamos que o Estado dê continuidade ao processo - não estamos observando o processo como um todo, mas apenas de forma segmentada. Entre o cidadão separador de resíduos e a reciclagem há um longo caminho, cuja complexidade conta com fatores como o trabalho e a situação social dos recicladores, o valor comercial dos produtos reciclados, a poluição gerada no processamento da reciclagem, entre outros. E essas questões dificilmente são trabalhadas nas escolas.

A normatividade dos currículos e da estrutura das escolas possibilita essa perspectiva segmentada de processos complexos, induzindo uma educação ambiental que pretende ensinar as regras para um comportamento ecologicamente correto, sem que haja reflexão sobre as questões apontadas acima. A “Pedagogia dos 3Rs” (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), de acordo com Layrargues (2011), tende a valorizar apenas um dos três “Rs” – reciclar, e tem sido privilegiada nas escolas. O autor também entende que essa abordagem está inscrita na lógica da racionalidade econômica, quando nos valem de tecnologias como a reciclagem para compensar os prejuízos de uma cultura do consumismo e do desperdício. Além disso, temos a aceleração do consumo gerado pelo tipo de produção, se considerarmos, por exemplo, a obsolescência planejada e a descartabilidade dos produtos. Ainda pouco se observa a abordagem sobre o consumismo, que gera uma quantidade insustentável de resíduos, ou seja, teríamos um quarto “R”, o recusar, que dificilmente chega a fazer parte da agenda ecológica do debate nas escolas. Há um grande investimento na prescrição de atitudes e mudança de comportamento – separar os resíduos – e pouco investimento em refletir sobre o consumo na sociedade capitalista, visando o recusar e o reduzir.

Ao buscarmos outros locais de pesquisa, além da violência e do lixo - efeitos produzidos pelos seres humanos que tendem a dificultar sua aproximação da natureza - outro desafio se colocava entre as escolas e as áreas preservadas. Em visita à Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), campus da Universidade de São Paulo (USP) localizado em Piracicaba, SP, nosso objetivo foi conhecer as áreas preservadas⁷ e as atividades que eram realizadas nesses locais, procurando identificar ações de ambientalização que envolviam estudantes e funcionários da universidade e a comunidade externa, incluindo as escolas. Na ocasião, havia uma epidemia de Febre Maculosa Brasileira (FMB) na região, a qual é causada por uma bactéria transmitida pelo carrapato-estrela. A FMB provoca uma enfermidade infecciosa febril, de gravidade variável, mas houve na época casos de óbito de pessoas infectadas no município, incluindo o filho de um funcionário da ESALQ.

Algumas capivaras, hospedeiras do carrapato-estrela, possuem a bactéria causadora da FMB e podem transmiti-la aos humanos. Como elas estão presentes em grande número no campus, em especial nas áreas preservadas, todas as atividades que ali ocorriam estavam suspensas, o que incluía as ações de educação ambiental direcionadas às escolas da região. Devemos ter em conta, também, as opções de manejo das populações de capivara, que exigem estudo e enquadramento legal. Assim, observamos que a dinâmica dos ecossistemas, com relação às populações e às cadeias alimentares das capivaras, dos

⁷ Essas áreas são denominadas “Reservas Ecológicas USP” e foram instituídas pela universidade em 2012, sendo administradas pela Superintendência de Gestão Ambiental (SGA/ USP). Informações disponíveis em: <http://www.sga.usp.br/?page_id=164>. Acesso em 06 nov. 2015.

carrapatos-estrela, das bactérias causadoras da FMB e dos humanos, vinha desafiado as vivências junto à natureza no *campus* da ESALQ (Muhle; Frizzo, 2016). Desta vez, um fator ecológico e não-humano se impunha na relação, e a própria natureza provocava o afastamento dos seres humanos.

Como vimos, a proximidade geográfica das áreas naturais não é garantia de uma aproximação pedagógica com a natureza e de ambientalização curricular. Esta situação também aparece em outras pesquisas como a realizada por Rocha *et al.* (2017). O objetivo foi compreender as relações entre escolas e a Área de Relevante Interesse Ecológico de Santa Helena, unidade de conservação do município de Santa Helena, Paraná. Os autores observaram que as ações das escolas eram esporádicas e que a educação ambiental não saía do espaço escolar a fim de articular-se à unidade de conservação, o que pode ser comparado às escolas visitadas no nosso estudo.

Nas experiências que identifiquei nas minhas primeiras incursões no campo pude perceber como agentes humanos e não humanos (carrapato-estrela) acabam por gerar barreiras para uma proximidade com os ambientes naturais, impedindo o desenvolvimento de atividades de educação ambiental. Dessa forma, dificultam a aproximação com as áreas preservadas, se constituindo como obstáculos para a ambientalização das escolas visitadas. Por outro lado, situações como esta são boas para pensar a natureza para além das idealizações de uma natureza boa e bela. Aqui se pode ver que no âmbito do que chamamos “natureza” também existem relações de conflito. A ideia de que a dinâmica da natureza inclui certos desequilíbrios é importante para restituir um conceito mais realista de nossas relações com os ambientes naturais. Neste caso, a disseminação do carrapato-estrela se deve à expansão de uma população de capivaras que aumentou pela falta de predadores no território do *campus*. E, de nosso ponto de vista, esta é ainda uma lição importante de educação ambiental.

4. MAIS QUE UMA TARDE EM ITAPUÃ: as estratégias da escola Frei Pacífico

Finalmente, após ter identificado várias dificuldades das escolas em relação às unidades de conservação das quais estavam próximas, localizei uma experiência onde a relação entre uma escola e uma unidade de conservação, no caso um Parque Estadual, não estava impedida pelas razões anteriores e pude, assim, observar outros aspectos da ambientalização curricular. Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Frei Pacífico, próxima ao Parque Estadual de Itapuã (PEI), onde se deu grande parte do meu estudo. A escola e o parque pertencem ao segundo distrito de Viamão, ao sul do município, distando 57 quilômetros de Porto Alegre e 36 quilômetros da sede municipal de Viamão.

A escola foi fundada em 1º de março de 1964, criada a fim de atender a comunidade da Colônia de Itapuã, a partir da ampliação de uma pequena escola particular que havia no Hospital Colônia de Itapuã (HCI)⁸. Até os anos 2000, a escola funcionava em um pequeno prédio atrás da igreja do HCI, mas a demanda aumentara e não havia estrutura para acomodar um maior número de estudantes, surgindo a necessidade de mudança de local. Gestão e comunidade acordaram que a construção da nova escola deveria observar o fato de estar localizada próxima ao PEI. Em parceria com o Núcleo Orientado para a Inovação da Edificação (NORIE) da UFRGS, decidiu-se que deveriam buscar um projeto de construção sustentável e ter em conta a presença indígena em Itapuã. A nova sede foi inaugurada em 2007, com a missão de ser um modelo de aprendizado sustentável no município de Viamão.

Além da arquitetura, a história da escola Frei Pacífico mostrou que a preocupação com as questões ambientais não era algo recente. Desde a sua criação, dentro da área do HCI, já se trabalhavam aspectos sobre a conservação da natureza e sobre a importância do PEI. Mais recentemente, nos anos 2010, foram ofertadas oficinas de educação ambiental para os estudantes, a escola participou da Conferência

⁸ O Hospital Colônia Itapuã foi inaugurado em 1940, sendo o último “leprosário” dos 37 construídos em todo o país, como resultado de políticas internacionais para o controle da hanseníase. O hospital trouxe novos moradores para a região, principalmente os funcionários da instituição.

Municipal Infantojuvenil pelo Meio Ambiente e a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA)⁹ foi criada.

A partir do convite para a participação no grupo das escolas inovadoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Viamão¹⁰, em 2016 fora instituído o projeto "Aprendizagem Sustentável: uma prática para um mundo melhor", cujo foco na escola era a sustentabilidade. O projeto incluía atividades que já ocorriam na escola, como as oficinas, entre as quais a COM-VIDA, além da modificação na oferta de disciplinas e na carga horária dos professores. Entre segunda-feira e quinta-feira ocorriam as aulas dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira – Inglês, História, Geografia, Ciências e Matemática e nas sextas-feiras eram trabalhados Projetos. Semanalmente eram realizadas reuniões de planejamento da disciplina de Projetos e outras demandas, com a presença de todos os professores e da equipe diretiva.

Nas sextas-feiras, as turmas dos Anos Finais eram misturadas e compunham quatro grupos, cada qual atendidos por dois professores de diferentes áreas de conhecimento. Em cada turma, os estudantes se dividiam em grupos menores e trabalhavam em um projeto cujo tema era escolhido por eles, relacionado ao “eixo” ou “tema gerador” selecionado para aquele trimestre. Conforme dito por uma das professoras, a escola estava em uma “imersão ambiental”, em relação estreita com o Parque Estadual de Itapuã, com o Hospital Colônia Itapuã e com a comunidade. Assim, os eixos do projeto tinham como função coordenar e ampliar o conceito de sustentabilidade. Ela também explicou que a educação sustentável era a proposta da escola, não apenas uma estratégia de trabalho.

Em 2016, os temas escolhidos foram “Ecológico”, no primeiro trimestre, seguido por “Social e Econômico” e “Histórico, Cultural, Turístico”, nos trimestres subsequentes. Entre os assuntos de pesquisa escolhidos pelos grupos de estudantes no primeiro trimestre estavam “Mata Ciliar”, “Alimentação Saudável”, “Água”, “Parque Estadual de Itapuã”, “Dengue”, “Biodiversidade”, “Plantas Exóticas e Nativas” e “Arquitetura da Escola”.

A metodologia de projetos tem sido utilizada em outras escolas brasileiras, mas destacamos, com relação à Frei Pacífico, a presença de estudantes de diferentes etapas de escolarização no mesmo grupo, a docência compartilhada, a possibilidade de eleição de temas de pesquisa pelos discentes e o planejamento realizado em conjunto pelos professores. O levantamento nacional realizado por Trajber e Mendonça (2007) com base no Censo Escolar já mostrava que a educação ambiental era abordada nas escolas predominantemente na forma de projetos e de ações integradas no período investigado, entre 2001 e 2004.

Atualmente, diferentes trabalhos abordam experiências de projetos realizados em escolas próximas a unidades de conservação. Souza e Aguiar (2018), por exemplo, promoveram atividades em duas escolas localizadas no entorno da Reserva Biológica do Jarú, Rondônia, e avaliaram a percepção ambiental dos estudantes, antes e depois das ações. Como resultado, observaram mudanças na percepção dos alunos em relação às temáticas trabalhadas, principalmente no seu agir cotidiano, como a atenção com a reciclagem e com o reaproveitamento de materiais.

A pesquisa de Rocha *et al.* (2017), mencionada no tópico anterior, mostrou que a falta de proximidade entre escolas e unidades de conservação está relacionada à escassa inserção das políticas públicas de educação ambiental nas instituições. Assim, entendemos que o acesso às políticas e a continuidade das propostas são fatores elementares para o currículo. Uma garantia para a perenidade das ações seria a inclusão das questões ambientais no Projeto Político-Pedagógico das escolas. No caso

⁹ Com o objetivo de inserir a educação ambiental de forma permanente nas práticas pedagógicas na Educação Básica, o Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis fomenta a criação da COM-VIDA como elemento estruturante na constituição de espaços educadores sustentáveis (Brasil, 2014).

¹⁰ A SME/Viamão também tinha como proposta o “Projeto do Meio Ambiente”, que era estendida para todas as escolas da rede. Em 2016, o tema do projeto estava relacionado à epidemia da dengue. Na escola Frei Pacífico as atividades eram desenvolvida pela COM-VIDA.

da Frei Pacífico esse processo estava em andamento, e a escola aproveitava as oportunidades de políticas federais, como o Programa Mais Educação, e do município de Viamão, com o projeto das escolas inovadoras.

Em contraponto, a falta de continuidade nas atividades relacionadas às questões ambientais e o envolvimento de uma pequena parcela de professores foi observada em outras escolas que visitei em 2015, e também é apontada por diversos autores. A pesquisa de Machado (2014), por exemplo, mostrou que as iniciativas de trabalhar com a educação ambiental nas escolas partiam de um ou de poucos professores e estavam inseridas em atividades pontuais, relacionadas a datas comemorativas ou a alguns conteúdos das disciplinas de Ciências e de Geografia.

O protagonismo de apenas alguns professores no processo de ambientalização da escola também foi observado nas pesquisas de Borges (2014) em duas redes locais de educação ambiental do sul do Brasil, e de Grohe (2015), em escolas de São Leopoldo, RS. Os autores destacam a orientação ecológica desses atores, o que também foi observado na Frei Pacífico. Além das ações relacionadas às práticas pedagógicas e a opção por um espaço físico sustentável, a Frei Pacífico contava com uma equipe diretiva e um grupo de professores simpáticos à temática ecológica. Mesmo com as alterações no quadro docente, os professores novos que chegavam à escola tendiam a ser absorvidos por tal motivação.

A escola buscava uma relação de proximidade com o Parque Estadual de Itapuã, participando das atividades promovidas pela unidade de conservação e convidando a instituição para o planejamento e para a execução de ações conjuntas, tais como palestras e caminhadas orientadas nas trilhas. A intenção da escola era dar importância à região, o que incluía no currículo a valorização do PEI e do HCI, por exemplo.

Assim como consideramos a ambientalização de forma ampla, como mencionado anteriormente, acreditamos que o currículo também circunscreve uma gama mais complexa de ações, não podendo ser reduzido a listas de componentes curriculares e de conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo. Compreendemos o currículo como experiência educativa, com seu desenvolvimento na prática, sendo construído ao longo do processo. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (2000), que considera o currículo como um processo que envolve uma multiplicidade de relações, desde as decisões administrativas e as práticas pedagógicas, as propostas e a ação, até a escola como instituição e como uma unidade social. Para o autor, o currículo acontece no contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. Além dele, Barriga (2012) também corrobora nesta direção, compreendendo o currículo como ação, acreditando que os avanços se dão a partir da constituição de uma racionalidade que emane da prática.

As ações aqui elencadas, relacionadas à gestão, ao espaço físico e às práticas pedagógicas, bem como o reconhecimento da importância do lugar e a história da escola, corroboravam com o processo de ambientalização da Frei Pacífico. Com o foco na sustentabilidade e na valorização de Itapuã, o currículo, na prática, era desafiado e reinventado pelo grupo de professores e gestores da Frei Pacífico.

5. A NATUREZA VENCEU EM ITAPUÃ. E quem perdeu?

As políticas para a conservação da natureza no Brasil sofreram, em um primeiro momento, a influência da perspectiva que surgira inicialmente nos Estados Unidos no século XIX, com o objetivo de proteger a vida selvagem do avanço da civilização urbano-industrial (Diegues, 2000). Essa visão tradicional está relacionada principalmente à gênese da construção de políticas no país, mas ainda permaneceu no SNUC de 2000, com a manutenção de unidades de conservação de proteção integral. Em contraponto, a lei comporta categorias de uso sustentável, como as reservas extrativistas, que permitem a permanência no interior do seu território antigos moradores, considerados como populações tradicionais. Sua criação resultou da mobilização dos grupos sociais extrativistas e da sociedade, à exemplo dos seringueiros da Amazônia nos anos 1970 e 1980.

Na sequência, em diferentes lugares do país houve apoio para a implementação de unidades de conservação, sendo os grandes centros urbanos - Sul e Sudeste - os principais locais onde entidades ambientalistas foram criadas para promover tais ações, inclusive destinadas a outras regiões do país, como a Amazônia.

No caso de Itapuã não foi diferente, já que em 1985 foi criada a Comissão de Luta pela Efetivação do Parque Estadual de Itapuã (CLEPEI), composta por representantes da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural, da Fundação Pró-Natureza, da Fundação Brasileira para Conservação da Natureza e dos diretórios acadêmicos do Instituto de Biociências e da Geologia da UFRGS. A maior preocupação, na época, era a atividade das pedreiras nos morros em Itapuã. Para a extração do granito eram necessárias explosões, deslocamento de veículos pesados e áreas para acampamento e moradia dos "cortadores de pedra" - como chamavam aqueles que trabalhavam nas pedreiras -, o que provocava grandes alterações nos ecossistemas.

Poucos moradores se envolveram com os movimentos em prol da efetivação do PEI, o que foi reforçado na fala de uma funcionária do parque: "O Parque Estadual de Itapuã foi conquistado pelos ambientalistas". Assim, tratava-se de uma demanda exógena, não local, constituída principalmente por atores de fora da comunidade de Itapuã. Tal fato já foi observado em muitos lugares, ou seja, os movimentos ambientalistas dificilmente nascem nas comunidades locais; ao contrário, se observa uma tendência exógena na configuração de movimentos de apoio à implantação de unidades de conservação.

Assim, observamos, em nosso campo de pesquisa, um conflito socioambiental relacionado à implantação das unidades de conservação. As políticas de conservação, no caso, à luz do SNUC, conduziram a saída das pessoas que viviam ou trabalhavam no local a fim de conservar aquela parcela natural destinada ao Parque Estadual de Itapuã. Como já mencionado, as políticas brasileiras tiveram como base o modelo estadunidense, o qual reforçou ainda mais a dicotomia humano/natureza, no caso, separando os povos dos parques (Diegues, 2000). Os movimentos em defesa das unidades de conservação, bem como os critérios de avaliação das áreas a serem preservadas, estão muito ligados às ciências naturais e ao seu destino como áreas de pesquisa científica, contando com pouca ou nenhuma participação das comunidades locais.

Como efeito das ações dos ambientalistas, as pedreiras encerraram a exploração na década de 1980. Porém, no mesmo período iniciou-se a especulação imobiliária de veranistas, que construíram casas nas praias para utilizar nas férias e nos finais de semana. Ocorreu o desmatamento para a criação um loteamento ilegal na praia de Fora, o qual continha cerca de 800 casas. Com as construções vieram outros problemas, como a substituição da vegetação nativa por espécies exóticas, plantadas para viabilizar locais de sombra nas praias, e as queimadas acidentais, causadas pelas fogueiras ou pelo descarte de cigarros acesos, por exemplo. Esses fatores levaram ao fechamento do parque para a visitação pública e a criação da unidade de conservação em março de 1991.

Após a retirada das casas construídas no loteamento, o PEI permaneceu fechado por cerca de dez anos, entre 1992 e 2002, a fim de construir uma infraestrutura para receber visitantes e pesquisadores. Com o passar de uma década, a natureza se recuperou, sendo visível o avanço da vegetação e o aparecimento ou o aumento da população de alguns animais. Este é, sem dúvida, efeito da conservação; é efeito do isolamento da natureza à presença humana, como se os seres humanos não fossem parte dela. Não fazendo parte, neste caso, no sentido de viver no local; no entanto, fazendo parte como decisores de seu isolamento.

Os ecossistemas se beneficiaram e houve uma recuperação das áreas desmatadas, o que justifica a frase destacada pelos ambientalistas em um cartaz no Centro de Visitantes do PEI: "A natureza venceu em Itapuã". Tal afirmação, no entanto, leva à questão: quem perdeu?

Como já mencionado, Parque é uma categoria de Unidade de Conservação de Proteção Integral, ou seja, prevê a "manutenção dos ecossistemas livres de alterações causadas por interferência humana" na área delimitada (Brasil, 2000). Assim, para a implantação do PEI, muitas pessoas foram retiradas - por

ação de despejo no caso daqueles que construíram casas nas praias em 1991, ou pelas desapropriações em curso desde 1973¹¹. Muitos dos moradores não foram indenizados como gostariam, seja por não terem direito (no caso do loteamento clandestino), ou pelos valores oferecidos e a morosidade nos processos judiciais, alguns em curso até hoje. De fato, ainda que dentro dos procedimentos legais, as expropriações geraram um sentimento muito grande de injustiça. Fabrício, guarda-parque do PEI, questionou o conhecimento das pessoas com relação à existência das unidades de conservação, já que se tratavam de locais isolados, "sem humanos". As pessoas não podiam visitar livremente, conhecer ou morar nessas áreas, o que o levou a afirmar: "É como se [as unidades de conservação] não existissem".

As ações aplicadas com base na legislação das unidades de conservação, aliadas aos conflitos com as pessoas que tinham sido atingidas pelo PEI, de fato afastaram ainda mais a comunidade. De acordo com o morador Enzo, "Os biólogos travaram tudo por causa da pedreira". A afirmação de Lucas, que também reside em Itapuã, corrobora com nossa reflexão: "Eu sempre gosto de ver aquele lado do impacto que uma unidade de conservação provoca numa comunidade". Em suas falas podemos compreender que o saber científico – que justificava a necessidade de preservação do ambiente – e o poder do Estado, que instituiu a unidade de conservação, eram compreendidos de outra forma pela comunidade. Quem utilizava a área anteriormente, para lazer, moradia ou trabalho, por exemplo, não aceitou a proibição de entrada ou a expulsão daqueles que lá viviam. Cabe também mencionar que o parque esteve fechado para a visita em outros momentos, principalmente por problemas de manutenção da estrutura e a carência de recursos humanos, o que também contribuiu com a insatisfação e o afastamento entre a unidade de conservação e a comunidade de Itapuã. Os períodos de fechamento, bem como a cobrança de taxa para o ingresso, o limite de pessoas por dia (capacidade de suporte) e as regras para o uso da área são questões que, atualmente, provocam descontentamento nos visitantes.

Mesmo com todos esses conflitos, a grande maioria dos interlocutores afirmou que se o PEI não tivesse sido implantado hoje não haveria mais ambientes naturais preservados. Vários citaram a presença de capivaras e de outros animais que antes não eram vistos na área. Dessa forma, mesmo aqueles que se mostravam mais contrariados com a unidade de conservação acabavam por fazer a defesa da preservação da natureza. Assim, observamos aqui outro conflito, que se expressa na oposição entre a proteção da natureza e o uso limitado da área. Ana, por exemplo, afirmou: "Eu acredito nesses argumentos [restrição do uso para preservação] que dizem pra gente"¹², compreendendo que, se não houvesse a implantação da unidade de conservação, a natureza seria "destruída".

Assim, de um lado "a natureza venceu", mas os conflitos aqui registrados mostram que muitas pessoas "perderam" com a implantação do Parque Estadual de Itapuã, tendo que adaptar seu modo de vida, buscar novos locais para morar, para trabalhar e para o lazer. Apesar de todos os anos que se passaram desde a efetivação do PEI, ainda há divergências com a comunidade. De acordo com o que foi observado no estudo, os conflitos estavam relacionados a problemas do passado que ainda não tinham sido resolvidos, tais como as indenizações sobre as terras desapropriadas, a promoção de alternativas de trabalho e as regras restritivas para o acesso à área, bem como aos limites de uso impostos pela unidade de conservação. Esses fatores são o reflexo das políticas de conservação da natureza que constituíram as unidades de conservação no Brasil, especialmente nos anos 1980 e 1990, sem considerar as necessidades das comunidades que viviam dentro e no entorno das áreas (Frizzo, 2018). Ou seja, a ideia de preservação da natureza como antagônica ao diálogo com as populações, uma vez que preservação, nesta acepção, considera todo uso humano nocivo para a preservação.

¹¹ A área do PEI, de 5.566,50 hectares, é oriunda de terras desapropriadas pelo Estado do Rio Grande do Sul entre as décadas de 1970 e 1990.

¹² Ana se refere às pessoas que, na época e em vários momentos até hoje, procuram justificar a implantação do PEI para a preservação da natureza, a fim de valorizar a unidade de conservação e de buscar uma aproximação com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo procuramos apresentar algumas situações que mostram os diferentes caminhos que podem tomar as relações entre escolas próximas de unidades de conservação e estes espaços naturais. Discutimos as estratégias utilizadas para a ambientalização do currículo onde o acesso às áreas naturais não está impedido por fatores sociais e ecológicos, conforme resultados da pesquisa realizada em Viamão e Porto Alegre, RS, entre 2014 e 2018.

A partir da escola Frei Pacífico, observamos diferentes fatores que influenciavam o cotidiano escolar e a constituição do currículo e da escola na prática, especialmente no que se refere à ambientalização. Certos elementos facilitam a aproximação entre essas instituições e as unidades de conservação, como os investimentos dos gestores e funcionários das unidades de conservação na promoção da educação ambiental nas escolas, a presença de professores e de gestores engajados com as questões ambientais, e os incentivos das políticas públicas, como o Programa Mais Educação e a legislação referente à educação ambiental.

Por outro lado, alguns desafios se impõem à aproximação entre as escolas e as unidades de conservação, entre eles o número reduzido de funcionários nas unidades de conservação e a pouca disponibilidade de recursos financeiros. Também mostramos que agentes não humanos (carrapato-estrela) e os próprios seres humanos (violência) constituem obstáculos para a relação com a natureza. Perspectivas muito fechadas que norteiam algumas ações ambientais, bem como políticas que estabelecem certa rigidez ao currículo ao determinar tempos e normas pouco flexíveis e matrizes curriculares mínimas engessadas também podem dificultar os processos de ambientalização e de aproximação com as unidades de conservação. Ao mesmo tempo, a imposição das regras de acesso e de uso das unidades de conservação colocam a comunidade em uma posição de contrariedade, o que se soma aos conflitos históricos da implantação das unidades de conservação no Brasil, os quais estão relacionados à perspectiva de isolamento das áreas a serem protegidas.

Nem sempre o fato da escola estar localizada próxima ou dentro de uma unidade de conservação estimula sua aproximação com a mesma, a preocupação com as questões ambientais ou a ambientalização do currículo. De forma complexa, elementos como o investimento de gestores para a parceria entre escolas e unidades de conservação, o engajamento dos professores e o incentivo das políticas públicas, além de outros fatores que podem não ter sido observados na pesquisa realizada, co-operam para que esses processos se constituam na prática nas escolas.

Por fim, reafirmamos nossa crença na valorização de todas as formas de vida e de saberes, e na aposta para uma formação humana integral e ambientalmente orientada. Assim, apostamos no estreitamento da relação entre escolas e unidades de conservação, o que traria ganhos para ambos os lados. Isto significa ampliar a educação ambiental para além das áreas protegidas e internalizar as questões relativas ao ambiente e à natureza no coração da vida escolar, tornando-as parte do currículo.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, Ángel Díaz. Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. In: WESTBURY, Ian. *¿Hacia donde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. Massanet de la Selva (Girona): Ediciones Pomares, 2012. p. 163-175.

BORGES, Marcelo Gules. *Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar*. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000. *Regulamenta o art. 225, § 1, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras*

providências. Brasília, 18 jul. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm>. Acesso em: 06 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação-geral de Educação Ambiental. *Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis - Guia de Orientações Operacionais*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. *Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. Confluente*, Bolonha, v. 1, n. 1, p. 136-157, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmen Roselaine; PEREIRA, Marcos Villela. A missão “ecocivilizatória” e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. *Ambiente e Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 35-49, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura; TONIOL, Rodrigo. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 1, p. 28-39, 2010.

DEBETIR, Emiliana. *Gestão de unidades de conservação sob influência de áreas urbanas: diagnóstico e estratégias de gestão na Ilha de Santa Catarina – Brasil*. 2006. 247 p. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DIEGUES, Antonio Carlos Santana. *O mito moderno da natureza intocada*. 3. ed. São Paulo: Hucitec Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2000.

FARIAS, Carmem Roselaine de Oliveira. A ambientalização do currículo do ensino básico segundo nossos olhares e práticas de pesquisa. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9., 2013, Girona: 2013. *Anais do IX Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias*. Girona, 2013. Disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307065>>. Acesso em 11 dez. 2017.

FORQUILHA, Salvador. *Inquérito de Terreno: É possível falar de rigor em metodologias qualitativas? Em que condições e usando que critérios?* Maputo: IESE, 2013. Disponível em <<http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/TD/TD-SF.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2015.

FRIZZO, Taís Cristine Ernst. *Educação e Natureza: os desafios da ambientalização em escolas próximas a unidades de conservação*. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8085>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo, Cortez, 2011. p. 185-225.

LEITE LOPES, José Sergio. Sobre processos de ambientalização dos conflitos e sobre dilemas da participação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 12, n. 12, p. 31-64, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; AMORIM, Érica Pereira; AZEVEDO, Luísa; COSSÍO, Maurício

Blanco. Conteúdos, Gestão e Percepção da Educação Ambiental nas Escolas. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. (orgs.) *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 35-79.

GROHE, Sandra Lilian Silveira. *Escolas Sustentáveis: três experiências no município de São Leopoldo - RS*. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MACHADO, Júlia Teixeira. *Educação ambiental: um estudo sobre a ambientalização do cotidiano escolar*. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada, Universidade Estadual de São Paulo, Piracicaba, 2014.

MATOS, Maurício dos Santos; MARIA, Tathiana Popak. Concepções de ambiente em atividades de educação ambiental desenvolvidas em um parque municipal. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 19-29, 2013.

MUHLE, Rita Paradedá; FRIZZO, Taís Cristine Ernst. Quando a natureza afasta o humano. In: LOPES, José Rogério; SILVA, Adimilson Renato da; SCHIERHOLT, Anelise Fabiana Paiva; MEIRELLES, Mauro (orgs.). *Panorama das políticas culturais e ambientais no Brasil*. V. 2. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 175-188. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B7Hsu_eHH2NUOVNrMlpwNjI0Zjg/view>. Acesso em: 01 mar. 2017. ISBN 9788567442693.

NUNES, Letícia B. e CARVALHO, Isabel C. M. Ambientalização do Ensino Médio: impactos do Novo ENEM - 2009. In: MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO, 5., 2010, Porto Alegre. *Anais da V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Educacao/82528-LETICIA_BASTOS_NUNES.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual n. 53.037, de 20 de maio de 2016. *Institui e regulamenta o Sistema Estadual de Unidades de Conservação – SEUC*. Porto Alegre, 20 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.037.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

ROCHA, Keili Luci; AHLERT, Alвори; CARNIATTO, Irene. Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) como espaço para a educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v.12, n. 5, p. 10-24, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Nadir Leandro de. Unidades de Conservação em Áreas Urbanas - o caso Do Parque Cinturão Verde de Cianorte – Módulo Mandhuy. *Raega*, Curitiba, v. 23, p. 448-488, 2011.

SOUZA, Wesley de; AGUIAR, Renata Gonçalves. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 172-191, 2018.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. (orgs.) *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

Recebido em: 23/10/2018

Alterações recebidas em: 09/11/2018

Aceito em: 10/11/2018

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERCULTURA – pensando um currículo a partir dos trópicos

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND INTERCULTURE - thinking a curriculum from the tropics

Sandra Maders¹

Valdo Barcelos²

Resumo: Este artigo se refere aos resultados de pesquisa desenvolvida com financiamento/CNPq/CAPES. Entre os objetivos está o de promover a reflexão sobre as possibilidades de construção de conhecimento curricular numa perspectiva intercultural. Foram tomadas como referência as contribuições de dois pressupostos epistemológicos da obra de Humberto Maturana: a *Biologia do Amor* (BA) e a *Biologia do Conhecimento* (BC), bem como as proposições filosóficas da Antropofagia Cultural Brasileira (ACB) para a construção de uma educação ambiental (EA) a partir dos trópicos. Estas proposições estão ancoradas na ideia de que a construção do conhecimento, pode se dar via diferentes práticas didáticas, metodológicas, pedagógicas e curriculares. Neste caso estamos propondo a BA e a BC como princípios epistemológicos orientadores do processo da aprendizagem humana na busca de ruptura com a cultura de dominação de origem patriarcal. Sintetizando: (1) em contrapartida a uma organização curricular hegemônica pela razão, propomos a BA e a BC como pressupostos epistemológicos, para uma organização curricular que tenha o amor como a emoção que nos institui, como seres sociais, capazes de edificar um mundo social e ecologicamente mais justos e (2) uma EA a partir dos trópicos referenciada nos pressupostos filosóficos da ACB que busca romper com a prática subalternizante de copiar e imitar modelos sem a sua devida contextualização. As atividades de EA são um momento privilegiado, tanto para ampliar nossas concepções curriculares quanto para criar, inventar alternativas que busquem romper com a prática tão antiga de copiar e de imitar ao invés de criar e inovar.

Palavras-Chave: Biologia do Amor/Biologia do conhecer. Antropofagia Cultural. Educação Ambiental. Currículo e Intercultura.

Abstract: This article refers itself to the results obtained from the research developed with the financing of CNPq/CAPES. Amongst the goals of the research is to promote a reflection about the possibilities of building a curricular knowledge from an intercultural perspective. Two epistemological assumptions were taken from Humberto Maturana's work as references: the *Biology of Love* (BL) and the *Biology of Knowledge* (BK), as well as the philosophical propositions of the Brazilian Cultural Anthropophagy (BCA) for the construction of an environmental education (EE) from the tropics. These propositions are anchored to the idea that the building of knowledge can be made through different didactical, methodological, pedagogical and curricular practices. In this case we are proposing the BL and the BK as epistemological principles, mentors of the human learning process in the search for a break with the culture of domination of a patriarchal origin. To sum up: (1) in the counterpart to a curricular organization hegemoned by reason, we propose BL and BK as epistemological assumptions, for a curricular organization that has love as our founding emotion, as human beings, as social beings, capable to build a social and ecological fairer world and (2) an EE from the tropics referenced on the BCA philosophical assumptions that longs to break with the subordinating practice of copying and imitating models without its proper contextualization. The BA activities are a privileged moment, to broaden our curricular conceptions such as to create alternatives that seek to break with the very ancient practice of copying and imitating rather than creating and innovating.

Keywords: Biology of Love/Biology of Knowledge. Cultural Anthropophagy. Environmental Education. Curriculum and Interculture.

¹ Professora Adjunta na Unipampa, atua no curso de Ciências da Natureza Licenciatura. Doutora e Mestre em Educação/UFSM. Pedagoga. E-mail:<sandraufsmppge@gmail.com>

² Professor Titular UFSM. Atua no departamento de Administração Escolar. Pesquisador 1D CNPq. E-mail:<vbarcelos@terra.com.br>

PRIMEIRAS PALAVRAS

Os estudos e pesquisas no campo da construção de conhecimento sobre as diretrizes curriculares educacionais, já percorreram um extenso caminho até os dias atuais. Contudo, os desafios que ainda se apresentam continuam a exigir que aprofundemos os processos de investigação e de busca de interlocuções com diferentes áreas de produção de conhecimento e com diferentes pensadores. Uma das formas de fazermos isto é buscando interlocuções com autores e áreas de conhecimento que nos possibilitem diálogos e conversações nos espaços de interfaces com a educação. A expressão *conversações* utilizadas nesse texto, têm que ver com o que elas significam para Humberto Maturana³ – autor cujas ideias tem orientando nossas pesquisas em educação. Para esse autor a existência humana acontece no processo relacional do *conversar*. Estamos nos referindo à proposição de que nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*. *Conversar* é, nesse sentido, o entrelaçamento entre razão e emoção num processo de linguagem comum num determinado espaço de convivência e no tempo presente. Uma das condições necessárias para que essa conversa se estabeleça é, para Maturana, a necessidade da *escuta*⁴ do outro. Esta escuta precisa dar-se levando em consideração o entrelaçamento das emoções e das atitudes deste outro no fluir do seu viver cotidiano. Este artigo se refere aos resultados de uma pesquisa que conta com financiamento do CNPq/CAPES e apoio institucional da Universidade Federal de Santa Maria. Entre os principais objetivos desta pesquisa e das atividades de formação continuada de professores (as) está o de promover a reflexão sobre as possibilidades de construção de conhecimento curricular numa perspectiva intercultural. Para este trabalho serão referências as contribuições de dois pressupostos epistemológicos e científicos na obra de Maturana, quais sejam: a *Biologia do Amor* (BA) e a *Biologia do Conhecimento* (BC)⁵, bem como as proposições filosóficas da Antropofagia Cultural Brasileira (ACB) para a construção de uma educação ambiental (EA) a partir dos trópicos. Estas duas proposições estão ancoradas na ideia de que a construção do conhecimento, bem como o processo de aprendizagem humana pode se dar via diferentes metodologias, didáticas, pedagogias e alternativas curriculares. Outro ponto importante e que deve ser levado em consideração é que não existe uma separação entre aquilo que as epistemologias tradicionais chamam de dimensão biológica e dimensão cultural da pessoa e, conseqüentemente, nos seus processos de viver. Entre estes processos está à produção de conhecimento. Para Maturana (1995; 2001; 2004) o que existe é um entrelaçamento permanente e recorrente entre essas duas dimensões (cultura e biologia) que nos constituem como humanos.

Neste caso estamos propondo nos basearmos na BA e na BC como princípios epistemológicos orientadores do processo da aprendizagem humana em busca de uma ruptura com a cultura da dominação de origem patriarcal. Um dos pontos de partida desta proposição é de que nos construímos humanos não pela competição, mas, sim, pela cooperação. Sintetizando: em contrapartida a uma organização curricular hegemônica pela na razão, propomos a BA a BC como pressupostos epistemológicos para uma

³Pensador chileno começou a estudar medicina em 1948 na Escola de Medicina da Universidade do Chile. Continuou seus estudos na Inglaterra em 1954. PhD em biologia. (Harvard-1958). Após concluir o PhD, continuou estudando e nesse período publicou inúmeros artigos sobre a visão da rã. Através desses estudos acabou por descobrir que as operações realizadas pela retina são o que determinam o que o animal vê. E, mais do que isso, compreendeu que o viver do animal é que determina como e o que o animal vê. Entende ele, assim, que não há determinação exterior às operações realizadas pelos organismos que determine neles o que acontece no seu operar. Ao regressar ao Chile em 1960, dedicou-se a estudar via dois caminhos investigativos (1) os processos neurofisiológicos da visão em pombas e (2) estudando os sistemas vivos como sistemas autônomos. Com esses estudos elaborou suas principais ideias sobre o sistema nervoso. A sua compreensão sobre o sistema nervoso vai permitir uma abordagem nova sobre o fenômeno humano.

⁴ A palavra *escuta* aqui utilizada é intencional. Com ela quero ressaltar a importância de, mais que ouvirmos o que o outro tem a dizer (seja criança, adolescente ou adulto), há que parar para lhe dar atenção. Ou seja: dar à palavra *escuta* seu sentido de origem: *auscultare*, que está relacionada a dar atenção ao que vem de dentro. Dar espaço para a voz do interior. Ouvir o e com o coração, com a emoção e não apenas com a razão.

⁵ *Biologia do amor* e *Biologia do conhecimento*: Humberto Maturana apresenta estas denominações para especificar um espaço de reflexão. O espaço de reflexão entendido como um domínio do nosso viver que se estabelece nas relações que participamos no *conversar*. No *conversar* como o entrelaçamento do *emocionar* e do *linguajar*.

organização curricular que tenha o amor como a emoção que nos institui como seres sociais, capazes de edificar um mundo social e ecologicamente mais justos.

Esta pesquisa tem demonstrado, até o momento, que a BA e a BC nos possibilitam pensar, organizar e executar uma proposta educacional em geral, e uma proposição curricular em educação ambiental (EA) em particular, onde a emoção e a afetividade sejam o principal aspecto a ser levado em consideração quando nos propomos desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como desejo e objetivo incentivar a criação de espaços de convivência escolar onde a emoção que predomine seja a emoção do amor. Com isto estaremos criando espaços de privilegiamento de algumas relações em detrimento de outras. Alguns exemplos de relações a serem privilegiadas seriam aquelas que incentivam a cooperação, a solidariedade, a empatia, a tolerância, o reconhecimento do outro, o cuidado ecológico. Já, as relações a serem evitadas seriam as que incentivam a competição, a discriminação, a intolerância, a coerção, a exclusão e a objetivação do outro.

Acreditamos que nossas atividades de EA são um momento privilegiado, tanto para ampliar nossas concepções curriculares quanto para criar, inventar alternativas que busquem romper com a prática tão antiga de copiar e de imitar ao invés de criar de inovar. Na segunda parte desse artigo apresentamos a alternativa de uma Educação Ambiental nos Trópicos tomando a Antropofagia Cultural Brasileira como uma proposição filosófica e epistemológica.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULOS

A expressão “currículos”, no plural, é intencional neste texto. Utilizamos-la levando em conta o que sugere Jane Paiva, pesquisadora de currículo no Brasil. Para a autora é importante não perder de vista que não existe apenas uma concepção curricular em andamento nas escolas, mas, sim, várias. Nas suas palavras, “O que se observa é que não há somente um currículo nas escolas, mas muitos em ação, embora se tenda a pensar que ele é único, e que se pode homogeneizá-lo” (PAIVA, 2004, p.40). Vemos, na reflexão feita pela autora, uma possibilidade de aproximação entre sua ideia de currículo, organizado como se fosse uma rede de entrelaçamento de conhecimentos, saberes e experiências, com a proposição epistemológica apresentada por Maturana no seu livro *A Árvore do conhecimento*. Nesta proposição, o autor alerta para a necessidade de estarmos sempre atentos para algo que, mesmo parecendo uma obviedade, não raro é esquecido. O autor adverte que “tudo o que é dito é dito por alguém” e que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA, 1995, p.69). A EA é uma temática que se situa nas fronteiras entre diferentes disciplinas, áreas de conhecimentos e saberes. Nessa perspectiva, ao pensarmos um currículo em EA, há que estarmos atentos para a necessidade de um olhar ampliado e que visa relações inter e transdisciplinares.

Esta forma de pensar a ação educativa nos desafia a nunca esquecer que não há um *lá fora* onde se buscarão os ingredientes necessários para construção do conhecimento. Seja ele de que tipo e em que área for. Por exemplo: nas questões relacionadas à construção de alternativas curriculares. A justificativa, para esta afirmação, buscamos em Maturana, quando este diz que “A experiência de qualquer coisa “*lá fora*” é validada de modo especial pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição” (1995, p.68). É justamente este encadeamento entre atitudes e experiências das pessoas como seres no mundo (FREIRE, 1997) e que agem de forma inseparável daquilo que são particularmente, e aquilo que o mundo parece ser que indicam algo fundamental que não pode ser tergiversado, pois, “*Todo ato de conhecer produz um mundo*” (MATURANA, 1995, p.68).

Ao pensarmos alternativas de Diretrizes Curriculares em geral, e em especial para EA, há que levar em consideração esta proposição, pois, ela nos possibilitará abrir espaços para que as experiências trazidas pelos (as) educandos (as) se manifestem e, mais que isso: sejam levadas em consideração no momento de refletirmos sobre o que realmente faz sentido e tem relevância que justifique sua inclusão numa determinada configuração curricular. Esta forma de pensar as alternativas curriculares vai ao encontro do que sugere a pesquisadora de currículo Inês Barbosa de Oliveira quando propõe que é preciso compreender o currículo

para além de mera lista de conteúdos, mas, sim, “*como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores*” (BARBOSA, 2004, p.09). Já para o educador ambiental Marcos Reigota existe um espaço imenso a ser ocupado na educação quando se quer pensar a sala de aula e nossas práticas educativas. São os espaços ocupados pelas narrativas das pessoas ditas “anônimas”. Para Reigota (2003, p.207), a escolha por abrir oportunidades para que as vozes destes “anônimos” sejam escutadas na educação se constitui numa opção possível e, em nosso entendimento, está em acordo com uma ideia de pensar um currículo numa perspectiva intercultural em EA. Quando nos dispomos a estabelecer espaços educativos curriculares que possibilitem o estabelecimento de conversações (MATURANA, 1998) estamos valorizando uma relação de acolhimento, de cuidado, de reconhecimento do outro, enfim, de amorosidade que facilita, em muito, o rompimento com os silêncios impostos, historicamente, pelos processos de colonialismo autoritário e excludente. Tais práticas encontram, nos modelos de currículos tradicionais um lugar muito propício para se manterem e, o que é ainda pior, até prosperarem. Não raro as práticas educativas, em EA, não conseguem escapar dessa armadilha.

Em tais modelos curriculares encontram-se conteúdos os mais diversos e, o que é fundamental entendermos: sempre muito bem organizados. No entanto, se olharmos, atentamente, perceberemos que é uma organização decorrente de uma *lógica política* que privilegia certo tipo de conhecimento em detrimento de outro e uma *concepção epistemológica* alicerçada em pressupostos que absolutizam a razão em detrimento da emoção. Ao refletir sobre esta *lógica política* de organização da sociedade moderna, é importante o alerta de Boaventura Santos (2000), para quem, frente aos dois tipos de conhecimento presentes na modernidade (1) o *conhecimento-regulação* e (2) o *conhecimento-emancipação*, a opção foi pelo primeiro em detrimento do segundo. Desta opção decorre grande parte das práticas educativas e organizativas de nossa sociedade. Nossas orientações e diretrizes curriculares não escapam a essa tendência.

Uma demonstração desta desconsideração e, mesmo desprezo pelo conhecimento dos povos nativos ou mesmo de outras culturas e formas de viver em sociedade, é a frequência com que escutamos a afirmação de que vivemos, hoje, a *era do conhecimento*. Como se fosse possível existir alguma sociedade humana que não tivesse, de forma intrínseca no “*fluir de seu viver*” (MATURANA, 1998) suas dimensões inseparáveis: a dimensão da cultura e a dimensão da biologia. Ainda sobre a expressão “*sociedade do conhecimento*” é importante o que nos diz o ecologista e educador Porto-Gonçalves em seu livro *A Globalização da natureza e a natureza da globalização*, para ele esta expressão é,

No mínimo, infeliz, posto que uma sociedade sem conhecimento é, mesmo, uma impossibilidade lógica, biológica e histórica. Afirmar que o conhecimento tem um papel mais importante nos dias que correm do que em outro período qualquer, é (1) ignorar que o conhecimento está inscrito na vida, e (2) é levar longe demais a distinção trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que o que observamos hoje é que um modo de produção de conhecimento que está se impondo a todos sob controle de alguns (os grandes laboratórios de pesquisa das grandes corporações transnacionais com o apoio do Estado dos países do centro hegemônico do padrão de poder mundial)...todavia a diversidade de culturas da humanidade é a melhor expressão da diversidade de conhecimento” (GONÇALVES, 2006, p.117-118).

Passando da *lógica política* hegemônica e olhando para a questão epistemológica, perceberemos que esta opção pela razão, como determinante de nossas práticas organizativas sociais, constatará que fomos “*treinados*” desde a mais tenra infância a acreditar que somos o que somos por sermos seres racionais. E sobre este aspecto são fundamentais as contribuições dos estudos e das pesquisas sobre a BA e BC de Maturana. Para o autor, ao nos denominarmos seres racionais estamos anunciando que “*vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional*” (MATURANA, 1998, p.15).

Grande parte dos estudos e pesquisas sobre currículo têm demonstrado a força e a importância que determinadas diretrizes acabam imprimindo nas relações didáticas, pedagógicas, metodológicas e organizativas dos espaços educativos escolares. Ao pesquisar as redes de relações que se estabelecem nos diferentes espaços e tempos da escola, Ferraço (2002) aposta no diálogo com as manifestações cotidianas de solidariedade e de companheirismo, estabelecidas entre os educandos, como caminho para a criação de alternativas de organização escolar e curricular, onde sejam privilegiadas atitudes que ajudem a romper com as práticas “individualistas e egoístas” que emergem das intrincadas e complexas redes de poder que circulam pelos currículos escolares tradicionais. Ao contrário destas redes de poder, que visam reafirmar uma cultura da dominação (MATURANA; XIMENA, 2005), Ferraço (2002) propõe que olhemos com muita atenção para as relações cotidianas que os educandos estabelecem entre si nos mais diferentes momentos. A reflexão trazida por Ferraço, só reafirma o fato de que a educação escolar não escapou deste processo de construção de uma cultura de dominação. Grande parte dos estudos e das pesquisas, sobre currículo, já demonstraram que as diretrizes e as práticas curriculares escolares acabam, ao fim e ao cabo, reproduzindo, como um espelho da sociedade e de seus modelos organizativos políticos e econômicos, enfim, culturais. Ou seja, se vivemos numa sociedade que incentiva relações de competição; que promove ações de aniquilamentos culturais; gestos de intolerâncias; atitudes que levam a degradações e poluições ambientais, mentais e sociais (GUATTARI, 1991), nada mais “natural” que termos práticas curriculares que ajudem a construção e consolidação deste processo.

CURRÍCULO, TEMPO, ESPAÇO E EXPERIÊNCIA: como fica a educação ambiental?

Queremos finalizar este item sobre currículo com algumas reflexões sobre o tempo e o espaço da escola. Isto em função de que as ideias que orientaram este texto atribuem uma importância fundamental para aquilo que nos acontece cotidianamente. Para Maturana (2004) o *fluir de nosso viver* resulta do entrelaçamento de nossa cultura com nossa biologia e, assim sendo, “*nada pode acontecer comigo sem acontecer com minha biologia*” (MATURANA, 2001, p.56). Uma biologia intrinsecamente acoplada com os processos de experiência culturais vividos, pois “*todos os domínios explicativos são domínios experienciais nos quais o observador vive novas experiências, faz novas perguntas, e, inevitavelmente, gera explicações de maneira incessante e recursiva*” (MATURANA, 2001, p.134). Quando falamos de experiência significativa para a formação referimo-nos a algo semelhante ao que propõe Larrosa (2002) ao se referir à experiência e sentido. Para ele experiência não é a mesma coisa que informação. A experiência vista como “*aquilo que nos toca*”. Cada vez mais somos bombardeados por uma gama de informações e eventos. Contudo, nem todas estas informações e/ou estes eventos tocam nossos sentidos.

A centralidade da reflexão neste texto se refere há um tempo e um espaço muito particular: o tempo e o espaço da escola. A escola como um lugar de palavras, gestos, silêncios, atitudes. Um lugar de experiências vivas e vividas. Lugar onde conhecimentos e saberes se encontram, se confrontam, se antropofagiam ou, se anulam. Tudo isto para lembrar que nada acontece fora do tempo. O tempo essa dimensão instituinte e instituidora de representações e imaginários sociais. O tempo numa perspectiva tomada de empréstimo de poetas como Jorge Luis Borges, que diz que dele somos feitos. Dele somos mais prisioneiros que senhores. Em tal representação, o tempo deixa de ser uma abstração, uma marcação cronológica ou biológica e se transforma na substância mesma da qual somos feitos. É tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, como uma forma de dizer de si e do mundo, que acreditamos na sua grande potência criativa para a construção de conhecimentos e saberes em relação à atuação docente. Mais ainda, refletindo sobre quais conhecimentos e/ou saberes deveriam compor o repertório curricular de educadores(as) para dar conta, minimamente, das questões de nossa época. Afinal, que exigências estão colocadas para a ação docente que leve ao desenvolvimento daquilo que Lüdke (2001, p.07) denomina de uma “*prática docente efetiva*” no cotidiano escolar? Referimo-nos a uma escola, a um espaço educativo para as pessoas que nela chegam que, como já defendia Freire nos idos da década de 70 do século passado, em *Pedagogia do Oprimido* (1970), pense os seres humanos como seres inconclusos. Com esta ideia freireana fazemos uma aproximação final com as ideias de Humberto Maturana quando este

propõe a radicalidade da cooperação em substituição à competição. Foi à cooperação que nos proporcionou existir como espécie e não a competição. Por que, então, não pensar uma alternativa curricular em geral, e em EA em especial, que tenha como ponto de partida o amor como o princípio epistemológico e pedagógico? Tentamos mostrar nessa fase do texto, através do diálogo com algumas ideias de Maturana, que isto não só é possível como se torna cada vez mais urgente. Afinal, vivemos tempos difíceis. E difíceis, justamente, em decorrência das opções que até agora foram feitas por nós homens e mulheres em geral, e educadores (as) em particular. A competição está presente em todos os atos de violência que acontecem. Na escola não é diferente. Já a cooperação aparece sempre que queremos dialogar, conversar, acolher, enfim, sempre que queremos buscar aliados para a edificação de um mundo social e ecologicamente mais justo.

INTERCULTURA E ANTROPOFAGIA - uma educação ambiental nos trópicos

Acreditamos que uma boa maneira de começarmos um texto sobre a EA, em um país como o Brasil, é lembrando que quando aqui chegaram os portugueses, nos idos de 1500, este território era habitado por cerca de mil povos. Eram os nativos que foram chamados de “índios” pelos portugueses. Viviam livres, alegres e “soltamente” como gostava de dizer Darcy Ribeiro (1922-1997). Hoje, transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 225 destes povos habitando estas terras *brasilis*. Paradoxalmente, grande parte dos brasileiros não sabe que no seu país ainda existem 225 povos, além, é claro, da civilização branca ocidental. Não sabem, também, que ainda são faladas cerca de 360 línguas diferentes por estes povos. Infelizmente, mesmo nos meios acadêmicos e intelectuais poucos são os que sabem da existência deste ainda significativo contingente de brasileiros(as) nativos da terra de *pindorama*.

Se olharmos para nosso passado recente – últimos 500 anos - veremos que cerca de 800 povos foram de diferentes formas, dizimados. Com eles desapareceram suas línguas, seus rituais, seus hábitos alimentares, enfim, quando some uma língua, some com ela uma cultura. Portanto, quando desaparece um povo com estas características é aniquilada uma civilização inteira. Desaparece sua arte, sua filosofia. Sim, pois, estas civilizações possuíam um sistema filosófico de vida extremamente complexo e rico em contribuições para as demais formas de pensar a vida no planeta. Tanto isto é verdadeiro que são inúmeros os casos em que pesquisadores de vários países – e mesmo do Brasil – recorrem aos saberes dos povos nativos para estudarem, copiarem e transformarem em conhecimento científico e em mercadoria, aquilo que é um patrimônio de saberes milenares destes povos.

A intenção principal deste artigo sobre currículo e EA é propor uma ação pedagógica intercultural, orientada por uma concepção curricular em EA, que valorize os conhecimentos científicos sem esquecer o papel fundamental, na formação das pessoas, dos saberes da experiência e da vivência. Uma EA que coloque em contato a cultura local e a global. Uma proposta educativa baseada nos princípios da valorização das relações e das interações no estudo das culturas - a interculturalidade (BATESON 1904-1980), e aliada à proposição de estudo das culturas do antropólogo cultural Cliford Geertz (1926-2006), para quem nunca devemos esquecer que toda cultura tem uma base que é local, pois, assim como a técnica da navegação, a perícia da jardinagem, a beleza da construção poética, as disciplinas do conhecimento científico, também decorrem de artesanatos que são locais. Tendo como ponto de partida estas palavras iniciais é que denominamos de uma *Educação Ambiental nos Trópicos*, esta proposta que apresentaremos, de forma sucinta, a partir deste momento. Uma EA que tem como *co-inspiração* local as proposições filosóficas e epistemológicas do Movimento Antropofágico Brasileiro⁶ e como interlocução global as ideias e proposições

⁶ Sobre a origem do nome, Antropofágico a este movimento, o mesmo decorre de um quadro que a pintora Tarsila do Amaral deu como presente de aniversário, (11/01/1928), ao marido Oswald de Andrade, um dos fundadores do movimento e autor do Manifesto Antropófago. A pintura constava de uma figura humana um pouco “estranha”. Tinha mãos e pés muito grandes em contraste com uma cabeça diminuta. A coloração de terra da figura contrastava com o azul do céu, o sol alaranjado e um cactus verdejante, ao fundo. Ao receber o quadro de presente Oswald não o entendendo, socorreu-se de seu amigo modernista Raul Bopp, que também ficou intrigado com “aquilo” que Tarsila tinha pintado. A própria Tarsila chegou a perguntar: “Mas como é que eu fiz isso?” ao contemplar sua obra. Como brincadeira Oswald sugeriu que dessem à figura o apelido de um selvagem gigante. Recorreram ao dicionário de língua Tupi. Lá encontraram como sinônimo de Homem: *Aba*. Para aquele

de pensadores de diferentes épocas, lugares e áreas do conhecimento. É deste diálogo entre o local e o global, formadores das culturas, que poderemos edificar uma alternativa pedagógica e curricular em EA que contemple a diversidade cultural e que possa, assim, se inscrever numa perspectiva intercultural de educação e de currículo. Pensar uma EA nos Trópicos, numa perspectiva intercultural de educação, é buscar modos de exercê-la por meio dos *entre-lugares* resultantes dos entrecruzamentos que são produzidos e que nos chegam dos países considerados, tradicionalmente, como hegemônicos. Portanto, esta proposta pedagógica de EA se auto-declara (1) herdeira teórica das ideias e proposições filosóficas e epistemológicas da Antropofagia Cultural Brasileira e (2) se coloca em acordo com as ações e intervenções deste movimento cultural que, como muito oportunamente, o ecologista e educador Marcos Reigota define em seu livro *Da Floresta à Escola – por uma educação ambiental pós-moderna*, como o movimento inaugurador da pós-modernidade na *Terra de Pindorama*⁷.

DA CÓPIA À INVENÇÃO – chega de sedentarismo intelectual

O que estamos propondo como uma EA nos Trópicos, não é a defesa de mais um resgate, de uma releitura, nem mesmo uma recriação de algo do passado. Entendemos que muitas destas tentativas de releituras e de retomadas mais têm servido como uma busca de refúgio no sentido de manutenção de uma “zona de conforto intelectual” que uma tentativa real de superação de nossas fragilidades frente aos desafios educacionais contemporâneos. Esta EA nos Trópicos propõe alternativas a partir da relação de *interação devorativa* daquilo que nos chega e nos atravessa das demais culturas com as quais nos encontramos. Esta relação de tipo devorativa aceita a assimilação, assume o risco do jogo do deslizamento, da descentralização, da desconstrução. Enfim, não teme ser devorada no processo de devoração do outro, pois sabe, como bom antropófago que, mais cedo ou mais tarde, será vingada por um seu parceiro de tribo. Haverá sempre um parceiro mais forte e valente que devorará seu devorador, fazendo valer a lei oswaldiana do ritual antropofágico: “*lei do homem, lei do antropófago*” ou, simplesmente, *Tupi or not Tupi, that is the question!* Devorar ou ser devorado.

Este ritual de antropofagia pedagógica é que alimentará a EA nos Trópicos que estamos propondo a partir da *Terra de Pindorama*.

O descompasso da educação brasileira, em relação a outras áreas da produção de conhecimento no país, parece que assumiu a condição de “fato consumado”. Passou a ser aceita como uma “coisa natural” nos espaços da vida cultural e social do país. Tem-se a sensação que isso não mais incomoda. As causas deste descompasso são muitas e contraditórias. Contudo, adiantamos que uma delas é o pouco caso que nossas elites intelectuais e políticas deram, historicamente, para as ideias de pensadores nacionais e mesmo para nossos vizinhos latino-americanos. Mesmo quando elaboramos nossas teses e demais trabalhos de pesquisas acadêmicas somos vitimados por essa estranha “mania” de ir buscar alhures às respostas para os problemas que nos desafiam. Não percebemos que, não raro, buscamos longe algo que pode estar muito próximo. Como ironizou Roberto Gomes, em *Crítica da Razão Tupiniquim*, ao alertar que temos uma imensa dificuldade em fazer o exercício, nada pequeno e fácil, de buscar ver aquilo que está “*A um palmo diante de nosso nariz*” (GOMES, 1986, p.18). Abrimos mão, assim, de exercer a coragem intelectual de começar a pensar por nossa própria conta e risco. Ao abdicar desta necessidade, fundamental para qualquer intelectual que mereça este nome, julgam alguns que serão finalmente aceitos. Abrem mão de sua palavra, de sua opinião, em nome da aceitação por parte daqueles que julgam ser seus “pares” e pertencentes a culturas mais “evoluídas ou adiantadas”. Como se isso fosse possível de medir, de valorar. Gomes adverte: “*Tendo se furtado a responder*

que come carne humana: *Poru*. Foi fácil a ligação *Aba-Poru*. Aquele que come carne humana: *Antropófago*. Nasce assim a Antropofagia. (Fonte: Tarsila do Amaral. *A modernista*. São Paulo. SENAC, 1998).

⁷ *Pindorama* – Que na língua Tupi-Guarani quer dizer terra das palmeiras. Essa era a denominação que os nativos que aqui os portugueses encontraram usavam para falar de sua terra. Era uma forma de demonstrar sua integração com a natureza da terra povoada de palmeiras.

a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento” (GOMES, p.51). Nesta caminhada de submissão e de colonialismo, o destino mais provável é a morte intelectual e a subserviência cultural.

Curiosa, ou tristemente, as elites brasileiras têm uma imensa dificuldade em olhar para elas mesmas e se reconhecerem. Parece padecerem de um sentimento de auto piedade, de uma baixa autoestima intelectual que as impede de assumir a condição de brasileiro e de cidadão latino-americano. Ao refletir sobre essa acomodação, frente à imposição de costumes e filosofias alienígenas, Antônio Candido (1973), em um artigo intitulado, *Literatura e sub-desenvolvimento*, alerta para a tendência que temos em aceitar isto como “natural” e inevitável. Para o autor uma prova incontestável disto é o fato desta questão nunca ter sido colocada para a discussão em nossas academias e rodas intelectuais. Para Clifford Geertz (2009), pioneiro nos estudos de interculturalidade, a cultura de um grupo social não é algo fácil de ser definido, delimitado e mesmo decifrado. Cultura é bem mais que uma relação de poder. É um emaranhado de signos e símbolos interculturais. Como alerta o antropólogo Roberto Da Matta (1978), nossas elites intelectuais se esmeraram em se fazer apartadas da sociedade em geral, para, com isto, poder falar por essa massa anônima chamada por elas de “povo”. O autor resume sua preocupação numa pergunta: O que faz do Brasil, Brasil? O que faz da sociedade brasileira esse conjunto de gente tão cheia de generosidade, de sabedoria e, sobretudo, de esperança. Para ele, uma multidão privada de voz e de uma face própria, mas, que, paradoxalmente, tem uma elite já rouca de tanto reclamar por seus direitos e prerrogativas de uma intelectualidade sempre muito preocupada com as coisas do Brasil, mas, sempre tão voltada e presa ao “*Último livro francês; uma criadagem que passa tão despercebida e padrões tão egocêntricos; uma sociedade, tão rica em leis e decretos racionais, mas que espera pelo seu D. Sebastião, o velho e ibérico pai de todos os renunciadores e messias*” (DA MATTA, 1978, p.14). Enquanto isto, grandes pensadores brasileiros se destacavam aos olhos de seus colegas estrangeiros em diferentes áreas. Em nosso caso, na educação, o nome sempre lembrado fora do Brasil, é do educador do mundo Paulo Reglus Neves Freire (1921-1998). Um dos grandes pioneiros e exemplo de educador brasileiro que nunca deixou de dialogar com o mundo sem, contudo, descuidar de valorizar os saberes e os fazeres das gentes de sua terra.

Ao comentar essa curiosa situação, o educador popular Carlos Rodrigues Brandão faz um importante alerta e nos convida a pensar sobre se nossas teorias estão realmente nos ajudando no processo educativo. Ao refletir sobre certa proliferação excessiva de teorias e de sugestões de pedagogias em relação ao trabalho educativo, Brandão (2002, p.192) faz a seguinte provocação:

Há ideias demais sobre as crianças. Há um exagero de experiências por todo mundo, uma sobra de investigações a cada ano, algumas boas e úteis por muito tempo, e outras que afortunadamente envelhecem depressa. Há propostas de psicologias de pedagogias que sugerem “o que fazer com elas”. Isto é necessário e quase sempre os estudos e as propostas são bem-vindas, mas a velocidade com que surgem e se repetem chega a ser assustadora. Menos para quem abriu mão de ler os livros com ideias inteiras e se contenta com resumos, resenhas e artigos de sete páginas nas viagens da internet.

Veja-se, portanto, que isto é uma prática antiga nos meios educacionais. Já na década de 70 do século passado, ao refletir sobre a formação cultural docente e suas carências, Brandão chamava a atenção para certo “apressamento” no encontro de soluções simples para problemas tão complexos quanto o de ensinar e aprender. Em um texto de 1972, intitulado *Os abutres*, o escritor Silviano Santiago, adverte sobre o atraso e o conservadorismo imperante na literatura brasileira, em relação às demais formas de produção artística no Brasil, usa uma expressão que pensamos se adequar muito bem para a situação que vivemos quatro décadas depois na educação. Escreve ele: “*Perdemos o bonde, mas não percamos a esperança*” (SANTIAGO, 1972, p.129). Não somos afeitos a posturas pessimistas e nem de saudosismos do tipo: no meu tempo a educação era melhor, antigamente os alunos estudavam mais e eram disciplinados, os professores eram respeitados, os mestres eram referências na sociedade, etc., etc. Contudo, tomar conhecimento do que está se passando

com a educação brasileira é um primeiro passo no sentido de avançarmos do lugar em que nos encontramos. É quebrar a inércia a que estamos prisioneiros há décadas.

PULANDO DE “GALHO EM GALHO” CURRICULAR OU... DEVORANDO A “ESTRANJA”

É urgente devorar a “estranja” (Mário de Andrade).

Acreditamos que, em educação e em EA, a constatação de que não mais podemos continuar importando modelos e fórmulas, sem fazer a sua devida contextualização é o primeiro movimento no sentido de sairmos do cenário em que nos encontramos. Parece que nos especializamos na prática de ficar “pulando de galho em galho” quando se trata de pensar nossas alternativas pedagógicas e educativas. Somos muito pródigos em trocar – apressadamente – de uma teoria para outra, de um método para outro. Somos guiados pelos diferentes e rápidos modismos de além-mar. Adotamos, sem muita reflexão, os mais estapafúrdios modismos que chegam, e se dissolvem, cada vez com mais rapidez, via o *grande bazar* em que se transformou o meio midiático de circulação e consumo de informações. Isto ocorre na economia, na política, nas ciências sociais, e, como não poderia deixar de ser, na educação. Acabamos, nessa pressa consumista de teorias e modelos, adotando ideias e proposições que muito pouco, ou nada, tem a dizer aos nossos reais dilemas e desafios. Para Brandão (2001), esta mania de copiar e imitar ganhou, nos últimos tempos, um aliado poderosíssimo e muito competente: os meios midiáticos contemporâneos.

Ao propor uma EA nos *Trópicos*, reforçamos a necessidade de sairmos deste processo de cópia, de imitação e de posturas, por vezes, exageradamente conciliadoras para com as ideias. Em especial com as ideias alienígenas que nos chegam aos borbotões e são imediatamente “assimiladas” sem que passem por um profundo e criterioso processo de reflexão, de crítica, enfim, que sofram a devida devoração antropofágica e cultural. Esta devoração que propomos tem como principal objetivo não tomar-se as ideias como algo que exista em si e por si. Ao não aceitar essa assimilação pura e simples, estaremos abrindo espaço para que se construa um pouco de originalidade em nossa ação pedagógica educativa. Ao devorar criticamente as ideias e proposições que nos chegam estaremos reafirmando, concreta e efetivamente, a necessidade de romper com o pensamento colonizado e subalterno que se contenta em ser um mero “assimilador” daquilo que é oferecido pelo colonizador. Tal prática tem nos levado, década após década, a aceitação tácita de nossa condição de dependência e de submissão intelectual. Esta postura intelectual, pouco criativa e sedentária não nos permite perceber uma obviedade: o fato de algo que é muito importante para uma dada sociedade ou para uma determinada cultura, pode não ter relevância alguma para outra. Não passando de um mero adereço decorativo. Um mero “penduricalho”. Uma das consequências imediatas, e extremamente prejudicial, desta postura de cópia, de imitação e de assimilação descontextualizada, é a busca de legitimação de nossas ideias e ações por meio da assunção de um pensamento de colonizado.

Em função disto, raramente temos, entre nós, uma busca criativa a partir de interlocução com os movimentos culturais das gentes da terra na perspectiva de valorização dos processos interculturais de diálogo e de aprendizagem. Ao buscar, a qualquer preço, a aceitação de parte da intelectualidade estrangeira, esquecemos quem somos e como nos constituímos sociologicamente em uma nação. Contentamo-nos em parecermos, ao contrário de buscar entender o que realmente somos. Para alcançar a aceitação e o reconhecimento das elites “de cima” e de outros centros considerados “mais evoluídos” são feitos verdadeiros malabarismos de conciliação intelectual. Não raro, esta conciliação aparece revestida de uma capa de dissimulação chamada de polimento, bom senso político, elegância acadêmica, ponderação, sensatez e outros eufemismos de pensamento das elites locais portadoras de uma mentalidade colonizada. A esta prática, decorrente de um servilismo filosófico, Roberto Gomes (1986), denomina de “pensamento ornamental”. Sérgio Buarque de Holanda alerta em *Raízes do Brasil*, que é muito frequente, os intelectuais brasileiros alimentarem-se, simultaneamente, de ideias e de filosofias de origens e orientações as mais diversificadas, bastando, para isto, que essas ideias,

Se possam impor à imaginação por uma roupagem vistosa: palavras bonitas ou argumentos sedutores. A contradição que porventura possa existir entre elas parece-lhes tão pouco chocante, que alguns se alarmariam e se revoltariam sinceramente quando não achássemos legítima sua capacidade de aceitá-las com o mesmo entusiasmo. Não há, talvez, nenhum exagero em dizer-se que quase todos os nossos homens de grande talento são um pouco dessa espécie (HOLANDA, 2006, p.169).

Ao propormos uma EA nos Trópicos, tendo como uma de suas referências importantes para interlocução a Antropofagia Cultural Brasileira, queremos mostrar a atualidade deste movimento pós-Semana de Arte Moderna de 1922. Tal movimento caracterizou-se por um radical questionamento e uma rejeição as hierarquias culturais que eram então uma norma imposta pelo Império português-europeu e de certa forma aceita, comodamente, pelas elites locais colonizadas e dóceis. Elites, essas, sedentas por receber, como prêmio de sua obediência, algumas migalhas do Império. Em contraponto a essa postura de servilismo das elites, os antropofágicos culturais, pós-Semana de Arte Moderna, ofereciam a experimentação e a participação do nativo e de suas formas de viver e de produzir existência como o centro gerador e inspirador de grande parte de suas produções artísticas.

Consideramos muito atual e pertinente às proposições do movimento antropófago de 1922. Nunca se viveu um tempo onde à crise do multiculturalismo, de vertente europeia, passasse por tão grave questionamento. A antropofagia Cultural tem a oferecer um contraponto às oposições de tipo binárias, do isto ou aquilo; da fixação do interior e exterior; do próprio e do outro; de centro e de periferia; de noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento; do individual e do coletivo; do antagonismo simplista entre nativo e estrangeiro. A estas posturas fixas e reducionistas, que caracterizaram certo ideário moderno e conservador, a Antropofagia Cultural propõe a mestiçagem, a mistura e a miscigenação. Algo na perspectiva defendida, para a produção artística pelo antropofágico e artista plástico Hélio Oiticica (1937-1980), para quem, para se conhecer o Brasil é preciso começar a transpor as fronteiras culturais que acabam por nos impedir de ver:

“como é o Brasil” no mundo, ou como ele “é realmente” – dizem: estamos sendo invadidos por uma cultura estrangeira – dizem: ou por hábitos estranhos, música estranha, etc.; como se isso fosse um pecado ou uma culpa – o fenômeno é borrado por um julgamento ridículo, moralista-culposo: “não devemos abrir as pernas à cópula mundial – somos puros” – esse pensamento, de todo inócuo, é o mais paternalista e reacionário atualmente aqui. Uma desculpa para parar, para defender-se – olha-se demais para trás – tem-se saudosismo às pampas – todos agem um pouco como viúvas portuguesas: sempre de luto, carpindo (OITICICA, 2009, p.114).

Nada mais antropofágico e oswaldiano que isto. Uma verdadeira homenagem, um tributo aos Tupinambás antropófagos, devoradores de bispos e outros valentes inspiradores dos antropofágicos Pós-Semana de Arte Moderna de 1922. Agindo desta forma estaríamos dando um passo importante na direção do que alguns autores estudiosos das relações interculturais denominam de hibridação cultural (CANCLINI, 2006; 2003; BHABHA, 2003; FLEURI, 2003; 2009). Poucos países tem em sua formação étnica e cultural uma gama tão ampla de diversidades como o Brasil. Somos uma terra de múltiplas facetas culturais que geram diferenças que se fundem e confundem na prática cotidiana do viver. Como em raros outros lugares do mundo a *pureza* e a *originalidade* não se fazem presentes como artefato cultural identitário como na *terra brasílica*. Ao se referir a esta característica de hibridação, Silvano Santiago afirma que uma das grandes contribuições da América Latina para a cultura do mundo ocidental é a demonstração, na prática do viver, da destruição da ideia de *unidade* e de *pureza* de culturas. O autor cita como exemplo o que já escrevia em 1945, Oswald de Andrade, em seu livro *Ponta de Lança* (1972, p.62): “A Alemanha racista e recordista precisa ser educada pelo nosso mulato, pelo chinês, pelo índio mais atrasado do Peru ou do México, pelo africano do Sudão. É preciso ser misturada de uma vez para sempre. Precisa ser desfeita no *melting pot* do futuro. Precisa mulatizar-se”. Oswald segue adiante ao escrever “nada podemos esperar da Europa europeia, para onde

vivemos por tanto tempo voltados, com a luz de Paris em nossos espíritos. Foi uma época que terminou” (ANDRADE, 1945, p.63). Para Eduardo Viveiro de Castro, temos uma visão ainda muito dogmática e mesmo retrógrada sobre o que é uma cultura e como ela pode ir se constituindo ao longo do processo de viver dos povos. Comportamo-nos como se estivéssemos em busca de um elo perdido, de uma essência, de uma raiz única para cada cultura. Para Castro (2008, p.149),

Não há culturas inautênticas, pois não há culturas autênticas. Não há, aliás, índios autênticos. Índios, brancos, afrodescendentes, ou quem quer que seja – pois autêntico não é uma coisa que os humanos sejam. Talvez seja uma coisa que só os brancos podem ser (pior para eles). “A autenticidade é uma invenção da metafísica ocidental, ou mais que isso, ela é o seu fundamento”

Para o escritor Silviano Santiago (2006, p.35) estes conceitos de *pureza* e de *unidade* “Perdem seu contorno, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação latino-americano se afirma, se mostra mais e mais eficaz”. Para este autor, a América Latina ocupa seu lugar no mapa do mundo e da civilização do ocidente em função deste movimento de desvio, de deslizamento, como forma de resistir e/ou contornar a norma, a disciplina impositiva e os costumes estranhos aos povos da América em geral e do Brasil em particular. Dentre os países latino-americanos, o Brasil, se constitui, a nosso ver, no exemplo desta capacidade de desconstituir esta proposição sociológica e antropológica de pureza e de unidade cultural plena, muito ao gosto do pensamento antropológico e sociológico europeu moderno. Não por acaso, já nos seus *Manifestos Pau-Brasil* (1924) e *Antropófago*, (1928), Oswald de Andrade bradava: “*Nunca fomos catequizados*” e “*Antes dos portugueses descobrirem o Brasil já tínhamos descoberto a felicidade*”. Uma comprovação desta possibilidade de resistência é o fato histórico, facilmente comprovado, da crueldade com que os conquistadores tiveram de se valer para impor sua hegemonia de imperialismo cultural. Seguindo essa mesma perspectiva de reflexão, Holanda (1902-1982) em seu livro clássico *Raízes do Brasil*, adverte para as consequências da tentativa de implantação em terras distantes de uma cultura europeia de tradição tão estranha à civilização milenar aqui existente. Este é, talvez, o fato mais relevante a ser levado em conta quando queremos entender a sociedade brasileira. Ao trazer de países tão distantes novas formas de convivência, novas instituições, ideias alienígenas, e insistindo em manter e implantar tudo isto num território simbólico, via de regra hostil, acaba por nos fazer, ainda nos dias atuais, como que desterrados em nossa própria terra. Estrangeiros em seu próprio país. Na opinião de Holanda (2006), se podemos projetar e construir obras maravilhosas e contribuir para a cultura da humanidade com aspectos novos e imprevistos e, ao mesmo tempo elevar à perfeição o modelo de civilização que representamos, cabe então perguntar: seria certo pensar que todo nosso trabalho de construção cultural decorreria de um sistema de evolução proveniente de outro continente, de outra cultura, enfim, de algo totalmente fora de nossa experiência vivida e que, ao fim e ao cabo, pode abrir mão de toda sua contribuição de origem?

Ao estudar as origens da formação da nação brasileira, Ribeiro vai buscar nas artes e nas técnicas dos povos nativos exemplos de como era diversificada e sofisticada a vida destes povos. Só para citar um exemplo na arte e outro nas técnicas produzidas e utilizadas pelos tupis-guaranis, o autor cita a criatividade dos indígenas, presente em tudo o que eles produziam. Seja num artefato para a guerra, num equipamento para a caça ou a pesca, seja num objeto para o uso doméstico. A preocupação com a beleza se faz integrante o tempo todo. Assim se refere,

Na vida indígena o que se vê nas coisas mais simples é esta alegria de viver, esta vontade de beleza expressa de mil modos, por gente comum, que tem um contentamento que entre nós só é dado ao artista criador ou ao apreciador mais sofisticado das nossas altas artes inacessível ao homem comum. Lá, a criatividade está generalizada. É impensável deixar de ver a perfeição formal de uma panela, de uma peneira, de uma casa ou de um colar. Um corpo pintado com urucum para uma

tarde de festa é uma obra de arte feita com o zelo com que um pintor pinta uma tela. Uma perfeição perfeitamente inútil se poderia dizer. Mas a beleza é precisamente isso, é uma perfeição perfeitamente inútil que *esquenta o coração e dá alegria*. (RIBEIRO, 2008, p.67).

Mas não é apenas nas artes que as civilizações dos trópicos se destacaram e deixaram grandes legados. Na técnica, também, foram criativos e sofisticados. É o caso das técnicas de domesticação de plantas selvagens que desenvolveram e com as quais acrescentavam uma dieta rica e farta à sua subsistência. É da responsabilidade dos nativos a introdução nos hábitos alimentares brasileiros da mandioca, do amendoim, do abacaxi, da batata chamada de “batata inglesa”, do milho, da batata doce, do inhame e muitas outras espécies que até os dias de hoje fazem parte de nosso cardápio rotineiro. Ribeiro ressalta, que com toda nossa sofisticada tecnologia ainda não domesticamos nenhuma outra planta além daquelas que os nativos deixaram para nós. Ao analisar as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira e do pensamento oswaldiano nas artes em geral e na literatura em particular, Silviano Santiago, (2006), salienta a forma como o antropofágico Oswald de Andrade recupera o que de forma injusta tem sido tomado por grande parte dos sociólogos e mesmo dos historiadores, que veem o passado brasileiro como algo totalmente desprovido de contribuição cultural. Esta historiografia oficial e elitista, com sua visão de intelectual preguiçoso e colonizado, não é capaz de perceber e reconhecer, este passado cultural como algo a ser levado em consideração. Para Santiago,

A possível contribuição cultural das raças indígenas no diálogo com a Modernidade ocidental. Este reducionismo acaba por valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu *outro* (as culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações que a “pureza” ocidental pode sofrer”. Esse reducionismo, em geral, rechaça o saber antropológico, pois desqualifica como equívoco ufanista qualquer contribuição que possa advir daquele conhecimento, negando a ele a condição de parceiro num frutífero diálogo seu com a história (SANTIAGO, 2006, p.137).

Ao analisar o processo histórico-cultural da sociedade brasileira percebe-se, facilmente, a busca de um distanciamento das elites em relação ao seu mundo próximo. Nota-se como que uma espécie de desapego intencional a tudo que acontece a sua volta. Tal postura é sacramentada através de uma relação de cópia e de imitação dos ideais de uma Europa idealizada. A mesma Europa que Andrade chamou de uma civilização que já se mostrava “cansada e triste”. Ao fazermos essa crítica ao hábito de copiar e de imitar modelos estranhos, ressalte-se que esses modelos são estranhos a grande parte da população brasileira. Já, para as elites econômicas e políticas, tais modelos serviam muito bem aos seus interesses de exploração. Portanto, o que se percebe é que as elites nacionais são, em verdade, um ponto de apoio, um setor intermediário e intermediador das elites hegemônicas mundiais de então. Nesta mesma perspectiva de pensamento, o educador Paulo Freire, nosso raro, senão único, exemplo de exercício antropofágico na educação brasileira, nunca cansava de ensinar que o que aconteceu na América não foi descobrimento, mas, sim, conquista. Freire assim se manifesta:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p.74).

Andrade, em seu modo sarcástico de dirigir sua crítica às elites nacionais, o não as poupa em suas arrogâncias caricaturizando-as no seu *Manifesto Antropófago* (1928) como “*Elites vegetais em contato direto*”

com o solo”. Já em *Ponta de Lança*, Andrade prossegue sua provocação ao ironizar a jactância doutoral das elites ao sugerir a Roberto Freyre que o mesmo proceda a uma curva *clínica* da palavra *doutor* entre nós, pois,

Acredito que a disseminação desse qualificativo honorífico é filha de uma compensação urgida pelo nosso analfabetismo. Primeiro, só os médicos eram doutores, depois os bacharéis se apossaram do distintivo, com desespero dos que colavam grau em borla e capelo. Qualquer pândego espirrava da Academia com dez anos de “simplesmente grau 1” e era doutor. Em seguida os farmacêuticos viraram doutores, os dentistas também, enfim os banqueiros, os ferragistas os leiloeiros. E os médicos, para não se confundir, chamaram-se *professores*, o que antes só indicava a modesta função de mestre-escola” (ANDRADE, 1972, p.60).

São reflexões deste tipo que nos impulsionam na direção de diálogos com outros referenciais teóricos que não apenas aqueles que buscam entender nossas ideias e atitudes a partir de referências históricas e culturais trazidas pelos europeus aqui recém-chegados nos idos do “descobrimento”. Descobrimento, que o estudioso das gentes do Brasil, Darcy Ribeiro (1922-1997), denominou de “achamento”. Uma forma semelhante à buscada por Freire para dizer do encontro entre duas civilizações – americana e europeia - e não o encontro de uma civilização (a europeia) e de uma horda feita de bárbaros: os nativos da América.

HÁ LUZ NO INÍCIO DO TÚNEL... OU DO CURRÍCULO

Ao contrário de reafirmar, comodamente, clichês do tipo “Há luz no fim do túnel” preferimos a aposta na existência da luz no início do túnel. Basta que comecemos a olhar para o que está à nossa volta. Em educação e em EA isto não é diferente. O que defendemos, neste texto, foi o fato de que se quisermos, realmente, nos livrar do bolor acadêmico e intelectual que há séculos reveste nossas práticas pedagógicas e curriculares de EA devemos partir para a conquista de nossa alforria intelectual. Só a partir do momento em que nos propusermos a declarar essa independência é que começaremos, de fato, a tomar para nossa responsabilidade a construção de uma nação social e ecologicamente mais justa, e, em paz. Esta pedagogia para a EA brasileira, que denominamos de *EA nos Trópicos*, precisa se inventar a partir de um profundo mergulho na cultura, na vida, no cotidiano, enfim, deve brotar da multiplicidade intercultural em que se constitui aquilo que denominamos de “realidade brasileira”.

Chegada à hora de dar uma pausa neste texto, queremos dizer que esta *EA nos Trópicos* não se realizará apenas com livros e textos. Certamente não se realizará se depender apenas de livros e de teses acadêmicas, por mais pertinentes e relevantes que sejam. Elas - as teses e os livros - são, sem sombra de dúvida, muito importantes e sempre bem vindas. Porém, não são suficientes. Acreditamos que sua realização e complementaridade depende, e muito, da reflexão que fizermos, bem como das ações que, a partir destas reflexões buscarmos implementar nos espaços educativos por meio de nossas práticas pedagógicas e diretrizes curriculares.

O que estamos fazendo, neste texto, é oferecer aos leitores(s) um projeto. Um desejo. Neste sentido, não está pronto, está por realizar-se. Encontra-se aberto para as contribuições de todos (as) aqueles (as), educadores(as), que ainda acreditam que outra EA é possível e que ela pode ter origem nos trópicos. Que acreditam que nós, educadores (as) e cidadãos do Brasil, temos, sim, algo a dizer. Estamos cientes de algumas coisas. Entre elas é a de que podemos não saber, exatamente, qual o caminho que nos levará a esta *EA nos Trópicos*. No entanto, já temos o mapa dos caminhos que não desejamos mais percorrendo. Foi um pouco desse mapa que buscamos rascunhar e oferecer aos leitores (as).

O que estamos propondo é um diálogo devorativo e antropofágico com todos os “estrangeiros culturais” com os quais estamos, cada vez mais, condenados a nos encontrar neste mundo em que já estamos, para o bem e para o mal, todos juntos. Enfim, esta *EA nos Trópicos* carrega consigo um pouco de tudo aquilo que fomos, daquilo que somos e aposta, também, na realização dos sonhos daquilo que queremos ser.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, O. *Ponta de Lança*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1972.
- ANDRADE, O. *Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias*. Obras Completas. V.6. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1970.
- _____. *Estética e Política*. São Paulo, Globo, 1992.
- BATESON, G. *Mente e Natureza – a unidade necessária*. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.
- BARBOSA, I. O. *Alternativas emancipatórias em currículo* (Org.) São Paulo: Cortez, 2004.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.
- BOAVENTURA SANTOS, S. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, v. 1. São Paulo. Cortez, 2000.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas. Mercado Aberto, 2002.
- CANCLINI, N.G. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.
- _____. *Culturas Híbridas*. São Paulo. EDUSP, 2003.
- CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade. Estudos de teoria e história literária*. São Paulo. T.A. QUEIRÓS, 2000.
- CASTRO, E. V. De. *Encontros*. Rio de Janeiro. AZOUGUE, 2008.
- DA MATTA, R. *CARNAVAIS, MALANDROS E HERÓIS*. Rio de Janeiro. ZAHAR EDITORES, 1979.
- FERRAÇO, C. E. *Redes entre saberes, espaços e tempos*. In: ROSA, D.E.G; SOUZA, V.C. (Orgs.) *Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusive e formação de professores*. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002.
- FLEURI, R. M. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis. NUP-UFSC, 1998.
- _____. *Intercultura e Educação*. *Revista Brasileira de Educação-ANPEd*. Editores Associados, Campinas-SP. N.23, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.
- _____, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1970.
- _____, *Pedagogia da indignação*. São Paulo. UNESP, 2000.
- GEERTZ, C. *O saber Local*. VOZES, 2009.
- GOMES, R. *Crítica da Razão Tupiniquim*. Criar. Curitiba, 1981.
- GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. São Paulo. Papirus, 1991.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras (Edição comemorativa aos 70 anos), 2006.
- LARROSA, J. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÜDKE, M.. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. En: ANDRÉ, M. E. D.
- OITICICA, H. *Encontros/Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro. Beco do Azougue, 2009.
- MATURANA, H.R. *La realidad: objetiva o construída? Fundamentos biológicos Del conocimiento*. Barcelona, 1996.
- MATURANA, H.; *Reflexões sobre o amor*. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). *A ontologia da realidade* Belo Horizonte. UFMG, 1997.
- _____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

- _____. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte. UFMG, 1997.
- _____. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre. ARTES MÉDICAS, 1998.
- MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo. Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H.R.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- _____. *COGNIÇÃO, CIÊNCIA E VIDA COTIDIANA*. Belo Horizonte. UFMG, 2001.
- MATURANA, H. & DAVILA, X. *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana: biología del conocer y biología del amar*. Disponível em: www.matriztico.org, Chile: 2005. Último acesso: 22/08/2018.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo, SP: Palas de Athenas, 2004.
- MATURANA, H. R. & VARELA, F. G. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.
- MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.
- PORTO-GONÇALVES, C.W. *A Globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.
- PAZ, O. *Obras Completas. V. III*. México. Fondo de Cultura Económica, 1994. 13v.
- REIGOTA, M. *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo. Cortez, 1999.
- _____. *Trajetórias e Narrativas através da educação ambiental*. RJ. DP&A Editora, 2003.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.
- RIBEIRO, D. *Utopia Brasil*. São Paulo. HEDRA, 2008.
- RIBEIRO, D. *Encontros*. Rio de Janeiro. Beco do AZOUGUE Editorial, 2008.
- SANTIAGO, S. *Ora (direis) puxar conversa – ensaios literários*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2006.
- _____. *S. Uma Literatura nos Trópicos*. Rio de Janeiro. ROCCO. 2ª. Ed. 2000.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

THE CONTRIBUTIONS OF TRADITIONAL KNOWLEDGE INDIGENOUS TO BRAZILIAN
ENVIRONMENTAL EDUCATION

Elisangela Castedo Maria do Nascimento¹
Heitor Queiroz de Medeiros²

Resumo: Este artigo é um ensaio teórico sobre a Educação Ambiental na pós-colonialidade articulada com saberes ancestrais indígenas e conceito de Ecologia de Saberes. O objetivo desse artigo foi compreender os tropeços da Ciência Moderna em relação ao meio ambiente e a cultura indígena assim como fazer o diálogo entre autores Pós-Coloniais e dos Estudos Culturais que podem contribuir para a construção de uma Educação Ambiental que valorize os conhecimentos das sociedades detentoras de conhecimentos tradicionais. Como metodologia utilizamos o levantamento bibliográfico que foi utilizado na fundamentação teórica contribuindo para as reflexões acerca da modernidade e a expropriação ambiental. Com o desenvolvimento da ciência moderna constrói-se a ideia de crescimento e desenvolvimento. Acreditava-se na razão e no poder da ciência como resposta para todos os problemas da humanidade. A ciência teve seu apogeu no século XIX e início do século XX, com muitos avanços e sua aplicação prática na vida diária das pessoas por meio da tecnologia, mas é também no século XX que as consequências negativas apareceram afetando a qualidade de vida do ser humano, sendo chamados de problemas socioambientais, havendo necessidade de reavaliar as crenças da razão.

Palavras chave: Ciência Moderna. Natureza. Saberes Ancestrais Indígenas.

Summary: This article is a theoretical essay on Environmental Education in postcoloniality articulated with indigenous ancestral knowledge and the concept of Ecology of Knowledge. The objective of this article was to understand the stumbling blocks of Modern Science in relation to the environment and the indigenous culture as well as to make the dialogue between Postcolonial authors and Cultural Studies that can contribute to the construction of an Environmental Education that values the knowledge of societies holders of traditional knowledge. As a methodology we used the bibliographic survey that was used in the theoretical foundation contributing to the reflections about modernity and environmental expropriation. With the development of modern science the idea of growth and development is built. It was believed in the reason and power of science as an answer to all the problems of humanity. Science had its heyday in the nineteenth and early twentieth centuries, with many advances and their practical application in people's daily lives through technology, but it is also in the twentieth century that the negative consequences appeared affecting the quality of life of the human being, being called socio-environmental problems, and there is a need to re-evaluate the beliefs of reason.

Keywords: Modern science. Nature. indigenous ancestral knowledge.

INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: <ecmcursino@yahoo.com.br>

² Professor na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) estando credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Email: <4668@ucdb.br>

Neste artigo buscamos respostas para os questionamentos presente nas teorias Pós-Coloniais e Estudos Culturais (EC) no diálogo com os pressupostos da Educação Ambiental (EA), na tentativa de apontar, resgatar e valorizar os saberes tradicionais indígenas como significativos para a conservação do meio ambiente assim como na formação de sociedades sustentáveis, visto que a modernidade produziu uma sociedade consumista que valoriza e coloca o “ter” acima do “ser”.

Desde meados do século XX se tem estudado os impactos antrópicos sobre o meio ambiente e ninguém pode alegar desconhecimento da importância dos seres vivos para a teia alimentar, dos vegetais para o clima do planeta e que a vida em geral tem sido ameaçada pelo estilo de vida do ser humano baseado na lógica capitalista do consumo.

Assim, buscamos compreender os tropeços da ciência moderna em relação ao meio ambiente, com as consequências da utilização irracional dos recursos ambientais visando o lucro a qualquer preço, sabendo que esse modelo tem como consequência imediata os problemas socioambientais resultantes da perda de vínculo do homem com a natureza no decorrer da história moderna.

Hoje os estudiosos da EA buscam também nos saberes tradicionais das comunidades indígenas, alternativas e soluções para o enfrentamento da crise socioambiental em que vivemos e que coloca em xeque a manutenção de todas as formas de vida do planeta em função dos impactos ambientais consequentes da lógica irracional da modernidade com sua forma de exploração da natureza, contrariando o que era disseminado no projeto moderno que colocava os saberes das comunidades autóctones como menores, sem valor. A respeito dessa desvalorização, nos últimos tempos há uma grande preocupação com os rumos da política em relação às questões ambientais e indígenas no Brasil.

Dessa forma, justificamos a relevância desse artigo, como uma tentativa de visibilizar a importância dos conhecimentos tradicionais indígenas para conservação da vida humana e de outras espécies, sobre a terra, baseada num estilo de vida que é sustentável pois estruturada a partir de uma relação de respeito com a diversidade de formas de vida presente no planeta, ou seja, com respeito toda forma de ser.

Metodologia

Embasamos essa pesquisa nos estudos pós-críticos que utilizam procedimentos metodológicos para produção de conhecimento que objetivam desconstruir discursos e possibilitar a transformação educacional e social (MEYER e PARAISO, 2012). Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa e bibliográfica na busca da compreensão da relação ambiental do indígena com a natureza, visto que, esse tipo de pesquisa é reconhecido entre as ciências sociais, como tendo “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES, GOMES e MINAYO, 2009, p. 21).

Portanto o objetivo desse artigo foi buscar compreender os tropeços da ciência moderna em relação ao meio ambiente e a cultura indígena assim como fazer o diálogo entre autores pós-coloniais e dos estudos culturais que podem contribuir para a construção de uma Educação Ambiental que valorize os conhecimentos das sociedades detentoras de conhecimentos tradicionais. Para alcançar esse objetivo, fundamentamos a pesquisa nos autores e seus conceitos, tais quais: pós-coloniais, (LANDER, 2005) e a “Ruptura ontológica”, (ESCOBAR, 2005) com o “Lugar”, (SANTOS 2007, 2008) com a “Ecologia de Saberes”; Estudos culturais, (HALL, 2003) com “Hibridismo” e “Resignificação”; e (TRISTÃO, 2004, 2014, 2016) com a “Educação Ambiental”, entre outros. As categorias analisadas foram: saberes tradicionais, cultura e educação ambiental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Século XV – Marca o Início de um Mundo Moderno

No passado, nas sociedades gregas a vida do homem era regida pela mitologia e rituais, a natureza e seus fenômenos eram explicados por essa forte conexão com o mundo espiritual (SANTOS, 2013). Havia vários Deuses, um para cada fenômeno natural da Terra, a explicação da natureza estava no divino. Zeus (raios e trovões), Poseidon (mar), Hades (mundo inferior), Ártemis (Lua, caça e pureza), Apolo (Sol), Dionísio (vinho e festas), Afrodite (amor e casamento) entre muitos outros Deuses. “Nas diversas divindades e seus poderes, havia um sentido de Cosmos, sendo o mundo natural e o mundo humano

domínios unificados no universo arcaico grego” (SANTOS, 2013, p. 3). Para qualquer ação, o homem pedia um sinal divino de permissão ou negação. Essa cultura da sociedade grega impedia, por medo dos Deuses, uma atitude desrespeitosa com o ambiente.

A natureza sempre despertou no homem

[...] um olhar de curiosidade para os mais diversos fenômenos naturais como os raios e trovões, o vento, as estrelas, a lua, os tremores de terra, o movimento do mar, as estações do ano, os diversos tipos de animais e plantas, por exemplo. Entretanto, mesmo diante de toda a busca pelo convívio com tais fenômenos, o homem sempre esteve vulnerável às intempéries variadas, buscando associar suas necessidades às condições naturais, e com isso, a relação entre seres humanos e o ambiente natural desenvolveu-se de acordo com o aprimoramento de mecanismos básicos que os permitissem saciar suas necessidades primordiais. Mas, tal modo de convivência mostrou-se insuficiente diante da ânsia humana de compreender os fenômenos naturais, o que promoveu grandes alterações no modelo de relação ser humano-natureza existente até então (SANTOS, 2013, p. 3).

Os gregos passaram a tentar explicar o Cosmos por meio de observação e raciocínio e progressivamente a natureza passou a ser explicada em suas características próprias e não mais mitológicas (SANTOS, 2013).

Com o passar do tempo a cultura mudou, e o homem com sua evolução do pensamento passou a se distanciar dos deuses cada vez mais, e a se colocar no centro, e se distanciar da natureza por efeito das convicções da ciência no período da modernidade. A modernidade é um período cujos limites de início e fim são grandes acontecimentos na história após o período medieval. É o rompimento com a tradição em função da razão, e com Deus em função da subjetividade, pois sai de uma visão teocêntrica para uma visão antropocêntrica. A modernidade objetiva o esclarecimento e a emancipação e sua Teoria do Conhecimento e se fundamenta em dois elementos constitutivos a razão e a subjetividade.

O pensamento moderno é a compreensão racional da natureza, amplamente expandida nos séculos XV e XVI, originando um ser humano autônomo, racional, consciente e confiante para compreender a natureza, livre dos mitos e não mais tão crente dos dogmas religiosos. O pensamento moderno traz três formas diferentes e relacionadas de pensar: 1) o Renascimento; 2) a Reforma; e 3) a Revolução Científica. Essa transformação ocorrida na era Moderna faz surgir a ciência como uma nova crença do Ocidente (SANTOS, 2013).

O Renascimento (entre os séculos XV e XVI) provoca transformações na literatura, filosofia, artes e ciência. A mentalidade do homem muda, pois passa a tomar consciência de suas capacidades, se orientando por suas próprias ações. Esse período foi marcado por um movimento cultural de transição das tradições medievais para um mundo novo, inspirado na (antiguidade) cultural greco-romana e culminando na ruptura com o fanatismo religioso, se afastando de Deus e colocando o homem no centro. O homem toma consciência de suas capacidades e coloca em questão os dogmas religiosos. “O homem descobre que é capaz de decidir por si, buscando objetividade nas suas experiências, o mundo deixa de ser sagrado para tornar-se num objeto de uso para o próprio homem, embora a crença em Deus permanecesse” (PRIMON *et al*, 2000, p. 36). Os dogmas e as verdades são revistos, inclusive a autoridade religiosa do Papa é contestada por Lutero originando o Protestantismo e a reforma da igreja. Esse movimento evidenciou a razão humana e isso representou a libertação da ignorância e dos abusos praticados pela igreja e autoridades da época, dando origem ao que chamamos de modernidade.

Todos esses acontecimentos também influenciaram o surgimento da ciência moderna criada por Galileu. A concepção de natureza se alterou, rompendo com a concepção de mundo incontestada por séculos (ALMEIDA, 2004). O pensamento científico passou a ser a nova forma de adquirir conhecimento, visto que a capacidade do homem em compreender o mundo aumentou mudando as velhas concepções sobre a teoria geocêntrica e o universo, assim como, a relação do homem com a natureza (SANTOS, 2013).

Segundo Lander (2005, p. 9), as separações ou partições do mundo real se dão concretamente com o desenvolvimento das ciências modernas, pois ocorre a “ruptura ontológica entre corpo e mente, entre razão e o mundo”, ou seja, a partir desse momento o mundo está morto porque já não tem uma ordem significativa. O homem não se encontra mais em sintonia com o cosmos como na antiguidade, para o homem moderno, por meio da razão, o mundo passa ser entendido através de conceitos mecânicos, pois este é entendido como um mecanismo em Descartes. Quem inicia esse processo de separação é Kant quando fala em natureza interior e exterior. “Para ele a natureza interior dos seres humanos compreendia suas paixões cruas, enquanto a natureza exterior era o ambiente social e físico no qual os seres humanos viviam” (OLIVEIRA, 2002, p. 1-2).

De acordo com Oliveira (2002), existe uma dupla concepção de natureza: a exterior que é natureza a primitiva, a matéria-prima utilizada pelo homem e criada por Deus e a natureza interior, concebida como universal, a natureza humana, aquela que contém o fato dos seres humanos e seu comportamento serem naturais assim como aquilo que está externo à natureza. Já Francis Bacon compreendia a natureza como exterior à sociedade, pois a relação entre elas era mecânica onde o homem exercia o domínio da natureza pela mecânica de Descartes. A ideia de Bacon só não era considerada arbitrária porque ele já vivenciava a conexão entre indústria e ciência, onde a mecânica já estava a serviço da produção para aumentar a produtividade por meio do trabalho (OLIVEIRA, 2002).

A ciência passa a ser prestigiada pela cultura moderna, pois surge como possibilidade de certeza racional e oferece por meio de experimentos previsões e controle da natureza. O Universo passa a ser entendido por meio de investigação científica, tratando-se “do domínio intelectual sobre a natureza e da busca constante de aperfeiçoamento material” (SANTOS, 2013, p. 5).

A ciência foi considerada a salvadora da cultura moderna, oferecendo novas possibilidades da certeza racional, novos experimentos e previsões, muita criatividade e encorajamento para o desenvolvimento de técnicas de controle da natureza. A partir daí, conhecer “passava a ser uma questão de investigação científica, constituída de modo impessoal e realista, tratava-se do domínio intelectual sobre a natureza e da busca constante de aperfeiçoamento material” (SANTOS, 2013, p. 5).

As ideias do movimento humanista se tornaram o espírito do Renascimento gerando um grande avanço nas áreas das artes, literatura e ciências. Com o desenvolvimento da ciência moderna se deu o desenvolvimento de vários instrumentos como bússola, astrolábio e sextante que foram importantes na expansão marítima que era necessária visto que árabes detinham o monopólio sobre os produtos orientais.

O Século XVIII foi considerado o século das luzes, a iluminação racional. O Iluminismo (movimento cultural filosófico) criticou o modelo de sociedade medieval instaurando um mundo moderno. Segundo Pontel e Mass (2013, p. 60)

O Iluminismo emerge na sociedade europeia, fragmentada nas diversas dimensões, em resposta ao antigo sistema, que entra em crise, e que, por consequência, aspira a uma reorganização social, uma reestruturação da sociedade. O foco desta reestruturação parece estar centrado em superar tudo aquilo que limitasse o direito da livre personalidade individual, na defesa dos ideais liberais que despontavam no século XVIII.

O homem toma consciência de suas capacidades e coloca em questão os dogmas religiosos. Esse movimento evidenciou a razão humana e isso representou a libertação da ignorância e dos abusos praticados pela igreja e autoridades da época.

A modernidade é um período cujos limites de início e fim são grandes acontecimentos na história após o período medieval. É o rompimento com a tradição, em função da razão, e com Deus em função da subjetividade, pois sai de uma visão teocêntrica para uma visão antropocêntrica.

Esta foi uma época de muita criatividade e criações e nessa atmosfera ocorre a Revolução Científica e uma nova forma de conhecer e compreender o mundo o que culmina na Revolução Industrial. Com o desenvolvimento das ciências constrói-se a ideia de crescimento, de desenvolvimento. Com o desenvolvimento, se altera mais ainda a relação do homem com a natureza para sustentar o capitalismo. O

pensamento moderno tinha o objetivo de esclarecer e emancipar sua Teoria do Conhecimento a partir da razão e da subjetividade.

Acreditava-se na razão e no poder da ciência como resposta para todos os problemas da humanidade, que a partir dela teríamos uma “era marcada pela saberia, pela paz, prosperidade material e domínio humano sobre a natureza” (SANTOS, 2013, p. 5).

Acreditava-se que o triunfo da razão e da ciência sobre o transcendente sanaria os males sociais, a ignorância e o sofrimento humano. [...] Entretanto, no decorrer do século XX, quando as consequências práticas do conhecimento científico já não poderiam ser exclusivamente consideradas favoráveis, o ser humano viu-se obrigado a reavaliar suas crenças na supremacia da razão (SANTOS, 2013, p. 6).

A ciência teve seu apogeu no século XIX e início do século XX, com muitos avanços e sua aplicação prática na vida diária das pessoas por meio da tecnologia, mas é também no século XX que as consequências negativas apareceram afetando a qualidade de vida do ser humano, sendo chamados de problemas socioambientais, havendo necessidade de reavaliar as crenças da razão. A crítica foi feita por ambientalistas de forma ampla e severa em relação ao uso indiscriminado da tecnologia e ao processo de desumanização do homem, pois este se distanciava cada vez mais da natureza em busca de uma vida superficial, surgindo os problemas de poluição e efeitos nocivos à vida vegetal e animal - incluindo o homem - extinção de espécies, devastação de florestas, acúmulo de lixo entre outros incontáveis problemas derivados do capitalismo que visa o lucro a qualquer preço (SANTOS, 2013).

Houve uma crítica severa a respeito do uso indiscriminado da ciência e tecnologia na exploração do ambiente assim como aos efeitos dessa exploração na natureza, culminando em vários impactos ambientais.

No decorrer dos séculos, o projeto de emancipação Moderna foi questionado e criticado. O caminho que a humanidade trilhou, principalmente em relação aos direitos humanos, levou à crise da modernidade fazendo-se repensar alguns paradigmas entre eles a cultura.

O Século XVI marca o nascimento do Brasil influenciado pelas ideias dos Jesuítas e da modernidade

Em primeiro momento o principal objetivo de Portugal sobre o Brasil era de exploração com objetivo de garantir os lucros. Somente trinta anos depois da invasão o Governo de Portugal iniciou a colonização. Em função do fracasso das capitânicas hereditárias, escassez de pau brasil, escassez de ouro e pedras preciosas, o perigo de perder território para a França e a não submissão dos indígenas ao trabalho escravo, o governo de Portugal resolveu agilizar o processo de colonização (ALVES, 2009).

Para atender o mercado externo, as colônias cultivavam cana-de-açúcar em larga escala com uso de mão-de-obra escrava indígena (ALVES, 2009). Como os indígenas não aceitavam trabalhar para os colonos e frequentemente atacavam os povoados, houve a necessidade de “domá-los” para exercer o trabalho na lavoura e em outros setores. Para “domá-los”, perceberam a necessidade de descaracterizar, destruir suas crenças e deuses por meio da cristianização e assim em 1549, o primeiro grupo de jesuítas chegou ao Brasil, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, com a intenção de escolarizar os indígenas.

A escola para os índios tinha três objetivos básicos: 1) converter os nativos à fé Cristã; que acabou por contribuir com os objetivos da Coroa Portuguesa que eram 2) formar mão-de-obra; e em consequência 3) Incorporar os índios à nação como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos e culturais, abandonando sua identidade (BRASIL, 2007b).

Em 1556, o padre Nóbrega implantou o sistema de aldeamento, com intenção de melhorar a cristianização que ainda não tinha êxito entre os indígenas. Nos aldeamentos os padres eram rígidos e aplicavam disciplinamento militar para manter a ordem, a obediência e o esquecimento dos antigos hábitos dos indígenas (BORTOLOTTI, 2003). Nas aldeias moravam os índios que seriam convertidos e os

padres jesuítas que tinham objetivos doutrinários, econômico e político. O doutrinário visava ensinar a religião e a prática cristã, o econômico visava ensinar o hábito do trabalho, e o político visava usar os índios convertidos contra os índios selvagens quando atacavam as aldeias e inimigos externos.

Os missionários fizeram uma adaptação de várias línguas faladas pelos indígenas, transformando em uma língua geral e única, que era ensinada aos indígenas de várias comunidades diferentes que viviam nos aldeamentos. Os índios cristãos eram obrigados a aprender essa nova língua servindo como tradutores para jesuítas facilitando o aprendizado da língua portuguesa. Na verdade a opressão imposta pelos jesuítas objetivava não a educação em si, mas uma forma de adaptá-los mais rapidamente à dominação para a construção de uma “sociedade justa e organizada”, na visão dos jesuítas é claro, e para que isso ocorresse, a mentalidade do índio deveria ser ajustada, adestrada, começando pela aprendizagem da língua portuguesa.

Os mitos e histórias narradas pelos indígenas, foram aproximados às histórias da cristandade pelos jesuítas sendo utilizadas na catequese e aproximando as duas culturas. Os jesuítas desenvolveram várias estratégias pedagógicas para cristianizar os indígenas nos aldeamentos, entre elas a música, pois perceberam o efeito que a música exercia sobre os eles. Introduziram a música através dos meninos órfãos e elaboraram um repertório de composições que falavam do Deus cristão e adaptaram ao estilo indígena, inclusive usando seus instrumentos. Pode-se dizer que a música foi um instrumento de aculturação. Além da música, o teatro também foi utilizado como instrumento de conversão religiosa e formação moral, educacional e entretenimento. O teatro era apresentado em tupi e em português porque visava atingir não só os indígenas, mas também os colonos, contrariando o Ratio Studiorum que determinava que as encenações fossem em latim. Assim sucederam as adaptações, cantos, danças e músicas que só foram toleradas porque tinham o objetivo de prender a atenção dos indígenas, ensinar a fé cristã e integrá-los à sociedade europeia, renunciando seu modo de viver (BORTOLOTTI, 2003).

No século XX o aldeamento era uma ferramenta primordial para atingir os objetivos de catequização e civilização. A educação indígena passa a ser vista como fundamental para a sobrevivência física do índio no que tange não apenas a leitura e a escrita, mas também a ensinamentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos e técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura, isso tudo para formar produtores de bens de interesse comercial por meio de mão de obra barata, abastecendo o mercado regional além de servirem como consumidores de produtos produzidos pelos não indígenas (BRASIL, 2007b).

Ainda no Século XX, o governo organiza uma política indigenista para mudar a imagem do País perante a sociedade nacional e internacional. Foram criados órgãos governamentais com as seguintes funções: prestar assistência aos índios protegê-los contra exploração e opressão, e intermediar as relações entre índios, não-índios e órgãos do governo. Com essa intenção, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e extinto em 1967, repassando suas funções à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Entre as responsabilidades dos órgãos indigenistas está a educação escolar que segundo Brasil (2007b, p. 13) “assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho”.

Segundo Collet (2003), o Brasil enfrentava problemas com a educação para índios e implantação do bilinguismo, pois havia 66 escolas em áreas indígenas que seguiam o padrão da escola rural, alfabetizando apenas em português, e com esse modelo não foi possível a alfabetização das populações indígenas. A missão evangélica americana, Sammer Institute of Linguistics (SIL) que atuou em vários países da América com projetos voltados para educação bilíngue, se propôs a atuar em conjunto com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que não aceitou a proposta, pois além de acreditar num indigenismo independente de organizações missionárias criticava o SIL por colocar seus serviços em função da integração civilizatória e cristianizante.

Dessa forma, o SIL procurou a ajuda e assinou um convênio com o Museu Nacional, em 1957 sendo aceito para fazer uma pesquisa linguística, em relação a registro, identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e estrutura gramatical com os povos indígenas no Brasil. Mas não foi exatamente isso que aconteceu, o SIL desenvolveu muitos materiais didáticos enquanto poucas línguas foram analisadas e para piorar a situação, o SIL conseguiu assinar outro convênio com a FUNAI que lhe passou

a responsabilidade pelo seu setor educacional, fazendo da escola um lugar de conversão religiosa e cultural.

Quando a educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação, se deu a ruptura com o SIL, mas sem alterações metodológicas, pois ainda se praticava a mesma educação dos períodos colonial e imperial, cujo objetivo era integrar os povos indígenas à sociedade nacional por meio da adaptação a uma nova língua, nova religião³, novas crenças, novos costumes e tradições que lhes foram impostos, ou seja, para serem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade (BRASIL, 2007b).

Freire (2004 p. 24) ainda enfatiza que a escola foi, para esses povos, “durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos”.

Baseado nessas outras pedagogias grupos da sociedade civil se organizaram para trabalhar com as minorias, entre eles os indígenas, na busca de alternativas e formas menos violentas de relacionamento entre as duas sociedades, a indígena e não indígena (BRASIL, 1999a). A escola para indígenas passou a ter um novo sentido, pois a partir desse momento buscava-se uma escola sem negar a identidade e as especificidades culturais desses sujeitos.

A Constituição Brasileira de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), no capítulo VIII, título VIII, restituiu o índio à sua condição original de primeiro cidadão do Brasil, e legítimo dono da terra entre outros direitos que são reforçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/06) em seu artigo 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos: I) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Os direitos reconhecidos aos índios representam na verdade uma forma de remissão da nação brasileira por todo o sangue derramado durante o período de colonização, pelos maus tratos, pela escravidão, pela imposição e principalmente pela falta de entendimento dos portugueses que se julgavam superiores, mas que na verdade por tamanha ignorância não souberam enxergar, valorizar e aprender todo conhecimento indígena sobre a terra conquistada.

REFLEXÕES

A Cultura Indígena e as Interferências Interculturalizantes

Antes da colonização, os indígenas eram povos coletores, retirando da natureza apenas o necessário para sua subsistência, mas após o contato esses povos tiveram que se adequar às novas condições de vida (MUSSI *et al*, 2010). Hoje o contato desses com a sociedade envolvente é muito forte devido à proximidade com a zona urbana, ocorrendo a *hibridização* da cultura e a partir disso, conforme afirma Hall (2003, p. 133), transformam e ressignificam seus costumes e práticas.

[...] elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e maneira como podem ser adequadamente respondidas. Tais mudanças de perspectivas refletem não só os resultados do próprio trabalho

³ Juntamente com o SIL atuaram mais de 50 missões católicas e protestantes (CADERNOS SECAD/MEC V. 3, 1997).

intelectual, mas também a maneira como os desenvolvimentos e suas verdadeiras transformações históricas são apropriados no pensamento e fornecem ao Pensamento, não sua garantia de correção, mas suas origens fundamentais, suas condições de existência.

Quando sociedades diferentes passam a conviver, ocorrem trocas de conhecimentos e em ambos os lados há aquisição de novos conhecimentos com ressignificações, se tornando híbridos. Inspirado em Hall (2003), pode-se dizer que os indígenas, por conta dos acontecimentos no decorrer da história, se apropriaram de tais mudanças no pensamento de acordo com suas condições de existência. Um exemplo disso é o que ocorre com a etnia terena que segundo Farias e Medeiros (2017, p. 59-60)

[...] são um povo que luta constantemente para manter viva a sua cultura, embora com influências de costumes não indígenas presentes nas comunidades e no entorno e estão sempre fazendo os rituais da dança tradicional Terena, como a dança do bate-pau, apresentada por homens ou crianças do sexo masculino, e também mantendo o jeito de ser Terena no seu cotidiano, como a valorização da oralidade e a continuidade dos ensinamentos da prática cultural indígena

Ao contrário do que o projeto moderno desejava, “as culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas: mas elas inevitavelmente se tornaram recrutas da modernidade” (HALL, 2003, p. 72). Ao invés de homogêneas, como objetivava a globalização, elas se tornaram híbridas, no sentido de mistas e diaspóricas culturalmente, possuem uma diversidade de conhecimentos diferentes em relações sustentáveis prejudicar sua autonomia (SANTOS, 2007).

Oliveira (1999, p. 169) enfatiza que “[...] as unidades sociais abundam velhas formas culturais, recebem (e reelaboram) algumas de outras sociedades e ainda criam novas formas distintas”, afinal a cultura que é dinâmica se transforma de acordo com a interação entre os grupos sociais e o ambiente em que vivem. Essa ressignificação é evidenciada na fala do professor Seizer da Silva⁴ (2016, p.15) quando explica esse processo em sua etnia na sua tese de doutorado:

Terena reelabora, ressignifica, apropria e incorpora, nos dando o entendimento que a etnia em si é única, mas as características produzidas e atravessadas por outras relações, produz os povos Terena, ou seja, há um fio centralizador ancestral que fortalece a teia étnica que nos liga, mais como no tecer das artesãs, cada qual coloca as cores e as formas que se deseja e/ou são necessárias, assim se produz atualmente os povos Terena [...]

A proximidade das aldeias com as cidades facilita as trocas culturais influenciando dois lados, mas segundo Freire (1983, p. 27) o conquistador utiliza “a propaganda, os slogans, os depósitos, os mitos” para manipular o conquistado a não resistir à conquista e por isso é necessária a descaracterização da cultura do conquistado, desmontando seu perfil e preenchendo-o com novas histórias e outros significados da cultura do conquistador.

Com relação a questão ambiental essa imposição cultural trazida pela globalização trouxe às comunidades indígenas vários costumes alheios à sua cultura, que com o passar do tempo também trouxe problemas socioambientais como lixo, doenças, desaparecimento de nascentes e corpos d’água entre outros, todos ligados ao problema de território mesmo tendo uma forte relação com o ambiente em que vivem.

Para analisar tais questões fazem-se necessário conhecer o meio, os valores sociais, a forma de produção e sobrevivência, as relações, as histórias de vida, ou seja, a cultura, que segundo Hall (2003, p. 136) é “o estudo entre elementos em um modo de vida global. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas”.

As práticas tradicionais pertencem a grupos diferenciados culturalmente, socialmente e economicamente que mantêm relações específicas com o território e o meio ambiente em que vivem

⁴ Antônio Carlos Seizer da Silva é um intelectual indígena da etnia Terena do Estado de Mato Grosso do Sul.

mantendo sua sustentabilidade. Segundo o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em seu artigo 3, Inciso I, são:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007a).

Comunidades tradicionais utilizam seu território e recursos naturais de maneira própria, um jeito de fazer e viver diferente da sociedade ocidental que produzem conhecimentos que são gerados e transmitidos pela tradição, dentre essas comunidades estão as indígenas.

Para [as] populações indígenas, as atividades produtivas são basicamente para subsistência. Assim, apresentam forte dependência em relação à natureza e aos recursos naturais renováveis, os quais são os mantenedores de seu modo particular de vida. Culturalmente, a natureza representa para os indígenas muito mais do que um meio de subsistência. Representa o suporte da vida social e está diretamente ligada aos sistemas de crenças e conhecimentos, além de uma relação histórica (SOUZA, et al, 2015, p. 88)

Cada povo ou comunidade tem sua forma particular de pensar e compreender a natureza e suas relações, pois isso depende de cada cultura. Para os indígenas, as relações entre os seres vivos mais os aspectos físicos do meio e os espíritos, compõem o mundo natural ou a natureza. “Ou seja, não se constitui uma relação de exploração do homem com o ambiente, como ocorre nos moldes capitalistas, mas, sim, de reciprocidade, uma relação de dualidade entre corpo e alma, corpo e espírito (DIOCESE, 2000), uma relação social” (SOUZA, et al, 2015, p. 89).

A lógica de exploração do ambiente advém da sociedade moderna, diferentemente das comunidades tradicionais que têm a natureza como uma extensão do seu corpo e alma e portando, a relação de troca de subsistência e, portanto, de respeito para com a natureza. Sobre essa exploração do meio ambiente pela sociedade capitalista, Kopenawa e Albert (2015, p. 74) alertam que:

Foi [*Omama*] que nos deu a conhecer as bananas, a mandioca e todo o alimento de nossas roças, bem como todos os frutos das árvores da floresta. Por isso queremos proteger a terra em que vivemos. *Omama* a criou e deu a nós para que vivêssemos nela. Mas os brancos se empenham em devastá-la, e, se não a defendermos, morreremos com ela.

As comunidades tradicionais possuem o entendimento de que a vida depende da natureza e seus conhecimentos, segundo Léve Strauss (2012) são profundos e complexos dotados de grande potencialidade. Segundo Rodrigues e Santos (2014) a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (WIPO) em 1999 definiu conhecimentos tradicionais como conhecimentos antigos⁵, que ainda hoje são praticados e desenvolvidos como, por exemplo, o folclore, a medicina tradicional, técnicas de extração de recursos naturais, conhecimentos pertencentes a comunidades que os conservam passando oralmente de geração em geração.

Para Diegues (2000, p. 30) esse conhecimento é

[...] o saber e o saber fazer, a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial e transmitidos oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, sobretudo as indígenas, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a

⁵ Antigo no sentido de existente há milhares de anos e não referente a velho ou ultrapassado.

organização social. Nesse sentido, para estas últimas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o natural e o social, mas sim um continuum entre ambos.

Embora as definições apresentadas se aproximem, a de Diegues é mais completa, pois relaciona o natural, o sobrenatural e o social não como coisas separadas, mas como algo contínuo, ligado. O modo de ser, viver e fazer das populações indígenas apresentam grande conexão e dependência da natureza e seus recursos naturais.

Essa conexão e dependência da natureza e dos recursos aparece na fala de Gersem Baniwa quando explica o que os sábios indígenas dizem aos seus jovens a respeito dos deuses e espíritos dos mitos:

É muito comum os sábios indígenas, ao serem perguntados por jovens sobre os espíritos, os deuses e outros seres sobrenaturais que existiam segundo os mitos, responderem que foram destruídos juntos com a natureza. Em outras palavras, os deuses indígenas não existem sem a natureza real e concreta. Assim, os índios nunca buscam controlar e dominar a natureza, mas tão-somente compreendê-la, para que se sirvam dela com respeito para tirar o seu sustento e a cura para as doenças consideradas como o resultado da transgressão das leis da natureza e da vida. Para as comunidades indígenas, a natureza não é um recurso manipulável, mas um *habitat*, uma casa, um lugar em que se está e onde se vive. Para os índios, o território é um lugar sagrado, no sentido de que ele é o próprio gerador da vida. (LUCIANO, 2006, p.103)

Esses povos ou sociedades tradicionais são considerados culturalmente, socialmente e economicamente diferenciados. Eles mantêm relações com o meio ambiente respeitando o princípio de sustentabilidade assegurando as mesmas possibilidades para as gerações futuras (MINAS GERAIS, 2014). Seus saberes são coletivos e diversos cada sociedade tem o seu, mesmo aquelas que estão em contato mais próximo com a sociedade envolvente ainda guardam fortes vínculos com a natureza.

Krenak (2018, s/p) enfatiza esse vínculo afirmando que:

Cada igarapé tem um nome, e esse nome é invocação de outros seres, dos seus parentescos, das narrativas mais antigas que chegam em nossa memória. Isso que dá sentido para chamar a terra de mãe [...]. Por mais que eles tentem transformar em estoque fundiário, tirar o sentido de vida que a terra tem, essa gente que nasceu na terra, e tem a memória da terra não aceita isso. Esperneia, morre, continua reaparecendo em outros termos, mas continua lutando e berrando, dizendo que aquilo é a mãe terra. [...]

Krenak se considera um exilado de sua terra, o Rio Doce. A colonização expulsou os indígenas daquele lugar, e ele explica que mesmo não podendo mais habitar seu local de origem, as narrativas mais antigas ainda o acompanham. Narrativas sobre a natureza e sobre a terra que sustenta os seres e por isso “mãe terra”.

Para entender essa compreensão essa ligação com a terra (lugar), Tristão (2004) aponta, que é necessário compreender que cultura e meio ambiente não se encontram separados, a cultura é natureza assim como natureza é cultura. Os seres humanos se organizam em sociedade e mantêm relações com o meio em que vive assim cada grupo constrói sua ideia de natureza relacionando com sua cultura. A noção de natureza depende da cultura em que ela está inserida, como hábitos, costumes e valores próprios daquele lugar. O lugar “continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. Existe um sentimento de pertencimento que [é] mais importante do que queremos admitir [...]” (ESCOBAR, 2005, p. 63).

Escobar (2005, p. 63) ainda alerta que nos últimos anos com a euforia da globalização, houve um enfraquecimento da ideia de lugar, impactando negativamente na compreensão da cultura, do conhecimento, da economia, da natureza e que talvez agora seja o momento de reverter, fortalecer a importância do lugar e da “criação do lugar, para a cultura, a natureza e a economia da perspectiva de lugar oferecida pelos próprios críticos”.

Com o desenvolvimento na Modernidade e da ciência, houve um rompimento, para as pessoas, do lugar. No entendimento de Krenak (2018, s/p) “qualquer um no seu lugar de origem está totalmente encaixado, [...]. Mas quando ele é arrancado desse lugar e jogado num outro ponto qualquer, ele tem que se realocar. Esse desterrado agora vai ter que reinventar ele e seu mundo”. Mesmo em um lugar diferente de sua origem, a cultura, religião e crenças não mudam, o que ocorre é uma adaptação ao novo ambiente.

Por esse motivo, “as teorias do pós-desenvolvimento e a ecologia são espaços de esperança para reintroduzir uma dimensão baseada no lugar, nas discussões sobre a globalização, talvez até para articular uma defesa do lugar” (ESCOBAR, 2005, p. 63). Portanto, o fortalecimento do lugar, a discussão sobre a cultura local contrária ao domínio de espaço, a modernidade e o capital, temas do discurso de globalização, podem visibilizar possibilidades de reconstruir espaços a partir de práticas fundamentadas no lugar (ESCOBAR, 2005).

A etnobotânica, a etnociência e a antropologia ecológica muito se desenvolveram baseadas nas pesquisas sobre o conhecimento local, do lugar, e os modelos culturais de natureza (ESCOBAR, 2005). Nas comunidades tradicionais indígenas, “as plantas, os animais e outras entidades pertencem a uma comunidade socioeconômica, submetida às mesmas regras que os humanos” (ESCOBAR, 2005, p. 65). Aos seres vivos, não vivos e supranaturais não constituem domínios distintos ou separados, as relações sociais abrangem mais que aos seres humanos apenas. “Vivemos num mundo que não está separado de nós, e nosso conhecimento do mundo pode ser descrito como um processo de adestramento no contexto do envolver-se com o meio ambiente” (ESCOBAR, 2005, p. 66).

Conforme os registros bibliográficos nos indicam, os indígenas sempre tiveram em sua gênese, essa relação de continuidade com o meio ambiente, eles se sentiam parte do meio e não como algo separado ou superior, tal sentimento de pertencimento sempre esteve presente em sua cultura e seus rituais.

A Ecologia de Saberes das Comunidades Tradicionais e a Educação Ambiental

Há uma diversidade de conhecimentos, saberes, de epistemologias nas relações entre os seres humanos e natureza. As sociedades da natureza percebem os lugares como ambientes produtores de ensinamentos de pensar e estar no mundo (TRISTÃO, 2016). As palavras de Tristão são corroboradas por Kopenawa e Albert (2015, p.75)

Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós.

Kopenawa explica que os indígenas não precisam de papel para deixar registrado seus conhecimentos como os não indígenas, mas que seus conhecimentos são herdados dos seus antepassados e ficam registrados em sua memória. Ele ainda continua explicando que seus saberes advêm dos espíritos que o acompanham que estão dentro de si.

A imagem de *Omama* disse a nossos antepassados: “Vocês viverão nesta floresta que criei. Comam os frutos de suas árvores e cacem seus animais. Abram roças para plantar bananeiras, mandioca e cana-de-açúcar. Deem grandes festas *reahu!* Convidem uns aos outros, de diferentes casas, cantem e ofereçam muito alimento aos seus convidados!”. Não disse a eles: “Abandonem a floresta e entreguem-na aos brancos para que a desmatem, escavem seu solo e sujem seus rios!”. Por isso quero mandar minhas palavras para longe. Elas vêm dos espíritos que me acompanham, não são imitações de peles de imagens que olhei. Estão bem fundo em mim (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

Os saberes tradicionais indígenas além de vir dos antepassados que ficam registrados em sua memória, advêm também dos espíritos que os acompanham que estão dentro de si.

O professor Seizer da Silva (2016, p. 19), da etnia Terena, ratifica essa ideia ao dizer: “Reinventamos-nos, estabelecemos novas conexões com outros saberes, nos tornamos Terena com memória cosmológica “cristalizada” nos saberes dos meus avós maternos”.

O reconhecimento desses outros saberes, Santos (2008) chama de ecologia de saberes e a compreende como um conjunto de epistemologias da diversidade, a prática de saberes.

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento (SANTOS, 2008, p. 157)

A ecologia dos saberes se situa em um contexto cultural ambíguo, porque enquanto o reconhecimento da diversidade sociocultural favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saber no mundo, todas as epistemologias também partilham as premissas culturais do seu tempo, sendo a crença na ciência como uma forma de conhecimento válido, a mais consolidada (SANTOS, 2008). Em função disso que Tristão (2014) afirma que é importante ser flexível na interpretação do mundo dinâmico com economias integradas onde essas comunidades sofrem pressão da economia de mercado e dos impactos no ambiente de onde tiram sua subsistência.

Fundamentada nessas compreensões que a Educação Ambiental (EA) tem produzido narrativas de valorização dos saberes das comunidades tradicionais, o que na concepção de Tristão (2014) é um pouco preocupante, visto que, se corre o risco de essencializar a cultura por conta desse encantamento. A EA ao incorporar as narrativas da diversidade cultural expõe a hierarquização das culturas, principalmente das excluídas pela homogeneidade dominante da modernidade e seus processos globalizantes, mas ao mesmo tempo essa supervalorização da herança tradicional, pode defender e homogeneizar algumas culturas consideradas tradicionais ou sustentáveis conferindo a elas um sentido de pureza que não existe (TRISTÃO, 2014).

A Educação Ambiental é um processo em que os indivíduos e a sociedade se conscientizam de seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, experiências para que sejam capazes de agir e solucionar problemas ambientais (UNESCO, 1987). Mas a Educação Ambiental também pode ser entendida como um processo onde os indivíduos constroem valores sociais, habilidades e conhecimento para pensar a conservação ambiental para uso comum e sustentável pela população (BRASIL, 1999b).

De acordo com Brasil (1999b), um dos objetivos da Educação Ambiental (EA) é criar e ampliar formas sustentáveis de relações entre a sociedade e a natureza (socioambiental) assim como mitigar os problemas ambientais. Segundo Carvalho (2008) a visão socioambiental direciona-se para a racionalidade complexa e interdisciplinar pensando o ambiente como campo de interações entre cultura, sociedade e parte biótica e abiótica. Essa relação é dinâmica e causa modificações mútuas. Nesse caso a presença humana é vista como integrante à teia de relações da vida, interagindo no social, natural e cultural.

Para Hall (2003, p. 141-142) não é possível pensar a natureza independente da cultura, pois cultura é “algo que entrelaça todas as práticas sociais, e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história”. Embora Hall se refira à natureza humana, me atrevo a relacionar e pensar essa natureza como o meio ambiente, pois a relação humana com o meio ambiente depende também de sua cultura. Se a cultura é baseada nas ideias da modernidade e do capitalismo, com certeza os recursos ambientais serão explorados até o máximo que a leis permitem, mas se a cultura é baseada no pensamento de interdependência e que o ser humano faz parte dessa natureza então essa relação é sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para trás utilizando a história nos faz compreender o que ocorre hoje. Vimos que as sociedades gregas tinham uma relação diferente com o meio em que viviam e como isso foi se

modificando com o passar do tempo. Mas não podemos esquecer que não há apenas uma história, ela é feita de narrativas, a dos dominantes e a dos dominados, sabendo que a história dos dominantes, a hegemônica, geralmente sobrepõe a dos dominados.

O Brasil foi invadido numa época em que na Europa fervilhava novos pensamentos. Nessa época, a ciência e a tecnologia estava em ascensão, o que fez o homem se distanciar de Deus e da natureza. O Homem passou a subjugar a natureza para viver numa nova lógica, a da exploração para o sustento de um novo sistema econômico, o capitalismo. Dessa forma, o Brasil foi uma colônia de exploração, da natureza e dos povos originais. Os indígenas foram explorados, expropriados, assassinados e os poucos que sobraram foram obrigados a mudar sua forma viver.

Com o decorrer do tempo, o capitalismo trouxe consigo os impactos ambientais atingindo diretamente as sociedades humanas, gerando os problemas socioambientais. Estamos inquestionavelmente vivendo uma grave crise socioambiental, o que tem levado a humanidade a repensar a sua forma de viver. Neste sentido, a teoria pós-colonial nos faz refletir a partir do passado, as relações de poder do império sobre as colônias, inclusive também no que se refere aos aspectos ambientais.

Hoje, o mundo contemporâneo vive em um constante alerta quando o assunto é meio ambiente, pois em função do modelo de exploração do capitalismo adquirimos várias doenças relacionadas principalmente a consequente poluição resultante do modelo de produção predatório que estamos assistindo. Muitas espécies já foram extintas, o clima do planeta tem mudado e tudo isso tem afetado diretamente os ecossistemas, a cadeia alimentar e comprometendo todas as formas de vida no planeta. Dessa forma os estudiosos da Educação Ambiental fazem alertas sobre os impactos dessa cultura da exploração que se acentua em nome de um discutível “progresso” e “desenvolvimento”.

Como vimos, as teorias Pós-coloniais fazem as análises das relações de poder existentes desde os tempos coloniais, reconhecem e apontam a continuidade da colonialidade por meio do discurso da ciência moderna, da razão e da cultura europeia, conferindo subalternidade às alteridades em suas subjetividades. Já os estudos culturais focam na análise da cultura e fazem a crítica às relações de poder ligadas a situações culturais, se posicionam a favor dos grupos em prejuízos nessa relação, e fazem a crítica ao enquadramento dos sujeitos à norma que segue as características ocidentais.

A Educação Ambiental inspirada na teoria Pós-Colonial, está partindo para desenvolver caminhos alternativos das relações de poder, de colonização e submissão entre culturas e nações, dando ênfase na compreensão das dimensões: lugar, cultura e narrativa. Com esse entendimento, consideramos que as comunidades indígenas possuem uma cultura com uma lógica diferente, e os Estudos Culturais nos ajuda a perceber que as narrativas contadas pelas comunidades tradicionais a partir das histórias, das lendas e mitos são valiosos, no sentido de compreender o respeito pelas relações e inter-relações de interdependência com os outros seres vivos e não vivos (físicos e espirituais).

Como constatamos nas palavras sábias dos mestres tradicionais Ailton Krenak e Davi Kopenawa, a visão de mundo e de vida dos indígenas promove a sustentabilidade em seus espaços de vivência e convivência, seus lugares de cultura.

Compreender tais relações parece ser um caminho a ser trilhado no sentido de refletir e debater soluções para os impactos ambientais herdados da Ciência Moderna.

Hoje as comunidades indígenas cresceram em número populacional e grande parte delas vivendo em territórios pequenos, dessa forma, alguns deixaram de produzir alimentos porque já não possuem espaços para suas roças, deixaram de caçar e pescar porque já não possuem mais florestas e rios, muitos vivem em outros locais que não são seus lugares de origem. Por isso tiveram que se adequar às novas situações vivenciadas se hibridizando e resignificando suas vidas.

Muitas aldeias se localizam próximas às cidades recebendo influências da sociedade não indígena. É uma condição a que foram obrigados a viver e por isso é importante entender o contexto para entender os reflexos e impactos ambientais e sociais a que foram expostos. No meio de tanta adversidade sua

cultura resiste e como já foi dito pelos intelectuais indígenas, estão gravadas no pensamento porque são gerados e transmitidos pela tradição de uma cultura oral que hoje também convive com registros escritos.

Acreditamos que seus saberes tradicionais, sua ciência, sua forma de compreender o mundo e se relacionar com a natureza, estão encrustadas em suas almas, e nós não indígenas devemos aprender com eles essa lógica do “Bem Viver” se quisermos que nossas futuras gerações vivam com qualidade de vida.

Assim, acreditamos que os Estudos Culturais e as teorias Pós-Coloniais em diálogo com a Educação Ambiental, nos possibilitam fazer análises outras da relação sustentável do indígena com o meio ambiente, pois acreditamos que o melhor caminho para a sobrevivência das espécies no planeta Terra, inclusive a humana, seja o de reaprender com os indígenas como viver de forma sustentável numa relação ética com a natureza

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aires. Filosofia e ciências da natureza: alguns elementos históricos. *Crítica*. 2004. Disponível em: <https://criticanarede.com/filos_fileciencia.html> Acesso em: 19/02/2018.
- ALVES, Washington Lair Urbano. *A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996*. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium– UNISALESIANO, Lins, SP para Pós-Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior, Lins, 2009.
- BANIWA, Gersem dos S. Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. O RatioStudiorium e a missão no Brasil. *Revista História Hoje*, São Paulo, n 2, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 11 nov. 2018.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer 14/99, 1999a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pcebo14_99.pdf> Acesso em: 11 nov. 2018.
- BRASIL. *Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, 1999b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- BRASIL. *Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Cadernos SECAD 3- Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: SEF/MEC, 2007b.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.
- DESLANDES, Suely F; GOMES, Romeu; MINAYIO, Cecília de S. (org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DIEGUES, Antônio Carlos S. *Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos*. In: DIEGUES, Antônio Carlos S. *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: USP, 2000.

- ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- FARIAS, Edineide Bernardo; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. O Povo Terena e a Educação Escolar Indígena Diferenciada e Bilingüe em Mato Grosso do Sul. *Notandum* 43 jan-abr, 2017.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, José Ribamar B. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. In: FREIRE, José Ribamar B. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende Ietall. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton; A potência do sujeito coletivo – Parte I. *Periferias*. V.01, N.01, 2018. Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva. Disponível em: <http://imja.org.br/revista/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/?pdf=158> acessado em 11/11/2018.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- LÉVI-STRAUS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Papyrus, 2012.
- MINAS GERAIS, Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) - Ministério Público de Minas Gerais (MPMG). *Direito dos Povos e Comunidades tradicionais*, 2014. Disponível em: <<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018
- MUSSI, Vanderleia, P. L., História e Histórias dos Povos Indígenas. In: URQUIZA, Antônio H. A. (Org.) *Cultura e História dos Povos Indígenas..* Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 4, Marcos conceituais referentes à diversidade sócio-cultural. Campo Grande – MS, 2010.
- OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. Relação Homem/Natureza no Modo de Produção Capitalista. *Scripta Nova, Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Vo. VI; num. 119 (18), 2002.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Romantismo, negociação política ou aplicação da antropologia: perspectivas para as perícias sobre terras indígenas. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaios de antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.
- PONTEL, Evandro; MASS, Olmaro Paulo. Esclarecimento e modernidade: uma leitura a partir da crítica de Adorno e Horkheimer. *Revista Filosofazer*. Passo Fundo, n. 42, jan./jun. 2013
- PRIMON, Ana Lucia de Mônaco; JÚNIOR, Lourival Gabriel de Siqueira; ADAM, Sílvia Maria; BONFIM, Tania Elena. *História da ciência: da idade média à atualidade*. Psicólogo informação ano 4, nº 4, jan/dez. 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos – CEBRAP* no. 79 São Paulo Nov. 2007.
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Janaina Roberta dos. *A ciência moderna e o domínio da natureza: contribuições filosóficas para pensar a crise ambiental*. VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental; Rio Claro - SP, 07 a 10 de Julho de 2013.

SEIZER da Silva, Antonio Carlos. *Kalivôno Hikó Trenoe: sendo criança indígena Terena do século XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*. Campo Grande; UCDB, 2016.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de; LIMA, Alexandrina Maria de Andrade; MELLO, Marcos Aurélio Anadem; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. *Revista destaques acadêmicos*, VOL. 7, N. 2, - CCHS/UNIVATES, 2015.

TRISTÃO, Martha. *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

_____. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014

_____. Educação ambiental e a descolonização do pensamento. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Ed. Especial*, julho/2016.

UNESCO-UNEP *International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*. Paris: UNESCO e Nairobi. 1987.

Recebido em: 24/10/2018

Aceito em: 20/11/2018

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA ESCOLA VIA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

THE INSERTION OF CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SCHOOL VIA UNIVERSITY EXTENSION

Maira Rocha Figueira¹

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima²

Sandra Lucia Escovedo Selles³

Resumo: Apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a inserção da Educação Ambiental (EA) crítica em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, mediada por um projeto de extensão universitária. Nosso objetivo foi identificar limites e possibilidades da inserção da vertente crítica da Educação Ambiental na educação básica. Grupos focais foram realizados com professores que participaram do projeto. Os docentes entrevistados na pesquisa reconhecem a relevância da Educação Ambiental na escola e procuram adequar suas práticas a diferentes contextos sócio educativos. Considerando três macrotendências da Educação Ambiental (conservacionista, pragmática e crítica), julgamos que, ao ser recontextualizada na escola, a EA apresenta uma mescla de concepções, mobilizadas de acordo com diversas demandas escolares. Apostamos no potencial da extensão para o fortalecimento da EA crítica na escola, na promoção de diálogos e troca de saberes entre os sujeitos das instituições envolvidas e na busca da superação das realidades socioambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica. Extensão. Formação continuada de professores.

Abstract: We present the results of a research on the insertion of critical Environmental Education in two municipal public schools of Rio de Janeiro, mediated by a university extension project. Our objective was to identify limits and possibilities for the insertion of the critical component of Environmental Education in basic education. Focal groups were held with teachers who participated in the project. The teachers interviewed in the research recognize the relevance of Environmental Education in school and seek to adapt their practices to different socio-educational contexts. Considering three macro trends of Environmental Education (conservationist, pragmatic and critical), we believe that, when recontextualized in school, Environmental Education presents a mixture of conceptions, mobilized according to various school demands. We believe in the potential of extension for the strengthening of critical Environmental Education in school, in the promotion of dialogues and the exchange of knowledge between the subjects of the institutions involved and in the search for overcoming socio-environmental realities.

Keywords: Critical environmental education. University extension. Teachers further education.

INTRODUÇÃO

Este artigo examina limites e possibilidades da inserção da vertente crítica da Educação Ambiental (EA) no Ensino Fundamental a partir dos resultados de uma pesquisa realizada com duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A produção dos dados teve como foco oficinas de formação continuada e outras atividades que integravam um projeto de extensão universitária. Grupos focais foram realizados com professoras e professores de escolas parceiras do projeto, visando discutir e aprofundar sentidos atribuídos pelos participantes nas atividades e proposições destas oficinas.

A opção por tomar a EA crítica no contexto escolar tem apoio em estudos realizados há algumas décadas no Brasil e no exterior. Por exemplo, Kaplan (2011a) considera que a partir da entrada das

¹ Professora da Rede Municipal de Maricá. E-mail: <maira.figueira@hotmail.com>

² Professora do departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. <giraojac@gmail.com>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-4419-3468>>.

³ Professora Titular da Universidade Federal Fluminense. E-mail: <escovedoselles@gmail.com>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7921-0478>>.

discussões relacionadas à Educação Ambiental na esfera pública e da aprovação da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA, lei nº 6.938/81), a qual instituiu o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), a Educação Ambiental foi, pela primeira vez, explicitada como uma necessidade em todos os níveis de ensino. Um dos princípios destacados foi a Educação Ambiental voltada para a comunidade, com vistas à capacitação e à participação ativa nos debates e práticas relativas ao meio ambiente. A Constituição Federal de 1988 vai no mesmo sentido quando destaca no capítulo VI “Do Meio Ambiente”, inciso VI, em seu art. 225, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Finalmente, em 1991, o Ministério da Educação assume que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deverão contemplar conteúdos de EA (BRASIL, 1991, Portaria 678 de 15/5/1991).

Cabe ressaltar que, na institucionalização da EA escolar, esta é frequentemente tratada como um conteúdo homogêneo e consensual, silenciando, desta forma, as disputas tanto na compreensão do que vem a ser a EA escolar quanto em sua constituição como campo de pesquisa. Assim, prevalecem, muitas vezes, as perspectivas hegemônicas que circulam nos meios de comunicação de massa ou as de determinados grupos com maior inserção em instâncias deliberativas. Para uma melhor compreensão deste fato, faz-se necessário um esclarecimento a respeito das disputas internas do campo.

Na perspectiva de Layrargues e Lima (2014), a EA pode ser entendida como um campo social formado por atores que compartilham um núcleo de valores comuns, mas com diferenças em relação às abordagens políticas, pedagógicas e epistemológicas. Para os autores, o campo da EA “já é atualmente reconhecido como multifacetado, composto por inúmeras correntes político-pedagógicas, mesmo que apresentando fortes interfaces entre algumas delas” (p. 25). Na tentativa de compreender algumas dessas correntes, Layrargues e Lima reúnem as principais vertentes da EA em três macrotendências: conservacionista, pragmática e crítica.

Ampliando as possibilidades de evidenciar os aspectos multifacetados do campo, Lima (2011) assinala que a pesquisa em Educação Ambiental tem se associado a perspectivas conservacionistas, críticas, eco-socialistas, hermenêuticas, fenomenológicas e, em menor proporção, pós-críticas e pós-modernas, além daquelas que, por apresentarem mais de uma única vertente epistemológica, podem ser consideradas híbridas. No âmbito dessa diversidade, Loureiro (2004; 2006a) e Lamosa (2010) destacam o predomínio de propostas pragmáticas, que defendem um “uso mais racional” dos recursos naturais. Lima (2011) aprofunda este caráter utilitarista, apontando o esvaziamento crítico que veiculam:

Esta concepção, de cunho eminentemente economicista, busca postergar, com medidas de combate ao desperdício, o esgotamento dos recursos (ACSELRAD, 2004a, p. 7), mas aborda de forma tangencial o problema das desigualdades sociais traduzidas no acesso desigual à água, saneamento, habitação em condições de segurança e a outros fatores associados à sobrevivência das sociedades humanas (LIMA, 2011, p. 82).

O presente artigo orienta-se pelo referencial teórico da EA crítica, que Kaplan (2011b) aponta como desdobramento do materialismo histórico-dialético. O autor preocupa-se em definir a EA crítica em contraposição à EA conservacionista, a qual é centrada nas “mudanças de comportamentos, atitudes e valores morais e éticos individuais”, pois para o autor, estas mudanças não procuram “denunciar ou combater a estrutura de classes da sociedade na qual tais valores e condicionantes sociais são produzidos e disseminados” (p. 4).

Se a macrotendência conservacionista valoriza a dimensão afetiva na relação homem-natureza e a mudança de comportamentos e atitudes individuais, a EA pragmática, por sua vez, se concentra em pautas como reciclagem, energia limpa, pegada ecológica etc., e não realiza um aprofundamento de ordem política. Cardoso-Costa e Lima (2015) ressaltam que esta vertente “propõe uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, mas sem uma discussão sociopolítica sobre o que seria sustentabilidade, sendo, portanto, uma forma de ação conveniente à ideologia capitalista hegemônica” (p. 3).

Contrapondo-se a essas macrotendências conservacionista e pragmática, autores como Kaplan (2011b) e Layrargues e Lima (2011) argumentam que a EA crítica busca entender os aspectos que

estruturam a sociedade de classes no capitalismo, considerando os problemas socioambientais em contradição ao modo de produção capitalista, tendo em vista sua superação como requisito para solucionar os problemas socioambientais. Segundo Layrargues e Lima (2011), nessa perspectiva não se concebem “os problemas sociais dissociados dos conflitos sociais” pelo fato de que “a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza” (p.8, grifo nosso). Esses autores interessam-se por focalizar “as causas constituintes dos problemas ambientais”, que para eles têm “origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes (p. 8).

Ainda no âmbito da delimitação epistêmica da EA crítica, para evidenciar o compromisso social dos estudos empreendidos nesta perspectiva, Loureiro (2006b, p. 59) destaca o quanto esta “busca a autonomia e a liberdade humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as outras espécies e com o planeta”. Em outras palavras, a questão ambiental é entendida em seus aspectos sociais, políticos, éticos, econômicos e culturais, desvinculada, portanto, de visões comportamentalistas e individualistas que se baseiam em práticas voltadas para mudanças de comportamentos. A perspectiva crítica da Educação Ambiental também defende valores como a equidade, a justiça social e a inclusão, apostando no diálogo entre ciência e cultura popular e valorizando os saberes tradicionais.

Nesses aspectos, enfatizamos o potencial da escola como instância de produção de uma Educação Ambiental emancipatória, pois, se de um lado essa instituição pode atuar na formação dos valores e conhecimentos que servem à dominação de classes, de outro, se constitui como um espaço de disputas, lutas e resistências por outros projetos educativos, por conhecimentos que sirvam às lutas sociais, por relações sociais, contrapondo-se à opressão de classe, etnia, gênero etc. (KAPLAN, 2011b). Na contradição entre conservação e resistência, explicita-se o caráter produtivo da escola como espaço de práticas que contribuam para um entendimento crítico das desigualdades sociais. Neste sentido, Maia (2014) considera ser preciso superar a concepção de escola a serviço da lógica do capital para que haja um enfrentamento à organização das relações sociais, e conseqüentemente, aos diversos problemas socioambientais. E o melhor lugar para tal enfrentamento pode ser a própria escola – ainda que de forma não direta, para não recair na ilusão liberal de que esta instituição muda a sociedade –, visto que

Do interior da própria escola podem partir as iniciativas de superação da ideologia da educação para o mercado, indo além, formar para o trabalho que emancipa e não que escraviza. Entretanto, é importante salientar que não é dever da escola resolver tais questões de forma direta, mas levar à apropriação dos instrumentos culturais produzidos socialmente e acumulados historicamente pelos *homens* [sic] aos indivíduos permitindo, em função dessa apropriação, o enfrentamento da problemática exposta (MAIA, 2014, p. 28, grifo nosso).

Cabe destacar a pertinência da Educação Ambiental crítica na escola, pois se trata de contexto particular com características próprias, diferente da EA desenvolvida nos demais contextos sociais. Este entendimento é reforçado por Lima (2011), que defende a existência de uma Educação Ambiental de *tipo escolar*, produzida no diálogo entre conteúdos das disciplinas Ciências e Geografia e o campo ambiental. Finalmente, os conhecimentos e práticas de Educação Ambiental escolar podem ser afirmados como portando características próprias, tipicamente escolares, processo detalhado por Oliveira (2007):

Aposto na noção de que a escola vem produzindo ações de Educação Ambiental diferenciadas daquelas produzidas em outros espaços, não sendo possível compreendê-las fora de uma cultura escolar, isto é, como parte do conhecimento escolar. Defendo, então, a hipótese de que tais ações vêm sócio historicamente produzindo, nos ambientes formais, uma Educação Ambiental tipicamente escolar (p. 23-24).

Muitas são as formas e possibilidades de inserção da EA nos contextos escolares, como evidenciadas por Trajber e Mendonça (2007) e outros autores. Mesmo que a maioria das escolas declare

praticar alguma forma de Educação Ambiental, dificuldades como formação inadequada ou insuficiente, falta de tempo para a elaboração de projetos, currículos com muitos conteúdos e outras dificuldades são enfrentadas por docentes que buscam abordar a temática em suas salas de aula (LIMA, 2007). Apostamos no potencial da Educação Ambiental, e mais precisamente, sua vertente crítica, pois tem importante meio de entrada na escola pelo caminho da extensão universitária, como no caso investigado pela presente pesquisa.

A extensão, por sua vez, surge como uma tentativa de diminuir as distâncias entre os conhecimentos produzidos na universidade e outros espaços sociais por onde circulam modalidades distintas de conhecimentos. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012) conceitua a extensão como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (p. 15) e, portanto, tem como diretrizes a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante e transformação social, entre outras.

No entanto, há diferentes posicionamentos quanto ao seu entendimento, como afirma Silva (2002, p. 155): “desde que emergiu como uma função na universidade, a extensão foi marcada por diferentes concepções e práticas, por dicotomias, contradições e conflitos”. Mas, em vários dos seus sentidos, há a tendência de considerá-la como uma forma de ampliar os benefícios da universidade àqueles que não são usualmente atingidos pelas funções de ensino e pesquisa.

Fernandes (2012) destaca a pertinência de se produzir pesquisas que investiguem desdobramentos de projetos de extensão universitária, afinal, não só há poucos estudos que permitam entender os papéis que a extensão vem assumindo para ajudar a universidade pública brasileira a cumprir os seus fins sociais, como também há uma escassez de estudos na Educação que tenham a extensão universitária como objeto privilegiado de estudo. Além do mais, a autora aponta que a formação continuada de professores vem ganhando espaço no meio acadêmico a partir do crescente espaço ocupado pela extensão nas universidades públicas.

O FORPROEX (2012) também recomenda a incorporação da extensão aos programas de mestrado, doutorado ou especialização, de maneira a qualificar as ações extensionistas e a própria pós-graduação, visto que as ações de extensão são mais eficazes quando vinculadas à formação e à geração de conhecimento.

Buscando associar a EA crítica à extensão universitária, o projeto de extensão da UFRJ, foco desta pesquisa, dialoga com estudantes universitários, docentes e discentes de escolas públicas. Sua atuação se volta a produzir materiais didáticos, oficinas e cursos sobre temáticas como consumo, alimentação, sustentabilidade e outras temáticas afins. Os resultados deste projeto e, em particular, as narrativas dos professores participantes acerca das propostas, são examinados neste artigo, no intuito de compreender limites e possibilidades da EA crítica na construção curricular de duas escolas municipais no município do Rio de Janeiro.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Duas escolas municipais foram envolvidas na pesquisa, tendo como sujeitos professores e professoras⁴ que atuam no ensino regular⁵ e na Educação de Jovens e Adultos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A metodologia escolhida foi o grupo focal (DIAS, 2000), que consiste em um momento coletivo em que participantes de determinado grupo interagem entre si, enquanto o pesquisador mobiliza suas questões. Nesse tipo de entrevista coletiva, a argumentação dos participantes vai se construindo e fundamentando coletivamente a partir do embate com as opiniões dos demais. Antes de iniciar o grupo focal, houve o esclarecimento dos seus procedimentos, seguido da assinatura

⁴ A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Prefeitura do Rio de Janeiro e à Plataforma Brasil, sendo garantido o anonimato dos participantes por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

⁵ Aqui nos referimos ao “conjunto de atividades de ensino ministradas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei”. Disponível em <<http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/2884>>. Acesso em 2018-27-02.

dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. O desenvolvimento dos grupos focais se deu com base nos roteiros construídos e foi registrado por meio de gravação com áudio. Subsequentemente foi feita a transcrição das falas para análise.

O número de entrevistados foi definido de acordo com a quantidade de docentes que participaram das atividades do projeto de extensão e ainda seguiam atuando na instituição quando lhes foi proposta a realização de um grupo focal. Na escola de Educação Infantil e séries iniciais, foi preciso montar um cronograma especial de atividades com as turmas para que suas professoras pudessem participar do grupo focal, já que não havia, na instituição, profissionais disponíveis para lhes substituir. O grupo focal foi realizado em setembro de 2016 e contamos com 5 professoras. Tal entrevista será chamada daqui em diante de “grupo focal 1”.

Na outra escola, com o grupo de professores da EJA, realizamos o grupo focal em uma sexta-feira - dia da semana em que as aulas são suspensas para a realização de reuniões e outras atividades pedagógicas. O grupo focal foi realizado em outubro de 2016 com a participação de duas professoras e um professor. Este será nomeado ao longo do texto como “grupo focal 2”.⁶

A metodologia do grupo focal foi usada como modo de geração de dados, em um processo de entrevista e discussões coletivas (DIAS, 2000), no qual os docentes puderam falar sobre os desdobramentos que surgiram após a participação no projeto. Por um lado, a intenção foi conhecer as estratégias utilizadas pelos professores num tempo que se sucedeu às atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão e, por outro lado, ouvir e compreender como deram sentido a suas práticas, produzindo seu próprio currículo. Com isso, buscamos explorar o potencial e as limitações da EA crítica. No registro do grupo focal as vozes se superpõem, razão pela qual trazemos à análise as falas dos docentes, sem nominar cada um deles. No entanto, como se tratam de dois grupos de escolas com contextos muito diferentes, será explicitado, ao longo da análise, em qual grupo focal se originou cada fala.

Resultados e análise

Na análise qualitativa do material foi usada a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como um “conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 47).

Dividimos os dados produzidos na pesquisa nas categorias “a EA e o currículo escolar”, “currículo e saberes docentes” e “relação universidade escola”. Ainda que existam interfaces entre as categorias, sua elaboração permitiu organizar as reflexões dos participantes da pesquisa de modo a contribuir para os campos da educação ambiental, do currículo e da extensão.

A EA e o currículo escolar

O papel da EA foi entendido como integrado à prática docente, e reconhecidamente presente na escola, conforme a fala registrada no grupo focal 2: “[a EA] é um tema recorrente em todas as escolas, é uma pauta de todo ano letivo”. Cabe ressaltar que a autora desta fala é a coordenadora da escola, que tem vasta experiência docente e atua como professora em outras instituições. Tal entendimento está de acordo com o que apontam os levantamentos de Trajber e Mendonça (2007) sobre a universalização das práticas de Educação Ambiental desde o Censo Escolar de 2004. Ainda que estejam integradas à prática, o que sobressai é que os docentes operam com essas temáticas produzindo adaptações ao nível de interesse e compreensão de suas turmas, pois registram que trabalhar a EA é possível mesmo com crianças dos anos iniciais: “a gente pode tratar do mesmo assunto, mas com abordagens diferentes, por exemplo, quando se fala em aquecimento global, o nível de aprofundamento pode ser diferente, mas um

⁶ Embora o número de participantes neste grupo esteja um pouco abaixo do que defendem muitos autores para esta técnica de entrevista, só foi possível reunir 3 professores. Devido à dificuldade encontrada no agendamento dos participantes deste grupo focal e à riqueza do debate que se deu neste encontro, optamos por inserir o grupo focal 2 como *corpus* da pesquisa.

mesmo assunto pode ser pertinente em todos os anos” (grupo focal 2). Assim, a integração das temáticas de EA é elaborada no interior da docência, tornando-se parte do currículo construído no cotidiano escolar.

Ao lado das adaptações que os docentes efetuam, a EA é vista para além da abordagem de conteúdos específicos, pois estes também sofrem transformações e atualizações para que possam ser entendidos como ferramentas de transformação social, uma vez que favorecem reflexões sobre os problemas da sociedade atual: “acho que a gente deva trazer conteúdos que estejam ligados ao que nós estamos vivendo no momento, principalmente os problemas” (grupo focal 1). Essas adaptações não se circunscrevem às dimensões da EA associada a conceitos relativos à natureza, pois a questão ambiental, englobando o espaço urbano, parece mais próxima ao universo vivido de uma escola num grande centro urbano como o Rio de Janeiro: “A EA passa por esse viés: quais são os recursos que eu tenho disponíveis que vem da natureza, como trabalhar, e dentro do espaço urbano também, a EA afeta a cidade e não só a mata” (grupo focal 2).

Esses modos de entender a Educação Ambiental, mobilizando a criatividade docente para efetuar adaptações e ajustes de acordo com a faixa etária das turmas e o espaço sócio cultural onde vivem, dão mostras de um entendimento mais amplo e menos instrumental da EA pelos docentes, considerada, assim, como uma questão política pertinente ao ambiente escolar: “a gente não pode perder de vista que tem uma política ambiental, e quando nós estamos dentro de uma escola a gente não se tornou apolítico, não é uma questão partidária, é uma questão do planeta, da ‘polis’, como é que a gente como sociedade vai vivendo esse mundo” (grupo focal 2).

Não podemos afirmar que essas visões tenham se originado a partir apenas do contato dos docentes com o projeto, mas, na medida em que, nas suas atividades, as temáticas ligadas ao cotidiano sob um viés socioambiental foram abordadas junto às escolas parceiras, e que a perspectiva crítica da Educação Ambiental e o diálogo com conteúdos escolares – sobretudo da disciplina Ciências – foram valorizados, é plausível apontar sua contribuição. Ao articular politicamente os conteúdos das aulas de Ciências, em particular os mais próximos às questões socioambientais, os docentes se aproximam do perfil do professor de Biologia que possui um conjunto de atributos e valores ecológicos, constituindo um parâmetro orientador de escolhas e estilos de vida: os sujeitos ecológicos, conforme conceitua Carvalho (2004).

Esse entendimento também encontra apoio em Campos e Cavalari (2017), quando reconhecem que “professores são, potencialmente, educadores ambientais no ensino formal, mas para que atuem como tal é necessário que ocorra um processo de identificação pessoal e profissional com o ambiental durante a sua trajetória de vida” (p.59). Por outro lado, Trein (2012) nos lembra que, devido à sua origem no campo ambiental e no âmbito de movimentos sociais, a Educação Ambiental se incorporou tardiamente ao campo educativo, com consequências para pesquisas e práticas de EA escolar. Assim,

[...] ao afirmar o ambiental, o campo da EA assume uma perspectiva limitada. É como se a EA olhasse a educação desde um outro campo. Em consequência, ela adquire um caráter prescritivo, enfatizando tarefas que entende que deverão ser cumpridas pela escola e pelos professores. Dessa forma, a EA parece desconsiderar o acervo de conhecimentos já produzidos e sistematizados pela área da educação. (p. 303).

Concordamos com a autora em relação ao aprofundamento do diálogo entre a educação ambiental e a educação, também apontada por Loureiro e Lima (2006). Reproduzimos alguns dos questionamentos apresentados por Trein, que, de certa forma, orientaram essa e outras pesquisas que desenvolvemos. O primeiro deles diz respeito à necessária articulação entre as políticas de educação ambiental e o histórico das políticas públicas de educação. Em seguida, problematiza o entendimento - bastante comum entre pesquisadores da EA - de que os professores “não estão preparados para exercer uma educação ambiental crítica”, que desconsidera o “acúmulo de formulações teóricas do campo educacional sobre a formação de professores”. O mesmo acontece quando afirmamos o caráter interdisciplinar da EA sem nos apropriarmos das contribuições das pesquisas sobre currículo e didática, “debatidos há décadas na ANPEd, no ENDIPE e outros fóruns acadêmicos” (p. 304). Defendemos, junto com esta autora, que as pesquisas sobre educação ambiental em contextos escolares se apropriem de referenciais teóricos do

campo da educação, se afastando de críticas aos docentes e identificando estratégias didáticas, saberes e referenciais mobilizados em suas práticas.

Quando a professora sugere que a presença da EA no currículo está estabilizada, enfatiza que “é uma exigência curricular”, ou seja, parece reconhecer que é um conteúdo que deve ser incluído no planejamento de todos os docentes, devido à sua importância e à massiva presença em materiais didáticos e projetos, como os cadernos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, fornecidos às escolas da rede. As falas dos professores que atuam no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), também retratam que há certa flexibilidade no currículo para os debates ambientais, independente da modalidade de escolarização. Destacamos a percepção de flexibilidade na escolha dos conteúdos curriculares tendo em vista o contexto de controle do trabalho docente e dos currículos predominante nas políticas educacionais da última década, voltadas para o cumprimento de metas com vistas à realização de exames (SELLES, 2015). Os professores não atribuem esta autonomia ao fato de o PEJA ser um segmento com mais abertura pedagógica, mas parecem associá-la à natureza das temáticas ambientais: “a gente tem experiência no ensino regular (ensino fundamental 1) e tem essa flexibilidade [ênfase EA] sim”. Isso fica ainda mais explícito na seguinte fala:

[o professor] tem a liberdade, quer queira quer não, hoje você pode chegar: eu vou trabalhar um texto com o tema água. Só o título água, você começa a esmiuçar, tá trabalhando toda a alfabetização, leitura e a participação, mas tendo como enfoque que aquela água está fazendo parte do seu dia a dia, você ganha muito (grupo focal 2).

Em busca de compreender a relação entre a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos em documentos oficiais, Paranhos e Shuvartz (2013) concluíram que este vínculo, ainda que de forma tênue, está presente na Constituição Federal do Brasil e na Política Nacional de Educação Ambiental e concluem que a EA na EJA deve levar em consideração o histórico de vida do adulto, do qual as problemáticas ambientais fizeram parte, direta ou indiretamente. Para os autores, a EA comportamental não é a mais adequada para a EJA por não estar embasada nos pressupostos da Educação Popular. Concluímos que a flexibilidade mencionada pelas docentes da presente pesquisa, apesar de não se referir apenas à EJA, encontra apoio nas reflexões destes autores.

Nesse ponto, a pesquisa abre um espaço produtivo para ampliar as reflexões que a presente investigação abrange: o da Educação Ambiental crítica na Educação de Jovens e Adultos, particularmente se identificadas com os estudos de Paulo Freire. Tanto a EJA quanto a EA crítica têm neste autor um referencial importante e ambas compartilham de ideais emancipatórios e de transformação social, como assinalam Figueiredo (2006), que investigou práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos “em confronto com uma ecopraxis educativa molhada das contribuições de Paulo Freire” (p. 1). Dickmann e Carneiro (2012), cujo estudo contribui para o desenvolvimento da pedagogia crítica na Educação Ambiental, e Canabarro, Oliveira e Silva (2009), que relacionam conceitos centrais da obra de Paulo Freire com a atualidade de sua contribuição para pesquisas no campo da Educação Ambiental, dentre outros, como podemos contextualizar em Freire (1991):

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Além das considerações curriculares específicas, as falas dos docentes dão destaque ainda a uma dimensão ética – e decisiva – que parece intrínseca ao papel e ao compromisso destes profissionais em promover a EA escolar: “nós professores temos que estar engajados nisso”. Entendemos que o engajamento docente não se dissocia do compromisso, o que reforça seu papel na construção da EA escolar, aspecto reafirmado por Oliveira (2007, p. 9), quando conclui que: “uma parcela dos profissionais socialmente preocupados e/ou envolvidos com as questões ambientais tem atuado como docente na Educação Básica”.

Currículo e saberes docentes

Os entendimentos sobre flexibilidade curricular ou modos de seleção curricular parecem distintos em cada escola. As professoras que atuam no ensino regular se mostram muito preocupadas com as pressões atribuídas ao currículo e reconhecem as limitações impostas à inclusão de tais temáticas no planejamento: “eu particularmente tenho uma dificuldade de agregar isso [atividades de EA] como uma rotina, como uma prática constante na sala de aula, não sei, por essa questão da demanda [curricular] ‘tem que ler, tem que escrever’”. Parece que o compromisso com o letramento e com a apropriação de conteúdos matemáticos está amplificado e diretamente vinculado aos primeiros anos de escolaridade em modalidade de ensino voltada a faixas etárias mais precoces, o que dilui o lugar reservado à EA como um tópico específico. A centralidade da leitura e da matemática nos primeiros anos da escolaridade vai requerer dos docentes um ajuste das temáticas de EA a serem exploradas no âmbito desses dois componentes curriculares centrais, possivelmente de forma transversal.

Essas exigências curriculares, mesmo articuladas às atividades rotineiras dos professores, demandam uma atenção que ajuste os conteúdos temáticos da EJA ao perfil de seu corpo discente. Ao reservar um tempo do planejamento para se dedicar a explorar a EA, os professores se mostram atentos para que tal temática se aproxime do público alvo a que pretendem atingir. O reconhecimento deste trabalho de criação docente pode ser compreendido mobilizando lentes teóricas que aproximam currículo e saberes docentes, como discutem Selles e Ferreira (2009), pois permite entender o professor como um criador do currículo, um portador de saberes plurais construídos em sua história de vida, “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Mobilizando essa referência destacada por Tardif (2014), cabe assumir que os professores também transformam o conhecimento de referência no interior de suas práticas cotidianas, argumento defendido por Carmo e Selles (2018). Para os autores, mobilizando seus saberes os docentes produzem conhecimento escolar em “modos de fazer” próprios, tecidos no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Assumem que há um certo “caráter contingente da ação”, no qual “esses ‘modos de fazer’ explicitam maestrias não ensaiadas, nas quais os professores combinam diferentes dispositivos mediadores, produzindo reconfigurações nas formas de apresentação dos conteúdos” (p.295). Esse entendimento do caráter produtivo do trabalho em sala de aula vai ao encontro das reflexões de Oliveira (2007) quando destaca a especificidade da ação docente e de seus saberes, produzidos por meio do contato com práticas em Educação Ambiental: “lidando com a sua prática e com a pluralidade de conhecimentos que esta envolve, o professor de Ciências e Biologia insere a Educação Ambiental em suas aulas de um modo ‘particular’, podendo construir práticas diferenciadas das sugeridas oficialmente” (p. 54).

Dessa forma, a adequação a abordagens curriculares mais próximas a habilidades de letramento na infância e à socialização de certos hábitos nesta etapa da vida adquire centralidade nas falas, apontando para um entendimento de que a EA mais adequada às crianças seria aquela normativa e comportamentalista, ao passo que só com uma faixa etária mais avançada seria possível ampliar para uma discussão política, como destaca uma professora:

Quando você trabalha com criança você faz um olhar que tem a ver com a criança, que fica muito no jogar o lixo, não produzir tanto lixo, e quando você chega no campo mais do adulto já existem outros olhares que não só fica no ‘não faça isso, não faça aquilo’, mas que a gente até amplia pra uma discussão política da questão ambiental (grupo focal 2).

Outro destaque é dado ao planejamento coletivo na escola – em reuniões de estudo – da equipe em conjunto e ao planejamento das especificidades para cada turma: “Quando aqui nós sentamos para pensar, em geral a gente senta e pensa junto e cada um vai fazendo o recorte que corresponde ao seu grupo, que tem leituras diferentes” (grupo focal 2). Assim, são feitas referências ao ajuste curricular, levando em consideração a adequação ao público no sentido do aprofundamento, bem como à seleção de temáticas que toquem ao aluno de alguma forma:

Essa seleção é pedagógica, porque tudo seria importante [...] eu tô aqui analisando o que que nesse momento [é mais importante], porque na escola a

gente vai ter que fazer uma seleção. [...] senão fica profundo demais e você não alcança o aluno, fica você falando consigo mesmo ou então fica raso demais e a gente fica só no não jogue lixo no chão, que é aquela frase que repete e repete (grupo focal 2).

A atuação do projeto de extensão nas escolas, se por um lado deu suporte às professoras para a ampliação das possibilidades de abordagem curricular - “você me trouxeram outros materiais, eu saí da caixinha com outras possibilidades [...] então ampliou um pouco esse repertório” (grupo focal 1) -, também parece ter influenciado nos modos de repensar o planejamento, visto que

na Educação Infantil, a gente está naquelas vivências, nas práticas lúdicas, iniciação no letramento, e tudo o mais, e já com o primeiro ano é aquela coisa *sequelada* da leitura e da escrita, da matemática, e às vezes a gente enquanto professor não dá abertura para as outras áreas como história, geografia, ciências. E quando vocês estiveram aqui [...] tivemos que repensar o planejamento nesse sentido para estar agregando conteúdos que até então a gente não tinha planejado de trabalhar com eles (grupo focal 1).

Entretanto, esse processo de replanejamento em uma das escolas evidenciou tensões com planejamentos anteriormente realizados, mostrando certo desconforto a influências externas – oriundas de instituições universitárias, por exemplo – quando não dialogam com a realidade da escola. Essas tensões sugerem que a autonomia docente não pode ser desconsiderada na atuação de projetos extensionistas, podendo significar receptividade ou rejeição. O acolhimento a projetos externos parece depender dos modos de negociação e de possibilidades de construir diálogos: “eu acho que a gente reage mais dessa forma [receptiva] quando a gente vê que realmente tá integrando aquilo que a gente tá falando, tá acrescentando, tá realmente junto com a gente” (grupo focal 1).

Relação universidade/escola

Nesta categoria, cabe destacar duas contribuições trazidas pela equipe do projeto de extensão, observadas no conjunto das falas dos grupos focais. Já foi amplamente discutido que a EA crítica foi construída nas escolas em diálogo com o projeto. Outra contribuição diz respeito ao papel social desempenhado pela extensão universitária. Um professor da escola de EJA citou o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, considerando a extensão algo que a universidade dá em troca para a sociedade, onde “você traz o que você aprende e leva a contrapartida que a universidade tem que dar pra sociedade, porque quem está ali naquele banco sentado, alguém está pagando por ele”. Dessa forma, ao alertar que “é público, mas é um público que tem o financiamento do próprio cidadão”, o professor refere-se a um entendimento que parece ultrapassar uma ação interinstitucional para situá-la em âmbito social: a sociedade de maneira geral dá o suporte que a universidade pública precisa para funcionar, apesar de grande parte da sociedade jamais ser beneficiada ou ter acesso ao conhecimento produzido nestas instituições.

Em outras palavras, evidencia-se o entendimento de que a extensão é uma forma de contextualização acadêmica, ainda que verticalizada, ou seja, é o meio pelo qual a universidade vai levar conhecimentos acadêmicos para fora dos seus limites, como destacado nesta afirmação: “é como se a universidade se estendesse até aquele determinado local/área que ela esteja atuando [...] não deixa de ser conhecimentos acadêmicos que foram trazidos” (grupo focal 1) e assim dá outro sentido a esse conhecimento. Nesta fala explicita-se o direcionamento unilateral dos conhecimentos produzidos historicamente na universidade, pois esta já esteve isolada da sociedade. Caminhando em outra direção, a extensão pode potencializar um diálogo institucional, ainda com centralidade que demonstra hierarquização da universidade, permitindo sua presença na escola, como sugere a professora no grupo focal 1:

Durante um período [teve] essa questão da universidade também estar no seu mundo acadêmico, aquela coisa mais fechada. Eu acho que desde o momento que algumas áreas e alguns grupos têm esse desdobramento de conciliar aquilo que se produz como conhecimento na universidade e trazer como extensão pra

sociedade de modo geral [...] eu acho que esse conhecimento se ressignifica.

Sendo assim, é inevitável pensar que essa interação da universidade com a sociedade modifica a forma pela qual a primeira situa a direção da produção de conhecimentos, pois no projeto de extensão “é onde você aprofunda mais, traz novas vivências, você sai do acadêmico puro e vai para uma coisa da vivência, da prática, da aplicação daquele estudo, então se faz ali uma nova aprendizagem” (grupo focal 2). Esta fala demonstra um desejo de reciprocidade, importante para nortear a presença da universidade na escola por meio da extensão:

Acaba virando uma via de mão dupla, porque ao mesmo tempo em que o conhecimento é produzido, é aplicado ou tenta ser aplicado. E aí você se depara com uma realidade que pode ser de acordo com aquilo que vocês imaginavam ou totalmente diferente, ou até melhor do que vocês imaginavam antes. E daqui, do resultado que se vê da vivência, [...] isso volta pra lá de uma outra forma e dá chance de outros braços, outros assuntos virem. E a gente de uma certa forma está sempre procurando estar se atualizando, estudando [...] muitos de nós podem até não ter a oportunidade de estar de volta na universidade fazendo um curso, especialização, a gente tem essa oportunidade de estar se atualizando (grupo focal 1).

Assim, a *boa intenção* dos grupos da universidade que pretendem adentrar na escola não é suficiente para garantir essa troca de conhecimentos, o que adverte para a necessidade de cautela nessas relações e apela para um entendimento não hierarquizado entre essas instituições. É fundamental que sejam levadas em conta as necessidades e as demandas da comunidade em que projetos extensionistas pretendem atuar. Isso não pode significar uma desistência acerca da circulação de ideias, pois mesmo que algumas temáticas não façam parte do planejamento docente prévio, há possibilidades frutíferas em relação à relevância de temáticas a serem introduzidas. Nesse sentido, o pronunciamento docente parece reforçar essa ideia ao se dizer que: “quando vem vocês de fora, é a parada obrigatória, [...] por prazer” (grupo focal 1).

Com relação à pertinência do projeto, as professoras alertam: “de vez em quando chegam uns projetos que a gente considera muito legal, mas que não caminha junto com o nosso planejamento, aí cria um buraco, tipo assim ‘pra que que eu tô vendo isso?’” (grupo focal 1). Essa percepção permite concluir que a escola, e por sua vez, seu corpo docente, vão receber os projetos da universidade de acordo com seus interesses. Fundamentalmente, a decisão cabe à escola: “a coordenadora deixou bem claro ‘você quer participar?’ se dissesse que não, também tem essa liberdade” (grupo focal 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise do material empírico produzido neste trabalho integram a problemática investigada em torno de dois eixos. O primeiro deles versa sobre o papel da extensão universitária para todos os sujeitos que dela participam: estudantes, professores das instituições educativas e o público escolar, os quais se associam num empreendimento formativo para todos. O segundo eixo insere a EA crítica no debate da incorporação desta perspectiva em produções curriculares de docentes que atuam em escolas com público discente diversificado, junto à condição chamada de *regular* e a dos alunos jovens e adultos trabalhadores (EJA).

Em relação ao primeiro eixo, o material analisado permite discutir mais detidamente as possibilidades de projetos de extensão e contribui para desconstruir visões utilitaristas destas atividades. Muito além de ser compreendida como uma doação de conhecimentos e práticas produzidos na universidade ou meramente uma prestação de serviços, a análise tecida sobre os resultados produzidos permite reconhecer que a extensão cumpre a função de possibilitar uma rica troca de saberes, a partir do diálogo que provoca entre as instituições envolvidas e os sujeitos que delas participam. Em várias falas registradas no grupo focal, fica evidente não somente o sentido de extensão como uma contrapartida que a universidade disponibiliza para a sociedade, mas especialmente seu sentido inverso: o retorno que a escola oferece para a produção de conhecimentos da universidade, configurando assim uma relação de reciprocidade. Os relatos dos professores reafirmam tais constatações quando assinalam que o engajamento docente nessas atividades favorece a ocorrência ou não de práticas de EA. Isto porque

reconhecem que essas práticas são construídas em processos dialógicos que as atividades de extensão engendram.

Como segundo eixo analítico, cabe destacar em que medida a presente pesquisa contribui para pensar acerca dos limites e possibilidades da EA no contexto escolar. A análise sugere que a combinação entre as diferentes macrotendências – pragmática, conservacionista e crítica (LAYRARGUES e LIMA, 2014) – parece ser parte da recontextualização de tais conteúdos na escola. Em outras palavras, distanciando-se de uma visão monolítica ou hierárquica dessas macrotendências, os docentes produzem modos específicos de combiná-las pedagogicamente para garantir a presença da EA no cotidiano da escola e atender às finalidades próprias da escolarização, seja na educação infantil, seja na EJA.

Os resultados também nos autorizam dizer que as características próprias da escola e o contato direto com as necessidades dos alunos provocam rupturas entre a delimitação epistemológica dessas tendências, haja vista que sua formalização se insere em outro contexto de produção e prática. A pesquisa evidenciou ainda que esse processo de recontextualização é operado pelos docentes, se considerarmos que a abordagem pragmática da Educação Ambiental tende a chegar aos professores e alunos pela mídia, livros didáticos e outros meios.

Assim, a possibilidade de discutir nas escolas alguns elementos da perspectiva crítica e perceber indícios nas falas dos professores a respeito dessa outra visão sobre o meio ambiente e a sociedade, já pode ser considerada um indicativo da apropriação docente da EA crítica que baliza o trabalho de extensão. Portanto, se a Educação Ambiental, conforme registrado nas discussões do grupo focal, se encontra presente nas escolas integrando sua agenda, ou ainda se já é possível afirmar, por meio da literatura, que corresponde a uma realidade nas escolas brasileiras (TRAJBER e MENDONÇA, 2007; LIMA *et al.* 2015), os registros analisados na presente pesquisa apontam a extensão como um caminho frutífero para o trabalho com a EA crítica na escola. Sem dúvida, trata-se de importante contribuição para pesquisas que buscam compreender as diferentes abordagens e perspectivas da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, assim como para a compreensão do potencial da extensão no sentido de possibilitar criações e ressignificações curriculares.

Cabe considerar que os resultados da investigação indicam ainda o quanto a EA crítica se ajusta aos públicos das escolas participantes. Por um lado, os professores consideram que a politização das questões ambientais é mais adequada ao contexto de Educação de Jovens e Adultos. Mas, por outro lado, em ambas as escolas foi marcante o desenvolvimento de uma conceituação de meio ambiente que integra os seres humanos e suas relações, como aspecto importante a ser trabalhado junto com outros elementos da natureza, independente de faixa etária ou outras características do público estudantil. Ou seja, se os professores não aderem completamente à EA crítica, por entender que algumas questões desta vertente não se adequam à etapa inicial de escolarização, também não rompem completamente com tal visão de meio ambiente, visto que não só integram outros aspectos da EA crítica, mas também da EA pragmática e comportamentalista, como por exemplo, questões que se colocam sobre água e lixo. Dessa forma, conforme a análise deste trabalho sugere, a compreensão do campo da EA para os docentes parece ter se ampliado, permitindo que mobilizem diferentes conceitos e perspectivas de acordo com suas necessidades e as demandas da escola.

Os resultados desta pesquisa nos permitem argumentar que as pesquisas sobre a EA nos contextos escolares propiciam uma análise das decisões curriculares das equipes pedagógicas, levando em conta a dinâmica de seus contextos sócio históricos e formativos. Deste modo, reafirma-se a produção escolar que se dá ao nível da docência, entendendo os professores como profissionais que têm saberes e concepções construídas na *práxis* e que estes saberes não são estáticos ou determinados pelos textos das políticas. Na medida em que nos afastamos de concepções desqualificadoras em relação ao trabalho docente, nos aproximamos das proposições de autores como Antonio Novoa (2009), Tardif e (2014), que, em suas pesquisas, identificam não apenas as dificuldades enfrentadas pela categoria, mas também seus movimentos de resistência e a criatividade mobilizada na produção de saberes docentes e de currículo.

Concluimos com a defesa de que a pesquisa que apresentamos contribui para os campos da Educação Ambiental, do currículo e da extensão (e suas interfaces). O trabalho avança no sentido de

pensar na EA escolar como um conhecimento dinâmico, híbrido, criado espaçotemporalmente por docentes a partir de suas experiências e conhecimentos, bem como do contato com materiais didáticos produzidos na e para a escola (livros, apostilas, cadernos pedagógicos). No que tange aos estudos sobre a relação universidade escola via extensão, o trabalho destaca sua potencialidade na produção de currículos e como espaço formativo e dialógico, aproximando instituições e sujeitos do campo da educação. Por fim, as inovações curriculares identificadas a partir do diálogo entre as instituições envolvidas na parceria aqui apresentada ajudam a pensar o currículo em perspectivas não fixadas em programas, deliberadas externamente à escola ou mesmo à sua revelia. Ao mobilizar concepções de EA crítica por meio de um processo de extensão, foi possível visibilizar sujeitos autores de sua prática, que significam coletivamente suas ações por entre as tensões e dilemas vividos no seu cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: edições 70, 2011.

CANABARRO, C. L., OLIVEIRA C. T. e da SILVA, M. F. SANTOS. Aproximações entre Paulo Freire e educação ambiental emancipatória: uma análise partindo da ética, da estética, da política e da epistemologia. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* ISSN 1517-1256, v. 23, julho a dezembro de 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4567>> Acesso em 2018-08-11.

CAMPOS, D. B. de; CAVALARI, R. M. F. O professor de Biologia enquanto educador ambiental: delineando o perfil de um caso participar de sujeito ecológico. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, vol.12, n.1 – p. 58-70, 2017.

CARDOSO-COSTA, G.; LIMA, J. G. S. Educação Ambiental na escola: uma análise das concepções e práticas presentes em relatos de experiência dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES. In: *VIII Encontro Pesquisa Em Educação Ambiental*, 2015, Rio de Janeiro - RJ. Anais VIII EPEA, 2015.

CARMO, E. M.; SELLES, S.E. Modos de fazer elaborados por professores de Biologia como produção de conhecimento escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 18 (1), p. 269-299. Abril de 2018.

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

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e Sociedade: estudos*. v. 10 n. 2, 2000. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em 2018-05-04.

DICKMANN, I. e CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. *R. Educ. Públ.* Cuiabá v. 21 n. 45 p. 87-102 jan./abr. 2012. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/334/302>>. Acesso em 2018-08-11.

FERNANDES, K. O. B. *Currículo de ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária*. Dissertação de Mestrado. PPG/FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

FIGUEIREDO. J. B. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. 29ª Reunião Nacional da Anped. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-2184-Int.pdf>>. Acesso em 2018-08-11.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão*, 2012.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

KAPLAN, L. *Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de Educação Ambiental no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPG/FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011a.

KAPLAN, L. Discursos estruturantes das políticas federais de Educação Ambiental: Estado, sociedade civil, crise socioambiental e o lugar da escola. In: VI EPEA, 2011, Ribeirão Preto. *Anais do VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental" - A pesquisa em Educação Ambiental e a pós-graduação no Brasil*, p. 1-15. 2011b.

LAMOSAS, R. de A. C. *A Educação Ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

Rio de Janeiro, 2010.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. *VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em Educação Ambiental e a pós-graduação*. Ribeirão Preto: USP, 2011. v. 0. p. 01-15. 2011. Disponível em <http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-

[Mapeando_as_macro_tend%C3%83%C2%AAncias_da_EA.pdf](#)>. Acesso em 2017-05-04.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. XVII, n. 1, pp.23-40. 2014.

LIMA, M. J. G. S. O que fazem as escolas que fazem Educação Ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/Anped à luz da teorização curricular. In: *30a Reunião da Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, 2007, Caxambu - MG. Anais da 30a Reunião Anual da Anped, p. 1-18. 2007.

LIMA, M. J. G. S. *A disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação de Búzios (RJ): investigando a tensão disciplinaridade/integração na política curricular*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

LIMA, M. J. G. S.; SOARES, A. G.; FIGUEIRA, M. R. Educação Ambiental na Formação Inicial e Continuada de Professores: Articulando Ensino, Pesquisa e Extensão na UFRJ. In: *Pedagogía 2015: encuentro internacional por la unidad de los educadores*, 2015, Havana. *Pedagogía 2015: encuentro internacional por la unidad de los educadores*. p. 1-10. 2015

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo, Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P. e CASTRO, R. S. (orgs.) *Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006a.

LOUREIRO, C. F. B. Aspectos políticos e pedagógicos da educação ambiental no Brasil: um convite à reflexão. *Revista Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 44-83, set./dez. 2006b. Disponível em <<http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/9e034e9d-479e-4acb-be2f-a78653d3cd07/02.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=9e034e9d-479e-4acb-be2f-a78653d3cd07>>. Acesso em 2018-08-01.

LOUREIRO, Carlos Frederico & LIMA, M. J. G. S. A Educação Ambiental e a escola: uma tentativa de (re) conciliação. In: Paz, R.J. (Org.). *Fundamentos, reflexões e experiências em Educação Ambiental*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.

MAIA, J. S. S. Educação Ambiental sócio-histórica como perspectiva para a reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico nos primeiros anos do ensino fundamental. In: TOZONI-REIS, M. F. C.; MAIA, J. S. S. (Orgs.). *Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218.

OLIVEIRA, C. S. *Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares ciências e biologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação. 2007

PARANHOS, R. D.; SCHUVARTZ, M. A Relação Entre Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos Sob a Perspectiva da Trajetória dos Educadores. *Contexto & Educação*, Editora Unijuí Ano 28 nº 91 Set./Dez. 2013.

SELLES, S.E. Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. *Boletim Gepem*, N° 67 – Jul. / Dez. 2015

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia. In: SELLES, S. E. et al. (Orgs.). *Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas*. Uberlândia: EdUFU. p. 49-69. 2009.

SILVA, E. W. A extensão universitária no Brasil. In: SILVA, E. W. & FRANTZ, W. *A extensão universitária no Brasil. As funções sociais da Universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Ed. Unijuí. 2002.

SILVA, R. L. F.; CAMPINA, N. N. Tipologia de análise de concepções de Educação Ambiental: possibilidades e limites para o reconhecimento da pluralidade da área. In: V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 2009, São Carlos. *Anais do V EPEA*. São Carlos: UFSCAR, p. 70-84. 2009. Disponível em <http://www.epea.tmp.br/epea2009_anais/pdfs/plenary/T04.pdf>. Acesso em 2017-05-04.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREIN, E. Educação Ambiental Crítica: Crítica de quê? *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673/1522>>. Acesso em 8 nov. 2018.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. Introdução. In: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

Recebido em: 08/10/2018

Alterações recebidas em: 12/11/2018

Aceito em: 15/11/2018

EDUCAÇÃO, ÉTICA ANIMAL E AMBIENTAL: destituindo o paradigma antropocêntrico

EDUCATION, ANIMAL AND ENVIRONMENTAL ETHICS: dismissing the anthropocentric paradigm

Fabio Alves Gomes Oliveira¹

Maria Clara Dias²

Resumo: Este artigo pretende defender a urgência de promovermos uma revisão ampla do viés antropocêntrico que tem marcado os conteúdos programáticos das diversas disciplinas oferecidas nas escolas brasileiras, nos mais diversos segmentos. Nesse sentido, aposta em uma reflexão acerca da fundamentação ética sobre como os animais não-humanos vem sendo apresentados nos diversos espaços formais de ensino. Creditamos que a consolidação do debate ambiental entorno de temas como lixo, poluição, saúde e conservação de espécies reitera o antropocentrismo e contribui para a inviabilização de demandas próprias aos animais e ao meio ambiente. Trata-se, assim, de conduzir o debate a um novo paradigma, qual seja: a busca por uma forma de educação não-especista. Para isso, pretendemos, em primeiro lugar, apresentar conceitos básicos convergentes da ética animal e ambiental, de modo a podermos identificar a questão relativa ao valor relacional presente no debate ambiental. A partir de um olhar diferenciado sobre o lugar dos animais e do meio-ambiente, pretendemos defender uma proposta pedagógica que assuma o papel de questionar as diversas formas de injustiças cometidas contra animais e meio ambiente e, ao mesmo tempo, apresentar a noção de capacidade imaginativa, capaz de estimular os indivíduos a refletirem sobre a relação humano-meio ambiente e humano-animal de forma mais empática, através da mobilização de recursos visuais, tais como filmes e fotografias.

Palavras-chave: Educação. Especismo, Empatia.

Abstract: This article intends to defend the urgency of promoting a broad revision of the anthropocentric bias that has marked the programmatic contents of the different disciplines offered in Brazilian schools, in most diverse segments. In this sense, it bets on a reflection on the ethical basis on how non-human animals are being presented in formal educational spaces. We believe that the consolidation of the environmental debate surrounding issues such as garbage, pollution, health and conservation of species reiterates anthropocentrism and contributes to the unfeasibility of animals and environmental issues. It is, therefore, to lead the debate to a new paradigm, namely: the search for a form of non-specific education. For this, we intend, firstly, to present convergent basic concepts of animal and environmental ethics, so that we can identify the question regarding the relational value present in the environmental debate. From a different perspective on the place of animals and the environment, we intend to defend a pedagogical proposal that assumes the role of questioning the various forms of injustices committed against animals and the environment and, at the same time, presenting the notion of capacity imaginative, capable of stimulating individuals to reflect on the human-environment-human-animal relationship more empathically, through the mobilization of visual resources such as films and photographs.

Keywords: Education. Speciesism. Empathy.

INTRODUÇÃO

¹ Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense. Membro Permanente do Programa de Pós Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva. E-mail: <fabioagoliveira@gmail.com>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-0275-6595>>

² Professora Titular de Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro Permanente do Programa de Pós Graduação em Filosofia e do Programa de Pós Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva. E-mail: <mcdias1964@gmail.com>.

As sociedades ocidentais são claramente marcadas por uma compreensão antropocêntrica do mundo e das nossas relações para com as demais formas de vida existentes. Seu modelo educacional espelha este mesmo paradigma. Para promover uma formação diferenciada, capaz de compreender o mundo de forma menos antropocêntrica precisamos, antes de tudo, promover uma reflexão sobre o modo como nos relacionamos com os demais integrantes do planeta e sobre o modo como passamos a incorporar determinados indivíduos como foco de nossa consideração moral. Nossa proposta é a de que ao defendermos uma concepção moral mais inclusiva, conseguiremos justificar uma revisão das bases curriculares em vigor, de forma a promover uma formação voltada para o florescimento de todas as espécies animais, assim como do próprio meio-ambiente. Em suma, trata-se de uma aposta na revisão tanto do conteúdo das disciplinas, como dos métodos empregados no aprendizado, à luz de uma concepção mais abrangente dos seres que integram nossa comunidade moral, dos valores e compromissos a serem contemplados no processo de formação dos estudantes.

FRONTEIRAS DA COMUNIDADE MORAL

Para iniciar nossa trajetória, propomos investigar com base em que critérios nós, seres humanos, agentes racionais, delimitamos o âmbito da moralidade e atribuímos status moral às demais entidades.

À primeira vista, identificamos como estratégia argumentativa o recurso à reciprocidade e/ou simetria. Ou seja, a comunidade moral seria constituída por seres igualmente capazes de estabelecer relações mútuas. Em situações como estas, ou seja, marcadas pela simetria entre as partes, o agente/sujeito e o objeto da moralidade podem ter seus papéis alternados sem que a relação seja comprometida. As partes seriam, assim, constituídas de seres racionais, capazes de manifestar de forma racional seus propósitos e interesses e defendê-los diante de uma audiência igualmente qualificada. Qualquer inclusão de outros seres só poderia ser defendida indiretamente, tendo em vista a instrumentalização dos mesmos para promoção dos interesses dos agentes, ou dependeria exclusivamente de uma atitude altruísta coletiva partilhada. Este modelo é adotado pelas diversas teorias de base contratual, entre elas, teorias do Direito.

Uma segunda alternativa seria a adoção do critério do “pertencimento” à coletividade. Neste caso, o agente racional reconheceria que seres com os quais mantém relações assimétricas, tal como a relação de dependência, também seriam objeto de consideração moral, estando, portanto, dentro dos limites da comunidade moral e garantindo a eles um status moral, ainda que, em muitos casos, hierarquicamente inferior. Esta segunda alternativa é, por exemplo, compatível com a perspectiva moral da ética do cuidado³ e o ecofeminismo⁴, onde os compromissos morais recaem sobre os vínculos estabelecidos entre os diversos indivíduos

Esta percepção do que seja ser um integrante da comunidade moral talvez explique a razão pela qual nos parece trivial reconhecer crianças, doentes mentais e outros seres humanos como objeto de consideração moral. Afinal, eles estão sob o nosso cuidado e proteção. Com eles, partilhamos grande parte de nossas vidas, compartilhamos experiências e traçamos parte de nossas aspirações para o futuro. Desta forma, costumamos incluir como objeto de nossa consideração moral até mesmo seres humanos que ainda não existem ou que talvez nem venham a existir. Pensamos no futuro dos nossos netos, quando nossos filhos são ainda crianças. Idealizamos um mundo melhor para gerações que não viremos a conhecer. Esta projeção, aparentemente pouco racional, dos nossos interesses, no interesse por outros seres humanos é simplesmente parte da nossa forma de estar no mundo e nenhum agente racional parece poder deixar de reconhecer a evidência de tais vivências.

Este mesmo reconhecimento pela via do pertencimento pode ser também estendido a animais não humanos. Deste modo, exigimos, de forma igualmente trivial, consideração moral pelos nossos animais de estimação. Eles são, em muitos casos, nossos maiores companheiros. Cães e seres humanos, por exemplo, já estabeleceram um vínculo que ninguém mais parece questionar. O surpreendente, nestes

³ Sobre a ética do cuidado, ver CAROL GILLIGAN. *A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge M.A: Harvard University Press, 1982.

⁴ Sobre o ecofeminismo, ver CAROL J. ADAMS, LORI GRUEN (ed.) *Ecofeminism: Feminist Intersections with Other Animals and the Earth*. Bloomsbury Academic, 2014

casos, é que muitas vezes não conseguimos estender nossa consideração moral para além do objeto específico do nosso vínculo. Na maior parte dos casos, nosso animal de estimação é parte de nossa família, o do vizinho é mais um cachorro ou um gato que nos perturba o sono. Não acreditamos dever a ele a mesma consideração, ainda que saibamos que eles pertencem à nossa coletividade. O respeito aos animais de estimação de outros seres humanos é muitas vezes uma derivação do nosso respeito ao que seria reconhecido como objeto de estima de outro ser humano. É desta forma, por exemplo, que o Direito tradicional inclui a consideração aos animais não humanos enquanto propriedade de seres humanos. Estes casos, contudo, são apenas distorções e, para afastá-los, poderíamos facilmente recusar que o critério utilizado esteja sendo realmente o do pertencimento.

Se nossa análise estiver correta, temos, então, um problema. Ou bem o critério do pertencimento está sendo aqui erroneamente interpretado como relacionado ao vínculo que estabelecemos com certos indivíduos, ou não podemos adotá-lo como critério de reconhecimento de status moral, numa perspectiva que se quer universalista. Pois teríamos dificuldade de estender nossa consideração moral aos seres com os quais não estamos diretamente relacionados.

Uma terceira alternativa, que evidentemente não é incompatível com as demais, é a tentativa de identificar uma característica ou atributo comum a todos os seres que fazem parte da nossa comunidade moral ideal. A vantagem desta alternativa frente às anteriores é que ela pode ser aceita pelas demais, mas pode ser também mais abrangente, negando as características elencadas pelas alternativas anteriores e recorrendo a algo mais básico. Neste sentido, poderíamos recusar a racionalidade e o pertencimento como focos identificatórios e delimitadores do nosso universo de consideração moral e recorrer a algo ainda mais geral e que nos permitisse, portanto, melhor resgatar a pretensão de universalidade de nossos juízos morais. Ao eleger algo mais básico como foco, estaremos também rompendo com a hierarquia moral concedida aos supostos seres racionais. Restaria, contudo, identificar que atributo seria capaz de promover a extensão da moralidade aqui almejada.

SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DOS CONCERNIDOS

Uma das mais promissoras caracterizações dos concernidos é aquela que recorre a nossa natureza enquanto seres racionais. Seres racionais são capazes de fornecer argumentos, verificar hipóteses, analisar argumentos alheios e deliberar com base em suas ponderações. Num sentido kantiano, eles são seres capazes de realizar, através deste processo, uma abstração de todas as formas de coesão sensíveis e se deixar determinar por um princípio formal da razão. Ao agirem desta forma, eles instauram uma nova ordem no mundo natural: uma ordem determinada pelo próprio agente, enquanto ser livre de determinação sensível. A esta capacidade chamaremos autonomia ou poder de autodeterminação. Seres capazes de se autodeterminar elegem seus próprios fins. Reconhecer a sua “natureza” ou sua “essência” significa reconhecê-los como seres autodeterminados, autores de suas próprias vidas ou, nas palavras de Kant, como fins em si mesmos. A partir de tais considerações, é então gerado, em Kant, aquele que até hoje se impõe como o princípio moral por excelência, a saber, o imperativo categórico em sua segunda formulação: a consideração ou o respeito de tais seres como fins em si mesmos. Com isso fica moralmente vedada a instrumentalização, a coação ou a imposição fortuita de obrigações e metas heterônomas aos seres capazes de se autodeterminar.

Não pretendemos aqui entrar no mérito de ser ou não razoável associarmos racionalidade de forma tão veemente à autonomia e, sobretudo, à autonomia compreendida como liberdade de toda e qualquer determinação sensível. Podemos adotar uma versão contemporânea deste princípio como a da não instrumentalização de seres capazes de deliberar sobre seus fins (Tugendhat) ou dos princípios que estabelecem uma situação de fala ideal, para indivíduos capazes de integrar um discurso de fundamentação racional (Habermas). Podemos ainda interpretar a racionalidade e a capacidade de julgar de forma autônoma como uma condição necessária ao estabelecimento de situações contratuais simétricas. Enfim, o que pretendemos ressaltar é que a escolha da racionalidade e/ou do poder de autodeterminação como base de determinação de condutas e princípio morais, por mais branda que seja a interpretação dada a esta capacidade, delimita o âmbito da moralidade aos seres capazes de manifestá-la. Embora isto soe bastante familiar aos nossos ouvidos, precisamos compreender uma tal interpretação

da moralidade e, por conseguinte, dos limites da nossa comunidade moral, deixa de fora grande parte dos seres com os quais mantemos relações, sejam eles humanos ou não.

Em suma, se eliminarmos o poder retórico de tais formulações e levarmos a sério a perspectiva segundo a qual nosso objeto de consideração moral são os seres capazes de eleger seus próprios fins, autores de sua própria narrativa de vida, seres conscientes e capazes de eleger seu próprio projeto de vida, deveremos descartar a possibilidade de incorporarmos como objeto de consideração moral bebês, deficientes mentais, indivíduos senis, futuras gerações e, até que se prove o contrário, nossos animais de estimação e a grande maioria de animais não humanos, entre outros. Se a exclusão destes seres nos causa repulsa e indignação, então devemos levar nossos sentimentos a sério e buscar algo mais básico que nos aproxime e assemelhe a todos estes seres.

A alternativa mais frequente é aquela já apontada por Hume e pelos utilitaristas clássicos, a saber: a vulnerabilidade ao prazer e à dor. Formalizando a escolha da vulnerabilidade ao sofrimento e ao prazer como característica de todos aqueles que acreditamos dignos de consideração, o princípio moral por excelência, ou seja, o princípio universal com base no qual julgamos a moralidade, justiça ou correção de nossas condutas e normas, passa a ser igualmente aquele que prescreve a maximização do prazer e a minimização do sofrimento de todos os concernidos. O então denominado princípio utilitarista irá sofrer diversas transformações no decorrer de sua história até chegar à versão sugerida por Singer da maximização dos interesses preferenciais. Nesta perspectiva é reconhecido que todos os seres sencientes têm interesses preferenciais, entre os quais podemos reconhecer o de viver uma vida o mais livre possível de sofrimento e prazerosa. Nosso compromisso moral seria, assim, a promoção dos interesses preferenciais de todos os seres sencientes.

Bastaria que reconhecêssemos que viver uma vida minimamente prazerosa e livre de sofrimento excessivo e evitável é um interesse preferencial nosso, para que então atribuíssemos este mesmo interesse aos demais seres que, como nós, são vulneráveis ao prazer e à dor. Quais são efetivamente os animais capazes de vivenciar o prazer e a dor, é, contudo, uma informação, que apenas a investigação empírica pode nos indicar.

Singer defende que os interesses preferenciais dos seres sencientes estão todos em um mesmo nível hierárquico. Se existe uma hierarquia, ela deveria estar entre o que Singer chama de interesses preferenciais e os demais interesses que os indivíduos porventura apresentem. A realização de interesses preferenciais é moralmente mais importante do que a realização de interesses de outra ordem, independente de quais sejam os indivíduos em questão. Isso significa que o interesse de um ser humano em comer qualquer espécie de carne animal é hierarquicamente inferior, ou seja, moralmente menos importante, do que o interesse de qualquer animal de não ser dolorosamente sacrificado e viver uma vida repleta de restrições.

O problema surge, no entanto, quando colocamos a pergunta pela existência ou não de hierarquia no caso em que estejamos diante de interesses preferenciais de seres humanos e interesses preferenciais de animais não humanos. Aqui, se acompanharmos apenas o que foi dito até agora, ou seja, se estivermos nos baseando apenas na senciência como critério, não haveria qualquer razão para privilegiar uma das partes. Singer, contudo, não acompanha este raciocínio e introduz uma nova variante, uma nova forma de consciência, a consciência que alguns indivíduos possuem acerca de seus projetos, suas escolhas, sua finitude, enfim, uma forma de consciência bem próxima da do agente moral. No caso de empate, os interesses preferenciais destes seres deverão ser privilegiados. Mas como justificar tal hierarquia dentro do modelo proposto? Aqui gostaríamos de introduzir uma terceira alternativa, não para garantir a hierarquia proposta por Singer, mas para afastar de vez o olhar antropocêntrico que sustenta nossos privilégios morais.

A terceira alternativa é a de que elejamos como foco os funcionamentos básicos de cada sistema funcional⁵. De acordo com esta perspectiva, o que almejamos sob o ponto de vista moral é que cada um

⁵ A identificação dos concernidos como sistemas funcionais e do foco de nossa consideração moral como os funcionamentos básicos dos diversos sistemas funcionais é defendida pela perspectiva dos funcionamentos

realize da melhor forma possível, ou seja, em sua plenitude, os seus próprios funcionamentos, seu próprio projeto. Projeto este que não precisa mais ser interpretado como uma escolha racional de seres com poder de autodeterminação, mas pode simplesmente ser compreendido como a realização de um sistema funcional em todo o seu vigor. Concebida esta maneira, esta terceira alternativa é capaz de incorporar as demandas próprias a seres racionais e autodeterminados; as demandas dos seres sencientes, por uma vida minimamente prazerosa e livre de sofrimento excessivo e evitável e, finalmente, demandas caladas de sistemas diversos que almejam por uma forma própria de florescimento.

Se adotarmos como foco os funcionamentos básicos dos diversos sistemas e, ao mesmo tempo, compreendermos, como funcionamentos básicos, aqueles que garantem a identidade própria de cada sistema, então estaremos moralmente comprometidos com demandas diversas, incomensuráveis entre si e, conseqüentemente, não hierarquizáveis. Aqui a única hierarquia identificável será entre funcionamentos básicos e não básicos, porém não entre sistemas. A suposta simplicidade ou complexidade de um sistema não desempenhará qualquer papel no valor moral a ele atribuído. No caso de conflito entre funcionamentos básicos de sistemas distintos, teremos que mensurar o peso dos funcionamentos em questão, no âmbito de cada sistema.

UMA PERSPECTIVA MORAL MAIS ABRANGENTE

Uma caracterização dos concernidos que destaque seus funcionamentos básicos tem como consequência uma desmistificação da ideia de ser humano/pessoa.⁶ Sob o ponto de vista moral, a consequência mais imediata é uma desantropologização da moralidade. Não interessa se certos indivíduos são ou não humanos. O que importa é que possamos identifica-los como sistemas funcionais específicos e que a realização dos funcionamentos que constituem sua identidade enquanto indivíduos particulares não estejam sendo colocada em risco por nós. Neste sentido, qual será, em cada caso, a decisão mais acertada, irá sempre depender do conjunto de funcionamentos em questão. Neste conjunto, poderão estar incluídos tanto funcionamentos bem básicos – tais como evitar o sofrimento e a vulnerabilidade física – como as capacidades mais complexas – tais como a capacidade de exercer a liberdade e integrar uma sociedade política e a capacidade de viver uma vida pessoal e profissional plena. Baseados unicamente em tais descrições, não teremos, portanto, razão para discriminar certas formas de vida e submeter algumas delas a um tratamento que desconsidera inteiramente seus funcionamentos mais básicos. Neste sentido, decisões acerca da utilização de animais para fins de lazer, alimentação, vestimentas, experimentos científicos ou estéticos humanos deverão tomar parte da agenda política de sociedades morais.

Seguindo este mesmo raciocínio, gostaríamos de ressaltar que, tal como as questões que envolvem animais não humanos, também questões ambientais vêm sendo discutidas moralmente sob um ponto de vista antropocêntrico. Ou seja, pensamos no meio-ambiente como um instrumento necessário para implementação da vida e dos interesses humanos. Neste sentido, “interesses” ambientais são interpretados, exclusivamente, como interesses de seres humanos por aspectos ambientais específicos. A dificuldade de pensar a questão ambiental de forma não instrumental está no fato de que evidentemente parece não fazer sentido atribuir funcionamento, tais como, fruição de prazer ou dor, ao Corcovado ou à nascente do Rio São Francisco. Neste ponto, nossa argumentação parecer chegar a um limite. Mas o que dizer então com relação ao meio-ambiente? Devemos excluí-lo de nossas considerações morais? Devemos incluí-lo como possuindo um valor instrumental?

elaborada por Dias. Sobre este tem ver: Dias, MC. *Sobre Nós: expandindo as fronteiras da moralidade*. Rio de Janeiro: Pirlampo, 2016 e Dias, MC (org.). *A Perspectiva dos Funcionamentos: por uma abordagem moral mais inclusiva*. Rio de Janeiro: Pirlampo, 2015.

⁶ Pretendemos aqui recusar os preconceitos embutidos tanto na noção de ser humano quanto de pessoa, i.e. tanto o “especicistas” quanto o “personalismo”. Acerca desta disputa entre especicistas e personalistas, ver: Singer, P. (1993): *Practical Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press e Williams, B. (2006): “*The Human Prejudice*”, in B. Williams e A. W. Moore (eds.) *Philosophy as a Humanistic Discipline*, Princeton: Princeton University Press.

Nossa proposta é a de que o Corcovado ou a nascente do São Francisco possuem para nós o mesmo valor não-instrumental que conferimos a outras entidades, tais como as obras de arte. Julgamos que destruí-las seja um erro ou uma falta moral, mesmo que jamais tenhamos desejado qualquer contato com algum delas. Posso jamais ter tido qualquer interesse pessoal em ir ao Corcovado, posso, ao contrário, ter medo de altura e desejar jamais ter que subir o Corcovado. Entretanto, isso não me impede de reconhecer que algo de valioso se perderia de resolvêssemos destruí-lo.

Nosso diagnóstico da falácia relativa ao meio-ambiente está em pensar que um valor não-instrumental é necessariamente não-relacional. Se não houvesse vida humana sobre a terra, questões relacionadas à preservação do Rio São Francisco não seriam colocadas tal como aqui apresentamos e, por conseguinte, não seria atribuído um valor ao mesmo. Valores, do modo como aqui conceituamos, são atribuições humanas. Eles fazem parte do modo como nós nos reportamos às demais entidades. Isto, contudo, não significa que não possamos basear a nossa atribuição de valor em critérios objetivos, fazendo com que, a partir deste momento, o valor de algo possa independe dos nossos interesses e projeções pessoais.

O tipo de conduta que melhor expresse nosso respeito pelas demais formas de vida irá variar de acordo com os diversos contextos. E para sabermos a melhor forma de proceder, teremos que estar alertas aos "funcionamentos mais centrais", nem sempre explicitados dos que conosco convivem. Para garantirmos agora o respeito ou consideração à integralidade das formas de vida existentes, termos que deixar de lado regras morais pré-estabelecidas ou fórmulas gerais de conduta e conviver com a atitude de quem investiga, em cada caso, o que pode ser o melhor para cada forma de vida em questão. Tal procedimento envolve a necessidade de refletirmos sobre nossa própria situação, sobre situações alheias, sobre as consequências de nossas ações e as alternativas possíveis. Como então levar a cabo uma tal tarefa sem recorrermos a capacidade de criar protótipos, comparar e relacionar modelos de vida e de conduta e, sobretudo, sem assumirmos, ainda que sob a forma de um "experimento de pensamento", as perspectivas alheias? Se tais processos puderem ser reconhecidos como relacionados ao uso da nossa capacidade imaginativa, então poderíamos ainda perguntar: como podemos conceber uma forma de saber ou de racionalidade prática que já não seja ao mesmo tempo essencialmente imaginativa?

Defendemos aqui a tese de que apenas o exercício de nossa capacidade imaginativa nos permite decidir sobre a possível generalização de uma regra de conduta. Em outras palavras, considerando a tese central kantiana de que o predicado moral deve ser aplicado apenas às regras ou máximas do agir que puderem ser ao mesmo tempo consideradas como lei universal, ou seja, que satisfaçam o princípio de universalização, podemos agora dizer que a efetiva aplicação de um tal princípio supõe não um emprego formal da razão, mas seu uso imaginativo, apenas através do qual podemos percorrer as diversas posições a serem consideradas. Se quisermos, por exemplo, tomar uma posição em situações que envolvam os limites éticos das condutas científicas, tal como a aceitação ou não da manipulação de material genético, aprimoramento humano, eutanásia etc. teremos que ser capazes de abandonar o ponto de vista do legislador impessoal e adotar a perspectiva dos concernidos, em casos concretos. Em cada caso, estarão envolvidas diversas perspectivas que deverão ser consideradas a partir de sua lógica interna, ou seja, por referência ao universo de necessidades e convicções que lhe são próprias.

Por conseguinte, ao adotarmos uma perspectiva moral universalista, mais especificamente uma perspectiva moral segundo a qual nos dispomos a agir levando em consideração a perspectiva de todos os concernidos, nos comprometemos com um certo teatro imaginativo, onde nos propomos a ocupar qualquer dos papéis encenados. Ser moral, neste contexto, significa ser sensível à perspectiva alheia, compreender ou respeitar narrativas diversas ou, em termos humeanos, compadecer-se com os demais seres. O valor moral das mais diversas ações e normas adotadas será, assim, avaliado com base na sua contribuição para o aprimoramento ou realização plena das demais das formas de vida.

A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UM PARADIGMA NÃO-ESPECISTA

De acordo com a perspectiva aqui defendida, podemos agora incluir no nosso universo de consideração moral não apenas seres humanos e animais não humanos, mas o próprio meio ambiente. Neste ponto, nossa principal dificuldade deixa de ser (i) encontrar uma justificativa para considerar o outro e passa a ser (ii) saber o que seria para cada sistema funcional em geral, ou para cada ser, em particular, sua realização plena. Trata-se, portanto, de um desafio para nossas investigações empíricas e

uma dificuldade técnica a ser suplantada pelo conhecimento humano acerca do mundo no qual está inserido.

Mas, se somos nós, humanos, que identificamos os sistemas e, de certa forma, reconhecemos suas necessidades e definimos sua forma de realização, não correríamos o risco de incorrer em uma antropomorfização dos demais seres? Independente de qualquer juízo de valor, somos nós, humanos, que construímos uma forma de vida moral. Somos nós, humanos, que tomamos outros seres como objeto de estudo, objeto de conhecimento e de consideração ou respeito moral. Tudo isso nos torna os agentes morais por excelência. A nós cabe a responsabilidade por uma vida moral e pelo tratamento que conferimos às demais entidades. Durante nosso processo de produção de conhecimento podemos ser induzidos ao erro de projetar nos demais seres características que marcam nossa própria espécie. Sob o ponto de vista moral, podemos ficar atentos a tal delito e desenvolver nossa capacidade imaginativa no sentido de ampliar nossa sensibilidade e capacidade empática para demandas antes imperceptíveis. Podemos dar menos ouvidos a nossa arrogância intelectual e mais voz aos nossos próprios sentimentos. Podemos ver e ouvir de forma menos “antropocêntrica” quem são e o que aspiram os “outros”. Contra o delito na projeção no outro de nossas próprias demandas, estas são as únicas armas de que dispomos: um processo contínuo de sensibilização e escuta apurada do outro.

A moralidade, assim como o conhecimento humanos, estão obrigados a se render aos nossos próprios limites. Erraremos e transformaremos nossos erros em uma forma de aprendizado, mas não impediremos os impasses e conflitos morais que assolam nossa forma de estar no mundo junto a outros seres. Isso faz com que nossos juízos morais sejam essencialmente não-definitivos e que tenhamos que nos manter alertas a suas revisões, às transformações dos contextos e das demandas inerentes as diversas formas de existência.

Sob o ponto de vista pedagógico, resta-nos, portanto, o compromisso de conduzir nossos jovens a uma compreensão menos antropocêntrica da realidade e mais inclusiva da moralidade. Tal tarefa supõe não apenas uma revisão de todo o conteúdo programático das diversas disciplinas, afim de excluir seu componente especista, tal como já vem sendo feito com os componentes racistas e sexistas, como também a introdução de métodos de aprendizado diferenciados, capazes de promover empatia e uma sensibilização para o outro. Trata-se de promover uma formação voltada para a percepção das demandas alheias, para a sensibilização e desenvolvimento de uma certa razão imaginativa, compatível como exercício criativo de nos colocarmos no lugar do outro.

Neste sentido, o uso de outras linguagens torna-se fundamental para a ampliação da percepção e relação com os outros, sejam eles humanos, não-humanos ou o meio-ambiente. Entrar em contato com os conteúdos programáticos através de outras ferramentas, tal qual o recurso audiovisual, permite um entendimento mais abrangente de nossa relação com o mundo a nossa volta e de nós mesmos. Dessa abrangência acreditamos ser possível a aproximação da chamada educação artística com a educação filosófica, com o intuito de destacar o papel da empatia no processo de educação moral. Ou seja, evidencia o papel preponderante das artes no processo de formação de sujeitos sociais e políticos ativos em nossa sociedade.

O processo de sensibilização ética se expande para além dos limites dos muros das escolas; ela convoca uma aproximação entre discursos e experiências que comumente não ocupam lugar de destaque em nossas disciplinas e modos de compartilhar conhecimento que estão para além dos livros. Nesse sentido, cinema, teatro, dança, música, poesia, fotografia etc. devem ser ferramentas que ocupam o universo do aprendizado.

Entendendo a escola como o local por excelência da aquisição de linguagens formais (as linguagens biológicas, químicas, físicas, matemáticas, naturais etc.), e de socialização, o processo ordinário de aprendizagem que se dá basicamente a partir da leitura dos livros didáticos e pela assistência das explicações dos professores em sala de aula devem ser repensados. Os temas relacionados à ética e à política fazem parte do currículo de algumas disciplinas, mas temas considerados tabus ou menosprezados pelo paradigma antropocêntrico vigente, quando abordados o são de forma incipiente

ou para reiterar o antropocentrismo. Neste sentido, novas linguagens são convocadas como forma de educação ética continuada.

Se estivermos corretos em afirmar que as expressões e manifestações artísticas comunicam algo sobre o mundo, guardando indícios da intencionalidade do artista e de uma retórica elíptica (DANTO, 2004), podemos questionar em que medida a arte também pode ser entendida como uma forma de não somente ocupar um lugar no mundo, mas de modificá-lo, recriá-lo e expandi-lo. Nesse processo de redesenhar o espaço, a empatia se torna elemento fundamental para dialogarmos com o outro, para entendermos vivências que extrapolam nosso universo de experiências pessoais. Ao fim, podemos concordar que “talvez seja a hora de fazermos com que os poetas e os músicos retornem à polis e nos ensinem a arte de saber viver segundo as leis do coração” (DIAS, 2016b).

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Carol, GRUEN, Lori. (ed.) *Ecofeminism: Feminist Intersections with Other Animals and the Earth*. Bloomsbury Academic, 2014
- DIAS, Maria Clara. (org.) *A Perspectiva dos funcionamentos: por uma abordagem moral mais inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora Pirlampo, 2015.
- _____. *Ensaio sobre a Moralidade*. Rio de Janeiro: Editora Pirlampo, 2016
- _____. *Sobre Nós: expandindo as fronteiras da moralidade*. Rio de Janeiro: Editora Pirlampo, 2016b.
- DIAS, Maria Clara; OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes. (org.) *Ética Animal: Um Novo Tempo*. Rio de Janeiro: Editora Livros Ilimitados, 2018.
- GILLIGAN, Carol. *A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge M.A: Harvard University Press, 1982.^[1]_[SEP]
- HORTA, Oscar. *El antropocentrismo y el argumento de los vínculos emocionales*, em *Dilemata*, n. 1, 2009, pp 1-13.
- PLUMWOOD, Val. *Feminism and the Mastery of Nature*. London-NY, Routledge, 1993.
- PULEO, Alicia. Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, 2008: 39-59.
- _____. *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid, Cátedra, 2011.
- KANT, Immanuel. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968.
- REGAN, Tom. Animal Rights and Environmental Ethics. In: BERGANDI, Donato. *The structural links between ecology, evolution, and ethics: the virtuous epistemic circle*. Bioscience, Oxford University Press (OUP), 2014, 64 (3). pp.117-126.
- REGAN, Tom. The Case for Animal Rights. In: SINGER, Peter (ed.). *Defense of Animals*. Blackwell, 1985.
- SINGER, P. *Libertação Animal*. Trad. MarlyWinckler, ed Lugano, Porto Alegre, São Paulo, 2004.
- _____. *Practical Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press e Williams, 1993.
- WARREN, Karen. *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What it is and Why it Matters*. Oxford, Rowman and Littlefield, 2000.
- MOORE, Adrian William (eds.) *The Human Prejudice in Bernard Williams, Philosophy as a Humanistic Discipline*, Princeton: Princeton University Press, 2006.

Recebido em: 09/06/2018

Aceito em: 19/08/2018

UMA BIOÉTICA AMPLIADA PARA A INCLUSÃO DE REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES ANIMAIS E AMBIENTAIS

AN EXPANDED BIOETHICS FOR THE INCLUSION OF REFLECTIONS ON ANIMAL AND ENVIRONMENTAL ISSUES

Tânia Aparecida Kuhnen¹

Resumo: O presente artigo parte da ampliação do sentido do termo Bioética, buscando justificar na discussão sobre a ética vinculada às questões da vida a inclusão do problema do estatuto moral das vidas não humanas. Trata-se de pensar os problemas ambientais como parte da Bioética, visto que as diferentes vidas estão mais ou menos integradas e constituem um *continuum* de inter-relações e interdependências. Esse sentido de bioética permite pensar uma educação ambiental crítica na qual o indivíduo humano não se perceba como fora e acima do meio ambiente, elevando sua vida a um patamar ético e político diferenciado, que o autoriza a dominar, explorar e fazer um uso indiscriminado de outras formas de vida. A defesa desse sentido de Bioética passa por duas estratégias teóricas interconectadas: 1) a necessidade de desconstrução de dualismos hierárquicos de valor para que o indivíduo possa se pensar enquanto sujeito inserido num meio ambiente não apenas cultural, mas também em alguma medida dependente de um mundo natural, em relação ao qual sua vida não se opõe; 2) a importância de incentivar novos modos de se relacionar com outras formas de vida de maneira não opressiva e destrutiva com o fim de dar sentido pleno a ideia de preservação da natureza. Nesse sentido, pretende-se realizar, a partir das contribuições do pensamento ecofeminista, uma crítica aos dualismos hierárquicos de valor que formam a base da visão de mundo patriarcal explorativa e defender uma abordagem na qual as relações entre humanos e não humanos estejam pautadas em uma continuidade de formas de vida ao invés de sustentadas por divisões hierárquicas de oposição de valor. O componente curricular de Bioética pode ser um espaço de conscientização no Ensino Superior acerca da necessidade de propor um novo lugar para o ser humano em relação a outras formas de vida.

Palavras-chave: Animais. Bioética. Ecofeminismo. Educação. Natureza.

Abstract: This paper starts from the extension of the meaning of the term Bioethics, and seeks to justify in the discussion about ethics linked to life issues the inclusion of the problem of the moral status of nonhuman lives. It is a question of thinking about environmental problems as part of Bioethics, since different lives are more or less integrated and constitute a continuum of relationships and interdependencies. This sense of bioethics allows us to think of a critical environmental education in which the human person does not perceive himself as outside or above the natural environment, placing his life in an ethical and political differentiated level, which authorizes him to dominate, explore, and make an indiscriminate use of other forms of life. The defense of this sense of bioethics is made by using two interconnected theoretical strategies: 1) The need to deconstruct hierarchical dualisms of value so that the person can think of himself as a subject inserted in an environment not only cultural, but also to some extent dependent on a natural world, in relation to which his life does not oppose. 2) The importance of encouraging new ways of relating to other forms of life, in a non-oppressive and non-destructive way, in order to give full meaning to the idea of nature preservation. In this sense, we intend to carry out, considering the contributions of ecofeminist thought, a critique of the hierarchical dualisms of value that form the basis of the patriarchal exploratory worldview, and to defend an approach in which relations between humans and non-humans are based on a continuum of life forms rather than supported by hierarchical divisions of value opposition. Bioethics courses can be a place of awareness promotion in Higher Education about the need to propose a new place for the human being in relation to other forms of life.

Keywords: Animals. Bioethics. Ecofeminism. Education. Nature.

¹ Professora adjunta na Universidade Federal do Oeste da Bahia. E-mail: <tania.kuhnen@ufob.edu.br>

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da palavra Bioética e sua subsequente constituição como um campo de estudos e de produção de conhecimento, ela tem sido marcada pela discussão de diferentes temas e problemas que se aplicam à vida humana. Engenharia genética, biotecnologia, pesquisas com células tronco, aborto e eutanásia são exemplos de problemas tradicionalmente reconhecidos como pertencentes ao escopo de análise e reflexão da Bioética.

O presente artigo procura apontar os limites dessa compreensão da Bioética a partir do resgate de seu sentido originário, buscando justificar a ampliação das discussões nesse campo de estudos para englobar problemas relacionados à diversidade de vidas não humanas. Por meio disso, coloca-se em questão a assunção da inexistência de valor moral nessas vidas e o distanciamento do humano em relação as outras configurações e formatos de vida, como se o ser humano não dependesse em alguma medida da existência de condições biológicas adequadas para manter a si mesmo. A humanidade é, nesse sentido, um elemento dentre outros do conjunto de entidades que existem na Terra. Trata-se então de ultrapassar o sentido estrito da Bioética para pensar problemas vinculados à vida dos animais, das plantas e da natureza em geral como pertencentes ao âmbito dos estudos bioéticos.

Parte-se da hipótese da insustentabilidade do modelo atual de compreensão das relações humanas com as outras formas de vida, pautadas na fragmentação ou separação dos seres humanos em relação ao restante do mundo natural, o que, por sua vez, vincula-se a uma perspectiva dualista-hierárquica de organização de mundo que conduz à subordinação, dominação e destruição da natureza. Em seu sentido amplo, a Bioética pode contribuir para uma educação ambiental crítica, na qual o ser humano não se perceba mais como fora e acima da natureza, mas como responsável pela construção de relações de cuidado e respeito para com as outras formas de vida com as quais compartilha o planeta.

A fim de abordar a temática proposta, inicialmente procura-se caracterizar a Bioética em sentido amplo a partir de um resgate do sentido originário do termo ao se fazer referência aos autores precursores no uso da palavra, a saber, Fritz Jahr e Van Potter. Na sequência, ao se recorrer às contribuições teóricas de autoras ecofeministas, busca-se demonstrar como o sentido estrito da Bioética sobressaiu-se em razão da força de alcance do paradigma patriarcal e da lógica da dominação, que sustenta o conhecimento de que as formas de vida não humanas em sua diversidade existem para servir aos interesses humanos. Em seguida, explicita-se como o reconhecimento das relações de interdependência entre seres humanos e não humanos pode contribuir para a promoção da biodiversidade e a preservação da natureza, incentivando-se, por conseguinte, a construção de relações não dominadoras e não exploradoras das vidas não humanas. Por fim, defende-se a ideia do envolvimento humano com a natureza, ou seja, a conscientização sobre a proximidade dos seres humanos com o mundo natural, bem como sobre a existência de uma dependência e um débito para com os não humanos, o que permite repensar o lugar do humano em meio as outras formas de vida. A disciplina de Bioética, à medida que tem seus conteúdos reconfigurados com base em seu sentido ampliado, torna-se espaço de discussões sobre questões animais e ambientais, contribuindo para o rompimento da ideia de superioridade humana.

BIOÉTICA EM SENTIDO AMPLO: o resgate de seu sentido originário

O neologismo “bioética” passou a ganhar destaque na década de 70, do século XX, com o trabalho do bioquímico e oncologista Van Rensselaer Potter, nos Estados Unidos, considerado até pouco tempo o precursor no uso da palavra. Com a popularização do termo, a Bioética configurou-se como um campo próprio de produção de conhecimento, uma disciplina acadêmica de caráter interdisciplinar que envolve contribuições teóricas de diversas áreas consolidadas do saber, a exemplo da Filosofia, da Sociologia, do Direito e das Ciências da Saúde.

No entanto, antes de Potter, durante o período entre as duas guerras mundiais, mais precisamente em 1927, na cidade de Halle, Alemanha, o teólogo protestante Paul Max Fritz Jahr utilizou

pela primeira vez a palavra Bioética (*Bio-Ethik*)². Em seu artigo intitulado "*Bioética: revendo as relações éticas dos seres humanos com os animais e plantas*" (1927)³, publicado na revista *Kosmos*, Jahr coloca em questão a precisão da distinção historicamente construída entre humanos e não humanos e, a partir disso, destaca a necessidade de repensar o modo como seres humanos tratam moralmente os animais e as plantas. Em sua origem, portanto, o termo bioética traz em sua raiz e em seu sentido uma reflexão crítica sobre o relacionamento dos seres humanos com as demais formas de vida existentes, apontando uma preocupação específica acerca dos riscos inerentes a uma posição de dominação irrestrita assumida pelos humanos no mundo. Ao destacar as contribuições da ciência, da religião budista e de filósofos alemães que o antecederam para evidenciar a proximidade entre humanos e não humanos, Jahr sugere que a assunção de uma postura eticamente aceitável passaria pela construção de formas de proteção dessas vidas para além de interesses humanos utilitários. Ao fim de seu ensaio, Jahr propõe um imperativo bioético, sob influência de Immanuel Kant, pelo qual determina a obrigação de respeito a cada ser vivo como tal.

Em artigos subsequentes, como o *A morte e os animais* e *Proteção aos animais e ética*, ambos de 1928⁴, Jahr levou adiante sua reflexão bioética, tratando expressamente do respeito à vida de animais e plantas enquanto entes individuais. Para o autor, não há um conflito entre a ética humana e a ética direcionada para a vida de animais e plantas. Ao contrário, a preocupação moral para além da vida humana é uma expressão do aprofundamento da habilidade da compaixão e pode refletir positivamente no próprio respeito com os seres humanos. Para Jahr, os seres humanos compassivos com os animais não contêm sua sensibilidade diante do sofrimento de seres humanos. Ao contrário, tendem a não priorizar classes sociais, grupos de interesse, partidos ou qualquer outra coisa que objete a ampliação da percepção das necessidades do outro.

Para o reconhecimento do dever de respeito aos animais e às plantas, em *Proteção aos animais e ética* (1928), Jahr destaca também a importância da produção do conhecimento científico para que se possa cada vez mais entender as especificidades de cada ser vivo. Esse entendimento sobre as condições de vida, as propriedades fisiológicas e psicológicas auxilia a garantir a construção de uma proteção bem-sucedida aos animais e – porque também não considerar, admite Jahr – até mesmo as plantas. Argumentos biológicos e biopsicológicos podem fornecer, assim, um suporte fundamental para o pensamento bioético.

Posteriormente, nos Estados Unidos, Van Potter mantém uma certa proximidade com a proposta originária contemplada pelo termo Bioética ao apresentar uma preocupação com o rumo do desenvolvimento tecnológico e científico, que parecia se direcionar cada vez mais para a destruição das condições de existência da vida em geral. No entender do autor, o saber obtido no campo das ciências biológicas não poderia mais se manter separado dos valores humanos. Dessa forma, se Jahr pensava que a produção de conhecimento sobre a vida biológica e psicológica, humana e não humana, poderia ser a base para o desenvolvimento da bioética, Potter visualizou que a produção desse conhecimento, em detrimento de seus riscos para a própria preservação da vida, não poderia mais se dar em separado de uma avaliação ética, fazendo-se então indispensável a construção de uma bioética.

Whitehouse (2002) pontua que Van Potter estava essencialmente preocupado com o desenvolvimento de uma ética que pudesse guiar o comportamento humano de modo a permitir a sobrevivência dos seres humanos e de outras espécies, referenciando inclusive a proposta da “ética da terra”, de Aldo Leopold, para propor sua concepção de uma bioética global.

Para Garrafa (2005), ao empregar o termo bioética, Potter traduziu uma preocupação com a preservação do planeta no futuro, “a partir da constatação de que algumas novas descobertas e suas aplicações, ao invés de trazer benefícios para a espécie humana e para o futuro da humanidade,

² Segundo Hoss (2013), o termo *Bio-Ethik* foi delineado no ano anterior por Fritz Jahr, em 1926, ano em que apareceria no periódico *Die Mittelschule*.

³ Esse texto possui uma tradução para o português publicada em uma coletânea da *Revista Bioethikos*, junto com vários ensaios sobre ética e bioética escritos por Fritz Jahr. Confira: JAHR, Fritz. Ensaio em Bioética e Ética 1927-1947. *Revista Bioethikos*, n. 3, v. 5, p. 242-275, 2011.

⁴ Ambos os textos foram publicados em português, na coletânea da *Revista Bioethikos*, referida em nota prévia.

passaram a originar preocupações”, entre elas, a da “destruição do meio ambiente, da biodiversidade e do próprio ecossistema terrestre” (GARRAFA, 2005, p. 9).

No entendimento de Pessini (2005), Potter apontou para a necessidade de se criar uma nova disciplina que proporcionasse uma interação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente, antecipando-se às preocupações ecologistas voltadas ao respeito pela natureza⁵. A partir dessa nova disciplina, a ciência e o progresso tecnológico materialista não poderiam mais ser vistos como algo independente da ética. Potter queria que “a bioética fosse uma combinação de conhecimento científico e filosófico e não, simplesmente, um ramo da ética aplicada” (PESSINI, 2005, p. 152), como acabou depois por ser compreendida em relação à medicina.

Com a consolidação da Bioética como campo de estudos nos Estados Unidos, a disciplina passou a se afastar do seu sentido original amplo, ficando restrita às questões biomédicas. Essa abordagem ganhou destaque com a publicação da obra de Beauchamp e Childress, *Principles of Biomedical Ethics* (1979)⁶, que permanece até hoje uma referência central no campo dos estudos bioéticos⁷. Esse direcionamento da Bioética no âmbito internacional é reforçado em obras mais recentes, a exemplo da coletânea de ensaios intitulada *Bioética Global: o colapso do consenso* (2012), organizada por H. Tristram Engelhardt, Jr., na qual se discute amplamente a (im)possibilidade de um consenso em torno de normas aplicadas à assistência à saúde no contexto europeu diante da diversidade de visões morais de mundo que dificultam a constituição de uma bioética secular global. Assim, quando se emprega o termo bioética, geralmente, são referidas questões relacionadas ao início, ao meio e ao fim da vida humana, sem se fazer considerações que incluam o respeito à vida de animais e plantas, como era visualizado por Jahr, ou sobre a extinção de espécies e do meio ambiente em sua totalidade, conforme propunha Potter.

Ao comentar a obra de Potter no campo da bioética, Lower Jr. (2002, p. 329) afirma que a comunidade médica apropriou-se do termo e transformou-o em “um rótulo do próprio esforço a fim de obter apoio para se dedicar a uma ética de uma medicina cada vez mais voltada para a alta tecnologia”. A bioética que passou a ser promovida nos Estados Unidos por meio de diversos programas possuía cunho pragmático e não conceitual, sem relação próxima com a abordagem que Jahr e Potter tinham em mente.

Apesar das interpretações do pensamento de Potter realizadas por autores como Garrafa e Pessini, no Brasil, o termo bioética chegou a partir de seu sentido reducionista, tornando-se um campo

⁵ Não se pode esquecer que muito antes de Jahr e Potter, outros teóricos, a exemplo de Albert Schweitzer (1875-1965) e Aldo Leopold (1887-1948), já se ocuparam de pensar uma ética ecológica, embora não tenham concebido uma bioética.

⁶ A obra está traduzida para o português com o título, *Princípios de Ética Biomédica* (2002, Loyola).

⁷ Uma tentativa de ampliar a base de aplicação dos quatro princípios apresentados por Beauchamp e Childress é realizada por Dall’Agnol na obra *Bioética: princípios morais e aplicações* (2004), na qual o autor pretende ir além da bioética médica ao reformular os quatro princípios anteriores para tentar superar as limitações do principialismo biomédico, acrescentando mais um princípio, qual seja, o da reverência ao valor intrínseco da vida. Esse princípio, de acordo com Dall’Agnol (2004, p. 167), “permite uma abordagem mais ampla de uma série de problemas bioéticos, não apenas de ética biomédica, mas de questões gerais relacionadas com o início, o meio e o fim da vida”. Com base neste último princípio, Dall’Agnol sustenta que não somente seres humanos possuem valor intrínseco, e essa propriedade pode também se fazer presente em outras formas de vida. O autor afirma que “a biodiversidade possui valor intrínseco e a natureza não pode ser vista simplesmente como um mero recurso para o ser humano” (DALL’AGNOL, 2004, p. 177). No entanto, o autor apenas faz algumas considerações sobre a extensão desse princípio ao meio ambiente, sem aprofundar sua análise de como isso seria possível e sem propor uma ética prática que realmente garanta a proteção moral de formas de vida não-humanas a partir do princípio de reverência ao valor intrínseco da vida. Em artigo publicado posteriormente, Dall’Agnol (2007) discute sua proposta do “princípio de reverência do valor intrínseco da vida” e suas implicações de restrição da conduta humana em relação ao meio ambiente, destacando o papel da ciência, que deve primordialmente estar a serviço das mais diversas formas de vida e reverenciar seu valor intrínseco. Para tanto, o autor reconhece a necessidade de mudanças legislativas e políticas públicas inovadoras.

voltado prioritariamente para a discussão de questões concernentes à vida humana e, mais propriamente, de problemas ligados à medicalização da vida humana ou às novas tecnologias da saúde e da medicina aplicadas ao prolongamento da vida de indivíduos humanos. Esse é o entendimento de Heck (2005, p. 128), ao apontar que a bioética de proveniência potteriana é “uma ética do desenvolvimento das ciências médicas”. Ao se levar em conta esse sentido restrito da Bioética, ficam de antemão excluídas as reflexões promovidas no campo da Filosofia Moral contemporânea sobre a ampliação da comunidade moral para além dos limites da espécie humana.

Teixeira (2017) salienta que na década de 90, apesar da expansão do sentido estrito da Bioética principalista de origem americana, reproduzido em diversos países, houve também um esforço para pensar uma Bioética sul-americana. Trata-se de uma recriação da Bioética que se propõe a incluir um conjunto de problemas de cunho social, econômico e ambiental que configuram as realidades de países do Sul e que estão ausentes na discussão americana. Na tentativa de promover uma discussão contextualizada, emergem abordagens bioéticas latino-americanas como a Bioética da Intervenção (Garrafa e Porto) e a Bioética da Proteção (Kottow e Schramm). Ainda assim, a autora registra a existência de uma tendência predominante da abordagem principalista na produção acadêmica do campo biomédico.

Todavia, mais recentemente, conforme Garrafa (2005), após várias etapas de desenvolvimento⁸, há um redirecionamento da bioética a partir de uma ampliação conceitual suscitada pela homologação, em 10 de outubro de 2005, em Paris, da *Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos*, da UNESCO, a qual reformula “a agenda para além da temática biomédica-biotecnológica, incluindo os campos social e ambiental” (GARRAFA, 2005, p. 10).

Seguindo essa linha de entendimento, Pessini afirma, em artigo no qual apresenta e comenta as três edições da *Encyclopedia of Bioethics* (1978, 1995 e 2004), que a bioética hodierna tem se voltado para o reconhecimento da importância da sustentabilidade ecológica: “deve-se considerar que promover o respeito à biodiversidade e desenvolver a responsabilidade para com a biosfera passam, definitivamente, a fazer parte da agenda da bioética” (PESSINI, 2005a, p. 310). Grande parte dos desafios atuais relacionados ao meio ambiente e a ecologia estão no “coração do entendimento da bioética potteriana”, embora isso não tenha sido refletido na Enciclopédia, sobretudo nas suas primeiras edições, as quais praticamente ignoraram “Potter na sua perspectiva da ética global e da sustentabilidade ecológica para garantir o futuro da vida no planeta Terra” (PESSINI, 2005a, p. 309). Nesse sentido, o autor entende que “a proteção da biodiversidade e da biosfera em que o ser humano vive, está entre os princípios fundamentais a serem discutidos pela bioética” (PESSINI, 2005a, p. 310).

Apesar da reorientação no campo da bioética, a maior parte dos trabalhos publicados em periódicos como a *Revista Brasileira de Bioética*, a *Revista Bioética* e a revista *Bioethikos* restringe-se a questões médicas e, quando muito, refere-se a problemas sociais e políticos ligados às questões de saúde. Apenas alguns artigos mais recentes em tais periódicos discutem especificamente questões relacionadas ao uso de animais na pesquisa e no ensino e propõem reflexões sobre questões ambientais. A escassez dessa produção pode também ser verificada nas publicações vinculadas à Sociedade Brasileira de Bioética (SBB). Tem-se assim que a proteção dos animais não-humanos e demais seres vivos raramente constitui tema central na produção teórica do campo da bioética, pelo menos na produção bibliográfica nacional. A exceção fica por conta de trabalhos recentemente publicados, como

⁸ Garrafa aponta para a existência de quatro etapas de desenvolvimento histórico da bioética: 1) Etapa da fundação: quando as bases conceituais da bioética foram estabelecidas na década de 70; 2) Etapa de expansão e consolidação: quando se expandiu por todos os continentes por meio de eventos, livros e revistas científicas especializadas, mormente a partir do estabelecimento dos quatro princípios bioéticos básicos na década de 80; 3) Etapa da revisão crítica: caracterizada pelo surgimento de críticas ao “principalismo biomédico” e pela necessidade de se enfrentar de modo ético e concreto as questões sanitárias mais básicas; e 4) Etapa da ampliação conceitual: teve início após a homologação, em 2005, da *Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos*, a qual confirma o caráter pluralista e multi-inter-transdisciplinar da bioética, considerando o meio ambiente uma temática da bioética. Ressalte-se que Garrafa não faz referência ao desenvolvimento da ética animalista enquanto parte da bioética (GARRAFA, 2005).

a obra *Bioética: fundamentos teóricos e aplicações* (2017), organizada pela filósofa Maria Clara Dias, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS).

Ao mesmo tempo, no Brasil, reservou-se a áreas específicas as discussões sobre os deveres morais para com os animais, as plantas e a proteção do meio ambiente, constituindo-se o campo de estudos dos direitos e da ética animal e ambiental. Destaca-se o trabalho pioneiro realizado pela filósofa Sônia T. Felipe, com a introdução e o desenvolvimento do debate sobre a consideração moral de seres não humanos e a redefinição dos limites da comunidade moral no Brasil⁹. Cabe destacar também a criação da *Revista Brasileira de Direito Animal*, uma publicação do Núcleo de Pesquisa em Direitos dos Animais, Meio Ambiente e Pós-modernidade (NIPEDA), vinculada à Universidade Federal da Bahia, em 2006.

Neste estudo procura-se então resgatar o sentido expandido do termo bioética, que em sua origem abre margem para a inclusão de questões éticas voltadas para todos os seres vivos. Sob a denominação Bioética, enquanto campo de produção de conhecimento filosófico-prático e interdisciplinar, podem ser englobadas questões relacionadas à fundamentação de teorias éticas normativas que tenham em vista a inclusão da diversidade de seres vivos não humanos no contexto dos moralmente protegidos, bem como questões animalistas e ambientalistas de orientação mais prática e que busquem apontar justificativas para mudanças comportamentais por parte de seres humanos. Nesse sentido, é possível falar em bioética humana, bioética animal e bioética ambiental, fazendo referência as diferentes dimensões de investigação pertencentes à disciplina de Bioética, que não são excludentes, mas, ao contrário, se inter cruzam e se interconectam à medida que a *bios* é afetada pelas ações morais, pois as diferentes formas de vida estão mais ou menos integradas e constituem um *continuum* de relações interdependentes.

O sentido originário da Bioética permite pensar uma educação ambiental crítica na qual o indivíduo humano não se perceba como fora e acima da natureza e suas múltiplas formas de vida organizadas em espécies, comunidades bióticas, ecossistemas, às vezes mais próximos ou mais distantes de ambientes urbanos, nos quais a organização da diversidade de formas de vida humana é prevalente. Além disso, permite colocar em questão o paradigma histórico da elevação da vida humana a um patamar ético e político diferenciado, que o autoriza a dominar, explorar e fazer um uso indiscriminado de outras formas de vida, inserindo a humanidade como mais um elemento entre as vidas existentes.

Tem-se assim que, com a ampliação do sentido da Bioética a partir do resgate de seu sentido originário é possível considerar de forma séria a raiz da palavra, *bios*, sem estabelecer de antemão uma hierarquia de formas de vida ou um privilégio de algumas vidas em relação às demais. Conforme pontuou Jahr, no ensaio *Proteção aos animais e ética* (1928), inspirado pelo teólogo Schleiermacher e pelo filósofo Krause, as plantas, os animais e os seres humanos situam-se numa condição de igualdade.

Esse sentido abrangente e inclusivo precisa também refletir em uma mudança no próprio ensino do componente curricular Bioética, com a inclusão da discussão de temáticas animalistas e ambientalistas, para que se possa construir um espaço de conscientização no Ensino Superior sobre a necessidade de propor um novo lugar para o ser humano em sua relação com outras formas de vida, no qual responsabilidade e respeito pelas vidas sejam finalidades prioritárias, sem a assunção de privilégios para si próprios.

⁹ Algumas das publicações da autora sobre a temática: FELIPE, Sônia T. *Por uma questão de princípios: alcance e limites da ética de Peter Singer em defesa dos animais*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003. FELIPE, Sônia T. Da considerabilidade moral dos seres vivos: a bioética ambiental de Kenneth E. Goodpaster. *Revista Ethic@*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 105-118, jul. 2006. FELIPE, Sônia T. *Ética e experimentação animal: fundamentos abolicionistas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007. FELIPE, Sônia T. *Galactolatria: mau leite*. São José: Ecoanima, 2012. FELIPE, Sônia T. *Acertos abolicionistas: a vez dos animais. Crítica à moralidade especista*. São José: Ecoanima, 2014.

O ensino da Bioética deve, portanto, rejeitar previamente as hierarquias tradicionais de valor das formas de vida e assumir uma postura crítica frente aos sistemas de dominação que afetam a vida de seres humanos, animais, plantas, bem como da natureza pensada em sua totalidade, todos transformados em objetos de exploração. Para além disso, a Bioética deve contemplar a promoção do compromisso moral de respeito à vida, humana ou não humana, em suas diversas aparências, formatos e localizações.

O SISTEMA PATRIARCAL E A COSMOVISÃO OCIDENTAL HIERÁRQUICA DE MUNDO

A propagação da Bioética estrita está vinculada à própria cosmovisão prevalente na sociedade ocidental, que historicamente limitou aos seres humanos os benefícios da proteção de ações morais. Influenciada mormente pelos preceitos das religiões cristãs e, posteriormente, pela apropriação do conhecimento da ciência evolutiva, essa visão de mundo também esteve na base da construção das teorias éticas de maior destaque ao longo da história da Filosofia Moral ocidental, a exemplo da concepção ética kantiana. Os preceitos tradicionais que configuram a tradição religiosa e secular apontam para uma sacralidade da vida humana em razão de algumas características distintivas dos indivíduos humanos que seriam superiores, a saber, a razão e a linguagem¹⁰.

A eleição de determinadas características e habilidades supostamente possuídas apenas por seres humanos, associada às atividades produtoras, técnicas, científicas e culturais humanas, teve como consequência o estabelecimento de um lugar de destaque para si por parte dos humanos, sobretudo, no mundo ocidental. Esse lugar de superioridade, todavia, não veio acompanhado de um cuidado responsável e de respeito para com os outros seres vivos. Ao contrário, da determinação de uma superioridade da espécie humana, derivou-se uma separação irresponsável para com todas as demais formas de vidas, cujas características e habilidades específicas foram então relegadas ao plano da inferioridade, além de serem consideradas insuficientes para os tornarem aptos à proteção moral.

Com a chegada da denominada “era do antropoceno”, na qual a capacidade humana de influenciar as demais formas de vida e os processos ambientais para se beneficiar torna-se mais potente, as consequências da adoção da postura de superioridade são cada vez mais evidentes: acentua-se a colonização e destruição ambiental, promove-se a extinção de *habitats* e espécies, intensifica-se a exploração de animais domesticados para consumo humano, eliminam-se formas de vida de grupos humanos minoritários que não representam o ideal civilizatório que acompanha a ideia da superioridade da espécie humana, entre outros modos de degradação e destruição da vida.

O exercício da dominação e exploração das vidas não humanas vinculado à noção de superioridade humana está imbricado também no paradigma patriarcal que estrutura as diferentes instituições e relações sociais de forma dualista-hierárquica. Para Karen Warren (1996, 2000), a estrutura patriarcal de organização da sociedade está na origem de um sistema de dominação que se estende para além das mulheres. Dentro da ordenação patriarcal, cria-se uma visão dualista de mundo, na qual um lado é superior e valioso e outro inferior, subordinado e sem valor. Do lado inferior, sujeitos à dominação e ao tratamento destrutivo sem nenhuma boa razão, estão tanto as mulheres quanto a natureza, entre outros grupos minoritários cuja própria construção identitária é danificada.

Na compreensão de Plumwood (1993, p. 42), os dualismos são “formas alienadas de diferenciação, onde o poder explica e constrói a diferença em termos de um reino inferior e alienígena”. Constituem-se como um quadro conceitual e uma forma de pensar que encoraja uma separação oposicionista entre dois lados: humano/natureza (não humano), cultura/natureza, razão/emoção, homem/mulher, masculino/feminino, racionalidade/animalidade (natureza), produção/reprodução (natureza). Para manter uma estrutura dualista de poder de subordinação e dominação, na qual a parte de menor valor é tratada como um mero meio para os fins da parte privilegiada de maior valor, recorre-se à formação de um discurso de diferenciação forte entre as partes do sistema dual, assegurando

¹⁰ Para uma discussão específica sobre a tradicional ideia do valor sagrado da vida humana e suas implicações morais, confira: SINGER, Peter. *Repensar la vida y la muerte: el derrumbe de nuestra ética tradicional*. Barcelona: Paidós, 1997.

limites distantes e bem definidos entre ambas. Além disso, a esfera tratada de forma instrumental é vista como passiva e sem fins para si mesma, razão pela qual os fins dos outros lhe podem ser impostos.

No sistema patriarcal, afirma Warren (2000), os quadros conceituais são construídos de forma intencional, estão entrelaçados e se reforçam mutuamente para preservar interesses de um grupo em detrimento de outros grupos com menos poder. As características da estrutura conceitual patriarcal são as seguintes: 1) forma-se um pensamento de valor hierárquico e opressor – os de cima possuem mais valor e os de baixo menos valor; 2) sustentam-se pares de oposição dualistas que se excluem ao invés de serem complementares; 3) o poder é compreendido como “poder sobre alguém”, de cima pra baixo; 4) criam-se e perpetuam-se privilégios para os grupos de cima; 5) é sancionada a lógica da dominação, isto é, uma estrutura lógica de argumentação que justifica a subordinação dos grupos de baixo, originando e sustentando diferentes formas de preconceito e injustiças (WARREN, 2000).

Dentro de um sistema de dualismos hierárquicos, o ser humano é entendido como o que possui mais valor e poder de ordenamento e, a partir disso, pode promover a exploração e dominação de outras formas de vida supostamente regidas pela desordem e entendidas como destituídas de valor. O advento da ciência ocidental moderna e sua perspectiva mecanicista sancionaram o dualismo hierárquico, fornecendo instrumentos científicos para promover a apropriação ordenatória da natureza. Conforme Carolyn Merchant (1998), a visão mecanicista da natureza, inaugurada por Francis Bacon, instaurou o programa de controle da natureza para o benefício humano na passagem do século XVI para o século XVII. Com o conceito emergente de progresso e as tecnologias de mineração e metalurgia, as técnicas de manipulação da natureza transformaram-na em um mero recurso para a produção econômica.

Como consequência do processo de objetificação e enquadramento da natureza pela ciência, a visão organicista de uma natureza geradora foi substituída pela perspectiva de uma natureza morta, constituída de partículas inertes, movidas apenas por forças externas (MERCHANT, 1998). A partir disso, legitima-se a exploração estendida até o presente desse objeto composto de diversas partes que contêm informações a serem extraídas, analisadas e reagrupadas, sob a influência de instrumentos e do método científico, para se chegar a teorias científicas objetivas e racionais. Com esse estudo das partes tomadas separadamente, a ciência moderna acredita ser possível descobrir tudo o que há na natureza.

A ciência hodierna desenvolveu técnicas de manipulação da vida que permitem seu controle em laboratório. Diante dos danos causados à natureza instrumentalizada, sob a justificativa da primazia necessária do desenvolvimento econômico, novas soluções técnicas e tecnologias para correção desses danos são apresentadas como confiáveis pela ciência, mas indicam apenas que a vida pode ser capturada e possuída, sustenta Shiva (1993a, 1993b). Assim, a invasão, exploração e destruição da natureza é contrabalançada com a promessa da efetividade das tecnologias corretivas, que procuram ainda conservar a natureza, mas sem superar uma perspectiva objetificadora da vida não humana. Porém, como apontam Phillips e Rumens (2016), a crescente exploração neoliberal da natureza, com sua promessa tecnológica de superação das dificuldades através do mercado, acaba apenas aprofundando a desigualdade e destituindo povos tradicionais de sua autonomia e segurança alimentar, além de condenar ao desaparecimento seus modos singulares de viver.

Gaard (1997) argumenta que toda a lógica da dominação construída sob a separação artificial entre humano e natureza (não humano), aliada a ideia da descontinuidade, gera um tipo de alienação humana em relação à natureza, que implica seguir certos modos de vida sem questionar o tipo de relação explorativa que historicamente se construiu com os ecossistemas. As adaptações são realizadas então sem que se revise de forma radical o modelo humano de desenvolvimento.

Plumwood (1998) acrescenta que na ordenação dualista-hierárquica que separa humanos da natureza, aqueles se compreendem como externos ao mundo natural e assumem a função de mestres controladores, que, por sua superioridade, podem instrumentalizar os demais seres vivos. Na lógica da argumentação patriarcal, as diferenças insuperáveis dos humanos em relação às demais formas de vida, por si só, garantiriam a si mesmos uma liberdade irrestrita de subordinação de todas as outras vidas. A

própria natureza superior do ser humano seria realizada à medida que permanece separada, controla e domina a parte inferior do par dualista.

Como se observa, a ideia da superioridade e da separação do humano das demais formas de vida está atrelada a um ordenamento patriarcal, de característica dualista-hierárquica, prevalente na sociedade ocidental. A partir dessa perspectiva, pode-se compreender como os animais não humanos e a natureza terminaram por ser em geral excluídos dos estudos de uma disciplina que deveria se ocupar das questões pertinentes à proteção da vida (*bios*). O par dualista oposicional, humano/natureza, está na base da visão predominante de abuso das formas de vida não humanas para fins humanos, dificultando a expansão de uma visão genuinamente inclusiva da Bioética. Nesse sentido, ao se restringir o campo da Bioética a uma discussão sobre o início, o meio e o fim da vida humana, apenas se reproduz o paradigma patriarcal amplamente aceito, que exime o ser humano da responsabilidade ética e política para com outras formas de vida, consideradas meros instrumentos para o desenvolvimento e a satisfação dos interesses humanos.

Diante dessa estruturação patriarcal e hierárquica de mundo, que implica a dominação, exploração e destruição de formas de vida não humanas, e ao se considerar o sentido ampliado da Bioética, tem-se a necessidade de desconstrução de dualismos hierárquicos de valor para que o indivíduo possa pensar-se enquanto elemento que é parte dependente do meio ambiente não apenas cultural, mas também natural, em relação ao qual sua vida não se opõe. É preciso reconhecer que há uma continuidade entre as formas de vida que implica responsabilidades éticas e a construção de modos de vida humanos pautados na preservação não humana, para além de uma instrumentalização assentada em objetivos econômicos, políticos e culturais estritamente humanos.

Com base nisso, defende-se que a prática pedagógica do docente no componente curricular Bioética não pode então permanecer limitada pelo paradigma patriarcal, situada na base da aceitação e reprodução do sentido estrito da disciplina Bioética. À medida que se assume um fazer pedagógico comprometido com a formação, é preciso posicionar-se diante de uma reprodução acrítica desse sistema dualista-hierárquico e as respectivas limitações em termos de respeito e preservação da vida dessa cosmovisão de mundo que assegura privilégios intocáveis aos seres humanos (ou pelo menos a parte deles).

O RECONHECIMENTO DAS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA PARA A PROMOÇÃO DA BIODIVERSIDADE

A partir do sentido da Bioética ampliada é possível pensar a necessidade de reconhecer a dependência humana da natureza como base para a promoção da biodiversidade e a sustentação de uma genuína preservação da natureza e das vidas nela originadas como parte da preocupação dos estudos desenvolvidos no campo da disciplina de Bioética. Conforme Cuomo (2002), as realidades humanas estão incorporadas em realidades ecológicas e o ecofeminismo reconhece que todos são compostos de conexões físicas, conceituais e de inter-relacionamentos. Nessa compreensão, indivíduos humanos não estão nem acima, nem abaixo do meio ambiente natural, mas interagem nele de forma constante.

Ao se dismantelar a ideia de que indivíduos humanos estão completamente desvinculados do meio ambiente natural, substituindo-a pela noção de que interagem no mundo de forma constante, intra e inter-espécies, afirma-se que seres humanos são também natureza para além de seu potencial criativo, cultural e científico. O fato de que as diferentes formas de vida possuem relações de continuidade entre si e mantêm-se a partir de interdependências, é um aspecto que não pode ser ignorado nos estudos bioéticos, ainda que isso não seja algo aparente a todo instante. Mesmo que seres humanos façam uso de todos os artifícios e artefatos para cada vez mais se afastarem da natureza, sua origem remonta, em última instância, ao condicionamento da vida biológica.

Para além do esclarecimento em relação às dissociações promovidas na ordenação dualista-hierárquica patriarcal, o pensamento ecofeminista propõe uma nova forma de olhar para a vida não humana, desde uma perspectiva ética e política distanciada dos padrões de separação, dominação, exploração e conservação. Trata-se de reconhecer a importância de incentivar novos modos de se

relacionar com outras formas de vida de maneira não opressiva e destrutiva com o fim de dar sentido pleno à ideia de preservação da vida e da natureza em geral. Através disso, são fomentadas aproximações mais justas tanto em meio a comunidades humanas quanto em relação ao meio ambiente.

O ecofeminismo aponta também para a importância de se desenvolver estratégias e políticas que re-conectem o humano e o que está para além do humano para enfrentar a crise ambiental e colocar em questão a abordagem tradicional que defende a necessidade infundável de promover o desenvolvimento econômico. Conforme pontua Plumwood (1993), é preciso reformar a racionalidade humana de modo a reconhecer a dependência da espécie humana – como ocorre com as demais – de uma biosfera saudável, fomentando uma reformulação da identidade humana para criar uma cultura ecológica e democrática para além da visão instrumental de uma sociedade direcionada pelo mercado.

Mies e Shiva (1993, p. 15) afirmam que uma perspectiva ecofeminista torna necessária “uma nova cosmologia que reconhece que a vida na natureza (incluindo os seres humanos) mantém-se por meio da cooperação, cuidado e amor mútuos”. Ao adquirir consciência dessa integração com outras formas de vida, seres humanos podem se tornar aptos a desenvolver a habilidade de cuidado nas relações, o respeito ao outro (humano ou não humano) e a capacidade de preservar a biodiversidade. Trata-se de buscar superar relações e sistemas que negam a vida e que, salientam Phillips e Rumens (2016), não reconhecem o débito humano para com os outros do planeta. Nessa perspectiva, “a humanidade já não posiciona a si e suas necessidades como transcendendo a ‘natureza’, mas se considera como imanente dentro de um sistema ecológico do qual depende” (PHILLIPS; RUMENS, 2016, p. 2).

Com base nessa compreensão inclusiva das relações entre seres vivos, Shiva (1993a), propõe a ideia da democracia de todas as formas de vida¹¹. Nela rejeita-se a visão de que a liberdade e a felicidade humanas dependem de um processo contínuo de emancipação, independência e domínio da natureza, atrelado também à marginalização e precarização da vida grupos humanos sujeitos à opressão. Mies (1993a) acrescenta que a natureza precisa ser percebida como um sujeito – não uma mera fonte de matérias primas inesgotáveis – e tudo o que se impõe à natureza de alguma forma reverbera nas condições da vida humana.

A experiência de inúmeros grupos de mulheres no campo tem se voltado para a promoção da democracia das formas de vida. Ao resistirem à agricultura da monocultura, essas mulheres procuram preservar as condições naturais de sustentação da vida humana e não humana, promovendo a biodiversidade. Sua relação com a natureza se dá com base no respeito aos ciclos de fertilidade e de geração da vida. Para elas, conforme sustenta Shiva (1993c, p. 224), ao destacar o conhecimento das mulheres indígenas “biodiversidade é uma teia de relações que garante o equilíbrio e a sustentabilidade”. Nesse contexto, a vida na natureza (incluindo a de seres humanos) mantém-se por meio da cooperação, sem confronto, ruptura ou tentativa de ordenar e hierarquizar as formas de vida integradas.

Harlow (1992) salienta que olhar para a natureza como um simples recurso externo ou um instrumento para satisfazer as preferências humanas é algo que se tornou inviável. A teoria da evolução de Darwin permitiu entender o parentesco evolucionário do ser humano com todas as formas de vida e permitiu-lhes desenvolver uma linguagem para descrever e explicar as relações no mundo natural. Ao se falar em “harmonia”, “lutas” e “dramas” nos contextos não-humanos, tem-se a elaboração de descrições sobre o modo pelo qual a atividade humana compreende a natureza. Com isso, é possível

¹¹ Vinculada à ideia da democracia das formas de vida, Mies (1993b) desenvolve a perspectiva da subsistência como uma proposta de uma nova possibilidade de vida na qual não se pretenda mais transcender a natureza. A liberdade é resignificada e não consiste em subjugar e dominar o outro, mas antes em livrar-se da criação de necessidades e concentrar-se no reconhecimento daquilo que pode ser mantido em consonância com a sustentação da vida de todos os seres vivos. Confira em: MIES, Maria. A necessidade de uma nova visão: a perspectiva da subsistência. In: SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993b, p. 387-420.

reconhecer também um face humana na natureza, o que aproxima a cultura humana do meio ambiente natural.

Na compreensão de Harlow:

A biosfera é a nossa casa e o horizonte contra o qual as possibilidades humanas e a auto-compreensão se revelam. Como tal, há algo a ser amado e cuidado por razões análogas àquelas pelas quais nós amamos e cuidamos de nossas casas, das comunidades locais, das paisagens históricas e das construções e objetos de arte. (HARLOW, 1992, p. 41).

Ao se reconhecer as relações de interdependência e superar o paradigma dualista-hierárquico, seres humanos podem desenvolver consciência sobre a limitação e distorção inerente à ideia da alienação da natureza, e que tem conduzido à destruição da biodiversidade. A perspectiva da interdependência dá um lugar de destaque a experiência da empatia, da compaixão e da sensibilidade para com o outro ser vivo em sua condição particular, despertando a responsabilidade para com a situação de sua vida.

Uma vez alcançada essa consciência da proximidade, é importante incentivar novos modos de se relacionar com outras formas de vida de maneira não destrutiva e opressiva, para dar sentido pleno à ideia de preservação da natureza. O reconhecimento da interdependência associado à preservação permite também efetuar considerações morais diretas em relação às diferentes formas de vida não humanas, mantidas como elementos da comunidade de vida na Terra da mesma forma que os humanos, estejam elas mais próximas dos ambientes urbanos, submetidas à domesticação, ou mais distantes, integradas à natureza silvestre.

Conforme pontuado, a disciplina de Bioética, à medida que a retomada de seu sentido ampliado permite trazer à tona a limitação das justificativas historicamente construídas para a dominação da natureza, pode se transformar num espaço de aprofundamento da consciência crítica sobre as implicações individuais da condição de interdependência. Além disso, as discussões de problemas bioéticos referentes ao tratamento destinado por humanos às formas de vida não humanas, animais e vegetais, pode auxiliar a pensar o lugar do humano em meio as demais vidas e, por conseguinte, levar à reconstituição de identidades por meio de questionamentos sobre o lugar que se quer construir para viver e compartilhar com outros seres vivos.

PARA UMA PROPOSTA DE ENVOLVIMENTO COM A NATUREZA NO ENSINO DA BIOÉTICA

A proteção e preservação das diferentes formas de vida, apoiada no sentido ampliado de Bioética, pressupõe a possibilidade de um envolvimento aprofundado com a natureza, assentado na abordagem da interdependência, apresentada no item anterior. É a partir desse enraizamento da relação com o mundo natural, que se pode perceber os equívocos de uma visão apoiada estritamente no acúmulo econômico, ainda que ela possa ser compatibilizada com a preservação da existência de gerações humanas futuras. O sistema atual de dominação e exploração danifica o envolvimento humano com a natureza – promove o “des-envolvimento” –, impedindo ao ser humano a percepção de si mesmo como alguém que compartilha necessidades vitais com outros formatos de vida.

Enquanto seres biologicamente condicionados, humanos necessitam que certos requisitos sejam preenchidos para que sua vida possa ser realizada da forma mais plena possível. Assim o necessitam também animais e plantas. Por isso, à medida que seres humanos vão criando para si condições existenciais que ultrapassam a possibilidade de atendimento por parte do planeta, levando à devastação de outras formas de vida sem possibilidade de resistência, é essencial a revisão profunda dessas condições. Nesse sentido, aprender sobre a dependência humana da natureza e sobre o potencial humano de destruir sua base de sobrevivência é fundamental para promover o ideal da preservação da diversidade de formas de vida de modo equitativo.

Conforme destaca Paul Taylor, em *Respect for Nature*, o agente humano é o único capaz da liberdade de fazer escolhas morais em relação ao meio no qual está inserido, sendo-lhe possível optar por um lugar mais seguro para todas as formas de vida que integram a comunidade de vida na Terra:

Nós também existimos em um mundo onde, diferentemente de outras criaturas, nós temos que *decidir* de que modo viver. Inúmeras possibilidades estão abertas para nossa escolha. Isso se aplica não só no caso das diversas alternativas pelas quais é possível se criar uma civilização humana, mas também no caso de como definimos a nossa relação com o mundo natural. (TAYLOR, 1989, p. 48).

A partir dessa visão, Taylor (1989) concebe uma bioética ambiental na qual reivindica dos seres humanos na posição de agentes morais o dever de respeitar cada vida individual como dotada de um bem que lhe é próprio, cabendo-lhes proteger e promover esse bem como fim último de suas ações. Para isso, o ser humano precisa se perceber como parte de uma mesma natureza que origina todas as formas de vida, ou seja, deve se reconhecer enquanto membro da comunidade de vidas interdependentes da Terra.

É a partir do envolvimento com a natureza, de formas de conscientização e aproximação da vida humana com outros modos de vida, que se pode pensar uma noção de desenvolvimento para além da promoção de estratégias utilitárias de conservação do meio ambiente natural. Trata-se de mobilizar o pensamento individual atrelado a uma preocupação interdisciplinar com o coletivo dos diferentes formatos de vida, para conceber os fundamentos de uma outra sociedade cujas estruturas produzam e sustentem a vida, ao invés de se privilegiar relações de destruição de tantas vidas em favor dos interesses de grupos detentores de poder. Esse deve ser o contexto de realização de uma educação ambiental crítica, onde o ser humano não se perceba como fora e acima do meio ambiente, nem eleve sua vida a um patamar diferenciado para autorizar-se a dominar, explorar e usar indiscriminadamente outras formas de vida em nome do benefício de si, mas se insira como mais um elemento do conjunto de entidades que existem na Terra.

No ensino da Bioética, a prática pedagógica pode partir de realidades locais para pensar como a falta de conexões humanas com o meio ambiente ou a inexistência de uma percepção das interdependências em locais especialmente afetados pela exploração e dominação ambiental, acaba por afetar de forma drástica os modos de vida humanos e não humanos. Ao mesmo tempo, é fundamental discutir exemplos de relações de proximidade, simbiose e respeito à natureza para que se possa deixar de percebê-la meramente como uma fornecedora de “recursos” potencialmente relevantes por atender às necessidades e desejos humanos. Dessa forma, pode-se estimular a proposição de um novo lugar para o ser humano em relação a outras formas de vida, no qual se amplie a comunidade moral para reconhecer o valor moral direto de todas as formas de vida e, assim, promover o respeito a cada uma delas em sua particularidade.

O desafio da abordagem das questões animais e ambientais no ensino da Bioética está em romper a própria ideia da superioridade e supremacia humanas, que coloca em primeiro plano os problemas relacionados à vida humana. O paradigma patriarcal, dualista e hierárquico, à medida que sustenta essa superioridade, garante uma série de privilégios aos grupos humanos, que advêm da exploração irresponsável de outras formas de vida, humanas e não humanas. Embora diversas formas de preconceito e opressão entre humanos já tenham sido denunciadas e reconhecidas como ligados à uma lógica da dominação patriarcal – por exemplo, sexismo, racismo, classismo, heterossexismo– os preconceitos com outras formas de vida ainda não são amplamente aceitos como regidos pelo mesmo paradigma. Incluem-se nesse conjunto o especismo, expressão difundida por Peter Singer, em *Ética Prática* (2002), e o naturismo, caracterizado por Karen Warren, em *Ecofeminist Philosophy* (2000)¹².

¹² Não há espaço aqui para apresentar toda a amplitude do pensamento ecofeminista e suas críticas a algumas perspectivas dos direitos animais, a exemplo de Peter Singer. Mas cientes de algumas críticas feitas por feministas negras, indígenas e mestiças aos pressupostos racistas adotados por mulheres brancas ao defenderem preceitos alinhados ao discursos de certas perspectivas dentro dos direitos animais, os ecofeminismos têm se direcionado cada vez mais para um projeto interseccional, considerando que as opressões não podem ser analisadas isoladamente para a construção de um processo emancipatório. Para tanto, trazem para o campo de análise

Especismo e naturismo são ambas formas de preconceito contra as vidas não humanas que estão na raiz do problema da dominação e exploração dessas vidas. Não reconhecê-los como tais é reflexo da resistência à superação de lugares de privilégio assumidos para se beneficiar. Por isso, apesar da preocupação ambiental que muitos indivíduos humanos em certo sentido já desenvolveram, não se faz a conexão entre a produção e o consumo de animais criados aos milhões em sistemas de confinamento intensivo – uma prática decorrente do especismo – e a destruição das condições naturais em diferentes ecossistemas que implicam a morte de milhares de vidas animais e vegetais por meio do desmatamento, da poluição da água e do solo – evidências práticas do naturismo. O privilégio degustativo do consumo de animais por seres humanos que possuem à disposição inúmeras fontes vegetais para alimentação intensifica a exploração da natureza. Nesse sentido, a invisibilidade do funcionamento da lógica da dominação patriarcal dificulta a percepção sobre como certas práticas humanas afetam diretamente a exploração da vida de outros seres vivos, animais e vegetais.

Considerando-se esse cenário, a abordagem pedagógica de questões animais e ambientais no ensino de Bioética deve estimular a reflexão sobre os privilégios que certos grupos humanos elencaram para si na rede de interdependências entre as formas de vida. Como consequência, pode-se estimular o reconhecimento de que é necessário que humanos modifiquem seus costumes e, em muitas situações, abstenham-se de práticas de interferência nas vidas animal e vegetal de modo a garantir a continuidade dessas formas de vida e contribuir para a preservação ambiental. Afastar-se de hábitos consumistas, produzir e preparar na medida do possível os próprios alimentos, evitar alimentos de origem animal, consumir alimentos de época, são exemplos de um caminho a ser percorrido¹³. Conforme destaca Teixeira (2017), à medida que um número maior de humanos modifica seu olhar para com os animais e o meio ambiente como um todo, o espaço de tais seres no campo da Bioética vai sendo ampliado.

Nesse sentido, dentro da abordagem da Bioética ampliada as noções de desenvolvimento e progresso talvez não possam mais vir separadas da construção de uma identidade humana não dominadora, que se proponha a examinar e enfrentar os próprios privilégios, dando lugar ao florescimento de ações constituídas a partir do envolvimento com a natureza, isto é, do reconhecimento da ligação e do *continuum* existencial entre as diferentes formas de vida. O sentido autêntico de perspectiva de desenvolvimento talvez esteja, então, na necessidade de garantir o respeito e a proteção a todas as formas de vida e não apenas em satisfazer os interesses e preferências das gerações humanas privilegiadas na sociedade, atual e futuras, ainda situadas em meio à lógica da dominação, que leva a tratar a natureza como recurso para seus fins.

Na tentativa de fomentar uma nova identidade humana e social em relação à natureza, oposta e resistente à mercantilização característica do modo de vida ocidental regido pela lógica da dominação, o espaço da sala de aula de Bioética pode dar lugar a relatos de histórias que não sejam um reflexo do tradicional modelo de superioridade, dominação e exploração do ambiente natural. Conforme destaca Plumwood (1993, p. 196), muita inspiração pode ser estimulada em meio a “novas e menos destrutivas histórias orientadoras”, obtidas “de fontes outras que não a do mestre, [mas] de partes subordinadas e ignoradas da cultura ocidental”. Os modos de vida e o trabalho solidário de grupos humanos mais integrados à natureza podem auxiliar na prática docente para que os estudantes pensem novas relações como o meio ambiente, menos dominadoras e destrutivas. Tais histórias oferecem um contraponto aos desastres que têm marcado a história ambiental no Brasil, a exemplo do mais recente caso do rompimento da barragem de uma mineradora na foz do Rio Doce, em Mariana.

questões raciais e coloniais, apesar de, como afirma Cudworth (2016, p. 42), os estudos feministas animalistas ainda subestimarem “a importância da raça e da cultura na estruturação da opressão baseada em espécies” ao passo que produzem ricos relatos sobre como a opressão pautada na espécie possui um caráter gendrado. A fim de aprofundar leituras ecofeministas interseccionais neste sentido, confira as contribuições de Deckha (2012), Wright (2016) e Dalziell e Wadiwel (2017).

¹³ Uma discussão aprofundada sobre as práticas de alimentação humana e seus impactos na vida de animais e no meio ambiente pode ser encontrada em: SINGER, Peter; MASON, Jim. **A ética na alimentação**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

Além disso, incentivar uma racionalidade pautada no reconhecimento das interdependências, salienta Plumwood (1993), encoraja a sensibilidade às condições nas quais seres humanos existem no planeta, e sob as quais se reconhecem e se acomodam as relações de dependência negadas. Torna-os ainda capazes de reconhecer o débito para com os outros que sustentam a Terra para, assim, estimular uma perspectiva moral que se enriqueça na coexistência com outras formas de vida, construindo resistências e fortalecendo também diferenças. Uma racionalidade constituída desse modo pode influenciar o redirecionamento de valores humanos, priorizar a incomparável riqueza da diversidade da vida biológica e cultural e promover o respeito em meio aos membros da comunidade de vida, ou seja, a biodiversidade.

Trata-se de uma racionalidade que promove a reflexão sobre o conhecimento existente e a responsabilidade por aquilo que se faz com esse conhecimento. Conforme pontuam Maturana e Varela:

Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento. Não é saber que a bomba mata, e sim saber o que queremos fazer com ela que determina se a faremos explodir ou não. Em geral, ignoramos ou fingimos desconhecer isso, para evitar a responsabilidade que nos cabe em todos os nossos atos cotidianos, já que todos estes – sem exceção – contribuem para formar o mundo em que existimos e que validamos precisamente por meio deles, num processo que configura o nosso porvir. Cegos diante dessa transcendência de nossos atos, pretendemos que o mundo tenha um devir independente de nós, que justifique nossa irresponsabilidade por eles. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 270-171).

Com base no exposto sobre a inclusão de questões animais e ambientais na educação em Bioética, traz-se também a abordagem de Teixeira (2017), que em sua proposta destaca a importância de uma Bioética vinculada a realidades dos países sul-americanos e, mais especificamente, de “produção de conhecimento, de práticas de intervenção social e política e mediação para a formação de sujeitos críticos, comprometidos, dialógicos e socialmente ativos em suas áreas profissionais” (TEIXEIRA, 2017, p. 253-254). Para tanto, a autora defende a configuração do ensino da Bioética por meio de um núcleo de ensino ao invés de sua simples inserção curricular no formato de uma disciplina ou da transversalização de conteúdos. Tal proposta mostra-se promissora ao defender um espaço ampliado no currículo para o ensino de Bioética, exigir profissionais com conhecimento metodológico e filosófico específico, propor o diálogo com a sociedade por meio de instrumentos pedagógicos mais participativos e recorrer a metodologias ativas balizadas pelo ensino ético.

Teixeira (2017) aponta ainda que o ensino de Bioética em sentido expandido não deve ficar restrito aos cursos de graduação da área da saúde. Na educação universitária, ainda que se reconheça a relevância específica da formação em Bioética nas profissões vinculadas à saúde, os diferentes campos profissionais poderiam ter acesso em sua formação à discussão de questões da área da Bioética, pois seus problemas extrapolam o âmbito da saúde, a exemplo dos conteúdos socioambientais e de justiça social.

Em resumo, ao se considerar a Bioética ampliada, seu ensino precisa se comprometer com questões outras que não apenas as restritas aos humanos. Deve-se contemplar reflexões morais sobre a proteção da vida de animais não humanos, de plantas e da natureza em sua totalidade. Isso se justifica pois o sentido expandido da palavra bioética faz jus à proposta original, pensada por Fritz Jahr e Van R. Potter. Além disso, transformar o espaço da sala de aula em lugar de formação e conscientização sobre paradigmas historicamente produzidos e o lugar da vida humanas em relação a outras formas de vida é função dos processos educativos. Dessa maneira, a formação em Bioética deve permitir não apenas uma visão crítica em relação às novas tecnologias aplicadas à vida humana, mas também auxiliar na constituição de um indivíduo consciente sobre os riscos de um projeto de desenvolvimento assentado na perspectiva da lógica da dominação e exploração da vida do outro, seja ele humano ou não humano.

Para além dos temas clássicos – aborto, eutanásia, transplantes de órgãos, clonagem, xenotransplante, engenharia genética, relação entre profissional da saúde e paciente, distribuição de recursos de saúde, pesquisas com seres humanos –, uma série de outros temas podem, então, ser objeto de discussão a fim de promover a formação de acordo com o sentido abrangente da Bioética: o modelo da experimentação com animais; animais e entretenimento humano; o uso de animais como instrumentos pedagógicos no ensino superior; transgenia animal e vegetal; o sofrimento de animais criados em confinamento; a conservação e preservação de biomas; os povos tradicionais e os conflitos ambientais; o uso explorativo da água e de ambientes naturais; mudanças climáticas e refugiados ambientais¹⁴. Em geral, o debate sobre essas questões encontra-se bem desenvolvido na literatura produzida no campo da Filosofia Moral sobre direitos animais, holismo ambiental, biocentrismo, ecologia profunda, bem como a própria literatura ecofeminista aqui mencionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo busca resgatar o sentido originário da palavra Bioética a partir das contribuições teóricas de Fritz Jahr e Van R. Potter. Com base nesses autores, procura-se evidenciar que longe de se restringir aos problemas pertinentes ao começo, meio e fim da vida humana, a Bioética surgiu com o intuito de estimular uma reflexão acerca das implicações da conduta humana irresponsável sobre formas de vida não humanas, animais e vegetais, bem como sobre a preservação da natureza em geral.

Com base na defesa da expansão do sentido do termo Bioética, que passa então a incluir temáticas relacionadas ao estatuto moral da diversidade de vidas não humanas, deriva-se a necessidade de mudança no próprio ensino da disciplina de Bioética. Tradicionalmente, o ensino de Bioética ocupa-se de problemas vinculados às novas tecnologias médicas aplicadas à espécie humana, bem como problemas de justiça concernentes à distribuição de recursos de saúde e a relação entre profissional de saúde e paciente. Com a perspectiva ampliada da Bioética, abre-se espaço para pensar criticamente o modo como a comunidade humana tem tratado as demais formas de vida, comumente tidas como destituídas de valor moral a partir de um conhecimento dualista-hierárquico, historicamente produzido e sustentado, com base na ordenação de mundo promovida pelo paradigma patriarcal.

Conforme apontado ao longo deste estudo, o pensamento ecofeminista auxilia a pensar essa ampliação legítima do campo de atuação da Bioética, a fim de englobar questões animalistas e ambientalistas, com sua tentativa de combater o antropocentrismo e o androcentrismo no campo da Filosofia Moral animal e ambiental. Ao apontar para o paradigma patriarcal que está na origem da declaração e sustentação da ideia de superioridade da espécie humana em relação às demais, bem como mostrar que é preciso reconhecer a interdependência humana com outras formas de vida para reorganizar a relação entre humanos e não humanos, as autoras ecofeministas contribuem para redesenhar o próprio ensino da Bioética. Esse ensino deve comprometer-se, então, com uma formação que promova a conscientização sobre a necessidade de desconstruir dualismos hierárquicos de valor, que separam o sujeito humano do mundo natural, opondo um ao outro, além de instrumentalizar o discente para a possibilidade de pensar novas formas de se relacionar com outras formas de vida de modo não opressivo, priorizando o respeito, o cuidado e a responsabilidade na preservação da natureza e do planeta em detrimento de certos interesses humanos.

O ensino de Bioética pode, assim, ser espaço para a promoção de uma educação ambiental crítica, que coloca em questão a perspectiva antropocêntrica tradicional e fortalece o ideal da preservação, pois a ficção criada de que os animais e a natureza em geral estão aí para servir a humanidade não pode mais perdurar diante da crise ambiental hodierna. Por isso, é fundamental estimular o indivíduo humano a se perceber em conjunto com as demais formas de vida, comprometendo-se com o respeito à vida,

¹⁴ Para uma discussão aprofundada sobre o problema das mudanças climáticas e sua relação com o modelo de desenvolvimento prevalente em muitos países a partir das responsabilidades dos Estados e da responsabilidade individual, consulte: OLIVEIRA, Fábio A. G. *Responsabilidade individual frente às mudanças climáticas globais*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2015. A obra parte de uma abordagem ética que amplia a comunidade moral para incluir animais não humanos e o florescimento da natureza em geral para discutir o tema da responsabilidade individual frente às mudanças climáticas, estimulando a reflexão sobre o papel dos estilos de vida humanos e do consumo individual nessas mudanças.

humana ou não humana, em seus distintos formatos. E, a partir disso, repensar a ideia tradicional de desenvolvimento, tendo como princípio central o valor moral de cada ser vivo.

REFERÊNCIAS

- CUOMO, Chris. On Ecofeminist Philosophy. *Ethics & The Environment*, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2002.
- DALL'AGNOL, Darlei. *Bioética: princípios morais e aplicações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- DALZIELL, Jacqueline; WADIWEL, Dinesh J. Live Exports, Animal Advocacy, Race and 'Animal Nationalism'. In: POTTS, Annie (ed.) *Meat Culture*. Leiden: Brill, 2017, p. 73-89.
- DECKHA, Maneesha. Toward a Postcolonial, Posthumanist Feminist Theory: Centralizing Race and Culture in Feminist Work on Nonhuman Animals, *Hypatia*, n. 3, v. 27, p. 527-545, ago. 2012.
- _____, Darlei. Pressupostos metaéticos e normativos para uma nova Ética Ambiental. *Revista Princípios*, v. 14, n. 21, p. 67-82, jan./jun., 2007.
- ENGELHARDT, JR., H. Tristram (Org.) *Bioética global: o colapso do consenso*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- GAARD, Greta. Ecofeminism and Wilderness. *Environmental Ethics*, v. 19, n. 1, p. 5-24, 1997.
- GARRAFA, Volnei. Introdução à Bioética. *Revista do Hospital Universitário / UFMA*, v. 6, n. 2, p. 9-13, mai./ago., 2005.
- HARLOW, Elisabeth M. The Human Face of Nature: Environmental Values and the Limits of Nonanthropocentrism. *Environmental Ethics*, v. 14, n. 1, p. 27-42, 1992.
- HECK, José, N. Bioética: contexto histórico, desafios e responsabilidade. *Revista Ethic@*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p.123-139, dez. 2005.
- HOSS, Geni Maria. Fritz Jahr e o Imperativo Bioético: debate sobre o início da Bioética na Alemanha e sua importância em nível internacional. *Revista Bioethikos*, v. 7, n. 1, jan./mar. p. 84-86, 2013.
- JHR, Fritz. Ensaios em Bioética e Ética 1927-1947. *Revista Bioethikos*, v. 5, n. 3, p. 242-275, jul./set., 2011.
- LOWER JR., Gerald M. Van Rensselaer Potter: A Memoriam. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, v. 11, p. 329-330, out. 2002.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MERCHANT, Carolyn. The Death of Nature. In: ZIMMERMANN, Michael et al (Orgs.). *Environmental Philosophy*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998, p. 277-290.
- MIES, Maria. A necessidade de uma nova visão: a perspectiva da subsistência. In: SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993b, p. 387-420.
- _____, Maria. O dilema do homem branco: a procura do que deve ser destruído. In: SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993a, p. 175-212.
- MIES, Maria; SHIVA, Vandana. Introdução: porque escrevemos este livro juntas. In: SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993, p. 9-34.
- OLIVEIRA, Fábio A. G. *Responsabilidade individual frente às mudanças climáticas globais*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2015.
- PESSINI, Leo. Bioética das instituições pioneiras: perspectivas nascentes aos desafios da contemporaneidade - I. *Revista Brasileira de Bioética*, v. 1, n. 2, p. 145-163, 2005.
- _____, Leo. Bioética das instituições pioneiras: perspectivas nascentes aos desafios da contemporaneidade- II. *Revista Brasileira de Bioética*, v. 1, n. 3, p. 297-311, 2005a.
- PHILLIPS, Mary; RUMENS, Nick. Introducing Contemporary Ecofeminism. In: PHILLIPS, M.; RUMENS, N. *Contemporary Perspectives on Ecofeminism*. London: Routledge, 2016, p. 1-16.

- PLUMWOOD, Val. *Feminism and the Mastery of Nature*. Londres: Routledge, 1993.
- _____, Val. Nature, Self, and Gender: Feminism, Environmental Philosophy, and the Critic of Rationalism. In: ZIMMERMAN, Michael et al (Orgs.) *Environmental Philosophy*. New York: Prentice Hall, 1998, p. 291-314.
- SHIVA, Vandana. Descolonizar o Norte. In: SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993a, p. 345-359.
- _____, Vandana. O conhecimento indígena das mulheres e a conversão da biodiversidade. In: SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993c, p. 215-227.
- _____, Vandana. Reduccionismo e regeneração: uma crise na ciência. In: SHIVA, V.; MIES, M. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993b, p. 37-52.
- SINGER, Peter. *Ética prática*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____, Peter. *Repensar la vida y la muerte: el derrumbe de nuestra ética tradicional*. Barcelona: Paidós, 1997.
- SINGER, Peter; MASON, Jim. *A ética na alimentação*. Rio de Janeiro: Campus, 2007.
- TEIXEIRA, Michelle Cecille B. O ensino da Bioética. In: DIAS, Maria Clara (Org.). *Bioética: fundamentos teóricos e aplicações*. Curitiba: Appris, 2017, p. 243-261.
- WARREN, Karen (Org.). *Filosofias ecofeministas*. Barcelona: Icaria, 1996.
- _____, Karen. *Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on What is and Why it Matters*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.
- WHITEHOUSE, Peter J. Van Rensselaer Potter: An Intellectual Memoir. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, v. 11, p. 331-334, out. 2002.
- WRIGHT, Laura. The township gaze: a postcolonial ecofeminist theory for touring the new South Africa. In: PHILLIPS, M.; RUMENS, N. *Contemporary Perspectives on Ecofeminism*. London: Routledge, 2016, p. 150-168.

Recebido em: 04/06/2018

Aceito em: 30/08/2018

VISÕES DOS ESTUDANTES DE BIOLOGIA SOBRE QUESTÕES ÉTICAS ANIMAIS E AMBIENTAIS

VISIONS OF BIOLOGY STUDENTS ON ANIMAL AND ENVIRONMENTAL ETHICAL ISSUES

Lucas Nascimento Ferreira Lopes¹Carlos Ribeiro Martins Dimas²

Resumo: A Biologia é uma área vital para se discutir questões ambientais e animais na sociedade moderna, embora em sua graduação não se encontrem espaços para reflexão. Na pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas com estudantes de graduação em Biologia para que pudessem falar abertamente sobre questões éticas que considerassem problemáticas dentro da sua formação em especial nas áreas das temáticas animal e ambiental. Seus discursos foram analisados seguindo a Perspectiva dos Funcionamentos para observar funcionamentos comprometidos e buscar formas de estimulá-los. Ao fim podemos ver um número elevado de discussões suscitadas pelos alunos. Dentro da questão animal há a questão problemática da experimentação animal e uso didático de animais dentro da universidade. Já na questão ambiental sobressaem-se para os alunos a identidade do profissional biólogo fortemente relacionado a temática e o próprio conceito de preservar. Formas de se reconectar a Bioética e estimular espaços de reflexão são vitais para criar profissionais devidamente preparados pra lidar com as demandas atuais de ações do biólogo, tanto em conhecimento quanto em ética.

Palavras-Chave: Bioética. Biologia. Ética Ambiental. Ética Animal. Currículo de Biologia

Abstract: Biology is a vital area for discussing environmental and animal issues in modern society, although in its graduation there are no spaces for reflection. In the research were conducted semi-structured interviews with undergraduate students in Biology so that they could speak openly about ethical issues that they considered problematic within their course especially in the areas of animal and environmental issues. Their speeches were analyzed following the Functioning's Approach to observe compromised functionings and look for ways to stimulate them. At the end we can see a high number of discussions raised by the students. Within the animal question there is the problematic question of animal experimentation and didactic use of animals within the university. Already in the environmental issue the students stand out the identity of the professional biologist strongly related to the theme and the very concept of preserving. Ways to reconnect Bioethics and stimulate spaces for reflection are vital for creating professionals who are properly prepared to deal with the current demands of the biologist's actions, both in knowledge and in ethics.

Keywords: Bioethics. Biology. Environmental Ethics. Animal Ethics. Biology Curriculum

INTRODUÇÃO

A discussão de questões ambientais salientou-se atualmente como um ponto constante em distintas esferas de debates, de políticas à socioeconômicas. Isso tem se dado muito por questão das consequências palpáveis de ações antropogênicas no ambiente afetando variadas formas de vida e com consequências diretas aos seres humanos. De fato, o grau irreversível e amplo de mudanças que muitas dessas ações têm feito sobre o próprio planeta são o suficiente para delimitar e caracterizar um novo período geológico, denominado Antropoceno (KOHLBERG, 2014).

Dentro desse panorama, diferentes áreas de conhecimento são envolvidas nos debates sobre a questão ambiental na atualidade. Dentre elas a Biologia, que tanto por seu histórico quanto pela sua diversidade, salienta-se como vital para essas discussões. Em sua diversidade a Biologia permite trazer

¹ Doutorando do curso de Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva. E-mail: <lucas.lobes22@hotmail.com>

² Professor associado da Universidade Federal Fluminense. E-mail: <dimasmribeiro@gmail.com>

conceitos de Ecologia, Etologia, Preservação Ambiental, Genética e outras divisões que contribuem com a expertise para se identificar e debater questões ambientais.

Com isso as atenções voltam-se para o profissional biólogo que atuará junto a sociedade. Um profissional diversificado, com atuações distintas desde o campo educacional (magistério e academia) até consultoria e trabalhos técnicos, o biólogo possui uma gama de variações e interações com as variadas formas de vida do planeta. Tal diversidade é reflexo da própria estruturação da área, com suas variadas especializações (SAPP, 2003).

É de se pensar então que devido a essa diversidade de atuações, em especial em áreas de sensível importância social, política e econômica, como a ambiental e animal, o biólogo teria uma formação tanto técnica e conteudista, quanto igualmente reflexiva fornecendo-o ferramentas para pensar sua atuação e posicionar-se eticamente. Entretanto isso não aparenta ser o caso.

De fato há uma significativa escassez na bibliografia internacional e nacional sobre o tema de Biologia e ética ou Biologia e Bioética. Essa última, uma área multidisciplinar da ética aplicada, engloba em si discussões de ética ambiental e ética animal, dois pontos essenciais ao se debater os impactos antropogênicos no planeta e formas de combatê-los (PESSINI, 2013).

A Bioética, que surge inicialmente junto a uma forte preocupação com a degradação ambiental, verteu-se nos últimos anos para focar em questões de ética biomédica, da saúde humana e genética, em especial de vida e de morte (AZEVEDO, 2010). De forma geral poucos artigos foram produzidos sobre o tema de Bioética e Biologia, o que reforça a importância de explorar e debater mais o tema.

Estudos tais como o de Kolarova & Denev (2012) na Bulgária e de Bryant & LaVelle (2003) no Reino Unido demonstram práticas e tentativas pedagógicas de se inserir a Bioética na educação dos biólogos, incentivando professores a implementar esta disciplina em suas universidades. Esses trabalhos demonstram que a iniciativa de inserção da Bioética dentro da Biologia é ainda pouco recorrente, porém necessária.

A própria questão ambiental, mencionada anteriormente, é relegada. A ponte entre os conhecimentos técnico adquiridos e a reflexão sobre atitudes e mudanças de postura não é estimulada na formação atual, o que acaba comprometendo a ação do biólogo enquanto promotor de mudanças de paradigmas (CONRADO *et al.* 2013).

No Brasil há um vazio ainda maior sobre o tema. O estudo de Dória e Moreira (2015) mostra que o ensino de Bioética é pouco representado. O estudo analisa os currículos dos cursos de Ciências Biológicas em Intuições de Ensino Superior Federais, tidas como referências nacionais de educação de qualidade, quanto à presença de disciplinas de Bioética ou de conteúdos similares. Das 50 instituições analisadas, apenas 36 ofereceram informações de disciplinas que ofertasse os conteúdos em questão e deste total, apenas 50% possuíam disciplinas de Bioética ou similares. Analisando as ementas das 14 instituições que ofereciam tal disciplina, puderam observar que o conteúdo programático apresenta o mesmo enfoque observado nos trabalhos acadêmicos dessa área, voltados especialmente para questões biomédicas e de saúde humana, do que para questões ambientais e que incluíssem seres não humanos.

Dentro especialmente da área de Ética Animal, considerado extremamente valioso e necessário para o biólogo, o estudo de Pinto (2016) demonstra que o panorama é de igual escassez. Tanto em instituições de ensino superior públicas quanto privadas há um significativo vazio quanto à inclusão de ensinamentos ou dinâmicas sobre a ética dentro da Biologia, demonstrando um panorama geral de estrutura curricular empobrecida nessa área importante.

Os poucos estudos que se propuseram a analisar a Bioética na formação do biólogo, a fizeram através de pesquisas quantitativas (questionários fechados) e qualitativas de grupos focais e entrevistas, mas que não envolveram os discentes de Biologia. Nesses últimos casos, as entrevistas foram voltadas para professores do curso de Biologia e licenciandos apenas (SILVA, 2011) e especialistas da área de Bioética (SIEBERT, 2015). O trabalho de Downey (1993) lida diretamente com os alunos, no caso de um curso de Zoologia, porém foi realizado somente através de um questionário fechado.

O caso do estudo de Silva (2011) é especificamente importante, porque não somente foi o primeiro estudo sobre o tema dentro do Brasil, como também ao abordar licenciandos recém-formados pôde perceber que estes se consideram despreparados para abordar temas mais polêmicos, como educação sexual, aborto, drogas, que em geral aparecem dentro do conteúdo programático da Biologia nas escolas. Tais temas são eticamente relevantes e frequentemente abordados dentro da Bioética, que como mencionado anteriormente, encontra pouco espaço dentro das formações acadêmicas em Biologia.

O estudo de Lopes (2017) trouxe uma nova luz sobre a problemática das questões éticas dentro da formação dos biólogos. Através de entrevistas semi-estruturadas junto aos próprios estudantes de graduação em Biologia da UFRJ pode-se conhecer questões ético-morais dos alunos que vivenciaram dentro de sua vida acadêmica na graduação.

Através da adoção de entrevistas semi-estruturadas o estudo busca ressaltar a voz dos estudantes, de forma mais livre e dinâmica, para entender que tipo de angústias ético-morais têm percebido dentro de sua formação ou vivência acadêmica.

O presente artigo debruça-se com mais detalhe e profundidade nas falas dos alunos desse estudo, especificamente com relação às questões éticas de ordem ambiental e animal. Configura-se como um trabalho necessário dentro desse panorama de empobrecimento de bibliografias e estudos sobre o tema de ética e Bioética na Biologia.

Como referencial teórico para análise dos dados e confecção das perguntas foi utilizada a Perspectiva dos Funcionamentos, uma corrente ética e de justiça que busca identificar e promover funcionamentos dos diferentes sistemas funcionais (Dias, 2011). Utilizando-se dessa perspectiva podemos encarar os alunos como sistemas funcionais complexos e observar como a formação acadêmica têm promovido ou prejudicado seus funcionamentos.

Através da ótica da Perspectiva dos Funcionamentos podemos também ampliar o escopo de nossos concernidos morais, através do reconhecimento de sistemas funcionais em todos os seres vivos e no próprio ambiente.

Essa amplitude de concernidos morais é mais ampla do que utilizando-se de outras correntes éticas e torna-se relevante quando se pensa na amplitude do trabalho do biólogo, que em suas atuações pode estar diretamente lidando com diferentes formas de vida além de animais sencientes.

O estudo foi realizado dentro de uma instituição de ensino superior federal, com estudantes de Ciências Biológicas do último período através de entrevistas semiestruturadas (anexo I) conduzidas pessoalmente pelo pesquisador. As perguntas variavam de modo a tentar compreender aquele aluno em suas motivações e visões do curso até chegar à identificação de situações éticas que eles vivenciaram e considerassem problemáticas

A escolha por alunos de último período passa pelo maior tempo de vivência acadêmica que possuíam e que permitiram ter uma melhor visão da formação e vivência de situações eticamente relevantes.

As perguntas foram feitas através de entrevistas semiestruturadas (Anexo I). As entrevistas ocorreram pessoalmente, mediante a assinatura do TCLE (Termo de consentimento livre-esclarecido), em uma conversa com o participante. O ideal da pesquisa era exploratório, de identificar questões éticas trazidas pelos próprios alunos de graduação que as vivenciaram ou as pensaram. Um total de 13 alunos, em uma amostra definida pelo método de saturação de respostas (FONTANELLA *et al.*, 2008), foram entrevistados.

O estudo foi devidamente aprovado pelo Comitês de Ética das instituições envolvidas (CAAE - 61212516.1.0000.5243). Os participantes tiveram toda e qualquer informação pessoal passível de ser identificável resguardada, de modo a evitar qualquer tipo de ônus pela sua participação. Essa garantia de anonimato inclusive era essencial dentro da pesquisa já que o intuito era explorar que tipo de situações

problemáticas de cunho ético-moral o aluno tinha vivenciado durante sua formação e isso poderia incluir situações sensíveis e exposição de ações de terceiros.

Cada entrevista foi devidamente gravada e posteriormente transcrita em sua totalidade para análise. Utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa com enfoque temático (CAMPOS, 2004). Em uma primeira fase houve uma imersão do pesquisador junto ao *corpus* adquirido pelas entrevistas e leitura completa. Em uma segunda fase uma leitura mais profunda permitiu uma identificação das respostas dos participantes e agrupamento destas para responder às perguntas da pesquisa. Devido a seu caráter exploratório, as respostas conduziram para mais o encontro de mais questões éticas do que se esperava.

Os fragmentos das entrevistas que serão utilizadas nesse artigo mantêm a forma de falar e palavras utilizadas pelos entrevistados por motivos de máxima fidedignidade. Além disso, anotações foram feitas pelo entrevistador sobre reações dos participantes diante de certas perguntas da entrevista e/ou respostas dadas pelos próprios.

Questões sobre ética animal e ambiental foram trazidas por todos os alunos entrevistados, mesmo que em nenhuma das perguntas feitas a eles houvesse menção explícita sobre questões ambientais e/ou animais. Isso demonstra que questões dentro dessas áreas são recorrentes e passíveis de serem identificadas como problemáticas pelos alunos da graduação

QUESTÃO ANIMAL

Dentro da questão animalista duas situações foram mencionadas pelos estudantes: o uso de animais como prática didática e o uso de animais em experimentos e estudos.

O depoimento do seguinte entrevistado permite observar melhor a questão do uso de animais em práticas didáticas:

*“(Conflito) Ético eu tive com meus professores de Zoo nas aulas de dissecação [...] - E como foi resolvido a questão das aulas? - Não foi, eu fiz a matéria, eu faltei a aula do pombo lá horrível, Zoo 4 e... sei lá eu me distanciei um pouco, as minhas, os quatro semestres que eu fiz Zoo eu senti que **eu tava muito afastada do bem-estar animal** porque se eu ficasse conflitando toda vez que eu fosse fazer a prática eu não ia me formar. E aí eu acabei cedendo porque na minha turma só tinha eu, tinham dois vegetarianos, mas eles não se importavam de abrir animais, então... aí eu abri barata, abri molusco, **não gosto, me arrependo, mas foi o que eu tive que fazer**. É complicado porque você não tem o apoio das pessoas, não tem como.” (J.V.)*

Nesse fragmento observa-se um conflito direto causado pela estratégia didática adotada pelo professor da disciplina, no caso a dissecação de um animal, e as convicções éticas pessoais da entrevistada. Esse choque acaba por ser danoso para a aluna que se encontra em uma posição de vulnerabilidade em relação ao professor.

Interpelada pelos seus colegas, a aluna confrontou os professores responsáveis pela disciplina e ouviu que não haveria saída para aquela situação e lhe foi negada outra forma de avaliação, restando a ela apenas a opção de realizar a tarefa em clara contradição ao que acredita e pensa. Casos semelhantes foram reportados inclusive dentro da mesma instituição e houve um processo legal realizado por uma estudante para ser dispensada de práticas que envolvessem um animal morto.

O processo legal de número 2009.51.01.009236-foi conduzido pelo reconhecido advogado ambientalista Daniel Lourenço e terminou com um parecer favorável do juiz para sua dispensa e validação de sua Objeção de Consciência através da citação inegável do inciso VIII do art. 5º da CRFB que diz:

assegura a liberdade de convicção filosófica, não sendo possível, por força desta disposição, que a ré obrigue a autora a participar de tais práticas em oposição a sua convicção filosófica, se ela opta por realizar o respectivo aprendizado anatômico por método alternativo.

Com relação ao uso de animais para fins didáticos há atualmente a Lei Arouca no Brasil, formalmente Lei Ordinária 11.794/2008, que regulamenta o uso de animais para fins didáticos e de

pesquisa. Segundo ela, tais usos têm de seguir inúmeras diretrizes e cumprir critérios de bem-estar do animal. Sobre o uso em atividades didáticas ela menciona no Artigo 11. § 3º:

Sempre que possível, as práticas de ensino deverão ser fotografadas, filmadas ou gravadas, de forma a permitir sua reprodução para ilustração de práticas futuras, evitando-se a repetição desnecessária de procedimentos didáticos com animais.

Além disso, essa lei regulamentou a criação do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal, o CONCEA, que auxilia no controle dessas atividades e sua regularização.

A questão da real necessidade do uso de animais em vivissecção e dissecação é posta em xeque na atual realidade, onde há de fato toda uma rica bibliografia que demonstra e apresenta ferramentas didáticas alternativas utilizadas no aprendizado de ensino superior que não envolvam a morte de um indivíduo (SATHYANARAYANA, 2009). Na realidade existem trabalhos que expõem diversas formas de práticas e materiais didáticos alternativos com boas taxas de sucesso relacionado ao aprendizado e avaliação dos alunos e professores (RAVEENDRAN & BATMANABE, 2011).

De toda forma, existe uma cobertura legal e de incentivo para que os professores tragam formas de avaliação alternativas para os alunos que não quiserem ou se oporem a participar de uma prática que envolva um animal morto. Essa cobertura legal se dá através da Diretriz Brasileira para o Cuidado e a Utilização de Animais em Atividades de Ensino ou de Pesquisa Científica feita pelo CONCEA, que em seu texto inclui o seguinte segmento:

5.1.1. As Instituições que produzem, mantêm ou utilizam animais para atividade de ensino ou de pesquisa científica em todo o Território Nacional devem elaborar mecanismos que permitam ao órgão que rege a Instituição ou seu representante garantir sua conformidade com a legislação e com esta Diretriz. Esses mecanismos devem incluir:

(a) disponibilizar metodologias alternativas de avaliação do aprendizado aos alunos que, por escusa de consciência, não participarem de atividades de ensino que envolvam a utilização de animais.

Dessa forma mantêm-se os critérios avaliativos necessários para a disciplina respeitando a decisão ética por parte do aluno em não participar da tarefa.

Observando a situação sob a ótica da Perspectiva dos Funcionamentos, tal objeção por parte do aluno em participar da prática pode ser entendida como uma resposta do aluno, enquanto sistema funcional, de preservar um funcionamento próprio, no caso exemplificado, a capacidade de exercer a liberdade de consciência, negando-se a matar um ser vivo para propósitos educativos. Entende-se aqui que a negação de realizar uma ação é em si uma maneira de agir, portanto a recusa em participar de uma atividade por parte do aluno, em que se implique a morte de um animal como forma de aprendizado, deve ser garantida e assegurada.

Tal situação é vista como problemática até mesmo por alunos que não se sentem pessoalmente do mesmo modo, mas que reconhecem a existência recorrente dessa problematização, como na fala abaixo:

*“Ah... bom eu não vejo isso um problema, mas tem pessoa como você falou, tem um problema que acontece aqui na faculdade que você tem que dissecar alguns bichos, **você tem que abrir, você tem que fazer.** Porque? Porque senão você não consegue terminar supostamente sua faculdade. **Porque tá dentro do currículo do que ele está oferecendo** e quando você veio assinar aqui, assinar o papel aqui dizendo que você queria ser aluno da UFRJ, você supostamente viu o que aquilo ia te proporcionar, bom enfim, muito diferente da realidade né?” (O.S.)*

Em sua fala o aluno invoca um argumento frequentemente utilizado pelos professores ao serem confrontados por alunos sob a real necessidade de utilizar-se de um indivíduo morto para sua aula, o argumento de que uma vez dentro do curso de formação o aluno estaria concordando em participar de

todos os processos pedagógicos incluídos nela. Esse argumento é derivado de uma visão dos processos didáticos como imutáveis e indica uma resistência a incorporar novas metodologias ou alternativas educacionais que vêm sendo desenvolvidas.

Essa visão explicitada é presente durante a construção do currículo e traz em si todo um arcabouço de conceitos e valores, onde por exemplo, a morte de um animal faz-se não somente irrelevante como também fundamental, apesar de toda a bibliografia crescente afirmar o contrário.

O outro enfoque na questão animal se deu através da experimentação científica em laboratório, como parte de um projeto dentro de um laboratório:

*“[...] eu tentei fazer um projeto que era trabalhar com entomotoxicologia e eu pesquisava para ter noção do comitê de ética ne, pra trabalhar com animal e tal porque eu ia usar coelho, e a minha orientadora ela vetou, não me deixou fazer esse trabalho. Mas assim eu fiquei pensando assim, **será que eu conseguiria também?** Porque eu, com relação ao uso de animais, eu acho que é pelo bem da ciência e tem que ser feito da melhor forma possível, tem que aproveitar o máximo possível daquele animal, mas depois fico pensando pô, mas eu também acho que eu não conseguiria. Eu não sei, acho **que ficaria com pena, não sei como seria isso, não cheguei a passar por essa experiência, mas eu mesma fiquei depois pensando poxa eu queria trabalhar com isso, mas eu acho também que eu não conseguiria trabalhar com coelhos entendeu?”** (D.L.)*

Novamente existe um conflito entre o padrão da formação vigente, no caso a experimentação em animais, e a opinião pessoal do entrevistado. Nesse caso, o termo “pena” aparece com central importância, indicando uma ação de cunho afetivo na qual foi construído uma objeção de consciência do entrevistado em realizar a tarefa acadêmica, que no caso citado seria um projeto próprio.

Há um abismo aparente entre um eu pessoal e um eu cientista, o interesse da pessoa com o animal enquanto material de pesquisa, e o interesse da pessoa com o animal enquanto um ser senciente. Ao mesmo tempo que o aluno tem interesse na pesquisa que utiliza o animal, ele tem relutância em utilizar-se dessa metodologia por conta do dano causado ao próprio animal.

A esse conflito alia-se uma falta de incentivos do laboratório ou esclarecimentos sobre métodos alternativos para a realização da pesquisa, o que impede muitas vezes o aluno de saber da existência desses métodos e de pensar, portanto na possibilidade de aplicá-los (DOKE & DHAWALE, 2013).

A capacidade de “sentir pena” como descrito pelo entrevistado acima, transmite também uma ideia de cuidado que se tem de ter com o ser à sua frente e foi a expressão mais utilizada pelos alunos dentro da temática da experimentação animal. Outro uso da mesma expressão pode ser ilustrado na fala abaixo:

*“É complicado, porque quando a gente pensa num animal que **é fofinho aí a gente fica com pena**, a gente (pensa) ah poxa tadinho e tal, mas quando a gente vai trabalhar com inseto, ai você pensa **ah inseto aí tem que morrer mesmo, as pessoas pensam assim** [...] Mas assim, eu acabei me apegando também, a gente acha nojento e tal no primeiro contato, mas a gente acaba se acostumando, claro que não chega a começar a achar que é fofinho também, mas eu acho que acaba por se tornar a mesma relação assim de tentar fazer, usar o animal mas usar, tirar o máximo de proveito possível para que não seja em vão, só fazer um negócio aqui.”* (D.L.)

Nesta fala do estudante vemos que mesmo o animal longe do fenótipo considerado “bonitinho” ou seja, socialmente atraente ou desejável, fez o aluno nutrir uma sensação que lhe faz sentir-se mal ao utilizá-lo na experimentação. O apegar-se a ele é um sentimento genuíno criado no aluno no contato com o animal, em sua situação de uso, despertando um dos gatilhos de empatia. A empatia quando entendida como uma habilidade de inferir e experienciar o que entendemos ser o sentimento de outros, que podem inclusive ser não humanos, é uma força-motriz de mudanças de paradigmas (PHILLIPS, 2009). Ainda que

socialmente a ideia seja de repulsa com essa espécie de animal (um artrópode) o aluno pôde sentir pena e relutância em colocá-lo em uma situação que gere sofrimento ou morte.

Estudos como o de Taylor & Signal (2005) apontam como uma empatia maior por parte das pessoas em relação aos animais converte-se diretamente em ações e interações mais benéficas com eles, não somente com animais de estimação. Portanto, pensar uma educação que fortaleça esse contato e não só permita, mas como incentive o desenvolvimento dessa empatia, em detrimento de sua redução, pode ajudar o biólogo a pensar impactos de sua atuação para seres sencientes e criar profissionais mais comprometidos na construção de um mundo mais igualitário.

Aqui pode-se pensar sobre o desenvolvimento da empatia a partir do conhecimento do outro. A prática da escuta apurada proposta pela Perspectiva dos Funcionamentos maximizada pelos conhecimentos biológicos que temos dos diferentes seres podem propiciar as ferramentas metodológicas cognitivas necessária para identificarmos com maior clareza os funcionamentos de outros sistemas funcionais além dos seres humanos. O reconhecimento desses funcionamentos, em especial os mais básicos, nos permite então traçar estratégias e pensar formas de ação que os leve em consideração.

QUESTÃO AMBIENTAL

Já a questão ambiental só foi trazida à tona quando perguntado aos estudantes sobre a importância ou visão do biólogo profissional na sociedade. Nesse ponto a questão ambiental, mais especificamente a da preservação ambiental, foi unanimemente mencionada, o que mostra a forte ligação da figura do biólogo à ideia da preservação do ambiente.

De alguma forma, a relação do biólogo com o ambiente torna-se presente na própria visão que se tem dele, tamanha importância tem essa relação no cerne da própria identificação desse profissional. A seguinte fala de um estudante ajuda a ilustrar esse papel do biólogo no imaginário deles:

*“[...] falando bem clichê, mas **a gente teria meio que agir com um papel de guardião** mesmo porque o guardião na mitologia indígena **é aquele que sabe e por saber protege**. A gente sabe, mas a gente não protege, então...” (J.V.)*

Esse entrevistado resgata uma figura mitológica que pode se associar a atuação do biólogo junto a sociedade, o imaginário do guardião. Cria-se um arcabouço mental do biólogo como um salvador, um bastião da defesa da natureza e que vai auxiliar a sociedade a encontrar caminhos para sair dessa crise ambiental, energética e financeira que se instala. Essa mesma imagem sobrecarregada de responsabilidades é assimilada por outros profissionais de outras áreas da Biologia, contribuindo para a criação dessa visão, pelos próprios estudantes de Biologia, durante sua formação, promovendo sua legitimação (ARAÚJO, 2009).

Essa visão permeada de compromissos e deveres é problemática, em virtude da expectativa que se cria em relação ao profissional biólogo como a única referência. Com relação ao receio de recair unicamente sobre a imagem do biólogo a ideia de proteção ao ambiente, o seguinte aluno afirma:

*“Conscientização? **Só do biólogo? Não, mas é importante também. É do biólogo, é de todo mundo na verdade cara.** Depende do que..., da sua área, do que tiver mais perto da sua área, tipo eu gostaria que um economista me ensinasse várias paradas que eu não sei [...] não é só o biólogo que tem que participar, o biólogo limpa? Não, o biólogo não tem que limpar, o biólogo não tem que jogar lixo lá, ninguém tem que jogar lixo. **Não é só o biólogo, é todo mundo, vamos limpar, não vamos jogar nada, mas tem que conscientizar.** Mas não é só dever do biólogo, não é só do biólogo, é dos políticos aí, todo mundo, até porque não é só o biólogo, tem também a saúde pública, e a saúde pública é só o biólogo? Não, eu não me lembro disso.” (C.M.)*

Analisando essa fala, podemos perceber que a questão da conscientização é um dever e ação coletiva, envolvendo profissionais de diversas áreas e a sociedade em seu total. Com essa divisão de

responsabilidades fica mais fácil pensar uma ação global de alcance amplo e maior efetividade.

Ao mesmo tempo que se percebe que não deve recair unicamente sobre o biólogo a esperança definitiva de construir ações de mudanças de paradigmas na questão ambiental, sob ele há sim uma expectativa de que possa, através de seu expertise e formação específica, conduzir e demonstrar às pessoas caminhos de preservação e conservação do ambiente.

Em suma como bem discorre um entrevistado, cabe ao biólogo um papel de influenciar e transformar:

*“Eu acho que o principal do biólogo é **poder influenciar, ser um agente transformador**, porque a gente aprende várias coisas e a importância do meio pro nosso trabalho, então a gente consegue influenciar as pessoas nesse termo, seja trabalhando lá na analítica até na ecologia, você ser **um agente influenciador das outras pessoas**, acho que ser biólogo faz você mudar o pensamento das pessoas ao seu redor” (C.B.)*

O perfil profissional do biólogo modificou-se ao longo dos tempos, derivando da imagem tradicional de um acadêmico isolado do resto da população junto a suas teorias para agora um agente influenciador, como disse o entrevistado, da própria sociedade, sendo efetivo numa transformação social com base em sua expertise e reflexões (DESTEPHANO & STEILD, 2000).

Um dos termos mais mencionado pelos estudantes frente a essa temática ambiental foi justamente o de sustentabilidade, como exemplificado na fala a seguir:

*“De novo a questão principalmente ambiental, eu sempre caio para esse lado do ambiental, [...] acho que a importância do biólogo é justamente tentar guiar um tipo de vida **mais sustentável, conseguir guiar o desenvolvimento...**” (R.F.).*

Após levantar essa importância do biólogo como guia para alcançar a sustentabilidade, o aluno explorou mais sobre o conceito:

*“Tem diversos meios de você conseguir atingir alguma coisa, mas tentando **minimizar os danos sabe?** Se é uma questão de gasto de energia, ou uma questão de reciclagem, tipo água empoçada que podia ser tratada, reciclagem de lixo, papel, tudo isso acho que são coisas que a gente faz, meio que deixando pra lá e que pode ser tratado e reutilizado e facilitaria bastante.” (R.F.)*

A sustentabilidade surge como conceito em meados de 1987 através da ONU, com a seguinte definição: “desenvolvimento que compreende a necessidade dos presentes sem comprometer a habilidade de gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades.” (ONU, 1987).

O termo “desenvolvimento sustentável” envolve um conjunto de métodos para manter a produtividade, reduzindo o impacto da produção econômica com o ambiente. É bem perceptível, entretanto, o tom antropocêntrico nessa definição atualizada, que o termo sustentabilidade carrega. A importância que se dá ao ambiente ainda é principalmente instrumental, como forma de manter a sobrevivência de futuras gerações, que no caso seriam os seres humanos e o progresso econômico existente. Importante ressaltar também que não se englobaria todos os seres humanos nesse conceito de toda forma, já que o processo produtivo atual, fruto desse progresso econômico vigente que se procura manter, por vezes sacrifica vidas de determinados seres humanos para seu desenvolvimento.

Esse conceito foi ampliado em posteriores reuniões, em 2012, para incluir as esferas do desenvolvimento econômico, da preservação de recursos, da saúde humana e da preservação das espécies (ONU, 2012). O termo foi amplamente adotado pelas empresas e mídia, rapidamente caindo no conhecimento coletivo e sendo objeto de demandas tanto do mercado quanto dos consumidores (HART, 2013). Com isso aumenta a importância do biólogo, o profissional cientista que melhor estuda as relações ambientais, como enfatiza o entrevistado abaixo:

*“Isso acontece muito no jornal né, ah cientistas dizem que isso é isso, você gera **uma comoção na sociedade**, ah se os cientistas estão dizendo isso eles estão certos, ou*

eles estão mais próximos de estar certo, a gente acaba tendo uma confiança meio cega né, e isso gera, se um biólogo disse que coletou lá, fez estudo e viu que não tem, as espécies que tem lá se elas não deixarem de estar lá não vai ter impacto, então tá okay eu desmatar e sei lá pra que fazer.”(J.P.)

A fala ilustra a confiança que a população tem em um profissional biólogo, capacitado para lidar com questões do ambiente, e a responsabilidade que este deve ter com o seu trabalho. O estudante atenta em sua fala que uma ação mal realizada ou uma má-conduta por parte do biólogo profissional pode gerar impactos ambientais severos e gerar consequências irremediáveis para os seres vivos da área.

Como medida preventiva de tais atitudes uma medida importante seria a inclusão de reflexões éticas ou simplesmente espaços de reflexão e diálogo sobre a própria atuação do biólogo, que o curso deveria ser o promotor, algo que não tem ocorrido segundo os próprios alunos:

*“[...] sempre tinha uma discussão voltada (ética), mas sempre pro meio acadêmico. Falando a verdade os debates sempre giravam nesse ponto, na atuação do biólogo de verdade **eu nunca participei**. Eu ainda acho que **isso faz falta**, isso é muito importante.” (C.B.)*

Sem a inclusão de espaços destinados a reflexões, ou mesmo disciplinas que incentivem esse tipo de debate, os alunos formam-se com um enfoque tecnicista e produtivista, em especial dentro do meio acadêmico, diante do processo nomeado *Publish or Perish* que conecta a valorização do professor-pesquisador à sua produtividade científica (VILAÇA & PALMA (2013)

CONCLUSÃO

É impossível reavaliar os presentes conceitos e divisões apresentados dentro do currículo atual de Ciências Biológicas sem levar em consideração os valores ou ideais presentes por detrás deles. Um currículo vigente antes de tudo é uma construção cultural e com isso transmite em seus conteúdos e práticas didáticas concepções impostas por grupos dominantes (OLIVEIRA, MELO & VERÍSSIMO, 2016).

Através dessa construção de cultura social hegemônica pode-se calar vozes dissonantes ao projeto de desenvolvimento político-econômico e assegurar seu sucesso. Frequentemente essas vozes são silenciadas através de uma violência curricular, que descarta e desmerece conteúdos e disciplinas que não se alinham a essa estrutura de poder e pensamento (GIOVEDI, 2013). Tal poderia ser o caso da não inclusão de Bioética ou ética em muitas instituições de ensino superior.

Portanto, refletir sobre um currículo é também refletir sobre o contexto sócio-político e cultural onde aquele curso e instituição estão inseridos. Trago aqui a noção do currículo oculto, entendido como um conjunto de valores e comportamentos que não estão explícitos dentro do currículo formal, mas de toda forma estão vividamente presentes dentro das instituições de ensino, através de suas práticas, rituais e relações sociais (SILVA, 2000).

Explicitar esses valores que permeiam e motivam a construção dessa forma de ensinar é o primeiro passo para desconstruí-los e evitar que a academia se torne mera reprodutora de padrões de opressão e violência.

Estudos demonstraram a existência e o impacto do machismo e racismo dentro da academia (TEIXEIRA, 2011; BORING, OTTOBONI & STARK, 2016; GRUNSPAN *et al.* 2016), bem como o do especismo (TRÉZ & NAKADA, 2008). Essas formas de visões violentas podem ser entendidas em conjunto e não isoladamente, em um esquema de violência interseccional que gera múltiplas opressões e é fruto de uma forma de pensar hegemônica que prioriza um determinado grupo social em detrimento de todos os outros.

Através deste estudo buscamos trazer as vozes, por vezes silenciadas, dos alunos com relação às suas questões de cunho ético-moral que não estão sendo devidamente trabalhadas dentro de sua formação. A não-existência de espaços para reflexão ou livre debate sobre a própria atuação do biólogo,

bem como um déficit sobre a ética profissional ou Bioética (em especial dentro das áreas de ética animal e ambiental) é um dado extremamente relevante.

Podemos perceber nas falas dos alunos conflitos, dilemas, preocupações éticas que foram geradas durante sua formação e vivência acadêmica. Longe de serem abarcadas pelo curso, foram geradas pelo mesmo e formam angústias nesses recém-formados profissionais.

Similarmente o estudo buscou trazer entre as vozes silenciadas na construção desse currículo as vozes dos animais enquanto material de pesquisa ou didático. O pouco interesse apresentado pelos professores em mudar essa situação aliada ao desconforto apresentados pelos estudantes quando confrontados por tais situações demonstram uma resistência à adoção ou simples reconhecimento de outras formas de produzir conhecimento que não envolvam a morte ou crueldade com um ser senciente.

Um profissional que está na linha de frente na sociedade de variadas questões polêmicas e eticamente relevantes, tais como preservação ambiental levantamento de fauna/flora, experimentos científicos e educação básica e superior, e que amplamente lida com dilemas e problemáticas de cunho ético-moral, não possuir qualquer disciplina que aborde ética em sua formação é no mínimo irresponsável.

Um profissional como o biólogo, que possui tanto na visão popular quanto corroborado pelos próprios alunos, uma expectativa alta com relação a lidar com questões ambientais não possuir uma reflexão ética-moral sobre tais questões ou da natureza de sua própria atuação é insatisfatório se pensarmos no profissional que queremos atualmente. Não só um especialista técnico na sua área, mas um agente efetivo de mudanças sociais, consciente do contexto cultural e político onde estão inseridos e dotados de ferramentas para enfrentar quaisquer questões de sua atuação.

Acreditamos que a instauração de espaços para dar voz às essas demandas e questões dos alunos em formação, e especialmente para incentivo a reflexão, pode ser um caminho para se pensar uma educação que maximiza os funcionamentos de seus alunos. Como sistemas funcionais complexos seus funcionamentos são variados e individualmente distintos, e devem ser considerados e ouvidos na medida em que se constrói um currículo e que se pretenda uma educação construtiva.

O resgate da Bioética no contexto da Biologia parece ser um caminho para suprir demandas dos próprios estudantes pelo desenvolvimento e exercício de determinados funcionamentos ou capacidades necessárias à sua formação e atuação futura como profissionais, trazendo um espaço de reflexão à essa formação técnica. Essa inserção pode-se dar através de uma disciplina pontual, ou como um conceito transdisciplinar, aproveitando-se da sua natureza intrinsecamente multidisciplinar. Ocorreria a semelhança de como, por exemplo, a Biossegurança, também em si uma área multidisciplinar, é trabalhada em outros cursos (COSTA & COSTA, 2013). Portanto, temas relativos a Bioética e a Ética dentro da Biologia seriam mencionadas e abordadas por diferentes professores em diferentes disciplinas.

Essa forma de abordagem enriquece a visão da Bioética dentro do curso, já que professores de diferentes especializações provavelmente reconheceriam diferentes situações como eticamente problemáticas, e também aprofundariam os debates. Isso por sua vez permite ao aluno uma visão ampla das possíveis situações éticas que o biólogo pode encontrar em suas atuações e especializações.

Mais do que somente reestruturar o currículo é também uma questão de se repensar a forma de como se faz ciência no Brasil. Uma ciência que ainda se baseia em conceitos antiquados e que não incorpora avanços em metodologias alternativas corre sério risco de repetir padrões de opressão e exploração calcados na própria raiz de uma forma de pensar antropocêntrica.

Por fim alinhado ao pensamento de Freire (1987) pensamos uma educação libertadora que consiga alinhar conteúdos pragmáticos com um ensino que proponha um espírito crítico e reflexivo, com participação do educando no processo educacional, de modo a romper com a reprodução de ciclos de violência e opressão. Uma formação que não atenda aos conflitos trazidos pelos estudantes e que em sua origem gere esses mesmos conflitos torna-se uma formação deficitária. Tal formação pode colocar em xeque que tipo de profissionais se está tentando formar.

Para tanto, resgato as palavras de Van Rensselaer Potter, bioquímico comumente reconhecido por ter sido o primeiro a usar o termo Bioética, em seu livro “Bioética: Ponte para o futuro”, sobre a necessidade da criação de uma ponte entre valores “humanos” e o conhecimento científico teórico crescente:

Eu tomo a posição que a ciência da sobrevivência deve ser construída sobre a ciência da Biologia e expandida além das fronteiras tradicionais afim de incluir os elementos mais fundamentais das ciências sociais e humanas, com enfoque na filosofia no sentido estrito, ou seja “amor a sabedoria”. Uma ciência da sobrevivência deve ser mais do que uma ciência sozinha, portanto eu proponho o termo Bioética para enfatizar os dois ingredientes mais importantes na obtenção dessa nova sabedoria tão desesperadamente necessária: conhecimento biológico e valores humanos.

(Pg. 27)

O espaço atual da universidade contribui para uma formação técnica e especializada do biólogo profissional, com uma visão majoritariamente tecnicista. Em contrapartida ela pouco contribui para uma formação moral e crítica do biólogo, o que o capacitaria para lidar com as atuais demandas do mundo real. Mais do que somente uma referência técnica e científica, é exigido do biólogo um posicionamento ético frente especialmente a questões ambientais e animais. Atender essas demandas, acusadas pelos próprios alunos de Biologia é um caminho efetivo para o preparo de profissionais aptos a construir uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Guilherme Augusto de Domenico. Os papéis do biólogo: Reflexões sobre o imaginário da profissão biólogo. 43p. *Monografia* (Graduação em Ciências Biológicas) – Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- AZEVEDO, Maria Alice da Silva. Origens da Bioética. *Nascer e Crescer*, v.19, n.4, p. 255 – 259, 2010.
- BORING, Anne; OTTOBONI, Kellie; STARK, Phillip. 2016. Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*
- BRYANT, John; LA VELLE, Linda Baggott. A bioethics course for biology and science education students. *Journal of Biological Education*, Nova Iorque, v.37, n. 2, p. 91–95, 2003.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v.57, n. 5, p. 611 – 614, 2004.
- CARNEIRO, Larissa Arbués; PORTO, Celmo Celso; DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. O ensino da ética nos curso de graduação da área da saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 34, n. 3, p. 412 – 421, 2010.
- CONRADO, Dália Melissa; EL-HANI, Charbel Nino; NUNES-NETO, Nei de Freitas. Sobre a ética ambiental na formação do biólogo. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, Rio Grande, v.30, n.1: p. 120-139, 2013.
- COSTA, Marco Antonio Ferreira; COSTA, Maria de Fátima Barrozo. Biossegurança em saúde no ensino de ciências. *Revista Práxis*, Volta Redonda, v. 9, p.11 – 15, 2013.
- DeSTEFANO, Stephen & STEIDL, Robert. The professional biologist and advocacy: What role do we play? *Human Dimensions of Wildlife*, v.6, n.1, p. 11–19, 2000.
- DIAS, Maria Clara (Org.) *A Perspectiva dos Funcionamentos: Por uma abordagem moral mais inclusiva*. Rio de Janeiro: Pirilampo, 2015. 228p.
- DOKE, Sonali; DHAWALE, Shashikant. Alternatives to animal testing: A review. *Saudi Pharmaceutical Journal*, Riad, v.23, p. 223 – 229, 2015.

- DOWNIE, Roger. The teaching of bioethics in the higher education of biologists. *Journal of Biological Education*, v. 27, n.1, p. 34-38, 1993.
- FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS Janete; TURATO, Egberto.Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p. 17-27
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256p.
- GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: Conceito e manifestações. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p.121-137, 2013.
- GRUNSPAN, Daniel; EDDY Sarah; BROWNELL, Sara; WIGGINS, Benjamim; CROWE, Allison; GOODREAU, Stephen. Males Under-Estimate Academic Performance of Their Female Peers in Undergraduate Biology Classrooms. *Plos ONE*, v.11, n.2, doi:10.1371/journalpone.0148405, 2016.
- HART, Stuart. A riqueza na pobreza. *Revista Ideia Sustentável*. Disponível em: <http://www.ideiasustentavel.com.br/2013/02/entrevista-stuart-hart>. Acesso em: 15 de Setembro de 2018..
- KOLAROVA, Teodora Aleksandrova; DENEV, Ilya Dimitrov. Integrating a Bioethics Course Into Undergraduate Biology Education. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, Nova Iorque, v.26, n.1, p. 2801 – 2810, 2012.
- KOHLBERG, Elizabeth. *A Sexta Extinção - Uma História Não Natural*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015. 336p.
- LOPES, Lucas Nascimento Ferreira. *Bioética e Biologia: Visões e questões éticas dos estudantes de Graduação*. 112p. *Dissertação* (Mestrado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – PPGBIOS, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.
- MELO, Fabíola Cristina; OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira; VERÍSSIMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? *Evidência*, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016
- PESSINI, Leo. As origens da bioética: do credo bioético de Potter ao imperativo bioético de Fritz Jahr. *Revista Bioética*, Brasília, v.21, n.1, p. 9-19, 2013.
- PHILLIPS, Clive. *The welfare of animals: the silent majority*. Amsterdam: Springer, 2009. 220 p.
- PINTO, Gabriela Bertti da Rocha. A ausência da ética animal nas disciplinas de Bioética nos currículos do curso de Ciências Biológicas no Brasil. 94p. *Dissertação* (Mestrado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – PPGBIOS, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- POTTER, Van Rensselaer. *Bioética: Ponte para o futuro*. São Paulo: Loyola, 2016. 208p.
- ONU. *O Futuro que queremos - Declaração final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*. 2012. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>> . Acesso em 15 de Setembro de 2018.
- RAVEENDRAN Ramasamy; BATMANABE Gitanjali. Alternatives to animals in teaching: Experience in an Indian medical school. *Proceedings of the ALTEX 8th World Congress*, Montreal, v.1, n.12, p. 355 – 360, 2011.
- SAPP, Jan. *Genesis: The Evolution of Biology*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 364p.
- SATHYANARAYANA, Mukkura. Need for Alternatives for Animals in Education and Alternative Resources. *Proceedings of Animal Alternatives in Teaching, Toxicity, Testing and Medicine*, v.1, n.13, p. 77 – 81, 2009.
- SIEBERT, Paloma Rodrigues. *Bioética para Estudantes de Ciências Biológicas: Investigação sobre os Fundamentos que Compõem ou Deveriam Compôr a Área*. 157 p. *Tese* (Doutorado em Educação para a Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127p.
- SILVA, Paulo Fraga. Educação em Bioética: desafios na formação de professores. *Revista Bioética*, v.19, n.1, p. 231 – 45, 2011.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.41992

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

TAYLOR, Nik.; SIGNAL, Tania. Empathy and attitudes to animals. *Anthrozoös*. v.18, n.1, p. 18 – 27, 2005.

TEIXEIRA, Michelle Cecille Bandeira; DIAS, Maria Clara; RIBEIRO, Carlos Dimas Martins. A perspectiva dos funcionamentos para a educação superior em saúde, p. 155-178. In: DIAS, Maria Clara (org). *A Perspectiva dos Funcionamentos*. Rio de Janeiro: Pirilampo, 2015. 228p.

TRÉZ, Thales; NAKADA, Juliana Isabel Lopes. Percepções acerca da experimentação animal como um indicador do paradigma antropocêntrico-especista entre professores e estudantes de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.3, p. 3 – 28, 2008.

VILAÇA, Murilo.Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, p.467 – 50, 2013.

Recebido em: 01/10/2018

Alterações recebidas em: 14/11/2018

Aceito em: 15/11/2018

Anexo I – Roteiro das Pergunta para Entrevista Semiestruturada**Perguntas Base das Entrevistas**

- O que lhe levou à Biologia?
- O que lhe levou à essa atuação específica?
- Quais são as atuações do Biólogo para você? Onde você o vê atuando na sociedade? Identifica algum conflito nessa atuação?
- Já vivenciou algum conflito durante sua formação, conflito ético, pessoal, moral que a Biologia tenha proporcionado?
- Você teve espaço para reflexão dentro da sua formação?
- Quais as especializações em Biologia que você identifica que existe? Acha importante ter essas divisões?
- Como você lida com conflitos pessoais seus?
- O que é Ética para você?
- Você acha que a Ética é importante para um biólogo? Como? E dentro do seu trabalho?
- Qual a importância do Biólogo na sociedade? Ele é importante?
- Você acha que o Biólogo é valorizado dentro da sociedade?

O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA BIOÉTICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL

THE ABSENCE PROBLEM OF BIOETHICS IN THE CURRICULUM OF THE BIOLOGICAL SCIENCES COURSES IN BRAZIL

Gabriela Bertti da Rocha Pinto¹Rita Leal Paixão²

Resumo: O biólogo se depara com conflitos éticos desde seu ingresso na graduação. Nesse contexto, a adequada formação crítica para uma atuação plena desse profissional é necessária. Para suprir essa formação, a Bioética é preconizada como disciplina obrigatória no curso de Ciências Biológicas por contemplar o estudo das dimensões morais e condutas relacionadas às ciências da vida, ao “outro” e ao ambiente. Uma temática que discuta as relações éticas interespecíficas é imprescindível ao biólogo, isto é, a abordagem que ocorre no âmbito da bioética, ou mais especificamente, da ética animal e da ética ambiental. Com isso, esta pesquisa teve o objetivo de analisar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Ciências Biológicas das universidades públicas brasileiras visando a detectar a presença das disciplinas de Bioética, Ética Animal ou Ética Ambiental em sua matriz curricular. Destacou-se a verificação de presença da Ética Animal nas ementas das disciplinas de Bioética existentes, considerando a emergência e relevância do tema que aborda as interações humano-animal. Os resultados revelam que a maioria dos cursos não possui a disciplina de Bioética na matriz curricular, não há disciplinas específicas de ética animal e ética ambiental e quanto à análise das ementas das disciplinas de Bioética existentes, a maioria não contempla a Ética Animal. Deste modo, verifica-se a importância da revisão dos currículos, a inclusão da disciplina de Bioética e da temática ética animal, bem como de pesquisas que apontem o conteúdo da Bioética necessário para uma formação menos especista, propiciando debates mais qualificados sobre questões ambientais.

Palavras-chave: Ética Animal. Ética Ambiental. Ciências Biológicas. Currículo. Ensino Superior.

Abstract: The biologist is faced with ethical conflicts since joining the undergraduate program. In this context, the adequate critical training for a full performance of this professional is necessary. In order to fulfill this training, Bioethics is recommended as a compulsory subject in the Biological Sciences course, since it contemplates the study of the moral dimensions, decisions and behaviors related to the life sciences, the "other" and the environment. A theme that discusses interspecific ethical relationships is essential to the biologist, that is, the approach that occurs within the scope of bioethics, or more specifically, animal ethics and environmental ethics. The aim of this research was to analyze the pedagogical projects of undergraduate courses in Biological Sciences of Brazilian public universities aiming at detecting the presence of the disciplines of Bioethics, Animal Ethics or Environmental Ethics in its curricular matrix. The presence of Animal Ethics in the menus of the existing Bioethics disciplines was highlighted, considering the emergence and relevance of the theme that addresses human-animal interactions. The results show that most of the courses do not have the discipline of Bioethics in their curricular matrix, there are no specific disciplines of animal ethics and environmental ethics, and as for the analysis of the menus of the existing disciplines of Bioethics, most do not contemplate Animal Ethics. Thus, it is important to review the curricula for compulsory inclusion of the discipline of Bioethics and the theme of animal ethics, as well as future research that points out the content of Bioethics necessary for a less specific formation, leading to more qualified debates on environmental issues in society.

Keywords: Animal Ethics. Ambiental Ethics. Biological Sciences. Curriculum. Undergraduation.

¹ Doutoranda em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <gabiberti@gmail.com>.

² Professora Titular do Instituto Biomédico da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: <rita_paixao@uol.com.br>

INTRODUÇÃO

Em meio ao apogeu do desenvolvimento científico, em 1970, o pesquisador em bioquímica oncológica Van Potter postula o termo Bioética, caracterizando-o como a ponte entre a ciência e as humanidades (Potter, 2016). É notada então a necessidade da discussão e intermediação dos conflitos éticos que esse avanço da ciência estava trazendo. As discussões iniciais sobre a Bioética possuíram um caráter antropocêntrico, se pautando principalmente em questões biomédicas, nas quais os animais não humanos e o meio ambiente novamente não entraram na “ordem do dia”. Estamos no “Século da Ciência”, no qual o conhecimento humano segue alcançando patamares inimagináveis e a Bioética se faz imprescindível como forma de alertar a sociedade sobre os riscos do seu avanço, impondo limites éticos e contribuindo para atitudes mais conscientes ante os desafios trazidos pelas novas descobertas (Lenoir, 1996).

No ensino, a Bioética abre caminhos para discussões críticas e análises que ajudam a discernir o que é bom e correto com base nos valores morais vigentes na sociedade contemporânea (Dória, 2011). A Bioética enquanto disciplina dispõe uma caixa de ferramentas para auxiliar os sujeitos na discussão de dilemas e na resolução de conflitos éticos (Schramm, 2002), tornando-se desta forma importante para qualquer área de formação. Por exemplo, na área das Ciências Biológicas essa caixa de ferramentas possibilita uma nova e ampla visão do conceito “Ambiente” e suas diversas interações.

O próprio Potter chamou a atenção para a necessidade de uma Bioética Global que precisa ser percebida não somente como uma ética além das fronteiras geográficas, uma ética mundial, mas também uma ética além das fronteiras traçadas entre humanos – animais – ambiente (Paixão, 2016).

Neste contexto, a reflexão quanto à uma formação qualificada durante a graduação em Ciências Biológicas merece destaque, devido à sua gama de atuação em campos onde incidem diversos conflitos éticos. O biólogo lida diretamente com as interações inter e intra-espécificas, com dilemas relacionados a teoria da evolução dos seres vivos, a reprodução, conflitos sobre o início da vida - com estudos sobre a criação *in vitro* da mesma-, e com isso colide com dogmas sociais de ordem político-religiosa. Logo no ingresso na graduação os estudantes encontram situações conflituosas como a de utilização de animais no ensino e na pesquisa. Essas situações que envolvem dilemas não são contestadas devido à naturalização desse tipo de prática de ensino e imposição de alguns paradigmas científicos. Compreende-se que as modificações na maneira de pensar, nos hábitos fundamentais, nos grandes conceitos operantes e nas atitudes desenvolvem-se vagarosamente, portanto, é clara a importância do ensino nesse processo, já que é através da acumulação de experiências educacionais que são produzidas profundas mudanças (Tyler, 1978).

Ao negligenciar a formação ética direcionada ao meio ambiente e aos animais não humanos podemos dizer que a sociedade está traçando caminhos para futuros obscuros. Na área ambiental, por exemplo, sabemos que há uma enorme devastação das florestas e que existem problemas como as mudanças climáticas drásticas, dentre outros. Estes problemas de cunho ambiental poderiam ser evitados caso discussões éticas tivessem sido feitas no ambiente formador dos cientistas do futuro. Se a ética ambiental tivesse sido discutida, destacando a importância da manutenção do meio ambiente para as espécies, é possível traçar a hipótese de que o Tamanduá Bandeira (*Myrmecophaga tridactyla*) não estaria ameaçado de extinção, bem como a Jaguatirica (*Leopardus Pardalis*) ou a Araraúna (*Anodorhynchus glaucus*) que, infelizmente, já foi extinta, dentre muitas outras ainda estariam vivas e em seu habitat (Maas, 2017).

A discussão sobre a expansão e inclusão do critério da consideração moral dos seres vivos para serem sujeitos de direitos é um dos assuntos atuais entre teóricos da Academia, a qual precisa chegar também à sala de aula na graduação. A discussão sobre a posição social dos animais não humanos é um tópico dos mais necessários atualmente e é fundamental ressaltar a Ética Ambiental e Animal frente aos demais temas bioéticos, dada sua importância em tratar questões relacionadas a outros seres vivos tão ou mais complexos no que se refere a capacidades adaptativas e de sobrevida que os animais

humanos. Com todas as proezas científicas já realizadas, soa um tanto quanto rudimentar e ingênuo ainda julgar os animais não humanos como inferiores e os fazê-los instrumentos de desejos humanos.

Ao adentrar no curso de graduação em Ciências Biológicas a maioria dos currículos contempla logo no primeiro período uma disciplina ou atividade na qual se expõe o ‘correto’ manejo de cobaias e os demais procedimentos laboratoriais para tal manejo. Esse método retrógrado era uma prática comum para os laboratórios acadêmicos tal como um dogma para a igreja, pois ao tentar introduzir uma discussão ou questionar em disciplinas que se utilizam de animais não humanos há um grande furor e logo é feita uma manobra para encerrar tal assunto, deixando os estudantes sem resposta, quando não os ridicularizando (Tréz, 2008).

Na realização da experimentação animal, os animais não humanos são instrumentalizados, seguindo a lógica antropocêntrica, com experimentos feitos e justificados em prol do bem humano, ou melhor, pela superioridade humana, como exprime o trecho de Peter Singer, um dos principais teóricos no assunto:

As atitudes com os animais são um caso emblemático no paradigma antropocêntrico dominante atual, oriundas de séculos passados quando o “socialmente aceito” era que os animais não mereciam qualquer consideração moral. Não havia preocupação alguma com seu bem-estar, sofrimento ou no seu valor independente de interesses humanos. (Singer, 2002)

Se os estudantes são educados por esse modelo, sem contestações ou alternativas apresentadas, logo, tenderão a dar continuidade a tal modelo. No caso de se tornarem professores ensinarão o mesmo modelo que será replicado aos estudantes, gerando um ciclo anacrônico e despolitizado. No caso de se tornarem pesquisadores, continuarão a instrumentalizar os animais não humanos contribuindo para a opressão e morte de milhões de seres (Taylor, 2008).

Críticas a esse modelo retrógrado são constantemente tecidas. Podemos notar na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as Ciências Naturais, o apontamento para a necessidade de quebra de paradigma e destaque para a importância do ensino de ciências:

Durante os últimos séculos, o ser humano foi considerado o centro do Universo. O homem acreditou que a natureza estava à sua disposição. Apropriou-se de seus processos, alterou seus ciclos, redefiniu seus espaços. Hoje, quando se depara com uma crise ambiental que coloca em risco a vida do planeta, inclusive a humana, o ensino de Ciências Naturais pode contribuir para uma reconstrução da relação homem natureza em outros termos. (Brasil, 1998)

E vai além ao explicitar que esses cursos são favorecidos por lidar com temas que possuem diferentes teorias e que, portanto, deve-se promover um ensino que contemple todas as possibilidades:

O ensino de Ciências Naturais também é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. (...) contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não-aceitação a priori de ideias e informações. Possibilita a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação. (Brasil, 1998)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os PCN contribuem para guiar os Institutos de Educação Superior para uma formação mais uniforme e com uma visão mais macro dos cursos na tentativa de redução das disciplinas departamentais e departamentais, não ignorando as particularidades regionais. No entanto, muitas disciplinas ainda estão sob espectro das correntes tradicionais de currículo e como cada universidade possui autonomia na construção de seus Projetos Pedagógicos, tanto institucionais quanto de curso, elas são apenas instrumentos e dependem então dos

profissionais dessas instituições para fazer uma a leitura e terem um entendimento singular para implementação das mesmas.

No que tange ao curso em questão nesta pesquisa, a graduação em Ciências Biológicas permite ao formando inúmeras possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Segundo o Conselho Federal de Biologia (CFBio) e de acordo com o estabelecido na mais recente Resolução nº 227/2010, que dispõe sobre a regulamentação das atividades profissionais e das áreas de atuação do biólogo, as áreas de atuação desses profissionais dividem-se em Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde e, Biotecnologia e Produção. Ao todo, excluindo as repetições, são listadas 84 áreas de atuação. Somente dentro da área “Meio Ambiente e Biodiversidade” são listadas 47 atividades, que vão desde gestão de museus a paisagismo, passando por bioinformática a treinamento e ensino na área de meio ambiente e biodiversidade, dentre outros (CFBio, 2015).

A bioética encontra-se corretamente citada nas três grandes áreas de atuação do biólogo descritas na resolução mencionada acima, por ser uma temática transversal não poderia ser diferente. Com isso, fica explícita a necessidade da formação ética do biólogo em qualquer que seja a área em que venha atuar posteriormente à graduação. Dentre as preconizações para o curso temos como a mais recente o parecer de 2010 do CFBio a respeito do núcleo básico de temas, áreas e disciplinas e que institui a Bioética como disciplina do núcleo básico a ser cumprido pelo graduando devendo, portanto, estar presente no projeto pedagógico do curso.

Com isso, o parecer demandas às Instituições de Ensino Superior (IES) uma revisão na estrutura do curso para que contemple as exigências do perfil do profissional do biólogo, também delineado nas DCN, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente. Bem como deve contemplar os conteúdos específicos descritos nas diretrizes curriculares de Ciências Biológicas a respeito de cada ano do grau acadêmico do curso.

O perfil do sujeito bacharel, por exemplo, é concentrado no mercado de trabalho, na área técnica e empresarial, já que entende-se que ele será responsável por correlações entre ciência, tecnologia e sociedade (CFBio, 2010). Deste modo não deve ser isento e/ou privado da discussão e do ensino sobre Ética Aplicada e Bioética, como determinado nas DCN no tópico de competências e habilidades que este profissional deve possuir:

- h) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- i) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência. (BRASIL, 2001)

Seguindo esse trecho, temas como as questões de gênero e a racial, são diretamente relacionadas ao tocante da Bioética em sua interseccionalidade³. Não basta bom senso para lidar com questões que versam sobre a eticidade da condução de pesquisas com seres vivos e o meio ambiente, sobre as violências nas relações de trabalho e ensino ou sobre as questões da morte e do controle sobre a vida na área da saúde. A falta da ética na ponderação para tomada de atitudes que visem à resolução de conflitos dessa magnitude pode gerar e gera resultados catastróficos, tanto para o presente quanto para o futuro.

Como exemplo, um caso que foi destaque na grande mídia, valida essa afirmação. Uma das atividades destinadas ao profissional biólogo é o de gestor de zoológicos. A eticidade desse ambiente deveria ser de temática obrigatória de contestação durante a graduação, uma vez que está diretamente relacionada a esta profissão. Em 2016, foi midiaticizado o caso de um menino de 4 anos que não obedeceu

³ Conceito elaborado por Kimberle Crewshaw, que define a interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo.” Crewshaw, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*. jan 1989, p. 140: 139–167.

às normas de segurança, ultrapassou a proteção e caiu na cela do Gorila Harambe em um zoológico em Cincinnati nos Estados Unidos. O resultado foi catastrófico: após dez minutos de discussão sobre qual ação deveria ser feita, a execução de Harambe foi a escolhida. A consideração da situação como uma ameaça à vida do menino foi o argumento utilizado pela equipe de resposta contra riscos de animais para tal feito (Simpson, 2016).

Aqui temos claramente um escalonamento de valores e a escolha prioritária da consideração moral e de direitos para com os animais humanos. Este é o mesmo recorte que é dado desde o início da graduação em Ciências Biológicas sem que haja ao menos uma possibilidade de contestação desse panorama, pelo contrário, evita-se ao máximo a discussão de temas considerados polêmicos ou julgados como irrelevantes.

O currículo é socialmente definido e construído por membros das comunidades acadêmicas, membros estes que podem ter outra prerrogativa de valores morais que não seja a vigente, portanto, é possível que um currículo de curso não especista promova uma mudança de paradigma. Através de uma mudança curricular em uma Universidade pode-se gerar uma mudança na sociedade ou ao menos promover o debate sobre os atuais paradigmas para sejam repensados e se torne cada vez mais inclusiva. Visando o respeito à autonomia e o respeito aos seres vivos, essa proposta de ensino permite abranger o ambiente integral e os animais não humanos no processo educacional, colaborando para um ensino mais inclusivo e possibilitando aos futuros biólogos, pesquisadores e professores uma maior consciência crítica político-social, além de os capacitar para lidarem com conflitos e dilemas morais advindos da prática profissional.

Tendo em vista a importância da graduação em Ciências Biológicas para que as questões ambientais possam ser socialmente melhor discutidas, o presente artigo tem o objetivo de apresentar subsídios acerca da oferta das disciplinas de Bioética em relação à formação do graduando desse curso no Brasil.

METODOLOGIA

A fim de se ter acesso aos projetos pedagógicos do curso de Ciências Biológicas - que constituíram a amostra desse estudo -, os dados sobre as universidades foram obtidos por busca ativa, através de consulta interativa da plataforma virtual 'e-MEC', uma base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do cadastro "e-MEC" guardam conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes da Portaria Normativa MEC nº 40/2007. Foram consideradas IES públicas brasileiras e gratuitas que ofertam o curso de graduação cadastrado como 'Ciências Biológicas', incluindo todas as ênfases de formação ramificadas do curso em questão. Esse banco de dados foi escolhido por ser o mais completo e oficial dentre as fontes e, conforme explicitado na plataforma, é facultado às IES pertencentes ao sistema estadual de ensino, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, fazer parte do cadastro e-MEC.

Como critério de inclusão das IES na pesquisa, elas devem ser da categoria administrativa pública e não pode haver cobrança de mensalidade, ou seja, deve ser gratuita e brasileira. O curso de Ciências Biológicas deve ser devidamente cadastrado e autorizado pelo MEC, conforme o Decreto nº 5.773/2006, totalmente presencial e em atividade. Os graus acadêmicos analisados foram bacharelado e licenciatura plena e, na existência das duas modalidades na mesma Universidade, ambas foram incluídas. Para fim de análise quantitativa, no caso de oferta do curso da mesma modalidade em diferentes períodos (integral, matutino, vespertino ou noturno) foi contabilizado um projeto pedagógico do curso (PPC), dado que o curso possui apenas um mesmo projeto pedagógico para o mesmo grau acadêmico com a mesma matriz curricular, desta forma não ocorreu prejuízo à pesquisa. Os diferentes *campus* também foram quantificados como IES diferentes entre si por possuírem PPC distintos.

Após levantamento das IES, foi feita uma busca ativa dos projetos pedagógicos do curso de Ciências Biológicas nos sites online das Instituições previamente selecionadas, sendo considerado apenas o mais recente em vigor. Nos PPC devem obrigatoriamente constar as disciplinas ofertadas pelo curso e as

grades curriculares por período, além de que devem estar sempre disponíveis e de fácil acesso da população - conforme o decreto do MEC (BRASIL, 2007).

Foi feita uma análise das matrizes curriculares para verificar a incidência das disciplinas de Bioética, Ética Animal e Ética Ambiental em cada um dos cursos. Posteriormente, foi feito um levantamento das ementas das disciplinas de Bioética existentes, sendo verificados todos os tópicos do documento com uma atenção especial à bibliografia da mesma a fim de localizar a temática 'Ética Animal' e quantificar os pontos abordados. Como critério de inclusão, foram utilizadas três expressões-chave durante a busca ativa na ementa, sendo elas: *ética em pesquisa com animais*; *pesquisa com seres vivos* e *pesquisa com animais*. Houve a compreensão de que a presença dessas expressões abrange a discussão ética sobre os animais não humanos. Quanto à bibliografia sugerida, além das expressões, procurou-se localizar autores já consagrados na área.

RESULTADOS

Foi identificado o total de 261 Instituições de Ensino Superior públicas, presenciais e gratuitas no Brasil que possuem o curso de Ciências Biológicas nos graus acadêmicos de bacharelado, licenciatura plena ou ambos. Do total de IES encontradas estão presentes três categorias administrativas em organização acadêmica: Universidade Estadual, Universidade Federal e Instituto Federal. Do número total, a maioria das Instituições são Universidades Estaduais, contabilizando 115 unidades, seguida das Universidades Federais com 95 e os Institutos Federais que somam 52 unidades.

Quanto ao levantamento dos projetos pedagógicos do curso, foram encontrados 350 PPC de Ciências Biológicas, sendo 112 no grau acadêmico de bacharelado e 238 na modalidade licenciatura plena.

Analisando a presença ou ausência da disciplina de Bioética na matriz curricular dos projetos, dentre os 350 PCC totais obtidos, apenas 108 possuem a disciplina de Bioética, ou seja, 69% dos PPC não possuem a disciplina. Além disso, nenhuma disciplina intitulada de Ética Animal ou Ética Ambiental foram encontradas nas grades curriculares da presente pesquisa.

Dentre as disciplinas de Bioética existentes também foi quantificada a categoria de oferta, podendo constar como obrigatória ou eletiva. Quanto a esse tópico, em 77 dos cursos essa disciplina consta como obrigatória no currículo e em 31 como disciplina eletiva. Na etapa seguinte, a fim de investigar sobre a presença da discussão sobre a temática dos animais não humanos, foi encontrado que em apenas 37 dos 108 projetos totais que possuem a disciplina, aparece no programa a abordagem da temática (PINTO, 2016).

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nessa pesquisa apontam que 69% dos PPC não possui a disciplina de Bioética na matriz curricular, o que demonstra necessidade de estímulo dessa implementação devido à grande lacuna na formação do biólogo. As diretrizes curriculares nacionais do curso de Ciências Biológicas preconizam uma formação ética do sujeito bacharel como conteúdo básico, como podemos observar no trecho exposto na categoria de Fundamentos Filosóficos e Sociais:

Reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional. Conhecimentos básicos de: História, Filosofia e Metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, para dar suporte à sua atuação profissional na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos. (Brasil, 2001, p.6)

Porém, este é o único ponto que versa, indiretamente, sobre a formação Bioética nas diretrizes, e que se dá muitas vezes através da ética deontológica, ao relacionar exclusivamente a ética às normativas de curso. Dessa maneira não há aprofundamento na categoria filosófica. Compreende-se que um currículo que visa contemplar os fundamentos da Filosofia deveria levar em consideração o pluralismo e a diferença moral da sociedade para chegar ao objetivo de formar sujeitos "com a consciência de seu papel na formação de cidadãos" apresentando diferentes teorias e não apenas reproduzindo normativas.

Outro documento mais recente, Parecer N° 01/2010, que busca orientar na construção do curso foi estabelecido pelo conselho da profissão em 2010. Neste são propostos novos requisitos mínimos,

sugestões de conteúdo, cargas horárias e componentes curriculares/disciplinas para nortear a elaboração do PPC, visando possibilitar melhor formação para a atuação profissional com foco em pesquisas, projetos, emissão de laudos e pareceres nas áreas de meio ambiente, saúde e tecnologia, independente do grau acadêmico. Nesse parecer, na parte correspondente ao núcleo de formação básica, a Bioética é estabelecida como disciplina obrigatória para o curso, apresentada no tópico 5 de Fundamentos Filosóficos e Sociais juntamente com Filosofia, Sociologia e Antropologia (CFBio, 2010). Vale ressaltar que autores apontam que a própria disciplina de Bioética poderia ser o gatilho para se repensar a estrutura em que se dá a formação profissional do indivíduo biólogo, segundo Diniz (2002) Pesquisar, ensinar ou escrever sobre bioética implica em um repensar profundo sobre o nosso próprio lugar no mundo moral como único caminho para ampliar nosso horizonte moral do possível.

Para lidar com o conflito moral em ciências da saúde e educação, bem como com todas as paixões que acompanham os conflitos, é necessário antes se ter realizado o movimento de reflexão sobre as moralidades (DINIZ, 2002). A Bioética compreende, como um todo, investigações necessárias para uma administração responsável da vida, sendo vida definida como humana ou não humana, animal ou vegetal, bem como a relação destes personagens com o meio ambiente que atuam. Por ser transdisciplinar, englobando Biologia, Medicina, Filosofia e Direito, é neste ponto que pode ocorrer interpretações equivocadas (DINIZ, 2001). Tomar a bioética com estritamente legalista e de recomendações éticas prescritivas é reduzir drasticamente todo o escopo que ela permeia, desta forma fazendo um recorte limitado de conhecimentos e possibilidades. As grandes áreas do conhecimento que compõe a bioética devem ser discutidas conjuntamente, já que a não dissociação dos conteúdos é necessária para que não se reproduza a antiga maneira compartimentada de ensinar e aprender. Aquela que não facilita a construção de pontes entre os saberes, aumentando a distância entre a teoria e a prática, acaba por desestimular o graduando no processo de aprendizagem e esse posicionamento também reflete em suas relações sociais.

Do ponto de vista de sua natureza, o currículo define-se como um produto, um resultado de planejamento em busca de um objetivo de formação que através de uma série de experiências de aprendizagem dos estudantes, em função de um plano previamente determinado, irá se concretizar na prática, portanto, deveria ser flexível e transversal (Cunha, 2010). Como podemos observar pela ausência da disciplina de Bioética em 242 do total de 350 PPC analisados, ainda estamos de frente com uma lógica burocrática do desenvolvimento e reformulação do currículo. Existem exemplos fora do Brasil que inauguraram uma perspectiva moderna curricular na área da saúde, como a Universidade de McMaster no Canadá e a respeitada Universidade de Harvard nos Estados Unidos da América:

Reestruturaram-se completamente em termos curriculares, colocando como um dos pilares da formação dos médicos a dimensão ética, não como disciplina a mais, mas como uma dimensão que está presente em todas as atividades estudantis e profissionais daquele que atua na área de saúde (Masetto, 2003).

Passados dezessete anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as Universidades tiveram tempo para adequação às novas prerrogativas e para avaliação de seus cursos. Em análise sobre o ano de formulação ou reformulação dos projetos pedagógicos levantados na presente pesquisa, observa-se que a maioria que contempla a disciplina em questão são recém-inaugurados, com menos de quatro anos de formulação. Como, por exemplo, o projeto do Instituto Federal de São Paulo, campus São Roque, reformulado em dezembro de 2015, momento no qual passou a contemplar a disciplina de Bioética como obrigatória nas duas modalidades oferecidas. Porém, o quadro parece estagnado quando comparamos os dados dessa pesquisa com uma pesquisa anterior, realizada com base apenas em Universidades Federais, a qual apresentou que 50 por cento das matrizes curriculares dispunham da disciplina (Dória, 2011). Os dados da presente pesquisa também apontaram que no caso do tema “Ética Animal” a lacuna na formação é ainda maior, com apenas 37 currículos contemplando essa discussão.

Os resultados atuais indicam a perpetuação do descaso e despreocupação das instituições em dois pontos principais sendo (i) a inadequação com as Diretrizes, bem como (ii) a negligência com o debate bioético, mostrando que a maioria das Universidades continua em local mantenedor de seus antigos

princípios, valores e preceitos. Sendo a Universidade, o local que tem o objetivo formar profissionais com consciência crítica e ser um ambiente que interfere e influencia diretamente na sociedade, é imprescindível que se atualize e busque novos posicionamentos éticos e moralidades como missão institucional e, com isso, avaliar e rever a estrutura geral e os currículos dos cursos oferecidos torna-se uma tarefa necessária.

Os resultados também nos chamam a atenção para as diferenças quanto aos graus acadêmicos. Dentro das modalidades de formação em Ciências Biológicas cabe tanto ao bacharel quanto ao licenciando pensar e agir em conformidade ética para com o meio ambiente e os animais não humanos e também contribuir para a exclusão da desigualdade de consideração entre as espécies. Os PPC de bacharelado que contemplam a disciplina de Bioética somam apenas 41 do total de 112 da modalidade, explicitando uma lacuna na formação bioética numa grande parcela de futuros bacharéis.

Como dito anteriormente, o profissional bacharel em biologia, que se pretende pesquisador, é responsável pela integração entre a ciência e a sociedade através da realização de pesquisas que visam o avanço tecno-científico. Concomitante a esse avanço tecnológico estão presentes questões éticas importantíssimas como, por exemplo, o potencial de destruição de armas biológicas, as agressões ao meio ambiente por conta da alta taxa de eliminação de gases poluentes por parte de indústrias ou mesmo em relação à justiça distributiva no tocante do direito ao acesso à novos medicamentos e tecnologias em saúde pela população mais vulnerada. A ausência da oferta da disciplina em 63% de matrizes curriculares para bacharéis representa, aproximadamente, a formação de 2.361 cientistas por ano que não tem contato com debates ambientais e dilemas bioéticos em sua formação, não sendo capacitados profissionalmente para a construção de argumentos e análises de conflitos éticos. O debate da Ética Ambiental tem que ser levado a destaque urgentemente e garantir a existência mínima da disciplina de Bioética é uma questão de justiça.

O maior número de cursos de licenciatura plena (com relação às demais modalidades), sendo estes 68% do total, pode ser explicado pelo fomento e financiamento do Governo Federal que vem ocorrendo há alguns anos. A carência de professores no país tem levado as universidades a aumentar o número de cursos de licenciatura e benefícios a quem busca por esse tipo de formação (Czelusniak, 2011), além da criação e ampliação dos Institutos Federais de Educação (IFE) - que somam 20% das IES analisadas neste estudo -, metas alcançadas pelo programa de expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Dos 238 PPC de licenciatura plena 171 não dispõem da disciplina de Bioética. Isso serve como demonstração para o fato de que não está havendo o favorecimento das competências profissionais necessárias ao licenciando, desta forma prejudicando a formação destes futuros professores, bem como dos seus futuros educandos.

Quanto a essa modalidade deveria haver cuidado redobrado na formulação de currículos e projetos pedagógicos, uma vez que estes graduandos poderão vir a ser os professores do ensino básico após graduados. Um professor tem influência direta na formação intelectual e social do aluno, bem como de uma sociedade, pois a educação transforma as pessoas para que elas então possam mudar a realidade presente (Freire, 2009).

É notado que a preparação dos graduandos de licenciatura em Biologia para a tomada de decisões e manejo de conflitos é falha (Silva, 2002). As Ciências Biológicas constituem um campo que tem arraigados diversos dilemas. Portanto, encontra-se uma grande importância na preparação dos professores de Ciências e Biologia para lidarem com estas questões em sala de aula. Como mostra a pesquisa de Silva, realizada em 2008 acerca da percepção dos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, os graduandos têm a consciência de seu importante papel social:

Os licenciandos admitem que a formação ético-moral é fundamental para a formação do estudante; creem que a escola, bem como outros ambientes sociais vinculados ao estudante são corresponsáveis por esta formação. Para eles, há uma concordância que estudantes do Ensino Fundamental e Médio estejam em pleno desenvolvimento de sua personalidade moral, além disso, acrescentam o

importante papel da disciplina de Ciências e Biologia como espaço de promoção de valores éticos-morais. (Silva, 2008)

Visto que os futuros professores têm o entendimento de que a disciplinas de Ciências e Biologia possuem destaque na formação ética do estudante, fica o questionamento de como o ensino se dará de forma plena tendo que a educação é uma teoria do conhecimento posta em prática e os licenciandos atualmente não possuem formação teórica necessária para a concretização satisfatória desse ato.

Garantir minimamente a existência da disciplina de Bioética com caráter laico e abrangência ambiental é uma questão de justiça. A privação do debate não influencia tão somente após a conclusão do curso no que diz respeito à atuação profissional, impede também a contestação e análise crítica das condições da própria graduação. O que deve se alterar, portanto, são os currículos de curso de Ciências Biológicas, que reproduzem o paradigma antropocêntrico da sociedade. Estamos observando atualmente os resultados da negligência ambiental: estações climáticas do ano com temperaturas extremas, gerando danos diretamente para o animal humano; o alto índice de câncer de pele por causa da maior exposição os raios solares advindo da destruição da camada de ozônio, principal responsável pela filtração dos mesmos; entre outros (Popim et al, 2008).

A ausência desse debate pode ser um dos fatores que contribuíram para o dado de 2009, que aponta 150 municípios da Amazônia com 80% da área de floresta desmatada para a criação de pastos para gados de corte (Riveiro et al, 2009), criação esta que mata cerca de 26 milhões de animais por ano para o consumo humano (IBGE, 2013). Dados indicam que a produção de um quilograma carne gasta em média 15 mil litros de água (Florios, 2014), litros que poderiam salvar pessoas que morrem de sede ou que ainda não possuem saneamento básico. Sendo a questão garantir direitos básicos somente quando se refere aos animais humanos, a condição degradante em que vivem muitas pessoas deveria ser levada em consideração. Deste modo, reclamações e apelos pela redução de danos ao meio ambiente deixariam de ser exigências exclusivas de ambientalistas para serem preocupações compartilhadas com defensores de direitos básicos e priorizadas como políticas sociais. Portanto, a adoção de uma moralidade e uma justiça que amplie a esfera da moral para contemplar todos seres vivos em geral seria o necessário para salvar o planeta e a nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Bioética é fundamental na formação do biólogo, já que ela empodera os sujeitos na tomada de decisões e posicionamentos relacionados tanto à profissão quanto às relações sociais. Porém, para que os biólogos tenham a capacidade de compreender, requerer e lutar para tal capacitação, deve ser possibilitado que o tema esteja presente e seja fomentado no curso. Os graduandos, ao ingressarem, já possuem uma opinião sobre certos temas tocantes à Bioética, como por exemplo, no caso da experimentação animal. Esse conhecimento pré adquirido pode possuir diversos vieses, dentre eles, o midiático, do qual a posição dominante na sociedade se utiliza para manter a estrutura da mesma. Ao serem apresentados a diferentes correntes teóricas, valores e moralidades poderão pensar e argumentar de maneiras diferenciadas e embasadas teoricamente.

Se a Universidade é um espaço emancipatório e libertador, além de um cenário de socialização da mudança (Fávero, 2006) e o currículo uma construção social, vinculado à determinada sociedade e às relações com o conhecimento (Silva, 1990) é devido a esta estrutura pensar em mudanças. O projeto pedagógico de curso sendo balizado por uma ética aplicada e diretamente relacionada às especificidades preconizadas e necessárias à formação, estará formando biólogos moralmente mais preparados, capazes de lidar com conflitos éticos e dilemas. E, fora do âmbito profissional, é capaz de promover o empoderamento dos cidadãos para que se tornem capazes de promover mudanças sociais, cada vez mais construindo e permitindo que floresça uma sociedade mais justa, inclusiva e libertária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas*. CNE. Parecer CNE/CES 1.301/2001, Diário Oficial da União de 7 dez. 2001, Seção 1, p. 25, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação de temas transversais*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 11 mar 2016.

BRASIL. Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012.

CFBio. Portaria Nº 177/2015. *Estabelece o Regulamento para a concessão do Selo CFBio de Qualidade de Cursos de Ciências Biológicas*. Brasília, 2015.

CFBio. Parecer Nº 01/2010. *GT REVISÃO DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO – Proposta de requisitos mínimos para o biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia*. Brasília, 2010.

CZELUSNIAK, Adriana. *MEC quer aumentar o número de licenciados no Brasil*. A gazeta do povo, 02 out 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/carreira/mec-quer-aumentar-o-numero-de-licenciados-no-brasil-91nyh1sfsy12psp5eb5xgugjy>>. Acesso em: 29 mai 2016.

DINIZ, Débora. GUILHEM, Dirce. *O que é bioética*. São Paulo: Brasiliense, 2002. 69p. (Coleção Primeira Passos).

DÓRIA, Thaís Andrade Ferreira Dória. MOREIRA, Lílian Maria de Azevedo Moreira. A bioética na formação do biólogo: um desafio contemporâneo. *Revista FACED*, Salvador, n. 20, p. 99-122, jul./dez. 2011, p. 17-36.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O Currículo e seu planejamento: Concepções e Práticas. *Rev. ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.3, n.2, pp.578-590, set. de 2010 a mar. de 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 04 de mar 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educ. rev.*, Curitiba, n.28, p.17-36, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2016.

FLORIOS, Daia. *Os 10 alimentos que mais consomem água para serem produzidos*. Green me, 22 jul 2014. Disponível em: <<https://www.greenme.com.br/consumir/eco-shopping/552-os-10-alimentos-que-mais-consomem-agua>> Acesso em: 25 mai 2016.

FRAGA DA SILVA, Paulo. KRASILCHIK, Myriam. *BIOÉTICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: O TRATAMENTO DE TEMAS CONTROVERSOS – DIFICULDADES APRESENTADAS POR FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA*. *Ciência & Educação*. Bauru, Universidade Estadual Paulista, vol. 19, núm. 2, 2013, p. 379-392.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148p.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Abate de animais no país é recorde*. Agência Brasil, 12 nov 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-11/abate-de-animais-no-pais-e-recorde>>. Acesso em 25 mai 2016.

LENOIR, Noelle. Promover o ensino de bioética no mundo. *Rev Bioética*, Brasília, DF, v.4 n. 1, 1996, p. 65-70.

MAAS, Peter. *Globally Extinct Birds*. 2017. In: TSEW, The Sixth Extinction. Disponível em: <<http://www.petermaas.nl/extinct>>. Acesso em: 02 set 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

PAIXÃO, Rita Leal. Bioética e Animais: considerações acerca do sencientismo. In: SGANZERLA, A. (Org.). *Fundamentos da Bioética*. Curitiba - PR: Editora CRV, 1ª edição, v. 3, 2016. p. 255-270

PINTO, Gabriela Bertti da Rocha. *A ausência da ética animal nas disciplinas de bioética nos currículos do curso de ciências biológicas no Brasil*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

POPIM, Regina Célia et al. Câncer de pele: uso de medidas preventivas e perfil demográfico de um grupo de risco na cidade de Botucatu. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.13, n. 4, p. 1331-1336, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000400030&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2018.

POTTER, Van Rensselaer. *Bioética: ponte para o futuro*. São Paulo: Edições Loyola, 1ª edição, 2016. 280 p.

RIVERO, Sérgio et al. Pecuária e desmatamento: uma análise das principais causas diretas do desmatamento na Amazônia. *Nova econ.*, Belo Horizonte, v.19, n.1, p. 41-66, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2018.

SCHARAMM, Fermin Roland. Bioética para quê? *Revista Camiliana da Saúde*, ano 1, vol. 1, n. 2 –jul/dez de 2002, p. 14-21.

SILVA, Paulo Fraga da. *Bioética e valores: um estudo sobre a formação de professores de ciências e biologia*. 2008. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. *Percepções dos alunos de ensino médio sobre questões bioéticas*. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 73, mai 1990, p. 59-66.

SIMPSON, Ian. *Gorila é morto após menino cair em área isolada de zoológico nos EUA*. Agência Reuters, 29 mai 2016. Disponível em: <<http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0YKoMA>>. Acesso em: 20 jun 2016.

SINGER, Peter. *Ética Prática*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002. 402p.

TRÉZ, Thales A.; LOPES NAKADA, Juliana Isabel. Percepções acerca da experimentação animal como um indicador do paradigma antropocêntrico-especista entre professores e estudantes de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 3-28, nov. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37824>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

TAYLOR, Katy. GORDON, Nicky. LANGLEY, Gill. HIGGINS, Wendy. Estimates for worldwide laboratory animal use in 2005. *Alternatives to Laboratory Animals*, ed. 36, 2008, pp. 327-342.

TYLER, Ralph. W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo, 5ª edição, 1978. 119p.

Recebido em: 01/10/2018

Alterações recebidas em: 12/11/2018

Aceito em: 15/11/2018

PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: outras epistemologias

COMMUNITY PARTICIPATION: other epistemologies

Rita de Cássia Fraga Machado¹

Pertencer a uma comunidade significa renegar parte de nossa individualidade em nome de uma estrutura montada para satisfazer nossas necessidades de intimidade e da construção de uma “identidade.” (ZYGmund BAUMAN, 2003, p.123)

Resumo: Esse texto visa discutir outras epistemologias a partir da proposta de participação comunitária dos povos da Floresta Nacional de Tefé (Flona-Tefé). Durante essa caminhada de pesquisa e reflexão no interior do Amazonas, fui percebendo que o termo *comunidade* ocupa um lugar central. Quase tudo na vida da floresta se constrói por meio das comunidades e de forma comunitária, inclusive o processo de participação das mulheres. Partindo da perspectiva de que a participação comunitária e política feminina vêm aumentando nos últimos anos, principalmente devido ao acesso à educação, à formação e ao desejo de implementação de políticas públicas, da igualdade de gênero e salarial, o presente pretende mostrar, com base nos encontros e nas pesquisas realizadas com a comunidade da Flona-Tefé, as motivações e a satisfação da participação dessas mulheres na esfera pública.

Palavras Chave: Participação; Comunidade; Libertação; Gênero; Epistemologia.

Abstract: This text aims to discuss other epistemologies from the proposal of Tefé National Forest (Flona-Tefé) peoples' participation. During this walk of research and reflection in Amazonas inland, we realized that the term *community* occupies a central place. Almost everything in the life of forest is built through communities and in a community way, including the process of women's participation. Based on the perspective that community and political female participation has increased in recent years, mainly provided for the access to education, training and the desire to implement public policies, gender and salary equality, the present paper intends to show, based on the meetings and the researches developed with the Flona-Tefé community, the motivations and the satisfaction of these women in the public sphere participation.

Keywords: Participation; Community; Liberation; Gender; Epistemology.

INTRODUÇÃO

Durante nossa caminhada de pesquisa e reflexão no interior do Amazonas, fomos percebendo que o termo *comunidade* ocupa um lugar central nas discussões. Quase tudo na vida da floresta se constrói por meio das comunidades, e de forma comunitária, inclusive o processo de participação das mulheres no mundo público. O comum² é o modo de vida dessas populações, ou seja, o *bem comum*. A comunidade não é um corpo ou um objeto, mas uma construção ideológica que se baseia na necessidade singular da segurança, do conforto, da familiaridade e do sentimento de pertencimento, isto é, de que fazemos parte de algo maior que nossa individualidade; a delimitação entre o “Nós” (o familiar) e os “outros” (o estranho) ocorre sem perder a conexão com a coletividade (totalidade). (BAUMAN, 2003)

Nas comunidades, as identidades se reinventam num fazer-se e viver-se coletivo. Tudo parece assumir outro sentido para os sujeitos que a elas pertencem. As individualidades estão ali, mas

¹ Professora de Filosofia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: <rmachado@uea.edu.br>

² Comum aqui significa o que é de todos, mesmo que um tenha adquirido. Aqui, o uso qualitativo do tempo na forma comunal de intercâmbio reprodutivo representa o nível historicamente atingível e, nas fases mais avançadas do socialismo, o único e absoluto modo de *mediação* dos produtores associados. (MESZASROS, 2009)

recheadas de práticas comuns. A comunidade é uma unidade que expressa um núcleo único e revelador de modos de vida. Diante de tanta precariedade da existência, as estratégias de sobrevivência passam pela solidariedade e pela união das pessoas. Assim, a comunidade é um núcleo estável que “ocupa de las ambivalências actuales do individualismo moderno, signado pela la tension mencionada entre segurid e libertad” (CARILLHO, 2014, p. 93).

A liberdade, para estas comunidades, significa que todas as pessoas poderão desfrutar do bem comum. Desta forma, a noção de liberdade se contrapõe à liberdade de mercado, aquela que traz um imaginário falso de conquista e segurança. Na comunidade, a segurança é real e a liberdade é o que dá sentido às ações. A atividade dos seres não é desconectada da sua natureza, os sujeitos encontram-se numa sociedade natural, onde a cisão entre os-interesses não aparece na produção do bem comum.

O que chamamos de identidades não se individualiza na atividade total. Tal atividade é dividida voluntariamente, o que converte para um poder comunitário, dominado pelos próprios comunitários. Assim, afirmamos que há uma realização plena, que não expropria trabalho nem riqueza. E com essas constatações, faz-se necessário que olhemos para esses dispositivos numa nova distinção social.

Para Redfiel, la comunidad requiere ser distintiva con relación a otros grupos humanos, pequeña, como para que todos sus miembros estén a la vista uno com otros, y autosuficiente: una comunidad esos rasgos, una comunidad no se siente convocada por la reflexion, la crítica o la innovación. (CAMILO, 2014, p. 92)

A interferência do mundo exterior provoca muitas ambiguidades existenciais, e a escola é o maior canal dessa interferência. São diferentes modos de vida que tentam ser introduzidos pela sociedade contemporânea. A interferência desse mundo exterior é muito forte, mas há o que se chama de resistência. E esta convida os comunitários à reflexão, conduzindo-os, para que todos possam ter um mesmo entendimento do que resistir significa na sua vida comum, sem perder suas individualizações, tais como valores, normas, costumes, alimentação, crença, vestimenta, etc.

Dessa maneira, concordamos com Agamben (2013) de que, sem a individualização, não é possível pensar o singular e, por sua vez, o comum, de forma dialética.

É sabido como a escolástica coloca o problema do *principium individuationis*: face a Tomás que procura seu lugar na matéria” (...) concebe, ao contrário, a individualização como o acrescentar-se a natureza ou forma comum (por exemplo a humanidade) não de uma forma ou essência ou propriedade, mas de uma *ultima realitas*, de uma “ultimidade” da própria forma. A singularidade não acrescenta nada a forma comum. (...) “não se oponha a ser colocada como uma unidade singular qualquer que seja” [...] O ter-lugar, o comunicar das singularidades no atributo da extensão, não as une na essência, mas as dispersa na existência. (AGAMBEN, 2013, p, 25)

Com isto, para Agamben (2013, p. 27) “a in-diferença com respeito às propriedades é o que individua e dissemina as singularidades, as torna amáveis (quodlibertais). Essa da natureza”, do comum. Do mesmo modo, o rosto humano não é nem o um individualizar-se de uma face genérica, nem o universalizar-se de traços singulares: é rosto qualquer, no qual, o que pertence à natureza comum e o que lhe é próprio são absolutamente indiferentes.

Bauman, em *Comunidade a busca por segurança no mundo atual* (2003), faz uma observação sobre os conceitos teóricos e clássicos sobre a comunidade, de forma geral, para, então, entrar na reflexão sobre comunidades hoje existentes. Sentimos falta, nestas reflexões, das comunidades reais da Amazônia, tendo em vista que, neste território, encontramos a forma mais antiga de viver em comunidade. Mas, como todo intelectual contextualiza suas análises, compreendemos de qual lugar fala Bauman. Ou seja, como mesmo expressa o autor, “a comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá, portanto frágil e vulnerável, precisamos para sempre de vigilância, reforço e defesa”. (BAUMAN, 2003, p. 19).

A promoção da segurança, segundo ele, sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança. Mas a segurança sem liberdade equivale à escravidão (e, além disso, sem uma “injeção” de liberdade, acaba por ser, afinal, um tipo muito inseguro de segurança); e a liberdade sem segurança equivale ao sentimento de perda e abandono (e, no limite, sem uma “injeção” de segurança, acaba por ser uma liberdade muito pouco livre). Esse debate provoca nos filósofos uma dor de cabeça sem cura conhecida. Ele também torna a vida em comum um conflito sem fim, pois a *segurança* sacrificada em nome da liberdade tende a ser segurança dos outros, e a *liberdade* sacrificada em nome da segurança tende a ser liberdade dos outros. (BAUMAN, 2003, p. 24)

A PARTICIPAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA COMUNIDADE

Que “o interesse por participar da vida política tem se generalizado nos últimos anos, no Brasil e no mundo todo, não resta a menor dúvida,” (BORDENAVE, 1983 p.7). Com isso, a todo o momento, surgem novas associações, dos mais diversos tipos, como as ecológicas, associações de moradores, comunidades eclesiais, etc. E desta forma, a participação política em tais associações significa comunicar, isto é, participar, abrindo um mundo de possibilidades para a descoberta dos seus direitos, aprendendo sobre o mundo de diversas formas.

Podemos designar a “participação como aspirações de setores cada vez mais numerosos da população assumindo o controle do próprio destino” (BORDENAVE, 1983, p.8), em que se destaca a luta diária das mulheres, a exemplo das brasileiras, reivindicando seus direitos e políticas públicas, melhores condições de vida, acesso à educação e à voz. Portanto, falar sobre a trajetória de participação das mulheres brasileiras é tratar de conquistas de direitos, de espaços públicos para sua atuação. É também abordar as mudanças ocorridas na sociedade, que fizeram com que a mulher deixasse de ter apenas o lar como palco de atuação e passasse a estar presente também nas escolas e universidades, no mercado de trabalho, nos mais variados tipos de associações e comunidades bem como em sindicatos e nos órgãos políticos em geral. Enfim, em todas as instâncias sociais.

Se Maria Antonieta foi uma rainha escandalosa, não só porque traía o Rei (a corte já vira outras e não era tão pudica), mas sim porque ela mostrava novas concepções nas relações de público e privado. Por um lado, essa mulher estrangeira intervinha nos negócios do Reino. Por outro, ela exigia um espaço próprio, subtraindo o olhar de todos, para dedicar-se ali seus prazeres, receber seus íntimos e experimentar as alegrias das amizades. (PERROT, 2005, p. 455)

A participação está na ordem do dia das comunidades devido ao “descontentamento geral com a marginalização do povo dos assuntos que interessam a todos (as), e que são decididos por poucos” (BORDENAVE, 1983 p.12). Ao procurar compreender a motivação dos participantes de uma atividade comunitária, qualquer que seja o tipo de participação, nota-se uma satisfação pessoal e íntima que, com frequência, vai muito além dos resultados obtidos pela sua participação individual, pois diz respeito às identidades coletivas ali inventadas.

Bauman retoma a Hobsbawm para quien las investigaciones a la comunidad, coinciden con su exteción empírica y que las identidades se inventan cuando colapsan las comunidades. La precariedade de indentidades individuales lleva que las personas acudan a las “comunidades perschas” para encontrar en ellas la seguridad anhelad, en compañía de otros igualmente temerosos. Retomando a Stuart Hall, Bauman afirma que estas identidades no expresan un núcleo estable del yo, sino discripciones estratégicas y precárias (CARRILHO apud BAUMAN, 2014, p. 93)

Assim, “do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder na sociedade”. (BORDENAVE, 1983, p. 12). Entretanto, o tema da participação feminina na vida pública e comunitária ainda é pouco debatido nas esferas públicas de nossa sociedade. Haja vista as poucas mulheres que exercem cargos na política, em instituições eclesíásticas e científicas e na comunidade. Fato é que, mesmo nestes espaços, as mulheres

enfrentam diariamente o conservadorismo dos “bons costumes” e da moral impostos pelo patriarcado à sociedade brasileira.

Sabemos que a participação política das mulheres no Brasil por meio do voto é recente: somente em 1932, as mulheres conquistaram o direito de votar e também puderam se candidatar a cargos políticos. A partir disso, avançamos rápido e, em 1933, tivemos a primeira Deputada Federal brasileira, Carlota Pereira de Queirós. Mas, somente com a constituição 1934, os direitos políticos conferidos às mulheres foram assentados em bases constitucionais, porém restringindo a votação às mulheres que exerciam função pública remunerada.

Para Bordenave (1983, p. 73),

A vantagem da participação é que, estas coisas não se adquirem numa sala de aula, mas na chamada práxis, que é o processo que mistura a prática, a invenção e a teoria, colocando-as ao serviço da luta pelos objetivos do povo.

Como aponta o autor, a participação é um processo que mistura a prática e a teoria e se coloca a serviço da luta. Desta forma, o direito à participação sempre motivou mulheres, as quais, em 1946, conseguiriam votar efetivamente, diante de todo impedimento durante o período da Ditadura de Getúlio Vargas, - durante esse período, o direito ao voto foi diluído, uma vez que as liberdades constitucionais “foram suspensas”.

Como aponta Garcia (2000, p.18), “a luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária se inclui a luta pelo direito de participar”. Com isso, torna-se importante a superação da subalternização, recuperando um alto conceito positivo, individual e coletivo, um sentimento de potência. Ainda, segundo Garcia (2000), os movimentos sociais, como tema central de uma reflexão sobre a mudança, constituem um objetivo que atravessa diversos campos de força e espaços simbólicos que dão suporte à trama da vida social.

No que diz respeito aos direitos humanos em relação às mulheres, encontramos diversas instituições que se engajaram no movimento feminista pela luta por igualdade de oportunidades e pelo direito à participação como meio de chegar às ampliações de consciências.

Uma conquista feminina importante no âmbito da política e da participação foi a adoção de cotas para candidatura de mulheres nos partidos políticos, medida que busca criar condições para o estabelecimento de maior equilíbrio entre homens e mulheres no plano da representação política. Num primeiro momento, foram medidas compensatórias que “possibilitam” que mais mulheres ocupem os espaços políticos. Num segundo, são medidas distributivas que buscam assegurar a “igualdade” entre homens e mulheres.

Como aponta Rangel (2014, p. 34), “A constante exclusão das mulheres dos espaços políticos de poder tem sido objeto de interesse da comunidade internacional”. Neste sentido, a autora vai afirmar que a IV Conferência Mundial de Mulheres (Pequim, 1995) recomendou duas estratégias para alcançar a igualdade de gênero através da participação:

A 1ª a transversalidade em todos os processos de tomadas de decisões, e a 2ª, o empoderamento das mulheres entendidas como a autoafirmação das capacidades das mulheres para sua participação, em condições de igualdade, nos processos de tomada de decisão e de acesso ao poder (RANGEL, 2014, p. 34).

A PARTICIPAÇÃO E A COMUNIDADE

Sobre o debate atual acerca da relação entre participação e comunidade, é importante a pontuação de Carrilho (2014) quando afirma que:

Este “sintonia comunitário”, em SUS múltiples expresiones sociales, culturales e políticas, convocó desde la década de los ochentas del siglo XX a diferentes pensadores y estudiosos de la sociedade de países metropolitanos. En primero lugar, como ya se dijo, en el mundo acadêmico anglosajón comenzó el debate

entre filósofos liberais e comunitarista, cuya preocupación e debate era defender La mejor manera como a democracias republicanas podiam aborda y direccionar as co existências dentro de las sociedades de diferentes grupos humanos con tradiciones, modos de vida e cosmovisonaes diversas. Esa cuestión convoco a importante pensadores norte americanos y europeus como Rawl (1979, 1986 y 1996), Walzer (1983), Taylor (1993), Dworkin (1996), Rorty (1992), Etzioni (2001), Thiebaut (1992) y Camps (1993). (CARRILHO, 2014, p. 23)

Desta forma, ao longo da investigação³ realizada com a comunidade da Floresta Nacional de Tefé (Flona-Tefé), cujo objetivo era discutir como a participação torna-se um dispositivo pedagógico na emancipação dessas no processo de democratização da comunidade, percebeu-se, através da lista de presença do encontro e das intervenções em espaços como conselhos representativos, o aumento da participação e envolvimento das mulheres nos encontros de pesquisa e formação. E os temas e local de cada reunião eram escolhidos por elas. Nesse momento - as reuniões -, elas também se voltam para o encontro, enquanto a comunidade prepara a alimentação e a infra-estrutura do mesmo. A participação ali se dá de forma comunitária, toda a comunidade se organiza em torno de um único objetivo: o encontro das mulheres da Flona. São crianças, adolescentes, mães, esposos, todos (as) num único ambiente.

Foto 1 - Encontro de Formação/Todas pelo bem comum



Foto: Sergio Luis, 2016.
Fonte: Arquivo de pesquisa.

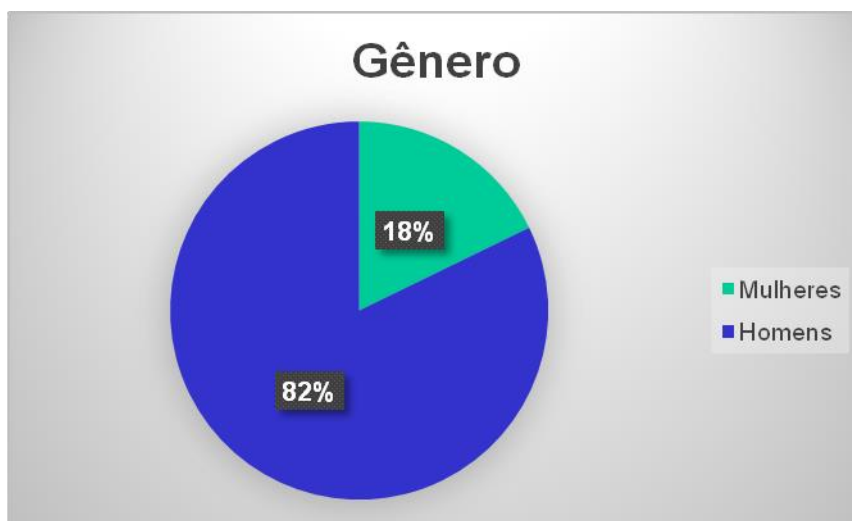
Não há dúvidas que, comparado à situação de décadas atrás, o grau de participação das mulheres aumentou nos espaços públicos, sobretudo nas associações comunitárias. Percebe-se que as mulheres estão mais autônomas, organizando-se para participarem de eventos em seu ambiente local, dos quais antes nem imaginavam participar. E atualmente também participam de Conferências e Marchas Mundiais ligadas às diversas questões em seu favor.

Percebe-se o avanço nas questões de mobilização e organização dessas mulheres da FLONA em comunidade. Visto que antes elas só participavam, timidamente, de alguns espaços destinados a elas, como a casa, hoje ampliam seus espaços de atuação, participando do Conselho Municipal da Mulher (CFFT) como Conselheiras.

³ Realizamos uma pesquisa que envolve mulheres da floresta e participação, essa tem o objetivo de discutir como a participação torna-se um dispositivo pedagógico na emancipação dessas no processo de democratização da comunidade.

O gráfico abaixo, de participação das mulheres no Conselho Deliberativo das Comunidades, mostra que a participação das mulheres vem aumentando desde 2012, quando iniciamos a pesquisa, nestes espaços.

Gráfico 1 - Participação em 2017.



Fonte: Instituto Chico Mendes de Preservação – UC Tefé

Tendo em vista ainda a pouca participação das mulheres nas tomadas de decisão, a formação/educação é essencial para promover a “igualdade” de gênero nas comunidades ribeirinhas da Flona de Tefé, onde a má qualidade da Educação é um problema grave. Entretanto, o envolvimento das mulheres em cada encontro é perceptível, e isso significa, sobretudo, o enfrentamento dos próprios desafios na luta por igualdade, participação política, transformando a sociedade em que estão inseridas em busca de igualdade de gênero e de renda, com capacidade de assumir papéis para além do trabalho doméstico e do extrativismo. Um exemplo dos desafios enfrentados é o fato dessas mulheres deixarem de frequentar a escola, sem mesmo terem adquirido conhecimentos básicos (escolarização), devido ao casamento e ao trabalho doméstico.

Tabela 1 - Síntese do perfil das entrevistadas

| Questão | Alternativas | Percentual |
|---------------------------|-------------------------------|------------|
| Idade | De 17 a 30 anos | 46,34 % |
| | De 31 a 40 anos | 24,4% |
| | De 41 a 50 anos | 14,63% |
| | Acima de 50 anos | 14,63% |
| Estado Civil | Não alfabetizada | 7,31% |
| | Alfabetizada | 26,83% |
| | Ensino Fundamental incompleto | 14,63% |
| | Ensino fundamental completo | 17,1% |
| | Ensino médio incompleto | 14,63% |
| | Ensino médio completo | 12,2% |
| Está estudando atualmente | Não | 65,9% |
| | Sim | 34,1% |
| Estado civil | Casada | 41,5% |
| | Solteira | 9,8% |
| | Viúva | 2,44% |
| | União estável | 46,34% |

Fonte: Banco de dados da pesquisa do grupo de pesquisa.

Como muitas delas não são alfabetizadas, sentem-se despreparadas para enfrentar e reivindicar seus direitos bem como para participar politicamente na comunidade, nas reuniões setoriais da Unidade de Conservação e nas Assembléias. É perceptível que, à medida que elas se casam, a escola vai sendo deixada de lado e a casa se torna seu único espaço de “participação”.

Ao longo dos encontros, fomos observando como o patriarcado e o machismo ali existentes têm predominado fortemente, mesmo com todo o trabalho de formação realizado. As mulheres passam mais tempo cuidando dos filhos e realizando os trabalhos domésticos do que participando de outro ambiente que não seja o do lar e da família. Uma tabela que também nos ajuda a perceber essas questões é a que segue:

Tabela 2. Existência de filhos e quantidade

| Questão | Alternativas | Percentual |
|----------------|---------------|------------|
| Possui filhos | Sim | 97,6% |
| | Não | 2,4% |
| Quantos Filhos | 1 a 2 filhos | 29,3% |
| | 3 a 4 filhos | 24,4% |
| | 5 a 6 filhos | 22% |
| | 7 a 12 filhos | 24,4% |

Fonte: Banco de dados da pesquisa do grupo de pesquisa.

Com isso, ao longo da pesquisa, percebemos que a Formação/ Educação ainda é o caminho para o desenvolvimento e é a forma de instruí-las para poderem reivindicar os seus direitos e terem resultados positivos, como mulheres emancipadas que participam da vida comunitária, como um todo.

As tarefas destinadas às mulheres da Flona, segundo elas próprias, “são mais árduas tendo de cuidar dos filhos, enquanto os homens frequentam algum tipo de lazer como esportes ou brincadeiras que compensem o tempo que trabalhou durante o dia” (Relato Oral).

OS DESAFIOS DO TRABALHO FORMATIVO

Este trabalho realizado com as mulheres da Flona foi visto num primeiro momento como um grande desafio porque, ao se tratar de uma região onde o acesso é apenas fluvial, o desenvolvimento de trabalhos mais efetivos encontra várias dificuldades de uma formação contínua, pois conta com menores intervalos de tempo.

Tais desafios nos incentivaram a levantar questões e conhecimento acerca dessas mulheres, os quais dificilmente aparecem nas estatísticas elaboradas pelas instituições. Diariamente elas enfrentam violências de formas variadas: trabalhando e “pegando duro” no sol e na roça, cuidando da floresta, preservando os rios, a mata, os animais e sua comunidade. A busca pelo *bem comum* é algo estruturante na vida das comunidades, “(...) a busca daquilo que propicia a boa convivência que inclui as pessoas se impõem (...) estamos defendendo florestas e rios, povos primitivos, e as mulheres da floresta. Estamos abrindo espaços, para novas formas de justiça e direito das mulheres”. (GEBARA, 2016 p. 198)

A educação Popular parece se alargar para além de nossos limites geográficos. O povo é bem mais que o meu povo, o mundo mais do que minha cidade, a casa comum mais do que a minha casa. Há algo de ilimitado que se descortina, de mais amplo, de maior do que meu pequeno universo e minhas reivindicações embora elas guardem sua importância e seu valor. A solidariedade alarga a sua tenda. (GEBARA, 2016, p. 198)

Entendemos que há um sentimento em todas as mulheres de reinventarem as relações na comunidade. Uma “aventura do comum”, como diz Gebara. Não sei se estamos reinventando a humanidade ou se somos capazes disso, dado o alto grau destrutivo do capital em relação aos bens comuns.

Por sua vez, Harribey (2014, p. 21) explica que “[...] o valor do estoque de recursos naturais é inestimável em termos econômicos [...], uma vez que tais recursos condicionam a vida da espécie humana”. Isso significa que ele não pode ser reduzido a uma categoria econômica. Sem a natureza, o homem não pode produzir qualquer coisa, nem em termos físicos nem em termos de valor econômico. A atividade econômica se insere necessariamente em relações sociais e numa biosfera. Não se pode dispensar a natureza para produzir coletivamente valor de uso, e não se pode substituí-la indefinidamente por artefatos.

Foto 2 - Encontro de Formação/Todas pelo bem comum



Foto: Sergio Luis, 2016.
Fonte: Arquivo de pesquisa.

A gratidão de estarem todas juntas em reflexão sobre o espaço que querem continuar construindo é sempre o começo para pensar o mundo, a comunidade e a elas mesmas como uma novidade que elas próprias criam, cotidianamente.

A PESQUISA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Conhecida como uma pesquisa-ação participante objetiva a construção do conhecimento através do método materialista histórico, esse processo se dará com e entre os próprios integrantes deste movimento, buscando identificar e formular seus problemas, levantar propostas e alternativas, de acordo com seus interesses de classe, o que nos ajuda neste trabalho (MACHADO 2015, p, 30 destaque nosso).

Nas reuniões da Flona, as elaborações para a construção do conhecimento possibilitaram a compreensão e ajudaram a perceber que a cada encontro novas reflexões surgiam a partir das discussões dos temas. Ao longo dos encontros, percebia-se nas falas e nas conversas informais o quanto as mulheres estavam satisfeitas por estarem participando, conhecendo seus direitos, tomando decisões importantes junto às lideranças das comunidades em que vivem:

“Eu queria falar para as mulheres que não desistam da nossa união porque, quando se fala de movimento de mulheres os homens não querem que isso

aconteça, mas nós estamos lutando pelos nossos direitos e objetivos” (registro de uma mulher da Flona no diário de campo).

Assim, cada tema discutido nos encontros partiu das necessidades das mulheres, ou seja, escolhidos por elas mesmas. Nas conversas informais, depois de realizada a programação destacada para o dia de encontro com elas, foi possível perceber a troca de idéias. A educação dessas mulheres, em processo de organização, está ligada a uma concepção de projeto amplo de sociedade e transformação, como aponta Paludo (2001):

A educação como prática social instituída, independente dos espaços onde ocorra e dos sujeitos que a realizam, sempre esteve indissociada da perspectiva da construção de um projeto em disputa e da direção dos processos de desenvolvimento na sociedade. Portanto, sempre estiveram intrinsecamente ligadas e dialogando com o movimento sociocultural, político e econômico mais amplo de forças vivas que lhe dão sustentação e colocam em movimento. (PALUDO, 2001, p. 181)

Nos dados obtidos, observou-se que a maioria das mulheres da Flona trabalha também “fora” de casa, no roçado, e, ao voltarem para casa, cuidam dos filhos, lavam roupa, preparam os alimentos e ainda estudam durante a noite. Desta forma, as mulheres da Flona e do seu entorno realizam uma tripla jornada de trabalho: a responsabilidade com a família, o trabalho e o estudo.

O fenômeno da exploração aparece, pois, escamoteado. Parece não existir, uma vez que ninguém extrai mais valia do trabalho doméstico da mulher. Entretanto, é perceptível, se analisarmos o trabalho doméstico da mulher através do circuito que se estabelece o capital e a família por intermédio do trabalho produtivo do homem. [...] evidentemente, este processo é vantajoso para o capital, mas apresenta conseqüências extremamente deletérias para as mulheres. (SAFIOTTI, 1984, p. 21).

Como afirma Safiotti, o trabalho doméstico acaba sendo vantajoso para o capital, pois não se é remunerado, já que é concebido por muitas mulheres como tarefas obrigatórias e não como trabalhos. Ao longo da execução do projeto com as mulheres da Flona, percebeu-se o aumento da sua participação e envolvimento nos encontros de formação. A partir das discussões dos temas e do local escolhido, ao final de cada encontro, as conversas sempre se voltavam para questão do trabalho feminino e para a ausência de participação dos seus maridos.

Outra questão importante foi perceber que o envolvimento dessas mulheres nos eventos demonstra a satisfação que estavam sentindo em participar, visto que antes sequer imaginavam sair das suas casas, de suas comunidades. A participação feminina (que antes se dava apenas na cozinha) nas assembléias e na Associação já se estende além das plenárias e decisões. Vemos também elas assumirem cargos da diretoria e como conselheiras. E no lugar de discursos tímidos, vemos hoje mulheres articuladas, programando-se coletivamente, tomando decisões importantes dentro das comunidades e qualificando suas vidas pela participação.

Portanto, os exemplos apresentados, com base no nosso referencial teórico, confirmam a premissa de que a vida comunitária possibilita o viver comum e de como a participação das mulheres tem democratizado as comunidades na realização de um direito humano universal. Entretanto, alguns desafios ainda estão postos, pois encontramos nessas comunidades tentativas de privatização que seguem um padrão global de avanço das relações capitalistas, para esferas que dizem respeito à perseguição de direitos humanos, e que tocam muito diretamente os direitos à vida e à dignidade das mulheres, mas essas mulheres ainda são ambivalentes.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Tradução e notas Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- BAUMAN, Zygmunt, 1925-*Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. tradução Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz, *O que é participação*, 6º ed, Brasiliense, São Paulo, 1995.
- CARRILHO, Afonso T. *El retorno a La comunidad: problemas, debates y desafios de vivir juntos*. Fundação centro dedução y Desarrollo Humano- CINDE. Editora El Búho Ltda, 2014.
- MESZÁROS, Isteván. *Para além do Capital*. Boitempo Editorial, 3 reimpressão, 2009.
- MACHADO, Rita de Cassia. *Estudos Feministas, mulheres e Educação Popular*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1987.
- HARRIBEY. Jean-Marie. Criar riqueza, não valor. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Ano 7, n. 79. Fev. 2014. p. 20.21.

Recebido em: 24/07/2018

Aceito em: 28/08/2018

"CONVENTO ECO-EMPREENDE": um projeto comunitário de Educação Socioambiental para o empoderamento, na sociedade do Bem Viver do Equador

"CONVENTO ECO-EMPREENDE": un proyecto comunitario de educación socioambiental para el empoderamiento, en la sociedad del Buen Vivir de Ecuador

Byron Cevallos Trujillo¹
Laura Terreros Bejarano²
Javier Collado-Ruano³

Resumo: Diante da crise socioambiental e civilizadora atual, é necessário realizar ações que permitam o empoderamento das pessoas e suas comunidades, com o fim de promover as transformações nos seus estilos de vida e avançar para a sociedade do Bem viver. O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo divulgar o projeto "Convento Eco-emprende". Trata-se de uma experiência ecopedagógica que constitui uma alternativa comunitária através dos processos da educação socioambiental, a construção de um horto agroecológico e a criação de processos de empreendedorismo solidário. Como resultado, são mostrados os processos de capacitação de um grupo de pessoas da comunidade rural do Convento na costa equatoriana. Em suma, conclui-se que a educação socioambiental requer um diálogo de saberes que integre o conhecimento científico com a sabedoria ancestral das comunidades.

Palavras-chave: Educação socioambiental, agroecologia, empoderamento comunitário, Bem Viver, Convento Eco-Emprende.

Resumen: Frente a la crisis socio-ambiental y civilizatoria actual, es preciso tomar acciones que permitan el empoderamiento de las personas y sus comunidades, con el fin de promover transformaciones en sus estilos de vida y se encaminen hacia la sociedad del Buen Vivir. El presente trabajo de investigación persigue divulgar el proyecto "Convento Eco-emprende". Se trata de una experiencia ecopedagógica que constituye una alternativa comunitaria a través de procesos de educación socio-ambiental, la construcción de un huerto agroecológico y la creación de procesos de emprendimiento solidario. Como resultado, se muestran los procesos de empoderamiento de un grupo de personas de la comunidad rural de Convento en la costa ecuatoriana. En suma, se concluye que la educación socio-ambiental requiere un diálogo de saberes que integre los conocimientos científicos con la sabiduría ancestral de las comunidades.

Palabras clave: Educación socio-ambiental, agroecología, empoderamiento comunitario, Buen Vivir, Convento Eco-Emprende.

INTRODUÇÃO

O projeto "Convento Eco-Emprende" é o resultado de uma pesquisa em educação patrocinada e promovida pela Fundação CIIS (Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Interação Social), com sede no Equador e na Colômbia. A Fundação CIIS é uma organização social, não governamental, acadêmica, educacional, ambiental, não partidária, secular e sem fins lucrativos, composta por jovens estudantes e professores universitários de diferentes disciplinas, que promove a transformação socioambiental.

O projeto tem como objetivo promover o empoderamento da comunidade a partir dos processos de educação popular socioambiental, que questionam e transcendem nossos estilos de vida atuais,

¹ Professor de Pedagogia e Sustentabilidade Social na Universidade Nacional de Educação, Equador. Coordenador do Projeto Convento Eco-Emprende (Fundação CIIS). E-mail: <byron.cevallos@unae.edu.ec>

² Psicóloga social e coordenadora técnica da Fundação CIIS - Cuenca, Equador. Psicóloga da Universidade Nacional da Colômbia. Responsável pelo processo de formação e acompanhamento no Projeto Convento Eco-Emprende (2017). Membro completo da Fundação CIIS - Equador. <latererob@gmail.com>

³ Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade Nacional de Educação, Equador. -mail: <javier.collado@unae.edu.ec> .

caracterizados pela insustentabilidade e pela erosão da relação humano-natureza. Nesse sentido, a pesquisa contempla diferentes epistemologias do discurso socioambiental, principalmente com aqueles que historicamente estiveram às margens das pesquisas acadêmicas. Partindo de um currículo aberto e abrangente dos docentes universitários envolvidos, o nosso trabalho procura valorizar e restaurar a dignidade dos grupos e coletivos mais esquecidos da região do Convento em Equador.

A práxis ecopedagógica desenvolvida procura promover estilos de vida saudáveis com a natureza, com o fim de ajudar a preservar as condições, o conhecimento e o tecido social das comunidades para construir o Bem Viver. De acordo com Alberto Acosta (2013), o Bem Viver é uma proposta política e filosófica baseada no *Sumak Kawsay*, uma visão ancestral quíchua que compreende o ser humano como uma parte integral e interdependente do seu ambiente social e natural. É uma visão de mundo que está em linha com o discurso internacional de desenvolvimento sustentável e educação ambiental.

O discurso ambiental foi institucionalizado em 1972, nas Conferências das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizadas em Estocolmo. Pouco tempo depois, em 1977, a UNESCO e o PNUMA organizaram a “*Intergovernmental Conference on Environmental Education*” em Tbilisi (Geórgia, URSS), com o objetivo de ampliar seu alcance político-educacional. “A educação ambiental deve ajudar a conscientizar a interdependência econômica, política e ecológica do mundo moderno, a fim de acentuar o espírito de responsabilidade e solidariedade entre as nações”, diz o Relatório Final de Tbilisi (UNESCO, 1978, p. 12).

A cooperação regional e internacional é uma constante no documento para resolver a crise da civilização planetária que representa a crise ecológica criada pelo ser humano. Os especialistas reunidos aqui recomendaram repensar o modelo de crescimento industrial com base no repúdio do Produto Nacional Bruto (PNB) como um indicador útil para medir o progresso social. De acordo com esses indicadores contábeis das economias de mercado, elementos naturais como a água, o ar ou a terra não são levados em consideração para medir o desenvolvimento social, por isso são obsoletos porque não incluem a deterioração ambiental para a proliferação da vida.

Em relação ao papel da educação ambiental, Maria Novo (2009) considera que é um processo vitalício e não deve limitar-se apenas ao currículo do sistema escolar, mas deve ser estendido a todas as áreas da educação não formal e informal da sociedade. As recomendações finais da Conferência de Tbilisi confirmaram o vínculo inseparável entre os problemas do desenvolvimento civilizatório e a educação ambiental.

Após uma primeira etapa de conceituação, a educação ambiental conseguiu enraizar-se entre os compromissos sociais e políticos durante a década de 1980. A constituição da “Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento” em 1983 foi um evento importante para desenvolver uma visão holística e global sobre os problemas ambientais do nosso planeta. Depois de vários anos de trabalho, a comissão entregou seu primeiro relatório em 1987, com o título “Nosso Futuro Comum”. Também conhecido como “Relatório Brundtland”, o documento veio a reconhecer os limites ecológicos para o crescimento econômico nas sociedades industrializadas, estabelecendo vínculos diretos entre a redução da pobreza, equidade de gênero e a redistribuição da riqueza com estratégias de conservação ambiental.

O documento foi o primeiro que definiu o desenvolvimento sustentável como o processo que “atende às necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras” (UNITED NATIONS, 1987). Embora esta definição seja um pouco vaga e imprecisa, o entusiasmo dos educadores ambientais a utilizou para expandir um debate sobre a sustentabilidade planetária que ainda continua hoje, tanto na educação formal como informal e não formal.

Neste contexto, a nossa proposta entende a educação ambiental dentro de um eixo social, considerando fundamental a necessidade de mostrar a relação entre o ser humano e a natureza, assim como a sua incidência em diferentes contextos, realidades e processos. Por esta razão, a educação socioambiental é considerada como uma forma possível de empoderamento comunitário e a transformação dos nossos modos de vida com a natureza.

Do ponto de vista da comunidade, Soler et al. (2014) propõem o empoderamento ligado a um processo de crescimento, fortalecimento, habilitação e desenvolvimento da confiança de indivíduos e

comunidades. O propósito é promover mudanças positivas no contexto: ganhar poder, autoridade popular, capacidade de decisão e transformação individual e coletivamente. Portanto, o empoderamento envolve de forma inter-relacional à comunidade e ao indivíduo, isto é, como processos que só têm um impacto enquanto ocorrem em paralelo.

Deste modo, o projeto “Convento Eco-Empreende” propõe a sistematização das experiências como uma metodologia que, juntamente com uma abordagem de pesquisa participativa, constitui um espaço de capacitação para as pessoas. De acordo com Oscar Jara (2014), a sistematização das experiências é entendida como um processo de construção de novos conhecimentos, sensibilidades e capacidades, com o sentido principal de recuperar das experiências vividas todos os elementos críticos que nos levam a direcionar melhor as nossas ações, para torná-las transformadoras e nos apropriar do futuro.

Daniel Selener (1996) também descreve a sistematização das experiências como uma metodologia que apoia e facilita a descrição, reflexão, análise e documentação dos processos e resultados de um projeto em desenvolvimento, de forma contínua e participativa. Ou seja, é um processo que envolve facilitadores e participantes, assumindo um papel de co-pesquisadores para fortalecer a capacidade organizacional. Desta forma, a sistematização das experiências é reconhecida como uma herança latino-americana de renovação de correntes teórico-práticas, com uma visão epistêmica predominantemente dialética, interpretativa, crítica e histórica. Portanto, este trabalho de pesquisa estabelece um diálogo inter-epistemológico entre diferentes grupos, temas e territórios que estão dentro, entre e além do currículo da educação socioambiental da esfera universitária.

POSICIONAMENTO DIANTE DA CRISE CIVILIZADORA E AMBIENTAL

Este trabalho apresenta uma visão complexa e crítica da ciência ocidental moderna e a sua forma de estabelecer os caminhos e modos de vida no planeta. Desde o final do século XX, Escobar (2005) vem propondo a necessidade de construir novos discursos e representações além da modernidade, para transcender o regime de “desenvolvimento” traçado dentro de uma economia política da verdade, com sua própria autonomia e leis. Escobar (2005) evidencia a necessidade de mudar as práticas de saber e fazer, para que os espaços e agentes da produção do conhecimento se multipliquem e tornem visíveis essas formas de conhecimento daqueles que foram “objetos de desenvolvimento”. A transformação em sujeitos e agentes envolve um processo de repensar o desenvolvimento e a modernidade, o que implica adaptações, subversões e resistências das intervenções locais e globais de desenvolvimento. Dentro desse esforço, a natureza também deve ser repensada como agente social, transcendendo seu papel como meio e bem material ao qual foi reduzido no discurso moderno.

O esquecimento da natureza e sua interação com o ser humano tornaram-se uma necessidade particular na história de apreender o conceito de “realidade”. Assim, surgiu um pensamento que, sob seu rótulo de “verdade”, culminou em uma forma de intervenção para o ser e sua dinâmica social. A tecnologização e a economização do mundo são o resultado desse processo, que tem mercantilizado a natureza e gerado uma degradação entrópica do planeta. Enrique Leff (2006) afirma que a crise ambiental estabelece um chamado para questionar as causas que o geraram e, portanto, questionar o conhecimento hegemônico e homogeneizador ocidental, resultado da discórdia com outros pensamentos e, portanto, um discurso entre muitos outros mais. A partir deste questionamento, Leff (2006, p.2), descreve a crise ambiental como uma “crise civilizadora” que, por sua vez, é uma crise de conhecimento.

A degradação ambiental é entendida como resultado dessas formas de conhecimento que a humanidade procurou universalizar, objetivar e coisificar. Este antropocentrismo fundador materializou o significado da vida natural e deu-lhe um valor meramente produtivo. Esta crise do conhecimento também se manifestou em uma perda do sentido da humanidade e da alteridade, cujos efeitos têm uma profunda implicação subjetiva e social.

Por outro lado, Bauman (2005) argumenta que o capitalismo imperante promove uma maneira egocêntrica e materialista de atuar. Na chamada *modernidade líquida*, as comunidades são mais fragmentadas, fracas e desconfiadas, por isso é mais fácil expandir um sistema hegemônico baseado nas relações de poder impostas pela manipulação social, com as premissas de consumo e acumulação de recursos como motor para seu progresso. Portanto, o senso de coletividade passou ao fundo e os assuntos se fecharam. Esta é a pura essência de um paradigma consumista e individualista caracterizado por um sistema hegemônico que foi responsável por fornecer uma segurança que tenha um preço e seu valor seja a liberdade. No entanto, o problema vai além. Os modos de ser, estar, pensar e atuar no mundo a partir desse modelo hegemônico estão afetando e ameaçando às esferas ambientais, sociais e mentais da vida em nosso planeta: colocando em risco as futuras gerações (Boff, 1996; Morin e Kern, 2006).

Diante desse panorama de crise multidimensional, surge a necessidade urgente de organizar o conhecimento de forma transdisciplinar, através de uma ecologia de saberes (Santos, 2010) que dialogam e integram de forma horizontal o conhecimento científico com o autoconhecimento espiritual interior, a sabedoria de os povos indígenas originais e outras dimensões perceptivas, afetivas, emocionais, retóricas, poéticas, epistêmicas, criativas, artísticas, cognitivas e filosóficas do ser humano. Por isso é fundamental mudar os processos de escolaridade formal e introduzir melhorias nos currículos, ligando a teoria à realidade socioambiental dos estudantes, para aprender a viver de forma sustentável, resiliente e regenerativa com a Pachamama (Collado, 2017a). Então, devemos nos perguntar: como gerar uma mobilização social que transcenda a modernidade?

Esta crise do conhecimento e a necessidade de mobilizar o seu sentido está gerando uma sensação de inquietude, dificuldade e incerteza frente às mudanças vertiginosas que experimentam. Aqui é aberta uma porta ao diálogo do conhecimento, como um método transdisciplinar para desconstruir essas antigas fundações, seriamente questionadas (Najmanovich, 2009). Esse pensamento baseia-se na concepção da ciência como construção social, e, portanto, está sujeito a interpretação, reinterpretação, revisão e enriquecimento, sem outro fim que a geração de um conhecimento útil para aqueles que se originaram na rebelião, na heresia, na vida indígena e nas experiências dos sujeitos do comum (Fals Borda, 2008).

Para Kapp (1975), a chamada economia neoclássica ou convencional é limitada por seus métodos analíticos e reducionistas, que dissecam a realidade e dissociam as esferas sociais e ecológicas pelo seu raciocínio fechado e unidimensional. A análise de Kapp defende que a realidade é interdependente e requer uma abordagem holística, sistêmica e multidimensional que integre a economia em seu contexto físico, ecológico e sociocultural. Embora as limitações identificadas por Kapp do modelo econômico já estavam omitindo os custos ecológicos e sociais, a privatização dos serviços públicos promovida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) capturou o conceito de progresso e desenvolvimento.

De acordo com outros analistas, estamos enfrentando uma grande expansão mundial do comércio inter-empresarial dominado por super-pessoas corporativas. Uma grande parte do problema decorre do período em que os tribunais dos EUA (e depois outros países) deram a essas empresas o direito de serem consideradas pessoas jurídicas. O problema é que “uma corporação não tem coração, nem alma, nem moral. Você não pode discutir com ela. Isso ocorre porque a corporação não é um ser vivo, mas um processo: uma maneira eficiente de gerar renda”, argumenta o ativista Kalle Lasn (1999, p. 221). De acordo com o escritor, músico e cineasta Joel Bakan (2004), isso os transforma em seres patológicos que atuam como autênticos psicopatas, desenhados para serem egoístas e ferir aos outros e ao planeta.

Do mesmo modo, o ativista político David Korten (1995) argumenta que a procura contínua do crescimento econômico como princípio organizador da política pública “está acelerando o colapso da capacidade regenerativa do ecossistema e do tecido social que sustenta a comunidade humana: ao mesmo tempo intensifica a competição pelos recursos entre ricos e pobres, uma competição que os pobres perdem invariavelmente” (KORTEN, 1995, p. 11). Da mesma forma, o crítico em economia contemporânea John Ralston Saul (1995) postula que as tendências das “super-pessoas” corporativas se assemelham aos fascismos das décadas de 1920 e 1930, já que eles subtraem o poder legítimo da cidadania e seus governos, impulsionam a iniciativa privada de empresas em setores tradicionalmente reservados ao poder público, e eliminam as fronteiras entre interesses públicos e privados.

Em suma, o triunfo do corporativismo desde a Segunda Guerra Mundial tem estabelecido um modelo de governança global patológica com um grande déficit democrático que permite o ecocídio direto e generalizado da natureza. Pode-se dizer que o dinheiro conseguiu colonizar a própria vida e, ao fazê-lo, impôs a monocultura da mente através de uma cultura globalizada (propagada pela publicidade, meios de comunicação, educação ocidentalizada...) que põe em perigo a nossa própria existência como espécie.

Esta monocultura da mente que destrói os ecossistemas da natureza, assim como a diversidade cultural, os conhecimentos locais, a sabedoria tradicional dos povos nativos e indígenas, foi abordada com precisão pela ecofeminista indiana Vandana Shiva (1993) e pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010). Segundo esses autores, o atual sistema globalizado baseia-se em uma racionalidade monocultural estabelecida no nosso imaginário coletivo, de forma consciente e inconsciente, o que provoca a percepção de que a globalização é a única forma possível de organização socioeconômica.

Nesse sentido, os processos de educação socioambiental devem contemplar o ensino-aprendizagem a partir de uma dimensão contextual a nível social e biológico do ser humano. Um ser humano entendido como parte do todo, da natureza e do cosmos, o *sagrado*. Ou seja, um ser humano entendido como um conjunto sistêmico e em proporções equilibradas com cada elemento que compreende os diferentes ecossistemas.

Nesta perspectiva, o conceito de ambiente vai além do conceito de ecossistema, e pode ser definido como um sistema dinâmico determinado por interações físicas, biológicas, sociais e culturais, percebidas ou não entre seres humanos e outros seres, bem como todos os elementos do médio em que se desenvolvem (Angrino e Bastidas, 2014). O meio ambiente é uma realidade cultural contextualmente determinada e socialmente construída. Portanto, a crise ambiental global tem mostrado que estamos diante de um problema de natureza política que nos questiona sobre o acesso, gerenciamento e transformação dos recursos naturais. Este problema evidencia a insustentabilidade das nossas práticas diárias e produtivas.

De acordo com o paradigma do Bem Viver, é necessário avançar para um princípio de desenvolvimento biocêntrico que cuide de todas as formas de vida e atribua valores intrínsecos à Natureza para oferecer a oportunidade de uma vida digna para todos. A educação ambiental não pode ser separada do enorme compromisso que isso implica. Nesse sentido, a tarefa dos sistemas educacionais deve ser alinhada com a procura de uma sociedade que esteja em harmonia com a Natureza e use a sua própria criatividade para inovar na formação humana (Collado, 2017b).

De uma perspectiva latinoamericana, o processo de reivindicar os direitos dos povos e nacionalidades originárias provocou um questionamento político do poder hegemônico do conhecimento ocidental. Um exemplo claro é a declaração constitucional dos Direitos da Natureza no Equador, que assume a filosofia política da visão de mundo do Bem Viver como uma forma de viver alternativa ao desenvolvimento. Este reconhecimento legal é um chamado para nos mobilizar e desconstruir as premissas político-epistêmicas da modernidade, o que implica promover uma práxis que seja descolonizadora. Nesse sentido, De Sousa Santos (2018) estuda os processos constitucionais no Equador e na Bolívia, em 2008 e 2009, respectivamente, para abordar a novidade do conceito de soberania apresentado pelo Equador ao mundo, colocando à cidadania em uma esfera individual e outra a partir dos povos e nacionalidades.

A cidadania é mobilizada e complementada com a nacionalidade com sua própria identidade cultural, que não se opõe um ao outro, mas fortalece o conceito de soberania. Os povos e as nacionalidades Quíchuas, Shuar, Siona, Secoya... (quatorze nacionalidades no total) também são equatorianos. Esta perspectiva dualista da nacionalidade, que na constituição equatoriana também se materializa na concessão de “direitos” à Natureza ou “Pachamama”, permitiu que De Sousa Santos (2018) apontasse:

Quando falamos sobre os direitos da Pachamama, estamos falando de algo indígena? Não. Estamos falando de uma mistura. O que eu chamo de ecologia de saberes é uma mistura de conhecimento ancestral com conhecimento moderno, eurocêntrico, progressista. Por quê? Linguagem do direito e linguagem da Pachamama. Na cosmovisão do mundo indígena, não há conceito de direito, há o conceito de dever e não o conceito de direito. Direito da Pachamama é uma mistura maravilhosa, entre o pensamento eurocêntrico e o pensamento ancestral e essa é a riqueza que não podemos desperdiçar (De Sousa Santos, 2018, p.7) (tradução própria).

Frente a essas concepções de “diálogo de saberes” e “ecologia de saberes”, pode-se reivindicar a sua orientação pela interlocução de saberes diversos na tarefa de construção de novos conhecimentos, e também a mistura entre a sabedoria ancestral e o saber moderno como riqueza dentro do conhecimento. Agora, nesta análise, esta pesquisa propõe a abordagem da Pesquisa Participante de Ação (PPA) como uma metodologia de pesquisa, mas também como forma de entender a práxis em contexto, que concebe aos seus praticantes em pessoas sensíveis (Fals Borda, 2008). Ou seja, eles não aparecem como um objeto de conhecimento, mas como construtores de conhecimento a partir do diálogo de seus saberes. A PPA aparece como uma porta aberta para o empoderamento dos sujeitos e suas comunidades, através dos quais mobilizar a compreensão e transformação da prática social e educativa, onde os saberes historicamente invisíveis têm um espaço de diálogo e reflexão.

“CONVENTO ECO-EMPREENDE”: o início e a construção do nosso caminho

O primeiro encontro com essa experiência tem várias arestas de entrada. Uma vem do encontro crítico e do confronto epistemológico, entre o conhecimento ocidental e as epistemologias do Sul, como é chamado por De Sousa Santos (2010), historicamente marginalizadas. A partir do posicionamento político crítico da conformação da ordem global, torna-se claro a necessidade de ser uma resposta ao problema, de transforme-se para transformar, e de fortalecer as nossas capacidades para contribuir à desconstrução e reconstrução da realidade socioambiental.

Por exemplo, a tragédia que ocorreu em Manabi o dia 16 de abril de 2016, causada por um dos terremotos mais agressivos da história do Equador, mobilizou as nossas consciências e o nosso modo de *sentir-pensar-atoar* em processos que contribuíram para que a população afetada permanecesse fortalecida. Essa mobilização social coletiva procurou resgatar o melhor desta situação, através da sua capacidade de resiliência, solidariedade e perseverança. Foi neste momento que o lugar para realizar o projeto “Convento Eco-Empreende” seria em Manabi, e que deveria estar conectado aos processos de resiliência da comunidade endógenos após o desastre. O projeto teria uma abordagem participativa que permitisse mobilizar o empoderamento dos participantes e a comunidade, para outros modos de vida, em harmonia com a Natureza e em conexão com a coletividade. Isso implicou uma visão intercultural na nossa práxis.

A questão, no entanto, sempre caiu sobre como criar espaços de aprendizagem ecopedagógica? Assim, a agroecologia aparece como uma experiência vivida de uma maneira pessoal e familiar por quem cria o projeto. Através do conhecimento das práticas das comunidades agrícolas na área peri-urbana de Quito, e dos hortos da comunidade familiar que utilizam práticas ancestrais, foi formado um grupo no *Projeto Agrupar-ConQuito*, um plano agroecológico urbano promovido pelo Município do Distrito Metropolitano de Quito (Equador). Aqui também trabalhamos com outras organizações agroecológicas de Calderón (Quito-Ecuador) em sua Feira Agroecológica “*De la mata a la olla*”, constituída como espaço semanal para a comercialização de produtos e alimentos agroecológicos para a comunidade. Esses viveres foram propostos como uma alternativa real à crise econômica das famílias, à autossuficiência, à soberania alimentar, ao empreendedorismo e à alternativa para o desenvolvimento capitalista agressivo à Natureza.

É assim que a implantação do “horto” surge como um meio, um espaço ou um método socioeducativo, com o objetivo de criar um espaço comum onde as pessoas possam se encontrar, compartilhar seus conhecimentos, experiências e técnicas. Um espaço que também deu origem a novas amizades, alegrias e processos cognitivos de desaprender e reaprender, com o fim de se capacitar em comunidade. Este processo constituiu o primeiro nó crítico da nossa experiência socioambiental, onde reside o problema desta pesquisa. Assim, surge a seguinte pergunta de pesquisa: o horto agroecológico

é uma metodologia educativo socioambiental que fomenta o empoderamento comunitário e a transformação da comunidade? Nas seguintes linhas existem argumentos que respondem a esta pergunta.

No final de 2016, a Fundação CIIS decidiu apoiar plenamente o projeto e estabelecer o vínculo com a comunidade da Paróquia Convento, na região Chone da Província de Manabi (afetada pelo terremoto de maneira suave, mas com a presença de migrantes das áreas afetadas). Neste contexto, no domingo 8 de dezembro de 2016, em conversa com líderes comunitários e, especialmente, com um dos habitantes da comunidade, após a apresentação do projeto, recebemos uma doação em forma verbal de um pedaço de terra de 400 m² para a criação do horto. Além disso, naquela época surgiu a idéia de criar uma casa comunitária para receber voluntários e estabelecê-la como espaço de treinamento, reuniões de grupo e criação de projetos futuros em benefício da comunidade. Nesta linha de mobilização e organização social, forem estabelecidas cinco fases seqüenciais e uma transversal para o projeto do Convento Eco-Empreende:

- Primeira: o diagnóstico e o posicionamento na comunidade.
- Segunda: educação popular para capacitação individual e comunitária.
- Terceira: Educação popular em agroecologia e economia solidária.
- Quarta: fortalecimento organizacional, empreendedorismo e inovação.
- Quinta: construção de uma casa comunitária e implantação do horto.
- Transversal: sistematização da experiência e avaliação participativa.

PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS NO CONVENTO ECO-EMPREENDE: o caminho percorrido

O encontro com a comunidade

A experiência no Convento começou anos antes que o projeto Eco-empreende começasse no final de 2015, com a vinculação de um dos companheiros da Fundação como educador na paróquia. Esta experiência pedagógica enraizou profundamente a comunidade, permitindo criar vínculos de confiança e carinho com as autoridades e os moradores da paróquia, deixando as portas abertas a este respeito para receber futuras iniciativas e propostas da sua parte para continuar contribuindo para isso. Mais tarde, no início de 2016, um novo parceiro da CIIS Colômbia realizou sua prática profissional de Trabalho Social por um ano na mesma região. Seu trabalho foi guiado principalmente pela interação com os jovens e as salas de bate-papo com adultos da comunidade, sob uma abordagem de educação popular e tendo como base fundamental os postulados da pedagogia crítica de Paulo Freire. Esse colega foi muito bem recebido e seu trabalho teve resultados significativos na comunidade. Um deles foi a formação de um grupo de jovens chamado “os incompreendidos”, um nome que emerge da identificação com um filme visto com os jovens.

“Os incompreendidos” resultou em um grupo de jovens que construíram sua identidade e se tornaram visíveis para a comunidade. Semana por semana, eles se deram espaço para pensar em si mesmos dentro do seu contexto e realidade particular, fortalecendo suas redes e relações sociais. Este projeto caminhou alguns meses da mão do projeto “Convento Eco-Empreende”, por isso não chegamos a um espaço desconhecido, e tivemos alguns passos à frente na criação de espaços e links de trabalho.

“CONVENTO ECO-EMPREENDE” INICIA O SEU CAMINHO: diagnóstico participativo e segunda fase de implementação

No início de dezembro de 2016, uma equipe de companheiras viajou a Convento para a construção de um diagnóstico participativo com 20 atores estratégicos da população, encontrando uma série de preocupações sobre diversas questões relacionadas às áreas de educação, saúde, produtividade, inclusão social e empoderamento. Em termos de educação, suas preocupações variaram desde a falta de infraestrutura adequada até a ausência de escolas de pais e a “perda dos valores” por parte dos

estudantes, que geralmente conduziam, de acordo com seus critérios, ao uso de drogas. Em termos de saúde, apontaram para a falta de insumos, recursos e especialistas, bem como a escassez de água potável e o mau gerenciamento de resíduos. Este último ponto foi relevante para nós, sabendo que a maioria dos resíduos (60%) é queimada e outra parte jogada em terrenos vazios ou quebradas (17%).

Quanto à produtividade, eles apontaram a concentração de terras para o cultivo de pasto, o que não permite o crescimento econômico, destacando que o principal gerador de lucros, o cacau, é produzido de forma limitada. Do mesmo modo, foi um espaço no qual expressaram sua preocupação com a diminuição da produção agrícola, a presença de intermediários, o alto preço dos fertilizantes e fungicidas, a falta de tecnologia e treinamento, a falta de apoio aos agricultores através de microcréditos e o mal estado das estradas. Finalmente, expressaram a necessidade de promover a questão da agricultura entre os jovens, que perderam o interesse e o hábito de trabalhar nos campos.

Em relação à inclusão social e ao empoderamento, a população evidenciou problemas de organização social e comunicação, já que foram apresentadas iniciativas individuais em áreas de trabalho semelhantes. Essa falta de coesão e organização impediu as empresas coletivas e, portanto, não houve resultados efetivos de trabalho. Também foram apresentadas iniciativas que não foram seguidas devido à falta de motivação e há uma ausência percebida de treinamento para líderes e residentes em geral.

Depois do diagnóstico participativo, a próxima presença no Convento foi o dia 13 de janeiro de 2017, quando três companheiras da Fundação realizaram uma oficina para inaugurar a segunda fase do projeto "Convento Eco-Empreende". Na sua totalidade, esta fase compreendeu doze workshops semanais com adultos e jovens da comunidade. Chamada como educação popular para o empoderamento, esta fase teve como objetivo gerar espaços para visualizar os pontos fortes e potencialidades da comunidade, pensá-los e atuar frente a seus principais problemas e necessidades. Aqui também foram fornecidos espaços para a reflexão sobre a atual crise global com o objetivo de promover uma ação consciente. A criação de um grupo base de pessoas da comunidade, que liderou o projeto a longo prazo, foi criada para ser sustentável e permanecer um espaço ativo e participativo dentro da comunidade.

O primeiro workshop contou com a participação de 21 pessoas, com igual presença de homens e mulheres e, mais importante, com a participação de 8 jovens pertencentes ao grupo dos "incompreendidos". Neste espaço, foi feita a apresentação do projeto e os principais conceitos que foram propostos no nosso projeto foram discutidos: Empoderamento, Empreendedorismo e Agroecologia. Cada participante construiu seu próprio significado nessas palavras articuladoras de consciência socioambiental. Em geral, o espaço era muito agradável, a população gozava do espaço e era receptiva às propostas didáticas. A questão da preocupação com a situação dos jovens na comunidade voltou a ser importante por parte dos adultos, que se referem aos facilitadores, que esperam poder trabalhar com jovens através de vínculos com instituições educacionais.

Durante as seguintes oficinas, a participação foi um fator muito volátil, apesar do poder da reunião se manter constante. Da mesma forma, o nível de participação entre jovens e adultos foi um pouco instável, observando que, pouco a pouco, a participação dos jovens tornou-se menor. Nós sentimos inquietude com a participação instável da comunidade, e quando perguntamos às pessoas nas visitas domiciliares que fizemos a fim de incentivar a chamada, encontramos uma grande desconfiança e descrença da população diante das novas iniciativas e projetos que vieram para a paróquia. As experiências ruins vivenciadas anteriormente com outros projetos, que foram financiados, mas que não tiveram continuidade ou mesmo procuraram enganá-los, provocaram essa desconfiança. Com este imaginário coletivo de desconfiança, enfrentamos o desafio de ganhar a confiança da comunidade. Alguns líderes comunitários que tiveram mais continuidade durante as oficinas, eles destacaram o desânimo e a baixa participação da comunidade, agradecendo a continuidade das oficinas e propondo alternativas para promover a participação.

Além do nível de participação, que foi uma questão urgente nesta fase do processo, as oficinas envolvem predominantemente líderes comunitários, como membros do conselho de administração local, professores, um reitor, assim como líderes jovens do grupo dos incompreendidos. Com a passagem de novas oficinas, mulheres tecelãs e trabalhadores domésticos estavam envolvidos, e formou-se um grupo de participantes composto principalmente por mulheres. Esta dinâmica reafirmou a importância de

manter um foco de gênero, em um contexto marcado pelo pensamento patriarcal, profundamente enraizado em uma crença judeu-cristã, que posiciona às mulheres como cuidadoras, mães e chefes de família, apenas na esfera privada e não tão visível na esfera pública. Aqui surgiram os imaginários coletivos compartilhados por homens e mulheres, que definem e perpetuam funções muito bem definidas para cada gênero na sociedade. É por isso que transgredir tal ordem supõe uma falta de consciência e coerência entre eles.

Em suma, esta fase foi um encontro meta-cognitivo com a comunidade, com seus imaginários e costumes: um processo de tecer vínculos, criar confiança e unir os propósitos com um senso de consciência sobre o nosso papel dentro da comunidade sob um quadro de sustentabilidade de respeito pela natureza e em busca dos caminhos para o Bem Viver.

TERCEIRA FASE: educação popular em agroecologia e economia solidária

O contato com a Terra

A terceira fase do projeto foi composta por dez oficinas, nas quais os princípios socioambientais da agroecologia foram abordados de forma prática nas fazendas de alguns participantes. Este espaço foi coordenado por dois colegas profissionais de engenharia agroecológica, com experiência em organizações e comunidades sociais. Esta fase ligou às famílias dos participantes, já que quando ocorreram em suas terras foram integradas nos cenários de treinamento, gerando um espaço de ligação do conhecimento. Tendo a escola pública o seu foco na área agrícola, foi realizado um treinamento com 32 estudantes, que foram convidados a participar do espaço, e dois estudantes do último ano foram incluídos como estagiários e promotores do projeto da instituição.

Como um fato importante, deve-se ressaltar que os participantes que não possuíam sua própria fazenda foram os que planejaram os projetos agroecológicos em fazendas coletivas, onde projetaram os propósitos construídos sobre a realização de um espaço comunitário. Além disso, este espaço de treinamento gerou uma consciência do mal tratamento da maioria da população para os resíduos gerados. Depois de realizar um passeio de observação e identificação dos focos de contaminação direta para as correntes e rios, os participantes expressaram a necessidade de aprender a gerar processos de gestão e conservação de água, incluindo a preocupação com o uso da água da chuva.

Os solares são as áreas de terreno pequenas mais próximas das casas. Cuidadas principalmente por mulheres, constituem hortos combinados entre plantas ornamentais, medicinais e vegetais, sendo espaços que adornam a casa e a paróquia. Nesse sentido, eles planejam aprender mais sobre jardinagem e trabalhar nas parcelas em Minga⁴.

Essas oficinas também significaram um espaço de inter-aprendizagem onde os participantes evocavam e compartilhavam saberes herdados sobre métodos ecológicos de fertilização e conservação. Aqui, os preparativos curativos para animais e humanos foram socializados, reconhecendo a perda desses conhecimentos de forma gradual e identificando pessoas da comunidade com muita experiência no assunto que podem acompanhá-los e compartilhar esses conhecimentos. Também promoveu uma mística do ritual andino para fortalecer o espírito de conexão entre as pessoas, a natureza, assim como a recreação dos principais valores da comunidade andina que tornam possível a economia da vida em abundância. Este momento foi um dos mais solenes, manteve o grupo acordado e unido, foi o espaço onde seus sentimentos em direção à solidariedade e o caminho da comunidade saíram melhor. Eles se sentiram cheios de espiritualidade e alegria ao sentir que são parte da natureza e devem cuidar de todos os elementos da vida (ar, água, fogo, terra e biodiversidade natural e cultural), o que levou a um momento de aprendizagem emocional e afetivo entre o grupo, mostrando um senso de reciprocidade, relacionalidade, complementaridade e correspondência.

⁴ Minga é um conceito da nacionalidade quíchua, no qual a comunidade se encontra com um propósito comum, em diferentes áreas sociais, culturais ou produtivas, em condições de igualdade.

Através desta dinâmica, identificamos que as famílias da comunidade expressam a solidariedade ou a reciprocidade nos feriados religiosos (vigias, festas, novenas e compartilhamento de alimentos). Estes momentos servem para a doação com os outros e a comunidade. É um momento de relacionalidade, reciprocidade e compartilhar de doas ou bênçãos de cada família em relação aos outros. São os espaços onde os laços afetivos são encontrados e mantidos a forjar a unidade da comunidade.

Além disso, esta fase desenvolveu uma feira de eco-empresendedorismo como forma de dar vida ao grupo com um serviço / produto que gera rapidamente uma mudança qualitativa na forma de distribuição, consumo, comercialização e intercâmbio de produtos agroecológicos e eco-artesanal local. O objetivo era envolver rapidamente famílias locais atraídas pelos benefícios de uma economia solidária, direta e democrática que compartilha seus excedentes produtivos. Este espaço de ligação com a comunidade foi desenvolvido dentro do planejamento de um festival comunitário que encerrou o ano letivo de 2017, onde também existiam vários espaços culturais, esportivos e comunitários: cinema no jardim, torneio esportivo de futebol misto, minga da comunidade e noite cultural de talento. A feira reuniu outras associações agropecuárias da paróquia que empreenderam com doces, café e comidas típicas.

QUARTA FASE: fortalecimento organizacional, empreendedorismo e inovação

“Eco-empresende aciona”

Esta seção tem o título fornecido pelos participantes na construção de uma linha de tempo coletiva realizada como parte do processo de sistematização com o grupo. É de grande relevância para o grupo porque marca o início da ação do empreendedorismo através da preparação de alimentos. Diante desse empreendimento, a decisão é definida após uma série de três oficinas de gastronomia ensinadas por um colega voluntário, reconhecendo o interesse e o gosto dos participantes para cozinhar e aprender sobre esta arte. Anteriormente, e depois da terceira fase do projeto, o grupo concordou em realizar a criação de aves a partir das técnicas naturais equilibradas e agroecológicas aprendidas.

Alguns membros do grupo tinham criado pássaros em suas casas, mas existia uma incerteza quanto ao processo e ao resultado, já que a maioria não o fazia de forma ecológica, mas através de produtos químicos que aceleraram o crescimento do pássaro. Portanto, de acordo com eles, enfrentaram um resultado inseguro, que exigiu um primeiro investimento importante para a compra de aves, materiais e outros recursos necessários. Foi assim que as oficinas culinárias acabaram sendo uma decisão pelas mulheres do grupo para empreender da culinária, que é sobre o que eles sabem, gostam de fazer e aprender. O interessante desta mudança é que nos permitiu continuar a manter a lógica do projeto diante da busca de alternativas e estilos de vida sustentáveis e ecológicos. Os ingredientes utilizados, a sua preparação e distribuição na comunidade foram feitos sob um pensamento ecológico, em harmonia com o conhecimento e as tradições do contexto. As mulheres prepararam alimentos típicos de sua região usando alimentos orgânicos e técnicas artesanais para gerar a menor produção de resíduos.

Durante esse processo, os primeiros eventos paroquiais em que participaram com sua empresa foram fundamentais, pois geraram uma visibilidade do grupo na própria comunidade que não tinha sido alcançada anteriormente. As pessoas se aproximaram, além de comprar, para perguntar sobre esse grupo de pessoas que estavam organizando com um propósito comum. Então, conhecidos e parentes das mulheres nos contaram com entusiasmo como as viram se movimentando em outros espaços. Outra coisa que marcou o coletivo foi a identificação através de uma camisa com o logotipo do projeto, e participando da parada paroquial com ele. Esta camisa significou um símbolo de pertença ao grupo, e mais do que qualquer outro evento ou situação, estabeleceu seu posicionamento entre as pessoas que inventaram. Além disso, a ligação das famílias dos participantes era um fator relevante e transcendental, já que os filhos, filhas e companheiros das mulheres estavam envolvidos nos espaços que sustentavam seus esforços e processos.

Terras doadas: idas e vindas

Devido à gestão do companheiro que conheceu a comunidade e construiu vínculos estreitos com vários dos habitantes da paróquia, o projeto começou com o conhecimento da doação de um terreno de 400 m² por um fazendeiro na comunidade. Isso nos permitiu ir além do que planejamos fazer com o projeto junto com a comunidade. Assim, a construção de uma casa que constitua um lugar para promover

o voluntariado, assim como um espaço comunitário onde adultos, jovens, meninos e meninas, convergem em espaços como o horto comunitário, uma sala de atividades e um espaço para o empreendedorismo do grupo Eco-emprende.

No entanto, esse processo implicou uma complexidade para a Fundação, sabendo que essa terra já tinha sido atribuída a uma Associação de professores e pais da paróquia, que, entre outras coisas, desenvolveu eventos de angariação de fundos e colocou seu dinheiro para obter o terreno. Porém, a terra nunca foi usada para o propósito pretendido e tornou-se uma questão polêmica na comunidade porque, à medida que a população começou a conhecer sobre a doação em nome do senhor, alguns professores mostraram insatisfação por doar algo que, na sua opinião, já não pertencia a ele. E, portanto, foi a associação que teve o direito de doar e receber o reconhecimento da Fundação, assim como o acesso para colocar o nome sugerido pelo mesmo e não o pai do “doador” conforme acordado. Após os representantes da associação de professores e pais apresentaram o caso ao governo local, foi investigado e os escritos da tal parcela estavam com nome do Ministério da Educação Nacional e, portanto, nenhum uso é viável para o mesmo. Como grupo, tomamos a decisão de afastar-nos da situação de forma a que não foram gerados mal-entendidos com a comunidade, que, em vez de apoiar o processo, o impediram.

Contudo, outra terra foi oferecida à Fundação por outro fazendeiro da comunidade no dia da realização do primeiro workshop com a comunidade. Mas esta terra não foi conhecida até vários meses depois, por ordem do proprietário, devido à má condição das estradas durante a temporada de inverno. A terra não era viável para a construção da casa, uma vez que está inclinada e não é acessível por estradas ou caminhos que se conectam ao setor urbano. No final de 2017, o doador decide oferecer novas terras que, apesar de serem removidas, estão localizadas em uma área plana que permite a disposição da casa e o espírito é revivido para acelerar os processos legais, que mais tarde terão alguns obstáculos devido a dívidas de serviços em outras áreas.

Toda esta situação desencadeou uma incerteza com o grupo de participantes, que propuseram o uso de um espaço doado para a terceira fase do projeto em que os conceitos e processos técnicos que exigiam o trabalho com a terra já seriam discutidos. No entanto, como foi evidenciado anteriormente, este trabalho prático foi realizado nas fazendas e terras dos próprios participantes, até que a situação da terra fosse determinada a começar pela implantação do horto comunitário e à construção da casa comunitária Eco-emprende⁵. Nesse sentido, estamos atualmente processando a legalização da terra, além de mobilizar recursos para a realização da casa.

CAMINHO A SEGUIR: construção da casa comunitária e implementação do horto

Depois da experiência durante esse processo, devemos nos apropriar do futuro: desvelando os planos e passos a seguir como coletivo. Uma vez que a situação legal da terra tenha sido resolvida, vamos inaugurar este espaço junto com a comunidade, na qual, além de reconhecer o doador, será realizada uma minga e compartilhada em torno dela. Através de comissões, distribuiremos o planejamento tanto da casa como do horto, mobilizando recursos e atores que possam estar envolvidos. Da mesma forma, a Fundação está mobilizando colegas profissionais que apoiarão no projeto de bioconstrução da casa, permitindo a utilização e vantagem dos materiais dispostos no contexto.

Este espaço permitirá um voluntariado contínuo, como uma experiência de longo prazo, uma vez que facilitará a recepção de pessoas interessadas em contribuir com suas experiências e conhecimentos para a comunidade. Além disso, este espaço será o local de trabalho e empreendedorismo do grupo, que pode ser feita a partir do cultivo, através da preparação de alimentos, até a distribuição à comunidade. Os empreendimentos são transformados em produtos específicos concretos que representam os principais pontos agrícolas do território de Convento como é o cacau e as frutas cítricas, permitindo assim

⁵ A proposta é que o material fundamental para a construção da casa é a cana de bambu e outros materiais de tipo ecológico e com uma estética conceitual. Ao lado da casa, propõe-se implementar um horto agroecológico de tipo experimental, com os participantes do grupo de base, a fim de criar um cenário de ligação com a terra e o diálogo do conhecimento.

a produção de chocolates, compotas e licores. Eles serão distribuídos na paróquia, mas a Fundação, com seus dois escritórios no Equador, vai dar um espaço aberto para lhes oferecer e partilhar a experiência do grupo. O horto agroecológico, por outro lado, promoverá a criação de uma cesta familiar dinâmica, onde a colheita distribuirá os alimentos entre os participantes.

Do mesmo modo, o objetivo é que o grupo se posicione legalmente como uma associação, delimitando sua estrutura organizacional e faculdades, assim como o acesso a benefícios e direitos. O grupo definiu a linha de tempo coletiva, a este tempo por vir (futuro) como “força para continuar lutando”, mostrando o seu compromisso com a comunidade e o projeto. Sendo um momento chave de empoderamento onde eles têm se organizado de várias maneiras para dar continuidade apesar das limitações e obstáculos externos que surgem.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: lições socioambientais aprendidas

Compreendemos o nosso trabalho de forma sistêmica, e, portanto, influenciada por fatores macro e micro sociais, pois agimos em um contexto com uma história particular, e com seus próprios fatores sociopolíticos e econômicos. Dessa forma, nossas ações têm sido interpretadas e valorizadas de forma diferente pelos atores sociais, dependendo de sua posição dentro dessa realidade. É por isso que conclui que a educação socioambiental requer um diálogo de saberes que integre o conhecimento científico com a sabedoria ancestral das comunidades. Um diálogo aberto que deve simbolizar uma ponte entre os diversos atores, e com a crença fundamental de que a nossa razão de ser nesse espaço é da comunidade e incentivar o seu bem-estar. Portanto, em situações de conflito indesejável, onde sejamos confrontados entre grupos sociais, especialmente por motivos partidários ou religiosos, é muito importante não optar por uma ação que nos desligue desnecessariamente daqueles que são inconvenientes para fazê-lo, mas sim fazer uma chamada a trabalhar juntos para o bem coletivo, que é para todos. Nesta mesma lógica, é importante promover as ligações com organizações e associações comunitárias, para que uma ação comum seja gerada, enriquecida e tenha um maior potencial.

Por outro lado, os fatores de constância e perseverança que nos mantiveram na comunidade têm sido provas de confiança que revelaram nosso compromisso com ela, apesar da diversidade de situações complexas que passaram como grupo (descontinuidade na participação, inconveniente com terreno doado, a falta de apoio do governo local). Isto foi reconhecido pela comunidade em diversas áreas da avaliação e sistematização, sendo um impulso para promover a motivação e comprometimento do grupo com a transformação da sua comunidade e seu posicionamento e empoderamento frente às situações complexas.

Outra lição importante foi o uso dos conflitos que surgiram no grupo, os que foram visualizados como algo esperado nas interações que geramos, e isso deve transcender a lógica do vencedor / perdedor para ser entendida como desculpas para o diálogo, a escuta, o debate e a construção de alternativas. Assim, proporciona-se um valor essencial para a qualidade das relações que foram geradas neste processo e a confiança que as sustenta, entendendo que esta é a base do significado das suas ações, além do lucro material. Finalmente, a educação ambiental como pedagogia social nos convidou a reinventar as nossas práticas, a introduzir mudanças significativas no currículo formal das nossas aulas, e a transformar o modo como o conhecimento é construído. Entendemos que isso será muito útil e relevante, e também terá um grande impacto sempre que tenha ouvidos, voz e mãos para a realidade a que ela responde.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria. 2013.

ANGRINO, C.; BASTIDAS, J. *El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental*, 2014. *Dissertação de grau*, Cali: Universidad del Valle, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/717>

6/1/34670430877.pdf

BAKAN, J. *The Pathological Pursuit of Profit and Power*. Viking Canada. 2004.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica: Argentina. 2005.

_____. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. 3 ed. Siglo XXI de España Editores, S.A. 2006.

BOFF, L. Una cosmovisión ecológica: la narrativa actual. In: _____. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta. 1996.

COLLADO, J. Learning to Co-evolve in the Anthropocene: Philosophical Considerations from Nature. *Azimuth. International Journal of Philosophy*, n. 9. p.17-30, 2017a.

_____. Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. *Educación y Educadores*, 20 (2), p. 229-248, 2017b.

DE SOUSA SANTOS, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. 2010.

_____. Constitución y hegemonía. Luchas contra la dominación global. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, n. 136, p. 13-31, 2018.

ESCOBAR, A. El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. In: MATO, D. (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, Caracas, 2005. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, p. 17-31.

FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias*, n. 110, ago. 2008.

JARA HOLLIDAY, O. *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Programa Democracia y Transformación Global; Consejo de Educación de Adultos de América Latina; Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. 2014.

KAPP, K. *The Social Costs of Private Enterprise*. New York: Schocken Books. 1975.

KORTEN, D. *When Corporations Rule the World*. West Hartford: Kumarian. 1995.

LASN, K. *Culture Jam: The Uncooling of America*. Minneapolis. Eagle Brook. 1999.

LEFF, E. Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. In: I CONGRESO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DE PARTICIPACIÓN, ANIMACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA, 2006, Barcelona. Centro nacional de educación ambiental.

MORÍN, E.; KERN, A. B. La agonía planetaria. In: _____. *Tierra-Patria*. 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2006, 3a, p. 71-114.

NAJMANOVICH, D. Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. Educar y aprender en la sociedad-red. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, CURRÍCULO Y DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2009, Barranquilla.

NOVO, M. *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Ed. Universitas. 2009.

SAUL, J. *The Unconscious Civilization*. Ontario: Anansi Press. 1995.

SELENER, D. *Manual de sistematización participativa*. Instituto Internacional de Re- construcción Rural (IIRR). 1996.

SHIVA, V. *Monocultures of the Mind. Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*. New York: Zed Books. 1993.

SOLER, P.; PLANAS, A.; RIBOT-HORAS, A. y CIRASO-CALÍ, A. Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 24, 2014, p. 49-77.

UNESCO. *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi (USSR). Final Report. Paris: UNESCO. 1978.

"CONVENTO ECO-EMPREENDE" CEVALLOS-TRUJILLO, T. D.; TERREROS-BEJARRANO, L.; COLLADO-RUANO, J.

UNITED NATIONS. *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. General Assembly. 1987.

Recebido em: 14/05/2018

Alterações recebidas em: 30/06/2018

Aceito em: 16/08/2018

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E MEIO AMBIENTE: Fábrica ou Ateliê de Subjetividades?

EDUCATION, CURRICULUM AND ENVIRONMENT: Factory or Workshop of Subjectivities?

Maristela Barenco Corrêa de Mello¹

Resumo: Em um cenário de crise socioambiental, marcado por uma insuficiência epistemológica de conceitos e de sentidos potentes em Educação Ambiental - que estejam atentos em relação à reprodução de uma lógica hegemônica que está na base da própria crise -, e que sejam capazes de inventar e produzir percursos e perspectivas outras que não mais legitimem estes itinerários, este artigo pretende trazer a temática da Subjetividade, que atravessa o discurso sobre Meio Ambiente, Educação Ambiental e Currículo, mais como ausência do que presença, ora configurando em modos de subjetivação, na perspectiva de uma *fábrica*; ora configurando em modos de singularização, na perspectiva de um *ateliê*. O presente ensaio parte de uma tese de doutoramento e de um diálogo com Félix Guattari e Suely Rolnik, e se compromete com o campo dos processos de educação ambiental que pensam e trabalham os modos de singularização da subjetividade. Para testemunhar tal percurso, enquanto práxis, a autora traz um fragmento de uma experiência vivida com o grupo de jovens Filhos da Terra, idealizado por um coletivo a qual fez parte, em uma organização não-governamental de Direitos Humanos, cujo objetivo era fortalecer a perspectiva da Arte-Cidadania e Ecologia, com jovens de comunidades pobres.

Palavra-chave: Epistemologias. Processos de Subjetivação. Modos de Singularização. Projeto Socioambiental.

Abstract: In a scenario marked by an epistemological insufficiency of powerful concepts and meanings in Environmental Education - who are aware of the reproduction of a hegemonic logic that is the basis of the socio-environmental crisis itself -, and that are capable of inventing and producing other paths and perspectives that no longer legitimize these itineraries, this article intends to bring the theme of Subjectivity, which crosses the discourse on Environment, Environmental Education and Curriculum, more like absence than presence, sometimes configuring in modes of subjectivation, in the perspective of a factory; sometimes configuring in modes of singularization, from the perspective of an atelier. The present essay is based on a doctoral thesis and a dialogue with Félix Guattari and Suely Rolnik, and is committed to the field of environmental education processes that think and work the modes of singularization of subjectivity. To witness this course, as a praxis, the author brings a fragment of an experience lived with the group of young children of the Earth, idealized by a collective that was part of a non-governmental human rights organization whose objective was to strengthen the perspective of Art-Citizenship and Ecology, with young people from poor communities.

Keywords: Epistemology. Subjectivation Processes. Modes of Singularization. Social and Environmental Projects.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas testemunham a aceleração e a efetivação de um processo postulado a partir da década de 70 com a consolidação do movimento ambientalista: a irrefutabilidade de uma crise socioambiental em escala planetária. Neste contexto mundial, o Meio Ambiente tem emergido no cenário educacional como uma urgência e um imperativo, tendo a sua discussão sustentada por documentos básicos² mas, sobretudo, por diretrizes políticas, propostas político-pedagógicas e metodológicas. Tal tendência ganha força em um contexto cultural onde se atribui à Educação a responsabilidade por grande

¹ Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas do Infes/UFF e Professora dos Programas de Pós Graduação em Ensino (PPGen/UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente (PPGMA/UERJ). E-mail: <stelabarenco@oi.com.br>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-0634-7112>>.

² Refiro-me, sobretudo, à Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Polícia Nacional de Educação Ambiental, ao documento A Carta da Terra e o **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ambos idealizados a partir da Rio-92 ou Cúpula da Terra, nomes dados à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992.**

parte das transformações sociais e políticas. Não se pode mais falar em Educação sem concebê-la também como Educação Ambiental.

Contudo, por se constituir uma área do conhecimento ainda muito recente e pouco refletida em suas bases conceituais e em suas premissas paradigmáticas, epistemológicas, filosóficas e político-pedagógicas, a Educação Ambiental muitas vezes tem despontado, nas práticas escolares, de forma não crítica, ou como eixo transversal imperceptível, ou ainda como especialidade disciplinar, em forma de projetos pontuais no ano letivo, geralmente em perspectivas normativas e mecanicistas, como trabalho temático e desarticulado, enfim, sem uma clareza e uma reflexão prévias, imprescindíveis. Grün (2006, pp.54-56) postula que as propostas de Educação Ambiental inauguram discursos que se pautam nos mesmos princípios que pretendem criticar, ao evidenciar que a “cisão cartesiana entre a natureza e cultura é a base da educação moderna e constitui-se em um dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental realmente profícua” e “não raro, propostas de educação ambiental são apanhadas na fina e sofisticada malha discursiva do cartesianismo” (GRÜN, 2006, p. 45). No dizer de Loureiro (2004, p. 20), “Há, de fato, no campo do *debate ambiental* um senso comum generalizado e pouco reflexivo sobre conceitos que, ao serem apropriados indistintamente e sem rigor teórico, ocasionam a perda de competência para se estabelecerem com clareza o *que se quer* com e o *que é* o fazer educativo ecológico, cidadão e crítico”.

O que nos interessa, neste contexto, são conceitos próprios e com sentidos potentes, com os quais nos sintamos capazes de inventar e produzir percursos e perspectivas outras que não mais legitimem estes itinerários. Para isso pretendo trazer aqui uma temática que vem sendo produzida mais como ausência do que como presença em relação ao Meio Ambiente, à Educação Ambiental e ao Currículo – a saber, a Subjetividade -, mas que se encontra sempre como matéria-prima dos processos sociais, ora configurando modos de subjetivação, na perspectiva de uma fábrica, ora configurando modos de singularização, na perspectiva de um ateliê.

O que significa pensar uma Educação Ambiental e em um currículo subjacente, que estejam atentos para a importância do resgate da Subjetividade, esta dimensão que foi recalcada a partir do cartesianismo? O que significa pensar em uma Educação Ambiental comprometida com os modos de singularização³ do sujeito? Existe alguma experiência concreta de trabalho nesta linha, que conjugue Educação Ambiental com produção de singularidades, na perspectiva de um ateliê?

O objetivo do presente ensaio é compartilhar reflexões sobre as questões acima, a partir de Guattari e Rolnik, que fizeram parte do processo de doutoramento da autora, e ainda não foram socializadas, e que ganham pertinência no atual contexto político e educacional brasileiro. Para que tal reflexão se revele *práxis*, trazemos um fragmento apenas de uma experiência de um projeto social, na tentativa de compreender o que significa pensar na educação ambiental comprometida com modos de singularização e com uma formação voltada para o ateliê.

Contextualizando o projeto a partir do qual traremos um fragmento, ele se chama Filhos da Terra, e não se encontra ativo coletivamente, mas trouxe como contribuição a formação de jovens artistas, moradores em comunidades de Petrópolis, que hoje são psicólogos, bailarinos, artistas circenses e de teatro, escultores e pintores. O projeto consistia na confecção e criação de cartões ecoartesanais, elaborados apenas com elementos encontrados na natureza. Idealizado pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, onde a autora era coordenadora pedagógica, o grupo tornou-se ponto de cultura do Ministério da Cultura, fez exposições renomadas, ministrou oficinas ecoartesanais pelo Brasil e transformou arte e reflexão em inclusão e subsistência. Sua descrição e metodologia encontram-se sistematizadas e publicadas⁴. A iniciativa piloto aconteceu durante aproximadamente quinze anos, a

³ Conceito de Guattari e Rolnik (1986, p. 17;47), que diz respeito a um processo contra-hegemônico à interiorização dos valores capitalísticos, entendidos como processos de subjetivação. Significa uma recusa dos modos hegemônicos, tendo em vista a construção de uma diversidade de modos, que passam pela sensibilidade, pela relação com o outro; a produção; o consumo; a criatividade. Refere-se a uma subjetividade singular.

⁴ MELLO, Maristela Barenco Corrêa de & CDDH Petrópolis. *Projeto Florescer: Arte-Educação, Cidadania e Ecologia. Uma Metodologia para trabalhar com jovens*. Petrópolis: Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, 2010. 95 p.

partir do ano 2000, e tinha um diferencial em relação aos projetos sociais que trabalhavam com adolescência e juventude. A saber: não se constituir um projeto de profissionalização voltado para o mercado de trabalho, mas sensibilizar os jovens para buscarem outras visões de mundo e formas de se relacionar com todas as dimensões da vida, de maneira sistêmica, incluyente, solidária, ecológica e cooperativa, acreditando na possibilidade de transformação do mundo; desenvolver-se através de oficinas – alinhadas em sua forma, linguagem e conteúdos -, como espaços privilegiados de uma construção coletiva do saber, onde os jovens eram sujeitos do conhecimento; apostar nos processos artísticos como aqueles que sensibilizam os jovens a (re)inventarem a si mesmos e ao mundo; prezar por uma metodologia participativa e reflexiva, levando-se sempre em conta o lúdico e o artístico; comprometimento com uma arte inspirada nas narrativas histórico-culturais de versão popular, dos excluídos e dos que tiveram suas epistememes produzidas como ausências.

A metodologia do presente ensaio é conduzir o pensamento sobre a Subjetividade, como matéria-prima da produção de sujeitos e micropolítica, através de um percurso com três estações: a subjetividade como fábrica em seus processos de subjetivação; a subjetividade como ateliê em seus processos de singularização; a experiência concreta de um projeto social capaz de articular educação ambiental, currículo e modos de singularização.

A SUBJETIVIDADE COMO MATÉRIA-PRIMA DOS PROCESSOS SOCIAIS E MICROPOLÍTICA

*Se os marxistas e progressistas de todo tipo
não compreendem a questão da subjetividade,
porque se entupiram de dogmatismo teórico,
isso em compensação não aconteceu com as forças sociais
que administram o capitalismo hoje.
Elas entenderam que a produção de subjetividade
talvez seja mais importante que qualquer outro tipo de produção,
mais essencial até que o petróleo e as energias*
Félix Guattari

A minha trajetória como educadora social, por mais de duas décadas, tornou-me testemunha, não poucas vezes, do desmoronamento de inúmeras iniciativas comunitárias, sociais, organizativas e políticas que, ao longo dos anos, veio buscando implementar práticas socioambientais e sustentáveis, de grande relevância, mas que se viram - sempre de forma surpreendente! -, suspensas e interrompidas por questões da ordem de uma subjetividade: formas de organização, conflitos interpessoais, limites psicológicos, disputas pelo poder, predominância de interesses pessoais sobre os interesses coletivos, dentre outras formas – aspectos de uma subjetividade que perpassa o nível de uma *micropolítica*⁵, que vem sendo subestimada em todos os tempos de nossa formação política, e que é tão determinante no êxito e fracasso de algumas experiências, quanto às deliberações macrossociais e macropolíticas. Inúmeras vezes os próprios educadores sociais caímos no risco de nos sentirmos imunes diante da premência de pensarmos e nos pensarmos dentro deste processo político cotidiano. Em outras palavras, no caso do Meio Ambiente, estamos nos referindo aos processos sempre contraditórios e desafiantes de querermos construir uma cultura capaz de superar o antropocentrismo e afirmar a legitimidade de todas as formas de vida, mas, ao buscarmos ensaiar isso, vermo-nos reféns de uma lógica que reforça os modos antropocêntricos e que colocam o Meio Ambiente como recurso a ser explorado.

De um modo geral, raramente nos damos conta, como intelectuais, políticos ou educadores, o quanto somos capturados pelos mecanismos da mesma lógica que criticamos e queremos superar. E o

⁵ Constitui uma categoria de análise, proposta por Guattari e Rolnik (1986), que se refere a uma cartografia dos percursos do desejo, ou analítica dos percursos do poder, do inconsciente, do desejo, em um nível considerado molecular, cotidiano.

quanto fazemos a manutenção destes lógicas em nossas formas de ensinar e educar. Guattari e Rolnik (1986) nos chamam a atenção para estes desafios, de forma dura e realista:

Basta tirar os olhos, um instante, das representações da política que a mídia proporciona e *examinar o que se passa no teatro dos afetos* – que não querem saber de nada, que não fazem senão seguir os gestos, o movimento dos lábios, as caretas, a falta de graça dos corpos – basta isso para descobrir que, na maior parte do tempo, *os campeões da liberdade são tão desprezíveis quanto os outros, os defensores do conservadorismo*. E quando essa ronda começa a funcionar ao nível mais baixo, *grass-root*, rasteiro, é que entramos num processo possível de validação das práticas sociais moleculares (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 134).

Esta constatação nos remete à Freire (1984), em sua *Pedagogia do Oprimido*, onde o autor descreve, com maestria, o fenômeno pelo qual passam os oprimidos, de “hospedarem” dentro de si a dimensão lógica dos opressores. Daí postula a importância de uma pedagogia que “restaure a intersubjetividade” (FREIRE, 1984, p. 43). Nesta linha interpretativa, nossos modos de pensar, como agentes sociais, educadores e ou políticos ainda não representam certa ruptura epistemológica e ideológica com a normatividade e com a discursividade a qual queremos desconstruir:

[...] o inimigo não está só nos imperialismos dominantes. Ele está também em nossos próprios aliados, em nós mesmos, nessa insistente reencarnação dos modelos dominantes, que encontramos não só nos partidos mais queridos ou nos líderes que nos defendem da melhor maneira possível, mas também em nossas próprias atitudes, nas mais diversas ocasiões (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 48).

Por isso precisamos, mais do que em outros tempos, questionarmo-nos sobre o que o campo dos processos de educação ambiental tem dito, pensado e refletido sobre o lugar e a importância da subjetividade (dimensões do desejo, do inconsciente e da vida como drama), nos processos político-pedagógicos que objetivam transformar a realidade e frente às práticas hegemônicas de subjetivação. É sobre isso que se debruça este breve estudo. A Subjetividade que ora se apresenta como temática/problemática, não diz respeito a uma abordagem individualista e terapêutica, mas a uma concepção política. Sim, subjetividade como dimensão *micropolítica* (Guattari e Rolnik, 1986), determinando um projeto político mais amplo.

Pensar esta problemática implica, também, pensar, de forma epistemológica e crítica, os currículos e os projetos que vão fazer parte das políticas e práticas pedagógicas de nossas Escolas.

A Subjetividade como Fábrica em seus Processos de Produção

Guattari e Rolnik (1986) conjugam capitalismo e subjetividade de forma inseparável. Concebem a subjetividade como a matéria-prima de todos os processos que culminam em um modo de vida hegemônico. E afirmam que o capitalismo entendeu bem este processo que as forças socialistas ainda subestimam. Enquanto o capital se ocupa da sujeição econômica através de uma “mais-valia econômica”, a cultura se ocupa da sujeição subjetiva através de uma “mais-valia de poder” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 32).

Para os autores, qualquer mudança na estrutura macropolítica terá que levar em conta os processos de subjetivação, já que esta faz, do sistema do capital, não apenas um sistema de produção e de economia, mas um modo de ser, de pensar o mundo e todas as suas inter-relações.

Diferentemente do que podemos supor e imaginar, a subjetividade não é uma propriedade de um indivíduo, fechado em si mesmo, nem o somatório de todas as individualidades, nem a atualização de uma essência metafísica. Embora tenhamos corpos e nomes próprios e estejamos na posição de consumidores de subjetividade, somos atravessados por uma multiplicidade de condicionamentos, que nos modelizam não ao nível de uma representação, de natureza ideológica, mas através de um processo invisível, subliminar, inconsciente, que invade o nível dos sonhos, das fantasias, dos apaixonamentos, enfim, em relação a uma “economia coletiva do desejo”. É um processo sutil que se encarna na vida e não fica apenas ao nível das idéias. Há uma íntima ligação entre produção social, material e semiótica

(produção de sentido). Tais processos podem, em algumas circunstâncias, se “individualar”, mas são processos eminentemente sociais, que tomam formas particulares.

Por isso, a subjetividade, como “agenciamentos coletivos de enunciação” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31), para estes autores, constitui o resultado de um processo de produção, fabricação, modelação no registro social e no inconsciente, que se situa hoje em escala planetária.

Com Deleuze, Guattari identifica um “ambiente maquínico” de construção de imagens-referência, que se propagam institucionalmente através de efeitos discursivos, que produzem instâncias como a “culpabilização”, a “segregação” e a “infantilização” dos indivíduos.

A “culpabilização” constitui uma estratégia de todos os sistemas de modelização das subjetividades e já foi trabalhada por Foucault (1989). Na culpa não há necessariamente alguém objetivo que nos culpe. E Guattari caracteriza bem este processo: “há algo de nós mesmos, em nós mesmos e que nós mesmos reproduzimos. Instâncias do *superego* e instâncias de inibição” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 41). O culpado é alguém que se vê desprovido da potência de intervir e aceita a sua condição, por sentir-se responsável pela violência que o atinge. O racismo ambiental tem muito a refletir sobre esta instância.

A “segregação” está diretamente vinculada à “culpabilização” e é um processo que se dá através da introjeção de “sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escalas de valor e sistemas de disciplinarização”, que legitimam desigualdades e diferentes lugares sociais. As conseqüências aqui são compreendidas como causas.

Por fim, a “infantilização” seria uma das instâncias mais importantes e se manifesta através da forma como “pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 41). Guattari descreve alguns tipos sociais infantilizados como os loucos, as mulheres, certos setores sociais ou mesmo comportamentos dissidentes, que carecem sempre da relação de dependência ou mediação do Estado.

Inseridos nestes processos de modelização de subjetividades, emerge a micropolítica, como analítica das cartografias do desejo e das formações do inconsciente no campo social, evidenciando que as realidades são atravessadas por diferentes modos de referência. Sua questão é “como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 133) e, deste modo, como validamos ou não as funções de singularização nestes processos que se intitulam transformadores.

Uma micropolítica faz-se imprescindível porque, por exemplo, em um nível molar, um grupo pode se constituir como uma referência política em relação às questões socioambientais, evidenciando modos de singularização em suas práticas, mas, em um nível molecular, estabelecer relações de exploração e dominação entre os membros da instituição ou ainda ao nível interinstitucional, manifestar práticas de extrema competitividade, referentes a registros de modelização dominantes. Um modo de referência engendrando outro ou outros, baseados em múltiplas referências. Vimos estes processos acontecerem dentro do próprio governo popular do Partido dos Trabalhadores, na política cotidiana de seus megaempreendimentos, como, por exemplo, a obra de Belo Monte (PA), que promoveu impactos socioambientais inimagináveis para o Meio Ambiente e para os povos indígenas e ribeirinhos moradores da região. Sobre isso, Guattari irá dizer:

A ação militante também está exposta a riscos de modelização: a “alternativa”, por exemplo, pode ser uma modelização igualmente opressora, mas de uma outra forma. Então, uma micropolítica analítica das singularidades teria que atravessar essas diferentes estratificações, esses diferentes níveis (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 130).

Godoy (2008, p. 59), em seu livro, traz o conceito “menor” para o campo da Ecologia, assumindo o risco de transportá-lo do campo literário para o um científico. A questão se traduz no nome de sua obra, “A menor das ecologias” e nas duas questões que perseguem seu conteúdo: “Que vida a ecologia produz?” e “Que ecologias a vida produz?” (GODOY, 2008, p. 66). Nas entrelinhas das duas questões configura-se um embate entre uma “maior” e uma “menor” ecologia, entre uma modelização e uma

singularização, entre a fábrica e o ateliê. A primeira enfatiza um projeto prescritivo, em que a ecologia aparece como portadora de uma verdade, da verdade do mundo, a verdade da “descoberta do fundamento da natureza” (GODOY, 2008, p. 59) e, em nome de uma ameaça das forças de conservação da vida, tende a postular modelos e soluções para os problemas que a vida atravessa. A segunda, que se constrói a partir de outra lógica e não apenas de outros conceitos, afirma “a vida como produtora de desvios, de valor, como potência avaliadora e ativa” (GODOY, 2008, p.65). Ao invés de resoluções satisfatórias para a vida, a “potência de pensar e agir são levadas ao limite em vez de meramente encontrarem uma resolução satisfatória (GODOY, 2008, p. 62).

Para a autora, a “maior das ecologias” tem se revelado, sobretudo, em seu projeto conservacionista, de conservação da vida, da casa e dos seres. Em contraposição, “a grandeza do menor estaria nisto que se poderia chamar de não-pertencimento a um modelo” (GODOY, 2008, p. 58) e, sobretudo, ao fato de que as forças da vida não podem ser reduzidas apenas ao que existe e pretende ser conservado.

Um novo tipo ou modo de se fazer política, seja ambiental, seja social, seja econômica, que se pautar por princípios socialistas ou sustentáveis, de preferência democrática, não pode ser tecida sem um novo tipo de análise, sem uma micropolítica, sem uma cartografia dos itinerários do desejo no cotidiano, sem um outro tipo de prática, sem um outro tipo de consciência e lógica, sem um outro tipo de sensibilidade, sem uma outra discursividade, sem uma epistemologia complexa, que inclua o ser humano, as subjetividades, o inconsciente e o desejo – que foram recalcados -, nos entrecruzamentos a serem transformados, produzindo modos de singularização, potentes e autônomos, capazes de criarem e se recriarem, a um só tempo.

A Subjetividade como Ateliê em seus Modos de Singularização

Modos de singularização - esta é a proposta de Guattari e Rolnik -, para contrapor esta máquina capitalística⁶, que seria a expressão de um protesto do inconsciente, na forma de uma recusa:

[...] uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 17).

Um dos fatores mais importantes à emergência destes modos de singularização seria o exercício permanente e cotidiano da criação de novos e próprios modos de referência, de produção de sentido, num nível micropolítico, já que o sistema capitalístico em questão, por exemplo, soube criar sistemas de referências dominantes – afetivas, teóricas, segregadoras, produtivas, entre outras -, que cooptam e recuperam tudo o que é do “domínio da ruptura, da surpresa, da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar e de criar” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 43), trazendo a estes processos sempre algo de “precário e de frágil” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 53).

Para os autores, a criação de modos de singularização não se dá na polarização entre formas de denúncia e/ou de resistência, mas “investindo em seu próprio coração”, promovendo um jogo “que a revela e a faz desmoronar”. Isto se dá através da produção e da invenção de “subjetividades delirantes”; da “frustração dos processos maquímicos”; da “afirmação dos valores numa esfera particular”; na “multiplicidade de processos de semiotização”; na “reapropriação de dimensões essenciais da existência,

⁶ É um conceito de Félix Guattari que se refere aos processos de subjetivação próprios não apenas das sociedades capitalistas, mas dos setores chamado Terceiro Mundo, capitalismo periférico e das sociedades socialistas de outrora que, em se tratando do modo de produção de subjetividade, em nada se diferenciavam, por funcionarem segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social e uma economia política (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.15).

como o desejo, a angústia, a morte, a dor, a solidão, o silêncio, a relação com o cosmos, com o tempo”, processos invisibilizados, porque promovem uma verticalidade na singularidade; na reinvenção dos modos de trabalho e produção, de ensino e aprendizagem, em formas de produção de sentido e de práxis. Tal projeto, muito mais ousado que uma mera resistência, caracteriza-se por uma produção, nos moldes das pulsões do inconsciente, de “máquinas de guerra”, capazes de promover “revoluções moleculares”.

Importa-nos, ter sempre em mente, em nossos processos analíticos, quais são as formas de modelização e processos de subjetivação hegemônica que resistem e nos capturam, assim com vasculhar cuidadosamente os nossos discursos para perceber se e onde guardam resquícios das instâncias de culpabilização, segregação e infantilização. Finalmente, precisamos abrir espaço e tempo para a invenção e a criação de novas formas de nos relacionar, de pensar, de falar, de escrever, de produzir saberes e práticas inusitadas, de sentir e de produzir sentido – que escapem aos modelos aprendidos e validados numa experiência que se pauta no passado e na histórica, como critérios de legitimidade. E aí a pergunta que precisa ser feita é: que espaço-tempo têm sido dados para se repensar os processos, entendidos quase como dados e não construtos, que clamam por novas configurações, como os processos políticos, os processos relacionais, os processos éticos, os processos humanos e os processos ecológicos, mas que continuam a ser referidos como ideais?

Para que não percamos a potência de tal pergunta, apropriando-a com respostas prévias, precisamos mantê-la como questão que reverbera e precisa reverberar por algum tempo. Outra forma potente de lidar com ela é afirmarmos que não sabemos. O “não saber” é mais potente que o pseudo saber. Entre o não saber e a busca de um outro saber, encontramos as experiências da vida, no meio, como possibilidades. É sobre esta tentativa que se refere o fragmento a seguir.

A Subjetividade em seus Modos de Singularização e o Projeto Social Filhos da Terra (Arte-educação, Cidadania e Ecologia): experiência da práxis

Imagem 01 - Caravana da Alegria - a vida como celebração (Fabiano Bittencourt).



Fonte: Catálogo da Exposição Eco-artesanal Filhos da Terra, 2008.

Início esta reflexão chamando a atenção sobre o quadro acima, do jovem artista Fabiano Bittencourt, intitulado “Caravana da Alegria – A Vida como Celebração”. Este quadro fez parte de um acervo, de 48 obras, exposto no Centro Cultural da Caixa Econômica, em São Paulo, em novembro de 2008. Da periferia de uma grande cidade, estes jovens tornaram-se artistas, através de uma experiência em um Projeto Social, onde fui coordenadora, na Cidade de Petrópolis (RJ), nomeado por eles, como

Filhos da Terra. Idealizado em uma Organização de Direitos Humanos, os “Filhos da Terra”, constituíram-se, apoiados nos princípios propostos pela política de cultura, do Ministério da Cultura do governo do Partido dos Trabalhadores: conceber a arte como dimensão simbólica, cidadã e econômica.

Estes jovens passaram mais de uma década buscando conjugar arte, cidadania, ecologia e sustentabilidade econômica, através de um educação pautada em modos de singularização. Além de estarem envolvidos na escrita e no fazer teatral, tais jovens desenvolveram, inspirados em uma artista capixaba, Dida Thomé, a arte apenas com os elementos disponibilizados pela natureza: areias coloridas, pétalas de folhas caídas, cascas, conchinhas, fiapos de penas de pássaros, conchinhas, sementes diversas, gavinhas, bambus, papel reciclado. A singularização manifestou-se nos distintos talentos artísticos, especialmente expostos na Exposição Eco-Artesanal Filhos da Terra, no Centro Cultural da Caixa Econômica, em São Paulo, intitulada “Filhos da Terra: a sutil arte de conjugar ecologia, solidariedade e consciência social”. Entre muitos cenários do cotidiano empobrecido, de onde vieram, uma artista se consagrou por criar obras a partir da cultura popular; outra artista passou a criar mandalas; outra, a ilustrar os vários cenários cotidianos da favela; outro, tornou-se um artista de santos e santas. Todos se tornaram educadores populares, monitores de Oficinas de Sensibilização Ecológica, ministradas em muitos lugares e instituições, inclusive entre alguns presos da Penitenciária Estadual do Paraná.

Entre muitas obras, gostaria de dizer algo sobre a obra acima destacada. Nela, Fabiano consegue retratar a proposta do próprio grupo e que nos remete à experiência da arte como processo de singularização. Foi uma das primeiras obras a serem adquiridas na exposição. A cena do quadro refere-se a uma Caravana, grupo de viajantes, andarilhos e peregrinos, que se agrupam para realizarem, juntos, uma viagem ou uma trajetória. Todos são diferentes e codividem uma mesma caravana. Implica em um deslocamento e em um movimento. Mas esta não é qualquer caravana. O autor a qualifica: é uma caravana da alegria! Nem precisava dizer. Os personagens nos narram esta qualidade. Há muita música na cena, bolas de gás ao vento, o que sugere uma festa; os personagens mostram-se em movimento, como se participassem de uma dança. Alguns pulam. Há mulheres, homens, negros, brancos, pobres, ricos, crianças, artistas, e um cachorro. O homem sobre as pernas de pau nos faz lembrar a arte circense. Algumas pessoas bebem, parecem se embriagar. Uma delas dá de beber a outra pessoa. E três pessoas seguram bolos, com velas acesas, sugerindo uma festa. Um deles está degustando uma fatia do bolo. Uma mulher carrega lindamente a sua criança. Interessante perceber que embora a caravana esteja em movimento, o cenário não sugere direção. Não há linearidade nesta caravana. Não sabemos em que direção ela avança. Não sabemos se é noite ou se é dia, mas sabemos que estão num caminho de terra, como os terreiros das casas do interior, que abrigam uma multiplicidade de pessoas em seus festejos.

Na obra de Fabiano há um subtítulo: “a vida como celebração”. A vida pode ser e é uma infinidade de perspectivas. Mas a perspectiva apontada aqui é a da celebração. Celebramos aquilo que nos importa. Criamos ritos de passagens para marcar esta diversidade de momentos.

Este Projeto, desde o seu desenho inicial e coletivo, acreditou na importância de uma arte por si mesma e de uma noção filosófica da arte, para além de uma técnica. Arte como uma forma de conduzir a existência em um processo de criação e invenção permanentes, do mundo e de si, através de múltiplas lógicas e linguagens. Arte como um espírito que nos autoriza a conceber a vida mais como um processo de abertura, de invenção e construção permanentes, do que como obra de arte acabada, passível apenas de aprendizado e contemplação. Todas as inspirações e concepções convergem para o compromisso com os modos de singularização.

Por ser um projeto social, sempre fomos interpelados se a arte não deveria ser instrumento político dos ideários de emancipação e transformação, de forma mais intencional e explícita. E sempre resistimos a esta forma de didatização dos processos, que os transformam em meio para outros fins e que corroboram com processos de subjetivação.

Idealizado em forma de Oficinas, a arte e a educação fizeram parte do transfundo de tal experiência social e socioambiental. Mais do que fundo, da própria atmosfera na qual nossas existências se inserem para viver. Não pensamos em uma Educação Ambiental que fosse tema ou oficinas próprias, mas o fio condutor de todos os temas e oficinas. O ambiental sempre teve mais a ver com uma forma outra se conceber no ambiente e nas inter-retro-relações do mesmo, do que num tema específico. Uma forma

artística de trabalhar a educação ambiental com jovens, comprometendo-nos com os modos de singularização.

Sim, uma Educação Ambiental que se constrói como *ateliê* nos espaços singulares de vida e que se compromete com subjetividades em criação (*processos de singularização*) não é a mesma que se constitui como *fábrica* e produz ideários: de mundo, de ser humano, de percurso, de discursividade, de valores, de consciência e de ação, ainda que seja em nome de um projeto de vida. Somente os sujeitos coletivos, singularizados, darão conta de sustentar outras formas de estar, de viver e de se relacionar com o mundo e as pessoas. Os jovens deste projeto, hoje adultos, que se formaram bailarinos, psicólogos, biólogos, escultores, pintores, artistas de circo e de teatro encantam o mundo em suas caravanas, no Brasil e no exterior, por aí afora, em tramas sem fim.

REFERÊNCIAS

CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO ECO-ARTESANAL FILHOS DA TERRA. Curadoria de Maristela Barenco Corrêa de Mello. Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Caixa Cultural, São Paulo, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Disponível em: <http://www.casadosino.com.br/divulgacao/biblioteca/deleuze_nietzsche_ea_filosofia.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. 10. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009. 246 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 218 p.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 1986. 323 p.

GODOY, A. *A Menor das Ecologias*. São Paulo: Edusp, 2008, 333 p.

GRÜN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária*. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. 120 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. 206 p.

MELLO, Maristela Barenco Corrêa de. *Da morte do General à busca rizomática: a escrita como possibilidade de emancipação. Agenciamentos entre Cora Coralina, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.*

_____. Anotações esparsas sobre subjetividade. In: NEFFA, Elza; RITTO, Antonio C. (Orgs.). *Percepção Transdisciplinar: uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. p. 43-60.

_____. *Projeto Florescer: Arte-Educação, Cidadania e Ecologia. Uma Metodologia para trabalhar com jovens*. Petrópolis: Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, 2010. 95 p.

_____. *Uma Educação Ambiental como Estética da Existência e Epistemologia dos Nexos. A experiência sócio-educativa do Projeto Florescer. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente/ PPGMA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.*

Recebido em: 15/09/2018

Alterações recebidas em: 16/11/2018

Aceito em: 16/11/2018

A ESTÉTICA NEOLIBERAL DA NOVA RAZÃO DO MUNDO CAPITALISTA: educando o indivíduo competitivo

LA ESTÉTICA NEOLIBERAL DE LA NUEVA RAZÓN DEL MUNDO CAPITALISTA: educando al individuo competitivo

Wagner Valente dos Passos¹
Carlos Roberto da Silva Machado²

Resumo: Este ensaio apresenta argumentos para sustentarem a afirmação da hipótese de ser o capitalismo um regime estético, que tem na manutenção e sustentação da “partilha do sensível” através de fundamentos políticos, na liberdade e na verdade da mercadorização de tudo e de todos em contexto competitivo de todos contra todos como ideal. Nossa perspectiva crítica se apoia na análise de discurso (AD), de Eni Orlandi (2009) e na estética de Jacques Rancière (2009, 2011) e Pablo René Estevez (2011). O material empírico utilizado foram uma capa de jornal, uma campanha e uma propaganda de imóvel como exemplo de como àquela razão do mundo se expressa e produz uma significação ao leitor em conformidade a ideologia capitalista.

Palavras-chaves: Educação Ambiental. Estética. Mídia.

Resumen: Este ensayo presenta argumentos para sostener la afirmación de la hipótesis de que el capitalismo es un régimen estético, que tiene en el mantenimiento y sustentación del "reparto de lo sensible" a través de fundamentos políticos, en la libertad y en la verdad de la mercancía de todo y de todos en un contexto competitivo de todos contra todos como ideal. Nuestra perspectiva crítica se apoya en el análisis de discurso (AD), de Eni Orlandi (2009) y en la estética de Jacques Rancière (2009, 2011) y Pablo René Estevez (2011). El material empírico utilizado fue una portada de periódico, una campaña y una propaganda de inmueble como ejemplo de cómo a aquella razón del mundo se expresa y produce una significación al lector en conformidad a la ideología capitalista.

Palabras-clave: Educación Ambiental. Estética. Medios de comunicación.

INTRODUÇÃO

A estética seria o “estudo filosófico sobre o belo e sobre as obras de arte”; ou o “conjunto dos princípios fundamentais de uma expressão artística em conformidade com determinado ideal de beleza”; ou seria “relativo ao belo, a sua percepção, a arte e que proporciona a beleza ao corpo” (LAROUSSE, 2007, p.427). Mas, também pode ser a “ciência do belo, da natureza e das artes; concepção particular do belo; (...) que caracteriza o belo” (LE ROBERTIT, 2008, p.263). No entanto, se como diz Harvey ao discutir o espaço que, os “juízos estéticos” ao serem “transformados em un ente material de algun tipo, será vivido por quien és lo visiten o trabajen en el” (HARVEY, 2017, p. 169) de outra forma, isto implicaria em pensarmos a estética para além de definições abstratas e conceituais! Assim, considerar o contexto espacial e suas transformações decorrentes das relações entre os humanos e a natureza, diríamos nós, significaria pensar e articular na reflexão ser, fazer em sua relação com o contexto social e natural. Isto porque, certamente, aqueles

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e administrador Público Federal (IFSul/Câmpus Pelotas). E-mail: <w-passos@hotmail.com>

² Professor titular de políticas públicas da educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e na Linha de Fundamentos da Educação Ambiental no. E-mail: <carlosmachado2004furg@gmail.com>

envolvidos irão refletir sobre estética (hacer juicios estéticos), diferentemente de alguém que, de fora ou não envolvido diretamente, produz seus juízos estéticos. Sendo assim, de um lado, podemos dizer ser a estética - o conjunto de princípios expressos conforme determinado ideal/padrão de beleza e concepção de belo – expressão e concepção de verdade/padrão– que se materializa em ideais, nos corpos, na orientação à reflexão sobre a beleza, as artes, etc. um determinado “regime estético” (RANCIÈRE, 2009)³,mas, de outro lado e ao mesmo tempo incluindo o seu contrário como expressão e concepção produzida desde e a partir de relações sociais desiguais de “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009, 2013), como dois lados de uma mesma moeda que precisaram ser contraditoriamente consideradas na reflexão deste ensaio.

No entanto, aquele “envolvido”, que educa ou é educado ou que “apenas pensa” está num lugar, se expressa e concebe as coisas (sua estética e seu regime estético) desde um lugar onde vive e no qual se relaciona, seja com o que está fora (o social e o natural), seja do que imagina, sonha, orienta-se enquanto perspectivas e utopias (interior) que aprendeu, apreendeu e que orienta seu viver. Portanto, diríamos estarem aí envolvidos três aspectos: o indivíduo e seu vivido; o que concebe e expressa como saber/conhecimento e o mundo social e natural enquanto externo e interno a ele, os quais se relacionam de forma conflitiva⁴ desde relações entre este trio (vivido, concebido e utópico/imaginado)⁵.

Sendo assim, o contexto atual do capitalismo onde tudo tende a ser transformado em mercadoria, inclusive a natureza, os indivíduos, a educação (e seu currículo), o conhecimento, etc. num mercado de relações competitivas de todos contra todos, como ideal de civilização, como razão do mundo atual (DARDOT e LAVAL, 2016), busca induzir à produção e (re)produção de concepções no e através do sujeito competitivo (mesmo sendo crente)⁶ do que é o belo, o ideal, o modelo de corpo, de vida, de relações, de verdade, etc. o âmbito do vivido e do concebido. Disso, então, se considerarmos que, cada época produz ou cria um “regime estético” num contexto conflitivo tanto material como simbólico, deveremos considerar os diferentes pontos de vista nos/dos debates implícitos e explícitos sobre a *pensabilidade* da materialidade relacional entre desiguais e desses grupos humanos (sociedade), em conflitos, entre si, seja pela apropriação da riqueza e das terras (natureza), e subsolo bem como sobre em quem cairão os impactos negativos e as contaminações (as chamadas externalidades) de tais atividades. Ou seja, de um lado as explicações ou concebidos dos grupos que se beneficiam da apropriação da riqueza, das terras e das políticas de exploração e transformação da natureza física e social buscam justificá-los, bem como aos impactos negativos ou das

³ Seria ou se manifestaria como algo parecido com o fetiche da mercadoria teorizado por Marx, ou seja, as definições são feitas pelos humanos, mas nas mesmas se busca um deslocamento ao abstrato sem ingerência das “pegadas humanas”, algo universal talvez, que possa servir a tudo e a todos, sem a materialidade desigual, injusta e de exploração de uns humanos e da apropriação da riqueza daí advinda por outros na transformação da natureza e dos demais seres vivos; bem como sobre quem recairão os impactos negativos e contaminantes de tais atividades.

⁴ O conflito aqui se refere a um “desacomodamento”, a “curiosidade” na tensão entre o social e o natural com o ser que busca compreender “as coisas”, portanto, um processo pedagógico onde o conflito tem seu aspecto de positividade (Freire, Paulo, __, P.; GADOTTI, M.; GUIMARAES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986; Santos, Boaventura de Sousa (2009), “Para uma pedagogia do conflito”, in Freitas, Ana Lúcia e Moraes, Salete Campos (Orgs.), *Contra o desperdício da experiência. A pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora Lda., 15-40; Machado, Carlos RS; MACHADO, Tainara Fernandes, **O LOBO (O OPRESSOR) EM PELE DE CORDEIRO ENTRE NÓS (OS DESIGUAIS E DIFERENTES): OS CONFLITOS EM PAULO FREIRE COMO CONTRIBUIÇÃO AOS PROCESSOS EDUCATIVOS E PRODUTIVOS**, Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E - ISSN 1517 - 1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos : Leituras de Paulo Freire, p. 60 – 78 , junho, 2017, in: <HTTPS://PERIODICOS.FURG.BR/REMEA/ARTICLE/VIEW/6893>.

⁵ Inspiramos-nos aqui em Henri Lefebvre (1974).

⁶ Lembrar o escândalo criado pelo MBL e crentes contra a exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, no Santander Cultural de Porto Alegre à qual levou ao seu fechamento em setembro de 2017. Fonte: El País. Disponível em:<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html acesso em 25/05/2018>; mas também, quando da visita de Judith Butler ao Brasil, perseguindo-a até no aeroporto, com expressões que nos lembraram as fogueiras da inquisição feudal da Europa em séculos passados!

contaminações⁷; de outro lado, em nossa perspectiva, àqueles grupos sociais prejudicados por tais ações que se manifestam através de conflitos, os quais seriam indicadores da existência de controvérsia bem como de injustiça ambiental (ACSELRAD, 2009).

Sendo assim, neste ensaio, partimos da reflexão de que o discurso dos neoliberais buscam produzir “relações de poder e maneiras de governar da vida política, econômica e social” através de uma “nova maneira de conduzir os indivíduos”, de os induzir a “condutas” de “concorrência e o modelo empresarial modelo de [tal] conduta” e na “criação da concorrência sistemática entre os indivíduos” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.17-30), como nova razão do mundo, e de estar, pensar e se relacionar no e com o mundo. Disso, ou seja, destes elementos/aspectos estéticos do “capitalismo realmente existente” mostraremos que os mesmos podem ser identificados numa capa de jornal ou numa campanha de uma entidade de jornais e também numa propaganda de um imóvel em sintonia com o regime da “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009; 2013), realmente existente. Tal estética induz – nossa hipótese - à produção de uma determinada relação dos indivíduos entre si e com a natureza– e, portanto, um determinado regime estético - dominante que é produzido, disputado, reafirmado permanentemente por diferentes atores, sejam empresas públicas e estatais, na sociedade capitalista que vivemos. A propaganda ou o *marketing* de empresas públicas e privadas seriam um dos meios de produção de tal estética na sociedade e nos indivíduos que exemplificaremos na reflexão da capa, da campanha e da propaganda. Para a análise crítica destes materiais nos inspiramos na Análise do Discurso (AD) de Eni Orlandi (2009) para a reflexão do material empírico; e em Jacques Rancière (2009; 2013) e Pablo Rene Estevez (2011) na parte da estética.

O DISCURSO DA E NA ESTÉTICA DA “PARTILHA DO SENSÍVEL”

O discurso como movimento e análise

A Análise do Discurso é o estudo da “palavra em movimento, prática de linguagem” ao considerar os documentos como discurso (ORLANDI, 2009, p.15), não vai se ocupar do sentido do texto ou do sentido do discurso, mas sim dos modos e das dinâmicas do texto e do discurso por ocasião da produção de sentidos ao longo do fio da história (ORLANDI, 2009). E disso, visando refletir “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2009, p. 16). Tal análise de discurso parte de premissas, como de que (a) “a língua tem sua própria ordem”, (b) “a história tem seu real afetado pelo simbólico”, e, de que (c) “o sujeito da linguagem é descentrado, pois [...] funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 19- 20).

Neste sentido, “[a AD] visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2009, p. 21-26), considerando as condições de produção, em um sentido estrito, que dariam conta do contexto imediato da enunciação, mas também, num sentido amplo, incluindo o contexto sócio-histórico e ideológico. Mas, ainda não daria conta apenas do contexto sócio-histórico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, sobre o já dito, sobre a memória, das formações imaginárias onde estariam definidos o “lugar e posição dos sujeitos”, ou seja, em nossa perspectiva, na manutenção e sustentabilidade da “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009, 2013),

⁷ É o que está tentando fazer na atualidade o agronegócio, através de propagandas e anúncios de que não são os responsáveis pela morte das abelhas ou da recente lei dos agrotóxicos onde o “veneno” é associado a medicamentos, e que já faz parte da propaganda do *Agro é pop*. rejudicial assim, como “alguns” dizem, por exemplo: *Estudos indicam que defensivos agrícolas não interferem na vida das abelhas quando aplicados corretamente*, **Agricultura sem mitos**, ClioStudio, ZERO HORA (RS), 8 outubro de 2018, p.51; ou *A lei dos agrotóxicos precisa ser revista*, entrevista do médico Flávio Zambone, Instituto Brasileiro de Toxicologia, Jornal Estado de São Paulo, 26 setembro de 2018, caderno AGRO, produzido por MEDIALAB.

existente, e produzido pelo discurso dos “hememons” (CECENA, 2004).

O trabalho da ideologia na ordem do discurso é o de “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2009, p. 46), e em nosso caso, para problematizar a justificação da desigualdade do e entre seres e suas relações com a natureza da e na sociedade realmente existente, diríamos nós, através de um determinado “regime estético”. Mas, destaca a autora que “a ideologia não é ocultação, mas função necessária entre língua e mundo” (ORLANDI, 2009, p. 47), pois, tanto a interpretação quanto o sujeito que a realiza fazem parte do próprio objeto de estudo. O que o analista pleiteia não é um lugar neutro, do qual se possa averiguar a verdade dos processos de produção de sentido, mas sim um deslocamento que lhe permita trabalhar no “entremeio” localizado entre a interpretação e a descrição. O analista diz a autora, “coloca-se em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (p. 60) sem separar-se dele, diríamos nós.

As bases da análise, *c’est à dire* a delimitação do corpus, da preocupação da/na análise do discurso conforme a autora, são os fatos da linguagem, é com a materialidade e com a espessura semântica dos processos de produção de sentidos. Isto porque, o *corpus* não vai dar conta de dados: “considera-se que a melhor maneira de atender à questão da constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise” (ORLANDI, 2009, p. 63). O que se busca, portanto, seria o mapeamento das regularidades do processo de produção discursiva e não a exaustão temática de um discurso, o que terminaria por cair no conteudismo que a AD refuta desde sua aparição como campo epistêmico de produção de conhecimento nas searas da filosofia da linguagem.

Portanto, falar é tomar partido, é identificar-se com, sendo assim, a articulação do simbólico com o político, mais do que inevitável, está na base da constituição das subjetividades e da existência humana e isso, se materializa na linguagem e a ideologia é mostrada como o princípio norteador das matrizes de sentidos presentes nas formações discursivas, princípio astuto que oculta sua estrutura em seu próprio funcionamento: o de produzir a evidência e a transparência dos dizeres.

A estética no e do dissenso em contexto

Ponto de partida: dois discursos contraditórios sobre o estético

Partimos da afirmação de que, apesar de afirmar à pluralidade, a liberdade, a possibilidade de cada um decidir por si, etc., o discurso dos capitalistas (e seus funcionários e serviços), induzem a significação de um simbólico estético (fetiche da mercadoria, competição, empresariamento e, separação e superioridade dos humanos⁸ sobre a natureza e os demais seres vivos), enfim, do ser e de seu pensar ao viver em permanente competição com os outros/as (inspiramo-nos em Dardot e Laval, 2016). Tais aspectos podem ser identificados em diferentes materiais, como numa capa de jornal, numa campanha ou numa propaganda, por exemplo, desta estética padronizada do capitalismo.

Iniciaremos apresentando dois casos de conflito simbólico no debate estética, para depois, a partir disso, ampliarmos com a reflexão de Jacques Rancière e outros autores sobre o tema.

Ricardo Lísias⁹ relatando sua trajetória de intimado juridicamente ao escrever uma obra literária usando o pseudônimo de Eduardo Cunha justifica a pertinência da mesma como um ato criativo e político: “uma obra de arte só é política se, de fato, intervier no mundo político, transformando-o, ameaçando-o ou

⁸ De determinados humanos, os homens, brancos, heterossexuais, e de preferência aqueles no topo da pirâmide social ou com as “armas na mão”. Neste caso, ver as recentes manifestações de um ex candidato a vice-presidente sobre a necessidade de uma nova Constituição feita por notáveis, de desqualificação de negros e índios, assim como já tinha se manifestado o principal da chapa.

⁹ Escreveu o Diário da Cadeira, usando como pseudônimo o nome Eduardo Cunha, sofreu processo e ainda responde na justiça interpelações dos advogados daquele.

no mínimo abalando o poder estabelecido” (LÍSIAS, 2018, p.12). No entanto, adiante no próprio artigo, contraditoriamente diz: “nós, que lidamos com a arte, não temos nenhuma relação, de dependência ou de vínculo, com a realidade”; pois, diferente do campo do direito diz ele, contestando os advogados de Eduardo Cunha. Portanto, primeiro o autor destaca o vínculo da arte na crítica ao poder e a realidade política justificando sua obra e o uso do pseudônimo de Eduardo Cunha, depois, no mesmo artigo busca se desvincular de tal realidade (da intimidação), através do argumento da diferença da ficção estética do campo direito usado para intimá-lo. Isso nos leva a refletir, afinal a arte tem ou não tem, mantém ou não uma relação com o “real”?

Um segundo exemplo, destaca, não somente o vínculo com o “real”, mas com a ancestralidade, a negritude, e a criação literária articula “escrita e experiência” desde a obra estética de Conceição Evaristo (CORREIO DO POVO, 2018)¹⁰. Jeferson Tenório comenta a possível e, necessária indicação de Conceição Evaristo à acadêmica brasileira de letras¹¹, homenageada na FestiPOA, ganhadora do Jabuti, reconhecida internacionalmente, e negra! Diz: “o possível espanto que essa candidatura possa provocar, venha também acompanhado dos velhos vícios de desconsiderar tudo aquilo que não atende a uma estética eurocêntrica e ocidentalizada”; e também o contrário: a possibilidade de “outra lógica de criação, uma lógica estética que evoca a ancestralidade, que evoca as culturas de matriz africana, evoca a escrevivência (termo cunhado pela própria Conceição), ou seja, uma literatura que é atravessada pela escrita e pela experiência”, diz Tenório. Portanto, disso podemos pensar a existência de estéticas diferentes como as expressas nos dois casos acima.

No entanto, ambas as reflexões implicam uma relação implícita dos autores (de Ricardo Lísias, e da obra de Conceição, conforme Tenório), com a política, a história, regimes estéticos e de relação do real com o abstrato, e, portanto, diferentes concepções de estética. Neste sentido, partimos de sua relação com a política, a partir de Rancière, tema e relação discutido por Vera Maria Pallamin¹² ao dizer que: “sua reflexão implica um deslocamento em relação à estética enquanto associada a teorias da arte, filosofia ou ciência do belo” ou ainda ao “esteticismo ou à estetização” (p.6). Sua noção de estética “não se conjuga a acepção que a define como discurso sobre o sensível”, mas sim “refere-se a estética como ‘distribuição do sensível’” no qual e pelo qual “são determinados os modos de articulação entre formas de ação, produção, percepção e pensamento” (PALLAMIN, 2010, p.6).

Portanto, é a existência concreta e real na qual há/existe/foi produzida uma distribuição desigual como “partilha do sensível” com dois significados conflitantes: “o de compartilhamento de algo comum e a cesura deste em partes exclusivas” (PALLAMIN, 2010, p.6), que articularia contraditoriamente o real e o simbólico, o vivido e o concebido, etc. com o social e o natural diríamos. Tal noção significaria “união e divisão ‘de espaços’, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um ‘comum’ se presta a participação e como uns e outros tomam parte nesta partilha” (conforme Rancière, 2009, Partilha do Sensível, Estética e Política, p.15, in. Pallamin, 2010, p.6). Ou seja, como o real já existe quando passamos a existir, e ao tomar conhecimento dele, e, portanto, a partilha seria “um sistema de formas ‘a priori’ determinando o que se dá a sentir”, do tempo, do espaço, do visível, do invisível, da palavra, do ruído, etc., mas também do “que esta em jogo na política como forma de experiência” (RANCIÈRE, 2009, p.16).

Nestes termos, “a política tem uma dimensão estética que lhe é inerente, presentificando-se na configuração do sensível” (PALLAMIN, 2010, p.6); e atuando “no âmbito do sentido (palavra) e do sem-

¹⁰ Jeferson Tenório, anfitrião da 11ª FestiPOA e autor do romance Estrela sem Deus.

¹¹ Apesar de ter sido criada por um negro, “filho de uma lavadeira e um pintor de paredes”, chamado Machado de Assis, na atualidade, nenhum negro faz parte da acadêmica. E se confirmou o racismo, Conceição Evaristo teve apenas um voto! Ver: CONCEIÇÃO EVARISTO, Ela seria a primeira escritora negra da ABL. Mesmo com a maior campanha da história, ela perdeu.ver: <https://theintercept.com/2018/08/30/conceicao-evaristo-escritora-negra-eleicao-abl/> acesso 10.10.2018.

¹² Arquiteta e graduada em filosofia, professora da Faculdade de Arquitetura e urbanismo da FAU-USP, discutindo “aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière”.

sentido (ruído) dando forma à comunidade, definem-se competências e, ao mesmo tempo, que as desfruta e as opera” como “um modo de repartição desigual entre iguais, o que responde pela dimensão política imediatamente aí presente” (PALLAMIN, 2010, p.7). Sendo assim, “estas operações – do pensar, do falar, do perceber, do produzir – assentam-se em relações de desigualdade” (PALLAMIN, 2000, p.7)! Situação que vimos mostrando através de nossas pesquisas (e publicações) na desigualdade ambiental e social no extremo sul do Brasil (MACHADO, et. alia, 2017)¹³

Mas, a desigualdade ainda, afirma Rancière “não diz respeito só à esfera material da produção, mas também à esfera moral, tomada em sua amplitude” (RANCIÈRE, in PALLAMIN, 2010, p.7), e disso, se os conflitos que estudamos no extremo sul no âmbito da Rede Brasileira de Justiça Ambiental são concretos – são relações conflitivas entre os grupos em litígio -, haveria também durante seus processos de acontecer “uma batalha sobre o sensível, o perceptível”, portanto, sobre o dissenso decorrente do conflito, já que este “cria uma fissura na ordem sensível confrontando a estrutura dada e suas repartições, redesenhando campos de pertencimento” (in PALLAMIN, 2010, p.8)¹⁴.

Portanto, a política para Rancière diria “respeito ao modo de romper esta ordem e esta lógica, de descontinuá-la, por meio do dissenso” (in PALLAMIN, 2010, p.9), na e contra a “ordem legítima” que tem sua “identificação com um regime de mercado, liberal, em que reinam os desejos ilimitados de consumo, com ênfase, no último quarto de século, em sua forma ideológica como sinônima de regime capitalista” (PALLAMIN, 2010, p.12).

Rancière (2009), ao dizer serem “os atos estéticos (...), configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzam novas formas da subjetividade política” (RANCIÈRE, 2009,p.11), isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o [que] se faz e o que se pode fazer” (RANCIÈRE, 2009,p.59), estariam produzindo “efeito no real” (RANCIÈRE, 2009,p.59), e neste caso, “se apropriam dos corpos”, mas não no sentido de produzirem “corpos coletivos”, pelo contrário, “empresários de si” diríamos nós, a partir de Dardot e Laval (2016). Isto porque, do que se está a tratar/disputar/em dissenso é o “tejido de experiencia sensible dentro del cual ellas se producen”, e como tal “cómo se constituye y se transforma un régimen de percepción, sensación e interpretación del arte al acoger las imágenes, los objetos y las prestaciones que parecían más opuestos a la idea del arte bello” (DARDOT e LAVAL 2016, p.10), seja para manter/conservar/reproduzir a divisão do sensível ou sua ruptura!

Sobre a questão da ação de produção da estética, também Pablo René Estevez (2011), diz que na “la sociedad dividida en clases, el arte aparece como forma específica de la actividad humana, y lo bello es valorado por sí mismo” mas, que o marxismo “insuflo nuevos aires al pensamiento estético” ao incorporar a “comprensión de la actitud del hombre hacia la realidad objetiva” (ESTEVEZ, 2011,p.13), como parte da reflexão, e da ação, e assim contribuindo para “esclarecer las vías para la formación de los sentimientos estéticos y el desarrollo de la capacidad estético-perceptiva de los seres humanos” (ESTEVEZ, 2011,p.14). Portanto, não é apenas algo abstrato, até porque, sua produção/definição ou compreensão implicam ação humana, inclusive na afirmação do autor de que “los valores estéticos se manifiestan en todas las estructuras materiales y espirituales de la sociedad” (ESTEVEZ, 2011, p.23). Sendo assim “por enseñanza y educación estética hay que entender el desarrollo sistemático de los órganos de los sentidos y de las capacidades creadoras” (ESTEVEZ, 2011, p.25), resultante das ações humanas em determinados espaços educativos e sobre a sociedade diríamos nós.

O CONTEXTO DO REGIME ESTÉTICO: capitalismo, natureza e relações com a educação e o currículo

¹³ CONGRESSO ALAS, 2017, trabalho: *Conflitos Socioambientais e Educação Ambiental: Reflexões para uma Educação para a Justiça Ambiental*, apresentação n. 7221, gt. Autores: Machado Carlos RS ; Santos Caio Floriano ; Puccinelli Vinicius ; Salles Leila ; Fernandez Alvaro ; Freitas Cleiton, in: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/7221_machado_carlos_rs.pdf, acesso 10.10.2018.

¹⁴ Poderia possibilitar a partir daí uma ruptura da hegemonia, conforme argumentam Machado e Moraes (2016).

Raymond Williams diz que o termo ecologia aparece como estudo das plantas e dos animais entre si e com seu habitat (WILLIAMS, 2007, p. 146-147), e evolui com a preocupação do habitat humano e natural; e como *environmentalism* [ambientalismo], a partir do final dos anos 1960, devido as mobilizações em torno do tema, surgiram “grupos e partidos ecologistas [que] reinterpreteram a economia, a política e a teoria social, tendo como preocupação central as relações humanas com o mundo físico, como base necessária para a política social e econômica” (WILLIAMS, 2007, p.148). Já o termo natureza, seria diferente, pois

NATURE talvez seja a palavra mais complexa da língua. É relativamente fácil distinguir três campos de significado: 1) a qualidade e o caráter essenciais **de** algo; 2) a força inerente que dirige o mundo ou os seres humanos, ou ambos; 3) o próprio mundo material, incluídos ou excluídos os seres humanos[...]. A expressão latina relevante para os sentidos desenvolvidos é *natura rerum* (natureza das coisas), que já em alguns usos latinos foi abreviada para *natura* (a constituição do mundo). (WILLIAMS, 2007, p.293).

Decorrente disso, no entanto, diz Sahlins que durante milênios os ocidentais “han estado obsesionados con un espectro de su propio ser interior: una aparición de la naturaleza humana tan codiciosa y pugnaz que, a menos que sea gobernada de alguna manera, reducirá a la sociedad a la anarquía” (SAHLINS, 2011, p.19), e que tal obsessão é “una metafísica totalizadora del orden” que se “encuentra en la organización tanto del universo como de la ciudad, y una vez más en conceptos terapéuticos del cuerpo humano”; metafísica que “supone una oposición entre naturaleza y cultura que es característica de nuestro folclore y que contrasta con las concepciones de muchos pueblos” (SAHLINS, 2011, p.19). Mas, “no hay ningún individuo presocial, no hay un ser humano que exista antes o aparte de la sociedad. Los humanos están constituidos, para bien o para mal, dentro de la sociedad, y de forma diversa según diferentes sociedades” (FERGUSON *apud* SAHLINS, 2011, p.122), ou ainda, “los seres humanos [...] se crean en la actividad social mientras ésta se desarrolla en circunstancias históricas dadas” (SAHLINS, 2011, p.122). Portanto, nesta perspectiva e na nossa, há um mundo construído enquanto interpretação e/ou concebido a partir e tendo como materialidade relacional o social e o natural à qual é perpassada de conflitos sobre as próprias interpretações (concebidos), as relações e as conseqüências materiais e simbólicas decorrentes disso tudo.

Também Philippe Descola (2016), ao refletir sobre esta relação da sociedade com a natureza afirma existirem “outras formas de pensar o mundo e outras formas de imaginar um futuro para este mundo” (DESCOLA, 2016, p.49) diferentes do ocidente. E que, portanto, circunscrever as análises e estudos à idéia de separação e superioridade do pensamento ocidental nesta reflexão é limitar a própria abrangência e debate da produção acadêmica em diferentes campos do saber acadêmico. Tal hegemonia e domínio do pensar ocidental, no entanto, é parte da “mundialização” como “uniformização do mundo” (DESCOLA, 2016, p.49), e é preciso “ver a mundialização como uma ocidentalização generalizada” (DESCOLA, 2016, p.49). Enfim, “não somos fragmentos humanos dispersos, mas totalidades em interação, e é como tal que precisamos ser estudados” (DESCOLA, 2016, p.54) e a “relação entre o homem e o meio ambiente [...] é absolutamente crucial” (DESCOLA, 2016, p.54).

Recentemente, Frédéric Neyrat¹⁵, em entrevista¹⁶ afirmou sermos nós o asteróide que poderá destruir a terra.

¹⁵ Autor de *Biopolitique des Catastrophes* (2008), *La Part inconstructible de la Terra. Critique du géo-construtivisme* (2016), *Échapper à l'horreur* (2017), professor do departamento de literatura comparada da Universidade de Winsconsin-Medison e filósofo francês.

¹⁶ GUERREIRO, António. “O asteróide somos nós”, entrevista com Frédéric Neyrat⁴², **ípsilon**, sexta-feira, 10 de agosto de 2018. (encarte jornal o Público). In: <https://www.publico.pt/2018/08/08/culturaipsilon/entrevista/elementos-para-uma-nova-ecologia-politica-1840351>, acesso 15.09.2018.

hoje...o asteróide somos nós próprios, enquanto força antropocêntrica, enquanto força de construção e destruição do mundo. Destruindo o planeta, alterando o clima, tornando o solo infértil, produzindo a diminuição da biodiversidade, somos a causa da destruição do ser vivo (NEYRAT, apud GUERREIRO, 2018, p.18).

Neste sentido, ele diz que “toda ecologia é uma ecologia política”, à qual implica uma relação, a ideia de que os humanos, os animais e as plantas estão numa relação com o ambiente”; “estamos interconectados com tudo o que faz parte do mundo dos seres vivos”. No entanto, se desde o século XVII, com Descartes, fundo “o pensamento dominante e a maneira dominante de construir” tem seus fundamentos “na ideia de que os humanos não tinham nada a ver com o não humano”, em “oposição, [a] tudo o que é não humano”, diz que foi “contra isso que se fundou a ecologia” com o objetivo de “por em causa a separação absoluta entre as humanidades e as ciências, entre o humano e o não humano” (NEYRAT apud GUERREIRO, 2018, p.18). Mas, da separação absoluta – e da superioridade, diríamos nós decorrente do pensamento dominante - se pôs em causa “a divisão entre nós e tudo o resto”, e nos “conduziu a uma indiferenciação e indistinção” entre o “que existia e que tinha valor (isto é, os humanos) e de outro o que não tinha valor, isto é, o corpo, os afectos, o não humano, a Terra, a natureza” (Idem, 2018, p.18). Diante disso, faz uma proposição interessante e relacionada aos fundamentos da educação ambiental:

E, HOJE é necessário compreender não simplesmente como abolir a distinção entre humanos e o não humano, mas como abolir o pensamento que conduziu a uma subestimação radical do que é não humano. E isto é outra coisa que não é apenas pôr em causa essa grande clivagem. Aquilo de que nos temos de separar é do pensamento dominante que conduziu a danificação do mundo.

Por isso, a ecologia política deve ser “capaz de recusar o pensamento dominante e propor outro, na condição de se propor como um exterior em relação ao que existe, separando-se do mundo dominante”; então, há “interconexão do ser vivo, sim, mas acrescentando-lhe um poder de separação política”, à qual significa: “uma capacidade de identificar o que não queremos, de identificar os adversários e também os inimigos, aqueles com quem não há nenhuma discussão possível” (p.18). Isto porque, quando “não se identifica a política em jogo, tornamo-nos um joguete da política” (p.18), já que a política “colocou no seu centro a gestão e o melhoramento do ser vivo – portanto, a biopolítica – é impensável sem uma tecnopolítica”, uma “biopolítica das catástrofes é uma política que deve começar a tomar em consideração a possibilidade de a vida das sociedades humanas ser interrompida”, e disso, a necessidade de um “movimento internacionalista, sabemos-lo desde a Comuna, é preciso dois movimentos ao mesmo tempo”, de um lado, “inscrever a prática política aquém do nível do Estado-nação”; e de outro, “articular essas ações locais num plano supranacional”, portanto este caso, articular a questão local com o supranacional e o internacional, e ao contrário, de como questões supranacionais ou internacionais se articulem e realizem ou se efetivem também no local.

Traduzir a catástrofe na linguagem do risco e da preservação: eis a maneira como os partidos, os Estados, todas as instâncias institucionais clássicas, tentaram conjurar aquilo que teria sido a necessidade de uma modificação radical da nossa relação com a política e com o mundo em que vivemos (NEYRAT, apud GUERREIRO, 2018, p.19).

Também Boaventura de Sousa Santos (2018)¹⁷, sobre o conceitos diz que os mesmos “tal como as regras do jogo, nunca são neutros e existem para consolidar os sistemas de poder, sejam estes velhos ou novos”, e de que a polarização “social entre ricos e pobres nunca foi tão grande, guerras novas, novíssimas, regulares, irregulares, civis, internacionais continuaram a ser travadas”, como consequência delas, “do neoliberalismo global e dos desastres ambientais, nunca como hoje tanta gente foi forçada a deslocar-se das regiões ou dos países onde nasceu, nunca como hoje foi tão grave a crise humanitária”. Por fim, diz que

¹⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Os conceitos que nos faltam*. *Jornalaletras.pt*, 1-14 agosto de 2018, p.30-31 [Ideias].

“tanta pilhagem colonialista dos recursos naturais, humanos e financeiros dos países dependentes como o respeito protocolar da soberania”; “tanta destruição arbitrária da natureza e da convivência social como preço inevitável do progresso!”, causando a “mãe de toda esta confusão, induzida por quem beneficia dela” e, urdida na “erosão (...) bem urdida nos últimos 50 anos da distinção entre ser de esquerda e ser de direita” que fez “desapareceram de nosso vocabulário político as lutas anti-capitalistas, anti-colonialistas, anti-fascistas, anti-imperialistas”, sendo assim, “Esta é a maior monstruosidade do tempo presente” (SANTOS, 2018, p.31).

Logo, a construção do currículo escolar integrando os processos de educação e adequação pedagógica para satisfazer as demandas dos estudantes é, de alguma forma, influenciada e determinada não pela libertação e potencia de existir humano e a sua relação social e com a natureza, mas pelo mercado, condicionando o aprendizado as demandas as quais o estudante poderá ser exigido, caso estude em uma escola burguesa, para ocupar postos hierárquicos superiores no trabalho voltados a gerência e empreendedorismo. Já em escolas populares e de periferia, para manutenção limitações dos trabalhadores para que constituam uma massa vulnerável às políticas de exploração da mão de obra e privilégios às grandes empresas. Assim, as diferenças de classe são mantidas com o currículo respeitando demandas hegemônicas impostas pela política segregadora neoliberal.

A ESTÉTICA PADRONIZADA DO CAPITALISMO EM AÇÃO

Nesta parte, partindo e tendo o apresentado nas partes anteriores como ponto de apoio testaremos nossos referenciais analíticos – relacionados à estética e à produção simbólica de determinadas perspectivas ou concebidos - aplicando-os em materiais jornalísticos diversos, ou seja, em matérias publicadas num jornal importante, e hegemônico do Rio Grande do Sul, a Zero Hora, como exemplo da reflexão abstrata das partes anteriores, ou seja, nos utilizaremos de matérias deste jornal para exemplificar elementos da hipótese que apresentamos no início, e que em nossa perspectiva, ilustram elementos do discurso hegemônico atual da formação de indivíduos competitivos na produção de sentidos via indução da e na significação daquele que lê ou vê a imagem, da mensagem explícita e implícita presente no discurso por parte das matérias analisadas.

O jornal Zero Hora, pertencente ao grupo Rede Brasil Sul de Comunicação, se diz liberal em seus posicionamentos, e defensor da livre iniciativa e do sistema de mercado, portanto, do capitalismo. Foi fundada em maio de 1964, após o golpe civil-militar ocorrido em 1º de abril deste mesmo ano, e durante este cresceu e tornou-se (a RBS), uma grande empresa de comunicação. Utilizamos para nossa primeira análise a capa do jornal do dia 3 de maio de 2018.

Imagem 1 - capa do Jornal Zero Hora



Fonte: Jornal Impresso, CM(2018).

Ao realizarmos o processo convencional de leitura de uma imagem da esquerda para a direita e de cima para baixo (EISNER, 1999), lemos a primeira imagem, que é a logo do jornal, em seguida passamos pela imagem do carro batido, no canto superior direito, baixando para a imagem da caminhonete com policiais armados e a manchete "Policial morto", seguindo para a imagem do músico Mario Barbará e a manchete sobre o foro privilegiado de deputados e senadores.

Na análise do discurso a partir da capa, destacaríamos, ainda, a notícia sobre a exportação do aço brasileiro para os Estados Unidos¹⁸, diretamente relacionados aos interesses do empresário do setor - dos Gerdau -, e sempre presente de forma positiva no jornal¹⁹; uma segunda notícia sobre o recebimento de apoio de uma ONG internacional para o saneamento básico no Rio Grande do Sul, deixando a desejar seja por José

¹⁸ O presidente dos EUA Trump resolveu sobretaxar determinados produtos de países que exportam a seu país, e neste caso, atingindo diretamente o do aço atingindo que setores e grupos empresariais brasileiros, no caso em foco as siderúrgicas Gerdau.

¹⁹ Numa busca rápida no site da empresa, com o título Gerdau, apresenta-nos 11 mil e novecentos itens em 0,31 segundos: ver <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ultimas-noticias/tag/gerdau/>, acesso 17 de jun. 2018.

Ivo Sartori (atual governador), como por Michel Temer, ambos apoiados de forma subliminar pela empresa contra os governos da esquerda²⁰, mas também poderíamos dizer na esteira do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) que recentemente destacou a necessidade do investimento nesta área em nosso país²¹; a terceira notícia refere-se aos acidentes de trânsito; a quarta sobre a morte de um policial durante ação da polícia no Vale do Caí, na esteira de sua apologia e a notícias recorrentes da necessidade de ampliação da segurança, leia-se da ampliação das prisões sem considerar a desigualdade, o fim das políticas públicas, a miséria, a exploração do trabalho, da natureza, etc. pelo sistema ao qual a empresa defende e por fim, aborda o limite ao foro privilegiado de deputados e senadores, os quais seriam os responsáveis por toda corrupção nas mazelas do país. Em complemento, uma nota sobre a morte do músico e compositor Mario Barbará. Tudo isso, conforme o site do Grupo RBS seus veículos estão dedicados a "contar histórias verdadeiras e emitir opiniões relevantes", pois "informar nunca será apenas informar", "é fazer pensar, inspirar, evoluir, acontecer (...) é transformar, as pessoas, o mundo, a vida".(GRUPO RBS, 2018).

Denunciado na operação Zelotes por pagamento suspeito de R\$ 15 milhões à empresa SGR Consultoria, para influenciar a tramitação de processo no Conselho de Administração de Recursos Fiscais (Carf)²², por dívida com a Receita Federal de R\$ 678 milhões, o Grupo diz defender o livre mercado, assim como também constrói candidatos políticos que professam esta ideologia, como por exemplo, através da eleição de ancoras de sua empresa, como Antonio Britto, que foi deputado e porta-voz de Tancredo Neves; Yeda Crusius, comentarista de Brasília e deputada federal e depois governadora do RS, Ana Amélia Lemos, que foi comentarista na capital do país, e agora senadora e representante do agronegócio e Lasier Martins, comentarista e indicado para disputar o senado com Olivio Dutra e, que depois, "chutou o balde" da empresa, e desapareceu do noticiário da mesma, apesar de cada vez mais se colocar a direita e do oportunismo no espectro político.

O atual contexto social e político do país pós-golpe, e pré-eleições nacional e estaduais, e com a prisão de Lula (em 7 de abril de 2018), e na tentativa de eleger políticos alinhados a sua ideologia e interesses, e aliados do mercado, diríamos que as duas matérias de capa (a de intervenção de ONG internacional no saneamento básico e a de foro privilegiado de deputados e senadores), apresentam-se como não política, apesar de o serem, conforme o destaque do editor ao colocá-la na capa. De outro lado, a ostentação da violência e o fomento do medo como faz permanentemente junto a seus assinantes e leitores de classe média, e também idosos, ao induzi-los permanentemente a um ambiente de medo, insegurança e violências adequadas à propagação de sua ideologia de segurança, à qual pode aproveitar da expertise israelense²³ para

²⁰ De forma permanente a empresa apesar de "liberar" seus funcionários jornalistas para expressarem suas "opiniões", sempre dá mais destaque aos mais "realistas que o rei"; mas, mantém alguns críticos até para dizer, e o faz sempre, ser plural, neutra e lidar apenas com a verdade factual, como Veríssimo, Flávio Tavares, e outros. Atualmente, em crise, se desfez do Diário Catarinense (SC), e há boatos de querer se desfazer de parte do grupo no RS.

²¹ **Saneamento deve ter R\$ 1,5 bi do BNDES**, in:<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2018/06/saneamento-deve-ter-r-1-5-bi-do-bndes-10374172.html>, acesso 16 de jun.2018.

²² **Operação Zelotes envolve bancos, grandes empresas e afiliada da Globo**, ver: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/operacao-zelotes-envolve-bancos-grandes-empresas-e-afiliada-da-globo-6208.html>, acesso 17.06.2018.

²³ Ver Livro **Cidades Sitiadas**, Boitempo, São Paulo, 2016, no qual Stephen Graham destacada a expertise na segurança das empresas militares israelenses testadas contra os palestinos, e que se traduzem em produtos (mercadorias) vendidas em todo mundo para as cidades. Ver notícias sobre o tema, por exemplo, nas seguintes notícias: <http://israeltrade.org.br/noticias/cyberseguranca/governo-rio-grande-sul-recebe-representantes-de-israel-para-debater-tecnologias-na-area-da-seguranca-publica>;
http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=999194873&PREFEITO+BUSCA+INVESTIMENTO+E+TECNOLOGIA+PARA+SEGURANCA+EM+ISRAEL; <https://oglobo.globo.com/mundo/brasil-israel-buscamaior-cooperacao-em-seguranca-publica-tecnologia-22572672>, acesso 17.06.2018.

combatê-la, além de gerar lucros prepara-los – as elites – diante do crescimento da miséria, da exploração e da luta de todos contra todos implícitos em sua estética competitiva.

Um segundo objeto de análise foi a propaganda de uma empresa “imobiliária” na edição de maio e depois de forma permanente nas edições seguintes do mesmo jornal é do lançamento de um empreendimento imobiliário na zona norte de Porto Alegre pela MRV²⁴.

Imagem 2 - propaganda no Jornal Zero Hora



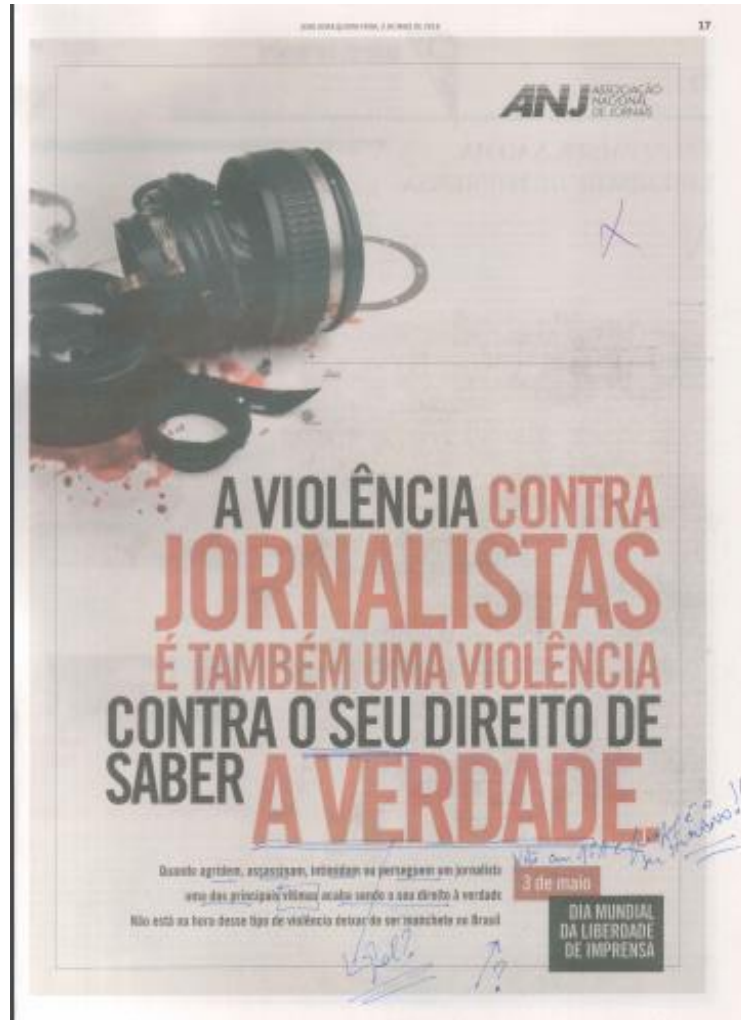
Fonte: Jornal Impresso, CM(2018).

A propaganda em página inteira apresenta a vista da cidade desde o terraço do prédio em venda na zona norte de Porto Alegre, com apartamentos de 1 e 2 dormitórios, de 48 e 69 metros quadrados, com valores a partir de R\$ 308 mil. Se afirma ser um imóvel da Garst Construtora, referente a um *rooftop* diferenciado, e a praticidade da proximidade dos grandes *shoppings* da cidade. Com foco direto ao leitor, o anúncio traz a vista do terraço, donde do alto, acima de todos da cidade, e, portanto, de um ponto de vista. A relação que fizemos desse foco analítico é de que, ao início – em cima – apresenta-se o ponto de vista (a imagem ao final da tarde, da cobertura, certamente muito mais do que os 308 mil), baixando aos detalhes já vamos imaginando-nos deitado nas cadeiras, na beira da piscina e, usufruindo de tal beleza (estética ideal). E para finalizar, então, mais abaixo diz ao leitor que tal “beleza” poderá ser dele: ser “o seu novo ponto de vista na zona norte”!

²⁴ Ver a relação da MRV com a paixão brasileira pelo esporte: <https://mrvnoesporte.com.br/>, acesso 17 de jun. 2018.

Por fim, um terceiro exemplo, relacionado a uma campanha no Dia Mundial da Imprensa, melhor da liberdade de imprensa, também em página inteira no jornal.

Imagem 3 - propaganda ANJ na Zero Hora



Fonte: Jornal Impresso, CM(2018).

Nesta campanha da Associação Nacional dos Jornais (ANJ), o leitor é apresentado como a principal vítima da violência contra os jornalistas ao terem cerceado sua liberdade de acesso a notícia, à verdade. A câmera fotográfica quebrada, o sangue do jornalista, assim como as cores vermelhas na manchete, faz contraste à mensagem em letras pretas, que traz "a violência contra o seu direito de saber"! A verdade aparece em letras grandes, em destaque, para em letras pequenas dizer que quando isso ocorre você perde seu direito, de saber a verdade, e, portanto você é o primeiro a ser prejudicado! Ou seja, o jornalista (o trabalhador), morto, torturado, impedido de fazer seu trabalho, é deixando em segundo lugar, como Zero Hora fez em sua convivência e apoio durante a ditadura militar (1964-1989)!

A empresa RBS e seu jornal Zero Hora, produzem uma mercadoria consistente e afinada aos interesses mais avançados dos grupos e setores dominantes seja por fazer parte dos mesmos, assim como ser expressão de seus interesses (das empresas e das elites). Para tanto, as informações factuais são coletadas, organizadas e apresentadas ou exibidas, seja na montagem da capa, bem como na propaganda de tal forma a produzir uma significação por parte do leitor em afinidade a seus ideais (valores, interesses, ideologia).

No caso da propaganda, é a empresa promotora que produz sua indução ao leitor para comprar o imóvel anunciado. No entanto, tanto a capa, como a campanha e a propaganda estariam afinadas com os valores, ideais e sentidos relacionados ao sistema mais amplo e ao grupo social foco de cada um dos itens que analisamos.

Diríamos ainda que, no caso da campanha, sua importância em ser analisada criticamente advém do fato de que atualmente um de seus executivos - Marcelo Antônio Rech²⁵ – preside a Associação Nacional de Jornais, além de vice-presidente Editorial do Grupo RBS. Além disso, é presidente do Fórum Mundial de Editores (WEF), ligado à Associação Mundial de Jornais (WAN-Ifra).

No outro lado, da parte dos jornalistas, no dia 07/05/2018, o Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio Grande do Sul publicou uma matéria sobre as ameaças de morte sofridas pelo seu diretor Roberto Carlos Dias, por seguidores do deputado Jair Bolsonaro, realizadas via redes sociais e pessoalmente. No dia 10/05/2018 outra matéria sobre a aprovação pelo Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional do Observatório da Violência contra Comunicadores, o qual já contabiliza neste primeiro semestre a morte de dois jornalistas e 41 casos de violência contra esses trabalhadores. E no dia 18/05/2018 veicula a matéria sobre o calote do Grupo RBS de descumprimento do acordo coletivo com as entidades patronais de repasse da contribuição sindical, totalizando R\$ 280 mil não repassados²⁶. Portanto, um é o discurso a favor da verdade e da garantia da mercadoria chegar até o consumidor do jornal, outra, de forma secundária é a vida e as ameaças a seus trabalhadores e práticas não muito idôneas da empresa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações analíticas feitas nos comentários da capa do jornal Zero Hora, da campanha e da propaganda serviram como material de apoio na materialização reflexiva deste ensaio. Dissemos, ao início que os neoliberais – em sua nova razão do mundo – através de seu discurso buscam produzir maneiras de conduzir os indivíduos, suas condutas e ações, formas de agir em conformidade ao sistema empresarial e concorrencial que fundamenta seu sistema e civilização competitiva. E, ainda que, tal sistema está a nos conduzir de um lado à barbárie e de outro a destruição do Planeta, seja pelo consumismo (da produção sem fim para uma obsolescência programada pelo próprio sistema capitalista), pela contaminação, da destruição das florestas, o uso de energias fósseis e da exploração de minérios, da água, etc. naquilo que Maristela Svampa chamou de consenso das commodities (SVAMPA, 2017)²⁷. E, como argumentamos há uma visão de mundo construída desde a modernidade que justifica tais processos que se articulam de um lado, à ideia de nossa separação (indivíduos, humanos) da natureza, bem como superiores a ela e, portanto, passível de ser explorada de forma que bem entendermos, de outro. Tal concepção se articula no conceber ao próprio sistema produtor de mercadorias, pois a natureza seria mais uma delas, ou produtora de mercadorias a sociedade de consumo atual.

A indução, nos exemplos que apresentamos se expressa (a) através do visível enquanto imagens na capa e, de sua organização, ao destacar determinados eventos e notícias em sintonia com os interesses e paradigmas professado pela empresa RBS, sem os explicitar, pois sempre apresentados como sendo neutro e compromissados com a verdade factual; (b) na campanha contra a liberdade de imprensa e a verdade que os jornais possibilitariam, e que com a morte, tortura ou impedimento do trabalho do jornalista, ficaríamos impedidos de ter acesso à verdade, e, portanto, teria sido cerceado em sua liberdade, (c) de forma mais direta, na propaganda o objeto e foco da mesma que é a venda do imóvel apresentado (de uma cobertura).

²⁵ Está na empresa desde 1988, e cursou jornalismo na UFRGS, do Programa de Desenvolvimento de Executivos da Fundação Dom Cabral e especialização no Media Management Center, vinculado à Kellogg, além de curso de estratégia de mídia na Harvard Business School, ambas nos Estados Unidos.

²⁶ Ver: SINDJORS: intransigente no combate à violência contra jornalistas. Disponível em:<<https://www.jornalistas-rs.org.br/detalhes-noticia/?txtIdNoticia=1408>>. Acesso 17 de jun. 2018.

²⁷ Ver <https://movimentorevista.com.br/autores/maristella-svampa/>, do Consenso das Commodities ao consenso anti-indígenas, acesso 10.10.2018.

No entanto, do ponto de vista discursivo em todas as partes analisadas predomina um discurso direto, ao leitor, para você, ou seja, é você que pode e tem que decidir, é você quem tem que agir e pensar como eles, ou seja, em conformidade a nova razão de mundo capitalismo: de um indivíduo competitivo formado e educado a partir de hábitos, valores e competências!

No entanto, o contexto desigual e injusto, e, além disso conflitivo decorrente da “partilha do sensível” simbólico, social e natural expresso na atualidade através do golpe civil-jurídico-parlamentar e midiático numa presidenta eleita não pode ser eludido, e esteve como pano fundo implícito; e de outro, na exploração da natureza via ampliação do agronegócio, das mineração, da exploração das águas e dos mares, do ar, etc. para o qual, tanto golpistas como golpistas em nome do desenvolvimento e do crescimento econômico tem defendido. Naquele primeiro aspecto, seja a prisão de Lula, seja na construção das condições de ascensão do fascismo a cumplicidade da mídia capitalista brasileira e do judiciário tem colocado em cheque a institucionalidade liberal e capitalista no Brasil²⁸. que esteve ao lado na ruptura institucional, além de responsável pela polarização na atualidade e da disseminação de *fake news* ou não noticiando temas ou pessoas que não comungam de seus paradigmas. No entanto, as questões vão além destes aspectos políticos aparentes, digamos assim, pois o que está em jogo (outubro de 2018) é o avanço da radicalização de uma direita política, e alguns dizem até fascista (SANTOS, 2018), de um liberalismo não democrático (WOLF, 2018) construída pelo ácido (LUCE, 2018) e *fake news* (BENITES, 2018)²⁹.

E pergunta-se: que escola teremos em um sistema que se propõe autoritário e contra o povo, a liberdade e a democracia? Que currículo terá a escola e que Educação Ambiental teremos perante tamanho retrocesso frente ao avanço da opressão e da privatização dos serviços públicos? E como será a relação escola, estudante e professor, enquanto uma deve seguir as determinações do Estado, um quer seguir as determinações da mídia e o outro, coercitivamente deve manter conteúdos e posturas padronizadas que em nada condizem com o existir humano, o respeito pela individualidade e diversidade coletiva?

Portanto, visamos mostrar neste ensaio que a realidade “realmente existente chamada capitalismo”, e sua nova razão do mundo (DARDOT e LAVAL, 2016), são sustentadas na produção estética padronizada hegemônica que busca se constituir como neutra, como verdade factual, como falando e expressando o que os leitores gostariam de ver, ler ou significam numa capa, numa campanha, numa propaganda ou, até mesmo, no currículo escolar. Tal estética induz os leitores aos e nos princípios liberais e seus elementos atuais (a nova razão), como sustentação dos fundamentos da produção e reprodução da estrutura social, econômica e política desigual de injustiça ambiental realmente existente. Tais evidências indicam, em nossa perspectiva, uma indução a produção do sensível no leitor ao relacioná-lo a um único (valores e visão de mundo), e sem divisões da verdade factual expressa pela capa, pela campanha e as propagandas no jornal que usamos como exemplo.

Na medida em que o sistema econômico e político, a partir do golpe, expressam de forma hegemônica os valores e ideais liberais e neoliberais, acordado entre os atores hegemônicos na derrubada de Dilma

²⁸ Não queremos com isso que corruptos ou indivíduos e políticos que “roubem” recursos públicos não sejam presos e paguem por seus atos ilícitos, no entanto, há inúmeros questionamentos aos processos em desenvolvimento no Brasil e que, evidencia naquilo que Jesse de Souza expressa em seu artigo: *O problema do Brasil é o ódio ao pobre*, in: Le Monde Diplomatique Brasil, setembro de 2017.

²⁹ Boaventura de Sousa Santos, Democratas brasileiros, uni-vos!, Público, 10.10.2018, <https://www.publico.pt/2018/10/10/mundo/opiniao/democratas-brasileiros-univos-1846737>; ou Martin Wolf, no que chamou de “um liberalismo não democrático” in: Salvando a democracia liberal dos extremos, Valor econômico, 26.set. 2018, p.A13; ou Edward Luce, *Política se dissolve em ácido nos EUA*, sobre as ações de Trump e Cia, ao contaminar os poderes do Estado naquele país, Financial Times (in Valor, 28.09.2018, p. A13); Jornal El PAÍS, *A máquina de ‘fake news’ nos grupos a favor de Bolsonaro no WhatsApp*, 26/09/2018, in: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/26/politica/1537997311_859341.html, acesso 10.10.2018.

Rousseff e expressão simbólica verificada também na produção permanente da sociedade como substrato simbólico através de diferentes mídias, e também na imprensa formal, no conjunto da sociedade, apresenta-se como um dos principais elementos de resistência nos processos de Educação Ambiental crítica e para a justiça ambiental, assim como de transformação e emancipação social.

Por fim, diríamos que tal processo de produção simbólica sobre o indivíduo não é algo, apenas, “de fora para dentro”, mas sim que articula o hegemônico enquanto perspectivas dominantes, sobre as relações sociais no e do sistema vigente, perspectivas egoístas de futuro desde o medo no presente, desde a superioridade de uns sobre “outros” e “outras” assim como da natureza, que está aí para ser explorada e utilizada para bens e consumismo sem fim. Tais perspectivas e ações cotidianas abstraem, ou não “está nem aí” se para satisfazer seus interesses de mais e mais consumo o planeta for a “pique”! Até porque sua perspectiva e modo de vida e de futuro é daqueles astros e modelos que a mídia capitalista diariamente lhe infecta a cabeça via diferentes mídias sociais, e não a do pai e mãe, trabalhadores, operários, moradores da periferia, que na perspectiva neoliberal são pessoas que não tiveram capacidade e competência suficientes para serem empreendedores, empresários, celebridades, pessoas de sucesso.

O povo que luta, a família que consegue (ou conseguia), manter seu filho na escola não pode, nesta atual estética, criar outros meios para ser feliz. Logo, o fazer pedagógico, a dinâmica curricular capitalista e autoritária na atual mudança política, permitirá que as necessidades dos estudantes e suas identidades, sejam assim reconhecidas, valorizadas e contempladas no existir da educação? E como fica a natureza, quando estas pessoas são levadas a crer que a responsabilidade da poluição e contaminação dos recursos naturais é delas e não das empresas que produzem embalagens não biodegradáveis ou cometem crimes ambientais chamados pela mídia de “acidentes”? Estas são questões que dependem de um despertar solidário de todos, para uma Educação Ambiental crítica e para a justiça social e ambiental.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental?* Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BENITES, Afonso. A máquina de "fake news" nos grupos a favor de Bolsonaro no Whatsapp. In: *El País*, 28 de set. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/26/politica/1537997311_859341.html . Acesso em 10 de out. 2018.
- CECEÑA, Ana Esther. Estrategias de construcción de una hegemonía sin límites. *En libro: Hegemonias y emancipaciones en el siglo XXI*. Ana Esther Ceceña (comp.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2004. p. 224. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena2/cecena.rtf>, acesso 16 de jun. 2018.
- CORREIO DO POVO. Entrevista com Jeferson Tenório. In: *Caderno de Sábado*, 19 Maio de 2018.
- DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DESCOLA, Philippe. *Outras naturezas, outras culturas*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ESTEVEZ, Pablo Rene. *Educar para el bien y la belleza*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2011.
- GRUPO RBS. *Zero Hora*. [Versão Impressa]. Publicação de 03 de maio de 2018.
- GRUPO RBS. O Grupo RBS. In: Grupo RBS.com. Disponível em: <http://www.gruporbs.com.br/o-grupo-rbs/>.>. acesso em 16 de jun. 2018.
- HARVEY, David. *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Espanha: Ediciones Akal, 2017.
- LAROUSSE. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40594
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

LE ROBERTIT. *Dicionário Língua Francesa*. Paris: Sejur, 2008.

LÍSIAS, Ricardo. Escarcéu Jurídico. *Revista Quatro Cinco Um*. Associação Quatro Cinco Um. São Paulo: 2018. Disponível em: <<http://revista451.com.br/conteudos/visualizar/Escarceu-juridico>>, acesso 17 de jun. 2018.

LUCE, Edward. Política se dissolve em ácido nos EUA. *Valor econômico*, 28.set.2018. p. A13.

GUERREIRO, António. “O asteróide somos nós”, entrevista com Frédéric Neyrat⁴², *ípsilon*, sexta-feira, 10 de agosto de 2018. (encarte jornal o Público). In: <https://www.publico.pt/2018/08/08/culturaipsilon/entrevista/elementos-para-uma-nova-ecologia-politica-1840351>, acesso 15.09.2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PALLAMIN, Vera. Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière. *Risco: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online)*, São Carlos, n. 12, p. 6-16, July 2010. ISSN 1984-4506. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44800/48431>>, acesso 17 de jun. 2018.

RANCIÉRE, Jacques. *Partilha do sensível*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

RANCIÉRE, Jacques. *AISTHESIS – Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Bordes Manantial, 2013.

SAHLINS, Marshall. *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México: FCE, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Os conceitos que nos faltam*. *Jornal letras.pt*, 1-14 agosto de 2018, p.30-31

Sindicato dos Jornalistas do Rio Grande do Sul. Disponível em: <www.jornalistas-rs.org.br>. Acesso em 16 de jun. 2018.

SVAMPA, Maristela. *Do "consenso das commodities" ao "consenso anti-indígena"?*. 2017. Disponível em: <<https://movimentorevista.com.br/2017/09/commodities-anti-indigenas-argentina/>> Acesso em: 10 de out. 2018.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOLF, Martin. Salvando a democracia liberal dos extremos. *Valor econômico*, 26.set. 2018. p.A13.

Recebido em: 21/06/2018

Alterações recebidas em: 17/10/2018

Aceito em: 09/11/2018

EDUCAÇÃO E(M) DIREITOS HUMANOS E BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental

HUMAN RIGHTS EDUCATION AND BNCC: Socioemotional competences and environmental ethics

Daniela Rosendo¹
Fernanda Brandão Lapa²

Resumo: O objetivo do artigo é compreender a relação entre a ética ambiental e as competências socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhadas com a Educação em Direitos Humanos (EDH), a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Educação Ambiental. Assim, são apresentados os conceitos de EDH e ECG, situados nos marcos legais que as estabelecem, e como elas dialogam com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais visadas pela educação do século XXI, isto é, que vai além das competências cognitivas. Alinhada com esse marco teórico e legal, a BNCC apresenta um conjunto de competências gerais que visam justamente o desenvolvimento dessas habilidades, incluindo os elementos e valores dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental. Contudo, é preciso estabelecer os valores morais e éticos que devem orientar essa educação, de modo que rompa com o antropocentrismo e não incorra em nenhuma forma de opressão, seja em relação aos humanos, aos animais ou à natureza.

Palavras-chave: Educação ambiental. BNCC. Direitos humanos. Competências socioemocionais. Educação em Direitos Humanos.

Abstract: The article aims to understand the relationship between environmental ethics and socioemotional competences foreseen in the National Common Curricular Basis (BNCC), aligned with Human Rights Education (EDH), Global Citizenship Education (ECG) and Environmental Education. Thus, the concepts of EDH and ECG are presented, situated in the legal frameworks that establish them and how they dialogue with the development of socioemotional skills aimed at education in the 21st century, that is, that goes beyond cognitive competences. In line with this theoretical and legal framework, the BNCC presents a set of general competencies that aim precisely at the development of these skills, including the elements and values of human rights and environmental sustainability. However, it is necessary to establish the moral and ethical values that should guide this education, so that it breaks with anthropocentrism and does not incur any form of oppression, either in relation to humans, animals or nature.

Key-words: Environmental education. NBCC. Human Righths. Socioemotional competences. Human Rights Education.

INTRODUÇÃO

O direito à educação não deve ser restrito ao acesso de todas e todos, mas deve abranger também uma educação que promova o desenvolvimento humano. Portanto, deve garantir conhecimento, mas também ferramentas e instrumentos para o uso ético, responsável e sustentável do conhecimento, ou seja, de uma educação para a cidadania que abrange habilidades cognitivas e não cognitivas, nelas incluídas as habilidades sociais como empatia, resolução de conflitos e interação sociocultural e ambiental, por exemplo.

Essa educação – seja no âmbito formal ou não formal – visa formar cidadãos e cidadãs que assumam papéis ativos na construção de uma sociedade mais igualitária, justa, pacífica e sustentável.

¹ Doutoranda e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <daniela.rosendo84@gmail.com>

² Professora de Direitos Humanos e Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: <flapa@iddh.org.br>

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos/as os/as estudantes durante o ensino básico, resguardando as especificidades regionais, estabelece competências gerais e específicas para as diferentes áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares.

As competências gerais abrangem as chamadas competências socioemocionais, que dialogam com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que dentre seus objetivos gerais enfatiza “o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática” (BRASIL, 2007, p. 26).

A BNCC prevê também a inclusão da educação ambiental, que deve ser um meio para a preservação do meio ambiente, que deve ser “ecologicamente equilibrado” para as presentes e futuras gerações, conforme a principiologia constitucional.

Nesse sentido, é importante compreender como as competências socioemocionais cumprem um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência ambiental. Contudo, resta ainda o desafio de compreender como eticamente deve ser orientada essa perspectiva de sustentabilidade.

EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS (EDH): Educar para uma cidadania global (ECG)

Em 1995, a ONU estabeleceu a Resolução 49/184, que instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos e definiu Educação em Direitos Humanos (EDH) como:

[...] os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes, com vista a:

- a) Reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- (b) Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade;**
- (c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) Possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre;
- (e) Promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1994, p. 11-12) (grifo nosso)

Percebe-se aqui que o desenvolvimento da plena personalidade humana somente é possível em um ambiente que valoriza as diversidades existentes nas diferentes sociedades, sejam elas culturais, sociais, econômicas ou religiosas.

A EDH também é assegurada pela Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos, de 2011, considerada essencial para a garantia de demais direitos humanos:

Artigo 1

1. Toda pessoa tem direito de possuir, procurar e receber informações sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e deve ter acesso à educação e formação em direitos humanos.
2. A educação e formação em matéria de direitos humanos são essenciais para a promoção do respeito universal e eficaz de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas as pessoas, de acordo com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. [...]

Artigo 2

1. Educação e a formação em matéria de direitos humanos estão integradas pelo conjunto de atividades educativas e de formação, informação, sensibilização e aprendizagem que têm por objetivo promover o respeito universal e eficaz de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, contribuindo assim, entre outras coisas, para a prevenção de abusos e violações de direitos humanos ao proporcionar às pessoas conhecimentos, habilidades e compreensão e

desenvolver suas atitudes e comportamentos para que possam contribuir para a criação e promoção de uma cultura universal de direitos humanos. [...] (ONU, 2011, p. 2-3)

A educação e formação em direitos humanos incluem: a educação **sobre** os direitos humanos, a educação **por meio** dos direitos humanos e a educação **para** os direitos humanos.

A Declaração enfatiza que a EDH é um processo para toda a vida, todas as idades, todos os setores da sociedade, todos os níveis e formas de educação (art. 3º) e deve ser baseada nos princípios da igualdade, especialmente entre meninas e meninos, homens e mulheres, na dignidade humana, na inclusão e na não discriminação (art. 5º, 1).

Faz-se mister, então, que esta EDH esteja presente em todos os momentos e ambientes políticos, sociais e educativos encontrados ao alcance das/os participantes deste processo e que seja também contextualizada à vida dessas pessoas para fazer sentido (LAPA, 2014). De maneira semelhante, no Brasil, o PNEDH, conceitua a EDH como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25)

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas em 2012, afirmam que:

A EDH deve ser orientada **para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade**. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. (BRASIL, 2013, p. 35) (grifo nosso)

Fernando Reimers (2009b), Professor da Universidade de Educação em Harvard, explicita a importância da EDH no século XXI ao afirmar que os direitos humanos nos orientam moralmente, propiciando inclusive a negociar as diferenças. Nesse sentido, compreender os direitos humanos por meio da EDH passa a ser uma competência global. Propiciar que os/as alunos/as desenvolvam essa competência é fundamental para os desafios também globais que precisam ser enfrentados.

O desenvolvimento de valores globais (a primeira, ética, dimensão da competência global) pode ser alcançado com base na base de conhecimentos bem estabelecida na educação em direitos humanos, ensinando estudantes não apenas ao conhecimento dos direitos e à sua história, mas para apreciar e valorizar estes direitos, discernir como eles são mantidos nas várias comunidades das quais os alunos fazem parte e atuar em direção ao trabalho em andamento, que é a conquista desses direitos. Ensinar a compreender a importância dos direitos humanos e agir de acordo com esse entendimento é a pedra angular da civilização global e da paz [...]. (REIMERS, 2009a, p. 191).

Semelhante aos estudos sobre competências no âmbito global, mencionada por Reimers, tem-se também o conceito de Educação para a Cidadania Global (ECG), desenvolvido pela UNESCO, a Agência especializada da ONU para a Educação, Ciência e Cultura, a partir de 2015. Para a UNESCO (2015a, p. 2), “cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais **justo, pacífico e sustentável**” (grifo nosso).

Desse modo, a ECG visa:

[...] equipar alunos de todas as idades com **valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental**. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos. (UNESCO, 2015a, p. 2) (grifo nosso)

A denominação ECG surge para unir conceitos, metodologias e teorias de diferentes campos, como a educação em direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável etc. Busca “avançar suas agendas superpostas, que compartilham um objetivo comum de fomentar um mundo mais justo, pacífico e sustentável” (UNESCO, 2015b, p. 9) e deve ser encarada “como uma disciplina transdisciplinar e não como uma matéria separada ou superposta” (UNESCO, 2015b, p. 15).

Essa visão baseia-se nos 4 (quatro) pilares da educação, desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, em 1996: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver (DELORS, 2010).

A ECG tem o intuito de fomentar 3 (três) dimensões conceituais chave nos/nas educandos/as:

Habilidades cognitivas (*hard skills*): Os alunos adquirem conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/ interdependência entre países e entre diferentes populações

Habilidades socioemocionais (*soft skills*): Os alunos têm o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos. Os alunos demonstram empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade

Habilidades comportamentais: Os alunos agem de forma efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável. (UNESCO, 2015a, p. 3) (grifo nosso)

Esse pertencimento a uma humanidade comum também incorpora a ideia de um pertencimento a um mesmo planeta e a um mesmo espaço ambiental. Conforme o Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CP nº 1/2012, a educação em direitos fundamenta-se também no princípio da sustentabilidade socioambiental. Segundo Lapa e Rodrigues:

A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. **A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.** (LAPA; RODRIGUES, 2016, p. 191-192) (grifo nosso)

As habilidades socioemocionais/*soft skills*, que incorporam tanto um pertencimento à humanidade e meio ambiente comuns, são também abordadas na BNCC, que passa a estabelecer competências gerais

a serem observadas por toda a educação básica no Brasil. Sendo assim, considerando sua importância, será tratada na sequência.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A construção da BNCC³

No Brasil existem inúmeros documentos normativos que se relacionam diretamente com o tema da educação. A BNCC é mais um documento que vem com o mesmo propósito, qual seja nortear e apresentar parâmetros gerais para a educação brasileira, em especial a educação básica.

Importa destacar que, no tocante à educação escolar, ao redigir o art. 210 da Constituição Federal, o Constituinte Originário previu que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Por este motivo, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Da mesma forma, na redação dada pelo Constituinte, o art. 214 previu a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja redação foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a duração como decenal (originalmente plurianual) e especificou seu objetivo:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de **articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:**

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (grifo nosso)

Sendo assim, em 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Dentre as várias estratégias por ele definidas, destaca-se a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Estabeleceu-se o Ministério da Educação (MEC) como o responsável por coordenar a redação da BNCC, a qual teve sua versão final homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Segundo estabeleceu o PNE, a BNCC deveria ser elaborada e apresentada para aprovação ao Conselho Nacional da Educação (CNE) em até 2 (dois) anos. Em 2014 foi iniciada a elaboração da 1ª versão, a qual foi divulgada e teve consulta pública, em setembro de 2015.

A 2ª versão foi divulgada em maio de 2016, e em seguida foram realizados Seminários Estaduais, de junho a agosto do mesmo ano. Em abril de 2017 ocorreu a entrega da 3ª versão ao CNE e então houve a realização de Audiências Públicas Regionais, de julho a novembro, para então chegar à homologação final em dezembro de 2017. A partir de 2018, é iniciado o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, o qual implicará na (re)elaboração de currículos e materiais didáticos, formação de professores/as etc.

Críticas ao processo de construção da BNCC

³ Gostaríamos, nesta parte, de fazer um agradecimento especial à pesquisadora Suiany Zimermann Bail que, como assistente de uma consultoria sobre o tema da BNCC, levantou dados e informações aqui expostas.

No texto “Uma base em falso”, de autoria de Salomão Ximenes e Fernando Cássio, publicado online pelo Nexo Jornal, os autores enumeram algumas críticas contundentes à BNCC e ao seu processo de elaboração. Inicialmente, criticam a opção pela eliminação do Ensino Médio dessa versão da BNCC:

[...] a contradição de se lançar uma BNCC parcial, que não responde sequer à educação básica, ao excluir o ensino médio, quando a nova lei (n. 13.415, de 2017) que regula essa etapa caminha rumo à fragmentação da oferta em “itinerários formativos” de viés francamente classista, que limitam os conteúdos comuns aos destinatários da educação profissional. (XIMENES; CÁSSIO, 2017)

Para eles, essa escolha representa uma fragmentação de conteúdos totalmente contrária ao direito à educação escolar tal qual trazido pela Constituição Federal e assegurado pela LDB.

Em segundo lugar, a expressão “Direitos de Aprendizagem”, como apresentada na Base, retira o enfoque da educação enquanto responsabilidade do Estado e o transfere aos professores/as. Por esse e outros motivos, consideram a BNCC um verdadeiro retrocesso para a educação, ainda mais se comparada ao PNE.

Longe de ser um mero neologismo, os chamados “direitos de aprendizagem” direcionam o enfoque das políticas educacionais para dentro da escola, mais especificamente para o trabalho dos professores. Estes passam a ser, em substituição ao dever do Estado, os responsáveis primazes pelo fracasso dos alunos, comprovado e repisado em sucessivas divulgações de avaliações externas. (XIMENES, 2017)

Terceiro, segundo eles, houve uma mudança considerável da 2ª para a 3ª – e aprovada - versão da BNCC. Alegam que ela se propunha elemento articulador do Sistema Nacional de Educação, tal qual previu o PNE, mas que passou a ser um elemento regulador das atividades da educação.

Em quarto lugar, salientam o enfoque em Competências na Base, o que traz à tona o Projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da década de 1990. Destaca-se que os ditos PCN sofreram duras críticas por valorizar competências e habilidades vantajosas ao mundo do trabalho, de viés neoliberal ou neoliberalizante, pela falta de participação dos/as professores/as, bem como por não terem sido considerados os demais documentos legais sobre educação (NUNES, pp. 95-96).

O último aspecto criticado foi justamente a participação social no processo de elaboração da Base. Segundo os autores, há uma tentativa por parte dos atores envolvidos no desenvolvimento e implantação da BNCC em convencer a sociedade que o processo de elaboração foi democrático e que as mudanças no governo federal em nada alteraram os rumos da educação formal brasileira.

Entretanto, afirmam os referidos autores que não existiram os alegados “amplos debates”, mas apenas discussões acerca dos conteúdos e objetivos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, acreditam que não houve participação pública, ao menos não suficiente, para a escolha dos temas centrais do documento. Ainda, alegam que houve grande participação de movimentos empresariais, os quais, sob a forma de instituições que atuam em prol da Base, fizeram valer seus interesses privados nesse documento público.

Mas críticas não param por aí. Autores como Zacarias Gama reafirmam o caráter neoliberal das Competências definidas pela BNCC, e destacam que sua finalidade, mais do que garantir direitos de aprendizagem dos/as alunos/as, é formá-los/las com competências que lhes atribuam um perfil adequado ao mundo do trabalho.

As competências adquiridas e desenvolvidas são, portanto, determinantes de um perfil de alunos ao fim da escolaridade de níveis infantil e fundamental e, ao mesmo tempo, apontam para o tipo de cidadão e sociedade que se pretende coletivamente construir. São elas que permitirão aos alunos se apropriarem dos conhecimentos construídos historicamente, desfrutarem as manifestações artísticas e culturais, promoverem o entendimento mútuo, entenderem as relações sociais de produção, o exercício da cidadania e os seus próprios projetos

de vida. Por um lado, constituem-se como expectativas de aprendizagem; mas que, por outro, são direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos a todos os alunos. (GAMA, 2016)

Prossegue o mesmo autor ao alertar que à mera leitura da BNCC, o/a leitor/a pode não identificar interdições ou limitações ao potencial dos/as educandos/as, mas que isso fica claro se compararmos o documento brasileiro aos documentos internacionais, em especial relativos ao direito humano à educação (GAMA, 2016).

Especificamente sobre o critério hierárquico, a BNCC deve ser pautada de acordo com a norma fundamental (Constituição) e, em consonância com ela, devem ser interpretados os demais atos normativos.

Sendo assim, basta que sejam analisados em conjunto e em correto grau hierárquico, a ser considerado primeiro a Constituição Federal e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos sobre o tema. Em seguida, por tratar-se de educação básica, a LDB, pois é a LC que visa complementar a Constituição. Na sequência, as leis que versam sobre a educação, como o PNE, Diretrizes Nacionais da Educação, o PNEDH etc. E então a BNCC, hierarquicamente inferior a todas as normas mencionadas. Dessa forma, a BNCC não pode ser lida, interpretada e implementada sem que haja a consideração de que no ordenamento jurídico brasileiro existem normas de superior hierarquia, as quais devem ser observadas em detrimento da Base.

Feita essa reflexão acerca do universo que permeia a elaboração e a homologação da BNCC, bem como observados os critérios de hierarquia normativa que devem ser observados para a sua correta implementação, cabe identificar, no texto tal qual se encontra, os caminhos possíveis para a aplicação da Educação em Direitos Humanos, componente essencial do direito à educação.

As Competências socioemocionais

Educar crianças para o século XXI, criar cidadãos/ãos globais e responsáveis pelo planeta em que vivem, buscar o pleno desenvolvimento humano são desafios que exigem ações de todos os atores envolvidos no processo da educação. Há tempo são utilizados testes que buscam mensurar a inteligência das/os educandas/os por intermédio da avaliação de suas competências cognitivas (habilidade de ler, de fazer contas etc.).

Entretanto, somente nas últimas décadas que pesquisadoras/es de diversas áreas do conhecimento têm trazido à tona a importância do desenvolvimento de competências que não são cognitivas, mas socioemocionais (ex: persistência, responsabilidade, curiosidade, empatia, cooperação etc.), para o pleno desenvolvimento da pessoa.

O processo de aprendizado que inclui as competências socioemocionais, também conhecidas como *social and emotional skills* ou *soft skills*, é também denominado *Social and Emotional Learning (SEL)*.

O aprendizado social e emocional (SEL) é o processo através do qual as crianças e os adultos adquirem e aplicam efetivamente o conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias para entender e gerenciar as emoções, definir e atingir metas positivas, sentir e mostrar empatia para os outros, estabelecer e manter positivo relacionamentos e tomar decisões responsáveis. (SALZBURG GLOBAL SEMINAR, 2016, p. 8)

De acordo com Tonia Casarin (2016), Mestre pela Universidade de Columbia, Lemann Fellow e especialista em habilidades socioemocionais, o SEL divide-se em inteligências emocionais (voltadas às emoções, como nomeá-las e como lidar com elas) e sociais (referentes à empatia, à diversidade, ao olhar o outro, à convivência em sociedade, à cooperação).

Pesquisas demonstram que o SEL **contribui para uma melhor autoestima, saúde mental e gerenciamento do estresse, e ajuda a desenvolver maior perseverança e resiliência**. No mundo atual de competição, bullying e testes de alto risco na

sala de aula e de turbulências econômicas e políticas fora dele, ser capaz de resistir aos choques e estresses relacionados - tanto para estudantes como para as sociedades em geral - é mais importante do que sempre. Pesquisas também mostram que o SEL **contribui para um melhor comportamento na sala de aula**. Crianças com habilidades sociais e emocionais mais desenvolvidas **são mais empáticas e cooperativas com seus pares**, o que significa que o desenvolvimento do SEL pode impactar positivamente significativamente o bullying nas escolas, bem como a forma de **encarar e resolver conflitos**. O SEL também pode ajudar a **melhorar as habilidades cognitivas**, como a memória, levando a um maior sucesso acadêmico durante a escolaridade, desde pré-K até a escola de pós-graduação. (SALZBURG GLOBAL SEMINAR, 2016, p. 8) (grifo nosso)

No Brasil, as competências sociais e emocionais foram abordadas dentro da terminologia das Competências Gerais da BNCC, que traz como um dos seus objetivos o desenvolvimento de 10 (dez) competências que buscam assegurar “uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25). São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e **promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos,

com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões **com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários**. (BRASIL, 2018, p. 9-10) (grifo nosso)

Como podemos notar, as competências gerais da BNCC apontam também para uma educação que promova uma consciência socioambiental e responsável que está preocupada com o cuidado que as crianças devem ter consigo, com o outro e com o planeta. Ao se sentirem pertencentes de uma mesma comunidade social e ambiental, o respeito e a responsabilidade para com os outros grupos diversos e o planeta tornam-se tão importantes quanto o cuidado consigo.

Por isso, as competências gerais da BNCC devem apenas servir como diretrizes orientadoras à estados e municípios que, com suas autonomias, deverão incorporá-las nos projetos pedagógicos de suas redes de ensino. Essas competências são úteis para demonstrar, junto com outros documentos já apresentados, que, tanto uma educação em direitos humanos como também uma educação socioambiental, são imprescindíveis para a formação de cidadãos/aos mais conscientes com os desafios sociais e ambientais que no Brasil se apresentam todos os dias e deixam tantas vítimas e danos irreparáveis.

BNCC E ÉTICA AMBIENTAL: pontes de diálogo para a educação ambiental

A Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecida por meio da Lei nº 9.795/99, afirma que essa educação deve ser integralizada de maneira global e articulada, isto é, deve estar presente “em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (art. 2º).

Em termos de definição, o artigo 1º da referida Lei dispõe que:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade **constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências** voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999) (grifo nosso)

Percebe-se que este conceito está alinhado com o artigo 225 da Constituição Federal, que trata inclusive da educação ambiental:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

[...] VI - **promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino** e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; [...] (BRASIL, 1988) (grifo nosso)

A BNCC, por sua vez, incumbe aos sistemas, às redes de ensino e às escolas, incluir também, de forma transversal e integradora, a educação ambiental disposta na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218). “Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.” (BRASIL, 2018, p. 20).

A partir desse marco legal e teórico estabelecido na política educacional brasileira, deparamo-nos com o desafio de compreender como essas competências que demandam um “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”, conforme estabelece a Competência Geral nº 7 da BNCC, dialogam com uma ética genuinamente ambiental. Isto é, o que significa cuidar do planeta? Como se faz isso?

Essas são questões complexas que dizem respeito às ações do sujeito e entram também no campo da moralidade e da ética aplicada. Que tipo de pertencimento pode existir entre os sujeitos e a natureza? Quais são os valores e quais são as responsabilidades que demandam dela? Importante lembrar que quando fazemos essas perguntas estamos nos reportando às habilidades socioemocionais (*soft skills*).

Por fim, qual é o aprendizado social e emocional (SEL) que se busca, ou seja, quais são as atitudes e as habilidades necessárias para garantir a sustentabilidade ambiental? Como dito, é preciso buscar no campo da ética os princípios morais que orientam as condutas dos indivíduos em relação à natureza. Portanto, a ética ambiental deve ser compreendida nesse contexto como um elemento fundamental, na medida em que a consideração moral da natureza é necessária para estabelecer relações sustentáveis, inclusivas e solidárias e, conseqüentemente, garantir a justiça socioambiental vislumbrada tanto pela educação ambiental quanto pela EDH e pela ECG, de maneira mais abrangente.

Nesse sentido, é importante compreender que a própria Constituição Federal, e a Política Nacional de Educação Ambiental dela decorrente, embora seja considerada uma legislação avançada em termos da defesa do meio ambiente, ainda o faz por meio de valores instrumentais: o meio ambiente é um “bem” de uso comum do povo. Além disso, também é antropocêntrico, na medida em que sua preservação deve ser feita para “as presentes e futuras gerações” da humanidade.

Essa visão constitucional reflete a tradição juaído-greco-romano-cristã, que hierarquiza os seres vivos a partir do critério da racionalidade. Os seres dotados de razão, pensamento, linguagem e consciência, além do poder de agir em defesa dos seus interesses e contrariamente ao interesse de quaisquer outros seres, isto é, os seres humanos, têm um estatuto moral superior aos demais seres vivos (FELIPE, 2003, p. 19).

Desse pensamento decorrem práticas discriminatórias semelhante ao machismo, ao racismo e outros “ismos” de dominação: o naturismo e o especismo. Karen J. Warren (2000), filósofa ecofeminista e professora da Macalester College, explica que o naturismo é o termo utilizado para se referir à dominação injustificada da natureza. Ou seja, é o termo utilizado pela autora para conceituar a forma de discriminação dos não humanos, chamados por ela de “Outros terrestres”, evidenciado nessa linguagem a ausência do antropocentrismo que hierarquiza as diferentes formas de vida que habitam a Terra.

A filósofa Sônia T. Felipe, Doutora em Teoria Política e Filosofia Prática pela Universidade de Konstanz (Alemanha) e Pós-doutora em Bioética-Ética Animal pela Universidade de Lisboa, assim conceitua o especismo:

Discriminação de animais não-humanos, praticada pelos seres humanos, rebaixando o estatuto daqueles, em função de não terem nascido na espécie humana e de terem características diferentes em sua configuração biológica, ainda que sejam sujeitos de experiências similares às dos seres humanos, por exemplo, dor e sofrimento”. (FELIPE, 2006, p. 210)

A Política Nacional de Educação Ambiental estabelece, no artigo 4º, quais são os seus princípios básicos⁴. Dentre eles, orienta que o meio ambiente deve ser compreendido em sua **totalidade**, isto é,

⁴ “Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

reconhecendo a interdependência socioambiental para a sustentabilidade. Contudo, por se tratar de legislação infraconstitucional, ela deve ser interpretada à luz do artigo 225 da Constituição Federal. Este, como visto anteriormente, dispõe sobre o direito de **todos** ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Ao garanti-lo, a Constituição estabelece um direito vinculado a este bem: de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida. Contudo, esse bem se encontra em uma nova categoria criada na Constituição, o bem difuso. Assim, por não ser bem público nem privado, algumas características atinentes a estes dois últimos (direito de usar, fruir, gozar e dispor do bem) são destacadas do bem difuso (FIORILLO, 2004).

Entretanto, esse bem de uso comum do povo só é passível de ser caracterizado como bem ambiental, e porquanto difuso, se essencial à sadia qualidade de vida dos seres humanos, que são os destinatários da norma constitucional. O princípio fundamental estabelecido na Constituição é o da dignidade da pessoa humana, no qual toda a norma constitucional se fundamenta, inclusive a tutela ambiental. Apesar de ser inovadora nesse aspecto – preocupação com as atuais e futuras gerações – a Constituição visa tutelar o direito à vida humana por meio da preservação do seu patrimônio genético (FIORILLO, 2004).

No limite, a doutrina jurídica tradicional entende que o viés antropocêntrico é **necessário** à preservação ambiental, visto que, nas palavras de Fiorillo (2004, p. 15-16), “[...] o único animal racional é o homem, cabendo a este a preservação das espécies, incluindo a sua própria”. Apesar de não ser possível generalizar esse pensamento e afirmar que toda doutrina ambiental tenha esse posicionamento, tampouco seria possível afirmar que a legislação ambiental, inclusive sobre educação, não reflete esse viés antropocêntrico do qual decorrem naturismo e especismo.

Exemplo disso é próprio fundamento para a proteção da fauna: ela possui uma **função ecológica** pela qual a manutenção do equilíbrio dos ecossistemas é viabilizada, tornando-se indispensável à sadia qualidade de vida humana. É objeto de proteção, com natureza jurídica de bem ambiental, logo de uso comum do povo (FIORILLO, 2004). Enquanto bem difuso, deixa de ser tratado pelo regime privado de propriedade, conforme a visão tradicional do Direito⁵. A finalidade da fauna se dá com relação à **utilidade** que esta apresenta aos seres humanos e à manutenção do equilíbrio ecológico. Resta evidente, portanto, o viés naturista e especista da alegada proteção, por meio de um valor meramente instrumental.

Embora naturismo e especismo estejam amplamente arraigados em muitas culturas, ambos não deixam de ser refletidos e, inclusive, contestados à luz de outros critérios de considerabilidade moral que não a razão (o critério antropocêntrico). Para Peter Singer, por exemplo, esse critério é o da “igual consideração de interesses semelhantes. Para Tom Regan, por sua vez, é o fato de cada animal, seja humano ou não humano, ser sujeito de sua vida.

Ao colocar a vida, a vulnerabilidade ou a capacidade de sentir dor ou prazer, por exemplo, como critério para definir quem é merecedor – ou não – de consideração moral e, conseqüentemente, de ter sua vida, integridade física e psicológica preservadas, a ampliação do círculo de moralidade para além dos humanos se torna necessária.

Nesse sentido, o posicionamento antiespecista questiona a coerência moral dos direitos postulados e vigentes nas nações humanas, pois a alegação de alto grau de refinamento racional autointitulado demanda a responsabilidade nos seus princípios éticos fomentados nos últimos séculos pelos demais movimentos abolicionista-libertários.

A empatia e o cuidado, como habilidades e competências trabalhadas por meio da educação em direitos humanos, têm o potencial de despertar essa consciência crítica em relação ao meio no qual

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.” (BRASIL, 1999).

⁵ Ressalta-se que nessa concepção de fauna não se encontram os animais domésticos e/ou domesticados, que têm outro status jurídico (coisas), regulamentando pelo Código Civil.

estamos inseridos e perceber as relações de opressão que existem não só em relação aos humanos – como o machismo, o racismo, o classismo e assim por diante – mas também em relação à natureza e aos animais. Nesse sentido,

as ecofeministas mostram que os argumentos racionais, ou uma ética baseada em princípios, não são suficientes para o fim da exploração, justamente porque diferentes sistemas de exploração estão imbricados e somente a partir do reconhecimento dessa relação é possível combatê-los. Isso, por sua vez, só é possível quando valores como o cuidado e a empatia, por exemplo, forem moralmente considerados. (ROSENDO, 2015, p. 192).

Desse modo, ao compreender que diferentes formas de discriminação estão logicamente interconectadas⁶, é preciso repensar todas as práticas que de algum modo hierarquizem e inferiorizem alguns grupos em detrimento de outros, como o fazem o machismo, o racismo, o classismo e o especismo, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que a educação apresentam no Brasil são diversos, que vão desde o acesso e permanência até a formação de valores e sujeitos comprometidos com respeito, igualdade e cidadania. A Educação em Direitos Humanos e a Educação para a Cidadania Global, que incluem também elementos da Educação Ambiental, são fundamentais nessa visão democrática e inclusiva.

Dessa forma, pensar uma educação que inclui o desenvolvimento não só de competências cognitivas, mas também socioemocionais, é um requisito para a construção dessa sociedade almejada: justa, igualitária e sustentável. Tendo em vista essa preocupação, a Base Nacional Comum Curricular estabelece as 10 (dez) competências gerais que devem ser desenvolvidas por todos/as os/as educandos/as.

Contudo, é preciso um referencial a partir do qual se defina como deve ser essa educação ambiental, especialmente quando se trata do quesito sustentabilidade. Estabelecida a ponte de diálogo entre a BNCC e a educação ambiental, quais são os princípios que devem nortear essa prática? O que significa ter empatia com esse outro que é a natureza, nela incluídos os animais?

Ao buscar responder essas questões, vimos que a Política Nacional de Educação Ambiental ainda é marcada por um viés bastante antropocêntrico, na medida em que atribui ao “meio ambiente” um valor instrumental. Ou seja, sua preservação é feita com base no interesse das presentes e futuras gerações humanas.

Outros critérios de consideração moral demonstram que é possível estabelecer outras formas de relação com animais e natureza, que considerem os interesses a partir de uma visão não antropocêntrica, ou seja, que não hierarquize diferentes formas de vida.

Quando se percebe que há uma lógica de dominação que permeia diferentes “ismos” de dominação – machismo, classismo, racismo, especismo e assim por diante – é necessário se comprometer também com valores e práticas que não incorram nessas práticas discriminatórias.

Nesse sentido, a BNCC e a educação ambiental são instrumentos ricos para desenvolver essas habilidades socioemocionais que permitem aos indivíduos praticar a empatia e o cuidado – de si e do outro, seja um outro humano ou não humano. Entretanto, é fundamental que essa educação seja de fato inclusiva e orientada por uma ética genuinamente ambiental, sob pena de mantermos privilégios e opressões que marcam discursos rasos e antropocêntricos de sustentabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em:

⁶ Para compreender as estruturas conceituais opressoras e a lógica da dominação, cf. ROSENDO, Daniela. **Sensível ao Cuidado**: Uma perspectiva ética ecofeminista. Curitiba: Prismas, 2015.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 1 jun. 2018.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CASARIN, Tônia. *O que você precisa saber sobre Inteligência Emocional e Social?* 2016 Disponível em: <<https://www.toniacasarin.com.br/o-que-voce-precisa-saber-sobre-inteligencia-emocional-e-social/>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FELIPE, Sônia T. Fundamentação ética dos direitos animais: O legado de Humphry Primatt. In: SANTANA, Heron José de; SANTANA, Luciano Rocha (Coord). *Revista Brasileira de Direito Animal*. Salvador: Instituto de Abolicionismo Animal, ano 1, n 1, jan-dez 2006.

_____. *Por uma questão de princípios: alcance a limites da ética de Peter Singer em defesa dos animais*. Florianópolis: Boiteux, 2003.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. *Curso de Direito Ambiental Brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

GAMA, Zacarias. *A elite do atraso*. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/#_ftn1>. Acesso em: jul. 2018.

LAPA, Fernanda Brandão. *Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividades. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas – UNIFAFIBE*, vol. 4, p. 181-226, 2016.

LEMANN CENTER. *Base Nacional Comum Curricular*. Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core”. Por David Plank, 2016.

ONU. *Resolução 49/184*. Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995-2004. ONU: 1994.

_____. *Resolución 66/137 aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011, “Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación em Materia de Derechos Humanos”*. ONU: 2011.

NUNES, Flaviana Gasparotti. *Professores e parâmetros curriculares nacionais (PCN): como está essa relação?*, p. 95-96.

REIMERS, Fernando. *Educating for Global Competency*. 2009a

_____, Fernando. *It's Time to Teach Human Rights*. In: Harvard Ed. Magazine, Winter 2009b. Disponível em: <<https://www.gse.harvard.edu/news/ed/09/01/its-time-teach-human-rights>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ROSENDO, Daniela. *Sensível ao Cuidado: Uma perspectiva ética ecofeminista*. Curitiba: Prismas, 2015.

SALZBURG GLOBAL SEMINAR. Session 566, Salzburg, December 4 to 9. *Getting Smart: Measuring and Evaluating Social and Emotional Skills*, 2016.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. Brasília: ONU: 2015a.

_____. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015b.

XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando. *Uma base em falso*. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>>. Acesso em: jul. 2018.

WARREN, Karen. *Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

Recebido em: 12/06/2018

Alterações recebidas em: 15/11/2018

Aceito em: 15/11/2018

UMA CRIANÇA CAÍDA DO CHÃO: contaminação e acoplamentos virais em currículos

A CHILD FELL ON THE FLOOR: contamination and viral coupling in the curriculum

Thiago Ranniery¹

Luan Carpes Barros Cassal²

Resumo: Um acoplamento viral com HIV é uma composição que põe à prova os mecanismos da temporalidade da reprodução sexual e da relacionalidade social. Nesse artigo, nós analisamos o campo que cruza sexualidade e graus de ansiedade e pânico, explorando as dimensões da contaminação dentro um panorama mais amplo das políticas ecológicas. Para tanto, este texto é experimento narrativo a partir trajetórias de crianças vivendo com HIV nas escolas no qual argumentamos que a iminência de contaminação dos corpos nos currículos convida a pensar os entrelaçamentos entre vida e morte e vida e não-vida. Inspirados nos debates sobre biopoder, nós sugerimos que o vírus é uma figura de poder através da qual a materialização diferença é produzida como um erro metabólico do tempo da reprodução e da projeção do futuro. Desta forma, a experiência dessas crianças oferece um suplemento às considerações (bio)políticas dos debates ambientais e das políticas ecológicas. O agenciamento viral coloca enredamentos existentes nos currículos entre sexualidade e ecologia que tem recebido pouco crédito nos recentes debates sobre o Antropoceno. Esses laços complicam a imaginação ética da vida social ao expandir o corpo para além do humano. Eles ermitem abordar como e onde as disposições de poder dos currículos podem ser configuradas ao colabar os corpos como unidades separáveis em si mesmas e hermeticamente fechadas.

Palavras-chave: crianças com HIV; biopoder; ecologia queer; currículo.

Abstract: A viral coupling (with HIV) is a composition that tests the mechanisms of temporality of sexual reproduction and social relationality. In this article, we analyze the field that crosses sexuality and degrees of anxiety and panic, exploring the dimensions of contamination within a broader framework of ecological policies. This text is a narrative experiment from trajectories of children living with HIV in schools in which we argue that the imminence of contamination of bodies in the curriculum invites us to think the entanglement between life and death and life and nonlife. Inspired by the debates on biopower, we suggest that the virus is a power figure through which materialisation difference is produced as a metabolic error of the time of reproduction and the projection of the future. Therefore, the experience of these children provides a supplement to the (bio)political considerations of environmental debates. The viral coupling (with HIV) puts existing interlinkages in the curriculum between sexuality and political ecology that has received little credit in the recent debates on the Anthropocene. These ties complicate the ethical imagination of social life by expanding the body beyond the human. They allow us to address how and where the power arrangements of curriculum can be configured by collapsing bodies as separate and hermetically sealed units.

Keywords: children with HIV; biopower; queer ecology; curriculum.

UMA INSTRUÇÃO PARA O/A LEITOR/A

Este ensaio é uma crítica experimental. Trata-se de um esboço tentativo para desdobrar, do ponto de vista do pensamento curricular, uma agenda há muito testemunhada pelas ciências humanas e sociais, que afetam tanto objetos quanto métodos de investigação; algo que poderíamos nomear, com

¹ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Jovem Cientista Nosso Estado da FAPERJ. E-mail: <tranniery@yahoo.com.br>

² Servidor licenciado da Rede Municipal de Educação de Itaboraí. Doutorando em Psicologia na Universidade Federal Fluminense. E-mail: <luancassal@gmail.com>

algum risco, de “virada não-humana”³. Para tanto, explora, de forma tateante, relações entre sexualidade, currículo, discurso ambiental e as políticas de HIV/AIDS na escola. Sua estrutura movente intercruza o percurso de um de nós como psicólogo escolar e suas histórias de escolarização de crianças com HIV/AIDS com a perspectiva explorada pelo outro do currículo como a maquinaria pela qual a escola constitui e distribui a vida e a morte⁴ (RANNIERY, 2017). Nesse cruzamento, contaminação é um mecanismo ambivalente de soerguimento de uma barreira de intocabilidade e os acoplamentos virais indicam as dimensões semânticas e materiais, através das quais currículos plasmam, proliferam e incorporam vida e não-vida. O que chamamos de acoplamentos virais possui, por certo, uma valência política, mas também, como iremos sugerir, ecológica e ontológica. Esse terreno de conexões revira histórias de marginalização, pânico e estigma, assim como de criação e reinvenção política e cultural. Essas histórias sobre o HIV serão invocadas nas ficções⁵ que, aqui, trazemos. Em seu pano de fundo, está a sugestão de Despret (2016, p. 2), de que “a ecologia e a cosmologia formam aqui um só e único termo, e sem dúvida deveríamos falar de cosmoecologia que une, assim, destinos interligados dos homens, dos deuses, dos lobos e do gado” – e por que não dos vírus.

O que se segue é um exercício imaginativo de reconstrução e problematização de do pensamento curricular, embaralhando sexualidade e questões ecológicas na tentativa de responder ao profundo silêncio sobre os estudos queer no discurso ambiental (GOUGH; GOUGH, 2011; RUSSEL; SARICK; KENNELLY, 2011; MORTIMER-SANDILANDS; ERICKSON, 2010). As histórias que traremos funcionam, para nós, como disparadores, “dados” em um experimento narrativo que nos auxiliam a compor esse texto em resposta “a tarefa de [que] uma teoria curricular comprometida com a alteridade [é] por em questão os seus próprios fundamentos” (MACEDO, 2017, p. 551). Trata-se, pois, de um texto mais especulativo e interrogativo do que resolutivo. Por isso, as seções estão organizadas como camadas entre-cortantes. Elas não explicam umas às outras, não seguem umas às outras. Por sua vez, ecoam histórias proliferantes que se atravessam, se enlaçam, se espriam, e “não tem como objetivo o estabelecimento de uma narrativa definitiva, mas constitui uma ocasião linguística e social para a autotransformação” (BUTLER, 2015, p.165).

No espírito de Barad (2014), nós configuramos esse texto em torno de uma leitura difrativa – uma figura emaranhada de intersecções, nas quais as seções estão “dispersas, entrelaçadas com efeitos materializadores e sedimentados de reconfigurações iterativas de correspondência espacial, traçados do que ainda pode (ter) acontecer(cido)” (BARAD, 2014, p. 196) em contraste com a lógica do conhecimento convergente configurado pelo espelhamento da reflexão. É razoável advertir que não se espere, assim, uma crescente argumentação baseada “na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade e assim por diante” (ST. PIERRE, 2018, p. 1048). Não desejamos interpretar ou analisar as narrativas. Entre elas, “o que existe é muito mais o trabalho de travessia, de prova, de escuta, de exploração tateante de um imenso território desconhecido” (GAGNEBIN, 2009, p.159). O material do cotidiano serve a um “narrador sucateiro”, tal como descrito por Gagnebin (2009), que se esmera com os restos e as ruínas do processo normativo, voltando-se “muito mais [para] apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer”. (GAGNEBIN, 2009, p.54). Em virtude disso, as narrações mudam a cada história, são lançadas “no jogo de um texto que não tem nenhuma leitura finalmente privilegiada nem qualquer história de salvação” (HARAWAY, 2009, p. 89). É um convite a acompanhar diferentes perspectivas e encontros possíveis entre crianças, escolas, vírus HIV e currículos.

³ Não nos caberia, aqui, realizar uma genealogia desse movimento, cujo trabalho ainda está por ser feito. Porém, podemos salientar que tal virada inclui movimentos teóricos diversos como teoria do afeto, realismo especulativo, ontologia orientada por objetos, teoria do ator-rede, estudos pós-humanos, estudos animais, crítica ecológica e neomaterialismos.

⁴ As pesquisas que subsidiaram esse texto contaram com financiamento da Capes, Cnpq e Faperj.

⁵ Essas narrativas são exercícios de ficcionalização não porque não são reais ou porque nunca existiram, mas porque problematizam a pretensão de transparência da linguagem a partir da experiência da relacionalidade e da alteridade. Ver, nesse sentido, Ranniery (2018).

Nosso argumento é que uma perspectiva ambiental da educação inspirada na experiência de crianças com HIV não se esgota em denunciar normas de gênero e sexualidade que informam as relações tecidas nos currículos, mas permite recompor currículos como espaços relacionais. Além disso, possibilita abordar a ecologia como um esse complexo entrelaçamento de relações de interdependência que os currículos também compõem. Buscamos, deste modo, ecoar a defesa de Luciano e Chen (2015, p. 18) por uma expansão “do termo queer além de sua ressonância convencional como uma caixa para as não-normatividades sexuais humanas, forçando-nos a perguntar, mais uma vez, o que ‘sexo’ e ‘gênero’ podem parecer além das formas antropocêntricas com as quais operamos talvez de forma tão familiar”. Esperamos ainda, quem sabe, indicar a necessidade do pensamento curricular apreender os efeitos virais para a vida e a morte e, ao mesmo tempo, que tais reconfigurações são cruciais para qualquer discurso ambiental na educação sensível a degradação do mundo. “Ver a beleza nas feridas e assumir a responsabilidade de cuidar do mundo é o que pretendemos aqui” (MORTIMER-SANDILANDS, 2005, s/p). Como Nyong’o (2013) argumentou, um enquadramento queer da política ecológica pode nos permitir descobrir esses mundos dentro nós.

UMA CRIANÇA CAÍDA NO CHÃO

Quarta-feira pela manhã. Nesta escola pública, é sempre o dia mais cheio e agitado, não se sabe bem o porquê. Alguma combinação entre ausência constante de professores e presença maciça de alunos. Faz sol, mas não está tão quente. Na hora do recreio, uma correria para as poucas inspetoras de disciplina que administram a presença de centenas de crianças do ensino fundamental I e II. As crianças correm para um lado. Os adolescentes organizam-se em grupos para o outro. Às vezes, encontros e cruzamentos, repletos de piadas e desprezo. Lanches, paqueras, gritos, movimentos.

Em meio às agitações e brincadeiras de pique-pega, uma criança da alfabetização cai no chão. Fica estatelada, meio chorosa. Mão e joelho direito estão com alguns arranhões. Coisa leve, mas o susto desorganiza aquele corpo. Algumas continuam a correr, outras ficam em volta, e há aquelas que buscam um adulto.

Uma inspetora logo vê a cena. Aproxima-se rapidamente, tira as outras crianças do entorno da acidentada. Pede que alguma delas chame a coordenação. A que fica no chão começa a chorar. Ninguém a pega, nem a consola. A coordenação e a direção levam os pequenos e grandes para as salas, mesmo antes do horário. Uma espiral de movimento, apenas aquela criança no centro. A criança chora, enquanto a inspetora insiste no isolamento.

A secretaria escolar está um alvoroço. Enquanto uma funcionária liga para a família, outra procura em vão por uma caixa de primeiros socorros. A professora da criança ao chão está próxima, na tentativa de acalmá-la. Ela olha, para de chorar. Encosta no próprio joelho: há um pouco de sangue. Levanta devagar. A inspetora, junto da diretora, afasta os adolescentes; a professora acompanha a criança, a uma distância moderada (segura?).

O que faz um corpo ser impossível de tocar?

CONTAMINAÇÃO!: imunologia e intocabilidade

Hacer sensible, no sólo “sensibilizar”: es decir, traer a modos de la percepción el espacio de relación entre vivos y muertos, que se había vuelto, una vez más, el terreno mismo de lo político. El trabajo sobre ese espaciamento, siempre indeterminado: los modos materiales, y por lo tanto estéticos (no “estetizados”: estéticos, en tanto que organización de lo sensible) por los cuales se inscribe a los muertos en el tejido de la vida, en la comunidad de los vivos. (GIORGI, 2017, p. 250, grifos no original)

2018. A epidemia mundial de HIV/AIDS já avança pela sua quarta década e parece ter chegado aos pátios escolares. A primeira notícia pública data de 1981, no jornal *The New York Times*, a relatar um raro câncer encontrado em homossexuais, criando o estigma de uma doença associada exclusivamente à homossexuais: câncer ou peste gay (FERREIRA, 2018). Àquela altura, as práticas sexuais dissidentes

foram associadas à contaminação. Conjugadas aos discursos de estigma e de pânico moral, a lenta resposta dos governos e a rápida infecção de grupos populacionais produziram esvaziamento de espaços de encontro e interação bem como diversos episódios de discriminação e violência contra corpos, assim como aquela criança caída no chão, marcados como capazes de infectar a saúde social, de contaminar a comunidade dos vivos. Como Pereira (2001) percebeu, o que, em muitos casos, a AIDS propiciou, em especial quando ligada a aparatos institucionais, foi um favorecimento à ruptura de vínculos. Patton (2002) notou ainda que os legados conjugados do colonialismo e da modernidade permitiram uma espetacular e insidiosa reciclagem de ideias racistas, sexistas, xenófobas e homofóbicas como se fossem científicas em torno das políticas de combate ao HIV/AIDS. Na “epidemia de significação” (TREICHLER, 1987) que os discursos políticos e científicos proliferavam, o diagnóstico certo de Perlongher (1987, p. 66) nos é instigante, “o interesse que o show da subinformação satisfazia nas massas tinha algo de dilação mórbida. [...] sob a desculpa da AIDS, as liberdades cotidianas, os direitos de ir e vir são cerceados”.

Porém, e se décadas depois, nem tudo em torno da criança caída no chão do pátio escolar for sobre o romance da segregação social? Mais do que as práticas sexuais ou de sujeitos perigosos e imorais, cindidos e apartados, histórias como essa nos auxiliam a descrever os acoplamentos virais como emaranhados através dos quais tramas curriculares abduzem um corpo intocável quando se é forçado a manter trocas e relações. Como efeito, diante do sangue com HIV escorrendo de um joelho em um recreio escolar, somos levados a pensar não sobre cisão de domínios de legitimidade, mas sobre laços de relacionalidade. A queda, que abre o corpo ao mundo, torna possível reconhecer que estamos ligados aos outros e, mais ainda, situar os acoplamentos virais no contexto do trabalho de vidas e mundos, se não além, ao menos não exclusivamente, humanos. A pergunta, *o que faz um corpo impossível de tocar?*, pode ser, assim, explorada em sua ambiguidade. É uma interrogação ambígua porque, o vírus, tal como Chen (2011) descreveu sobre as toxinas, ao ter uma reconhecida capacidade de envenenar corpos tomados como animados – os corpos infantis que brincam no recreio, – desfazendo sua especificidade morfológica – nesse caso, o furor saudável do moderno imaginário pedagógico sobre as crianças – alcançam sua própria animação como um agente que pode prejudicar a qualquer um.

Se, como Haraway (1993) registrou a articulação semiótica-material consiste em práticas de junção e construção de alianças e conexões, a contaminação que leva todas as outras crianças para dentro das salas de aula e o corpo caído ao isolamento intocável, é uma composição de uma rede inextricável de relações, “articulando uma entidade social coletiva entre humanos, outros organismos e outros tipos de atores não-humanos” (HARAWAY, 1993, p. 310). Os acoplamentos virais podem ser, deste modo, tomados como arranjos técnico-naturais que nos voltam às formas de materialização corporal da diferença promulgadas através dos currículos “sempre conjugadas com atenções para afetar-se, enredar-se e romper-se” (HUSTAK; MEYERS, 2012, p. 106). Nessa direção, acoplamentos virais não conformam uma identidade; não são simplesmente uma categoria, um designador social ou um nome para algum tipo de subjetividade. Antes, indicam um encontro perigoso que acontece no currículo à medida que formações de poder se reconfiguram. Isso porque esses arranjos nunca são inocentes; conformam-se “sobre a estruturação mútua e geralmente desigual” (HARAWAY, 1993, p. 2018) cultivada por meio de “práticas contestáveis [nas quais] os parceiros nunca são colocados de uma vez por todas” (HARAWAY, 2008, p. 314). Aquilo que Hustak e Meyers (2012) nomearam de ecologia afetiva das relações não está menos sujeita à contaminação desses laços por ser aberta a parceiros imprevisíveis e, por vezes, perigosos.

Logo, o soerguimento da barreira de intocabilidade é uma resposta a essa vulnerabilidade compartilhada e a imprevisibilidade que os laços de convivência do currículo expõem. Não foi, pois, sem razão que Perlongher (1987, p. 10) tenha notado que “uma doença relacionada com o sexual toca num ponto particularmente sensível para a sociedade contemporânea, tão preocupada com a higiene e o cuidado do corpo”. E, décadas depois, não é surpreendente que uma doença deslocada, agora, para a contaminação do sangue toque no ponto sensível da gestão de fluídos que os currículos promovem. Higiene e cuidado conformaram, de fato, muito dos modelos de prevenção à AIDS que inundaram as políticas de sexualidade na década de 1990. Como bem mostrou Donini (2003), suas poderosas fantasias buscaram, com força, evitar o contato com o outro, fortalecer-se na experiência individualizada e

reduzir os riscos de contaminação. A forma dessa contenção é, de fato, invenção de desse outro exteriorizado – aquele com o qual não se pode interagir corporalmente –; a “persistente constituição do Outro como sombra do Eu” (SPIVAK, 2010, p. 46). Todavia, a emergência da intocabilidade não leva na escola, como poderia parecer à primeira vista, a um encapsulamento total. Por outra via, aponta para uma disseminação progressiva, pois só é possível na proliferação de cenas cotidianas de contato, ou ao menos de ameaça dele, nas brigas, nas brincadeiras, nos abraços e beijos e no fluídos que carregam.

Podemos creditar tal espraiamento à “qualidade sinestésica da sensação materializada” (HAYWARD, 2010, p. 580) dos acoplamentos virais funcionar de forma correlata a posturas emocionais marcadas por pavor, medo e angústia. Tais estados afetivos acionam e constituem um conjunto de sentimentos que são, por sua vez, alegorias desse outro alterizado (NGAI, 2007) e erguem a cerca da contaminação e sua ambivalente barreira de intocabilidade. Estamos insistindo no adjetivo ambivalente porque nem a intocabilidade nem a contaminação elevam-se sobre um corpo preexistente. Estão, ao mesmo tempo, dentro e fora do corpo – nas conexões internas entre vírus HIV e sangue e, ao mesmo tempo, nas conexões entre corpo infantil e espaço escolar, quando a barreira se rompe. A intocabilidade é um mecanismo performativo, no sentido de tornar visível a AIDS na escola como sinônimo de alguém possuidor de algo fora de controle. Para tanto, a intocabilidade enlaça-se à diferença, indicando mais uma “separabilidade agencial, de exterioridade-dentro” (BARAD, 2012, p. 32) do que uma separação absoluta.

Haraway (1989), certa vez, argumentou que os sistemas imunológicos estão fortemente entrelaçados com as marcações biopolíticas entre “nós” e “eles”. A própria noção medicalizada de imunidade é derivada de ancoragens políticas em que “o discurso do sistema imunológico é sobre as chances desigualmente distribuídas de vida e morte” (HARAWAY, 1993, p. 322). Por sua vez, Chen (2011) sugeriu que os embates sobre a contaminação – dentre os quais podemos situar as reações ao contato com crianças com HIV na escola – invocam a imunidade ameaçada da comunidade como condição para a sua emergência. Sua inspiração é o argumento de Esposito (2017) de que a imunidade está entrelaçada com a comunidade, trazendo à cena um enfraquecimento da possibilidade final da imunidade prometida. Tal promessa só é possível de ser realizada no interior de uma ecologia social interdependente dos corpos. Embora essa interdependência possa gerar desejos de maior proteção, a instável introjeção do agente negativo no interior da própria comunidade é a forma da comunidade de se defender. O efeito é conhecido: a impureza, a sujeira, a desordem ou a abjeção não podem ser eliminadas de uma vez por todas e para sempre muito menos serem hermeticamente isoladas. Sobrevivem com força; assombram porque nos constituem.

A barreira intocável não é bem-sucedida por seu soerguimento depender de um desfazer constante do corpo como unidade individual. De tal modo, os acoplamentos virais reconfiguram o corpo das crianças com HIV/AIDS em um curto-circuito da figura do corpo biológico imune, inteiro e íntegro, aquele “o corpo humano como uma coisa orgânica discreta” (PUAR, 2013, p. 357) a ser preservado e protegido pela escola. A criança com HIV na escola torna-se intocável ao fazer emergir, como que em uma fresta, ligações entre sistemas imunológicos, sangues, cápsulas virais, sexualidade, tecnologias, corpos infantis, professores, famílias. A intocabilidade é, de fato, a fantasia aterradora de conter a instável interconstituição que qualquer currículo faz opera. Os projetos educacionais com sua teleologia evolutiva buscam, entretanto, suturar a dimensão imprevisível dessa relacionalidade. Diante das crianças como proeminentes recipientes de vida e de futuro para o discurso pedagógico corrente (LAJONQUIÈRE, 1999), a jogo da contaminação nos força a pensar tanto sobre vida e morte quanto sobre a reprodutividade do futuro e, em virtude de enlaçar tais questões, coloca uma política ecológica.

Se pudermos ir além dos dolorosos efeitos antissociais, tomando os momentos nos quais o sangue escorre pelo joelho, entre o soluço e o choro, temos uma oportunidade de abordar os laços que currículos tecem, agora, de outra entrada, a partir das “vidas sociais queer-inanimadas que existem além do fetiche, além do animado, além do puro choque do sexo humano” (CHEN, 2011, p. 282). Podemos colocar outras perguntas: o que acontece ao currículo quando a contaminação adentra na fisicalidade ou, se quisermos escrever com Povinelli (2006), a carnalidade das relações que se tecem nos

currículos? Isto é, o que acontece aos currículos quando os corpos carregam, em uma paráfrase de Butler (2002), a contaminação como parte do seu próprio sangue? Ou ainda, quando arranjos não são apenas inter-relacionais, mas, nos termos de Barad (2007), são, simultaneamente, intra-espécies (humanos e vírus) e intra-materiais (sangue e vírus)? O que é, afinal, o corpo aqui? E se o corpo tiver substancialmente alterado pela contaminação? Não seria, pois, o vírus uma figura coextensiva da biopolítica que avança o dispositivo da sexualidade para além dele mesmo e o recoloca como parte de um diagrama mais amplo de governo da existência?

Um futuro

Os ânimos são sempre exaltados no curso pré-vestibular. Os filhos da elite da cidade querem entrar nos cursos mais concorridos da universidade pública – especialmente medicina e engenharia. Nas conversas de corredor e lanchonete, os alunos se queixavam dos sistemas de reserva de vagas que dificultavam seu acesso e tornavam a disputa desigual e injusta. Os exames simulados produzem listas de classificação, com premiações internas. Os melhores lugares em sala são disputados. Os adolescentes e jovens sabem que não há vaga para todo mundo.

Ela sempre senta nos primeiros lugares. Fica bastante concentrada nas aulas. Mesmo assim, é mais conhecida por sua gargalhada alta e sonora, quando os professores fazem piadas ou músicas que ajudam na memorização. Aquele riso que contagia e deixa com vontade de rir também.

Alguns colegas estranharam quando ela estava mais quieta na aula. Mas acontece, tinham muito conteúdo para se concentrar. E era comum terem dias sofridos com toda aquela pressão. Ficou assim durante a terça, a quarta, faltou na quinta e na sexta... O que poderia ter acontecido?

Não houve nada de diferente no cotidiano da semana. Nas aulas de segunda-feira, discutiram bioética e reprodução. A apresentação alegre e dinâmica envolveu questões sobre fertilização in vitro, eugenia através do aperfeiçoamento genético, uso de preservativos, reprodução assistida. A bateria de exercícios colocava em jogo quem – e como – pode reproduzir. Condições diferenciadas que pudessem ser transmitidas deveriam ser prevenidas? Alguns procedimentos deveriam ser obrigatórios? Que pessoas e situações implicam uso compulsório de preservativos, por que, para quem?

É noite. Ela está em casa enquanto os outros estão na aula. Na escrivania, tenta repassar os conteúdos. O corpo dela foi tornado objeto de estudo. Deveria falar, ou seguir em silêncio? Diz à família que está passando mal e não consegue ir às aulas nesses dias. Estuda em casa. O cursinho é muito bom, mas não consegue estar lá. O que significa assumir uma posição? Vão desconfiar dela? Como manter seu segredo, o que vão pensar? A ideia de sua vida foi tratada como menos – não deve reproduzir, ou o poderia apenas excepcionalmente, em laboratórios. Estava exposta e, ao mesmo tempo, em sigilo. Nem sabe se quer ter filhos; por enquanto, só deseja uma vaga na universidade. Mas já se sente presa, pelo olhar, pela fala, por um projeto que se impõe.

Já está tarde. Interrompe tudo, marca os livros e os papéis. Vai em busca do lanche, dos remédios da noite, da pausa para o sono e o sonho. Amanhã, decidirá o que fazer.

Um vírus, uma criança

Questões sobre a vida e a morte e, logo, sobre o futuro, que acompanham a jovem estudante têm sustentado os diversos ativismos – incluindo a pesquisa e a teorização acadêmica – em torno do HIV/AIDS. Vários movimentos sociais se organizaram, no Brasil e no exterior, de forma a afirmar a importância de manutenção das vidas e de lamentar as inúmeras mortes por consequência da lenta resposta do poder público, o direito às práticas e prazeres sexuais, bem como a posição estratégica da indústria farmacêutica de produção de lucro (com estudos e tratamentos) a partir do adoecimento (PERLONGHER, 1987; CRIMP, 2002). Esse foi um capítulo conflituoso na configuração do processo descrito por Pelúcio (2009) de *sidanização*. Hoje, ao final da segunda década do século XXI, a emergência da AIDS reconfigurou a paisagem do dispositivo da sexualidade (CARRARA, 2015). Mais do que nunca, de lá para cá, o HIV se tornou “um nexos onde múltiplos significados, histórias e discursos se cruzam e se sobrepõem, reforçam e subvertem uns aos outros” (TREICHLER, 1987, p. 42). A ampliação do cuidado e da promoção em saúde aumentou as possibilidades de vida e, com isso, trouxe novas questões, ainda pouco exploradas no debate curricular sobre “a história desses corpos cujos destinos

se teceram na encruzilhada de um vírus e uma política” (GIORGI, 2017, p. 252). Essas são histórias cujos planos de existência, entre remédios e ausências, arrastam essa encruzilhada de viver entre um vírus e uma política para a relacionalidade que o currículo tece.

As possibilidades de escolarização da jovem estudante são efeitos de políticas articuladoras de suporte para a vida e da disputa pública de responsabilidade para com as mortes. Na década de 1990, crianças que estavam “contaminadas” desde o nascimento atingiram a idade escolar – e, evidentemente, seu ingresso nas instituições educacionais não aconteceu de forma tranquila. O pavor da contaminação e o conseqüente segredo ou isolamento de quem vivia com HIV/AIDS colocou uma série de tensões para as escolas. De acordo com a ABIA (1993), diversos jornais acompanharam a situação de crianças com HIV com matrículas recusadas em escolas da rede pública do município de São Paulo em 1992. Não foram os primeiros casos, mas a recusa ganhou enorme visibilidade e possibilidade de disputa pública. Foram ainda necessárias ações judiciais e manifestações de movimentos sociais, como da própria organização, que é especializada na atenção às pessoas vivendo com HIV/AIDS. Em resposta às violações, os Ministérios da Saúde e da Educação lançaram a Portaria Interministerial 796 de 1993 visando garantir o direito à educação. O documento prevê a estudantes e trabalhadores o direito ao sigilo; a não obrigatoriedade de informação sobre estado sorológico; e a proibição de divulgação em caso de ciência, de compulsoriedade de exames ou de segregação dessas pessoas. A decisão de informação sobre a condição sorológica ficaria a critério dos sujeitos.

Essa formulação é, entretanto, evocadora da conhecida da transparência da figura do sujeito. Trata-se de uma das pressuposições ontológicas modernas que, nota Silva (2007), introduz a universalidade da razão como um descritor jurídico, criando, no mesmo passo, uma cena de regulação nas quais os corpos são nomeados como capazes de autoconhecimento e “ao nomeá-los, intelectuais representam a si mesmos como transparentes” (SPIVAK, 2010, p. 37). A emergência dessa figura conhecedora de si está enredada no dispositivo da sexualidade, como a leitura de Foucault (1988) não deixou passar incólume. O sujeito jurídico depende vastamente de um lastro, no qual é formulado como uma figura externa às ferramentas da universalidade da razão que, por sua vez, produz e regula as condições através das quais diferentes tipos de seres humanos são nomeados: “o sujeito autodeterminado e os seus outros exteriormente determinados cujas mentes [e corpos] estão sujeitas (no sentido científico) às condições naturais” (SILVA, 2007, p. 7). Esse estatuto de sujeito só é possível quando é performado por meio de uma integridade corporal, o que quer dizer, materializado através do mecanismo ambivalente da imunidade à “natureza”. Entretanto, cair no chão ou faltar à aula enquanto se sonha o futuro plasmariam os corpos infantis com HIV/AIDS como depoimentos de mais suscetíveis à “natureza” ou equiparáveis a ela, tanto por sua disponibilidade para manejo, quanto por, sempre, conterem em seu sangue algo sobre qual se pode perder o controle.

O enlace crianças, na escola, vivendo com HIV/AIDS discorre sobre condições através das quais se perde a decisão de falar sobre a condição sorológica. Ela é sempre anunciada a fim de proteger a comunidade. Tal anúncio não é apenas revelador de um segredo. Sua propagação, como condição da imunidade, torce a integridade corporal do sujeito jurídico como forma de introjeção desse outro corporalmente intocável. O decreto da condição sorológica opera, portanto, como um regulador ontológico. A integridade corporal é também uma tecnologia de regulação ao apagar a “vida molecular” (MEYERS, 2015) dos acoplamentos virais, a fisicalidade dos elementos que viajam dentro, sobre e através de nós, e às vezes permanecem em nós, incrustados na carne, nas vísceras, nas células e no sangue. Por um lado, a miragem do sujeito como projeto a ser construído pelo currículo perde de vista como mecanismos de poder produzem corpos, agora, “como informação, como matéria [...] não predominantemente por meio da significação, mas mediante tendências afetivas” (PUAR, 2013, p. 366). Por outro, o nó está na associação dessa materialidade à “natureza”, um suposto espaço de reificação e posse, estabilizável e domável, ou, na crítica de Barad (2010), da natureza como essência pura. Essa redução da “natureza” a determinação invariável e apropriação incontestável, erguida através da distinção da cultura, “tornou-se a marca do humano e a marca da civilização” (LUGONES, 2014, p. 936). Essa é uma distinção devedora, lembra Lugones (2014, p. 946), de “uma compreensão esquizoide de

realidade que dicotomiza humano de natureza, humano de não-humano, impondo assim uma ontologia e uma cosmologia”.

Nessa cosmologia, as crianças e jovens que vivem com HIV/AIDS na escola são reinseridas em um registro de uma “natureza” incontrolável, contaminante, aterradora e monstruosa. O acoplamento viral é, pois, um aparato biopolítico e um arranjo ontológico, um emaranhado ao mesmo tempo sexual e ecológico. Tanto a agenda ambiental – com seu projeto de conservação que aparta o humano – quanto a agenda das políticas sexuais – com seu pressuposto de que de que tudo é construção e, por efeito, espelho do humano – são gêmeas tributárias dessa uma natureza amorfa, passiva e disponível. De um modo ou de outro, ambas são curto-circuitadas pela relacionalidade que os acoplamentos virais acionam diante e dentro de nós, ou ainda, de que “vivemos com outros corpos dentro de nós, micróbios e bactérias; estamos em meio a forças, afetos, energias; somos compostos de informação” (PUAR, 2013, p. 357). De fato, nossa sugestão é que a “criança que privamos de qualquer força de resistência, de qualquer possibilidade de fazer um uso livre e coletivo do seu corpo, de seus órgãos e seus fluídos sexuais” (PRECIADO, 2013, p. 96) exige mesmo alguma reinvenção do pensamento curricular sensível às políticas ecológicas em sentido mais aberto. Sedgwick (1991) já alertava para como as fantasias alimentadas pela AIDS poderiam fazer desaparecer a força propulsora da política queer diante da ausência de discursos que nutrissem as experiências de crianças queers. Nós estamos sugerindo que uma das formas de alimentar tal florescimento é corroer a distinção entre o biológico e geofísico que, há séculos, tem servido de passagem para o trator desenvolvimentista da cosmologia moderna.

Muita embora as separações – humano e natureza, natureza e cultura, por exemplo, – pareçam ser mesmo o coração da teoria curricular, as histórias das crianças com HIV nas escolas não são univocamente ou facilmente humanistas, e esta qualidade permite uma reconstrução inumana da maquinaria curricular. Queerizar – uma designação provisória – o currículo depende, quem sabe, de nos voltarmos agora “para a natureza como se fosse para a terra, para o material primordial – o geotrópico, o fisiotrópico. [...] nós viajamos para a terra, um lugar comum” (HARAWAY, 1993, p. 296). Uma indicação desse porte pode soar estapafúrdia dada à sensação que noções como “natureza” e “biologia” provocam, não sem razão, entre os estudos de gênero, sexualidade e currículo. Nós não estamos, entretanto, defendendo um retorno à “natureza”. Estamos destacando que recolocar a relacionalidade que o currículo tece implica ir além da excepcional agência humana individualizada. Estamos ainda indicando a urgente necessidade de reativar os corpos das crianças com HIV como parte de um mundo compartilhado. Um mundo no qual fomos lançados no meio de contínuo emaranhado entre humanos e não-humanos em seus atravessamentos e conexões, em *tornar-se com*, nos termos de Haraway (2008), composto por camadas múltiplas de *naturezasculturas*, para usar outra expressão da autora, que constituem as possibilidades de viver e morrer.

Tempo de vida, tempo de morte

Quando nos aproximamos dessa geração de crianças vivendo com HIV/AIDS na escola, é possível realizar que “‘uma vida’, então, é sempre uma multiplicidade aberta que adquire uma nova visibilidade onde o biológico e o vivo se tornam o protagonista político” (GIORGI, 2017, p. 254). O enlace das histórias que trouxemos a esse texto, percorrendo sexualidade e políticas de HIV/AIDS, nos permite afirmar que currículo é um dos terrenos em que esse encontro entre o biológico e o vivente ganha protagonismo político. Mais propriamente, é um encontro regulado em torno da aquilo que Mirzoeff (2016a) nomeou de complexo de visualidade, com suas técnicas de classificar, separar e estetizar. Visualidade e anúncio são mesmo partes do pouco segredo que se faz em torno das práticas sexuais – e, no caso das crianças com HIV, com a sorologia –, como explicou Foucault (1988) desde a emergência do dispositivo da sexualidade, com sua multiplicação de saberes, discursos e práticas a compor uma estratégia potente e perversa de controle dos corpos, subjetividades e populações. Potente porque o poder avança cada vez mais fundo sobre os modos de existência; perversa porque provoca a existência de formas de produção não para exterminá-las totalmente, mas, sim, para a instituição de uma ordem regulada de funcionamento das vidas.

Essa estratégia é sobre “um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo” (FOUCAULT, 1988, p. 152). É um poder sobre a vida através de duas

políticas que se entrecruzam: uma primeira que toma o corpo como máquina, uma “*anatomo-política do corpo humano*” (FOUCAULT, 1988, p. 151, grifo do autor); a segunda trata do corpo como espécie. Em resumo, “a biopolítica vai se dirigir [...] aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração” (FOUCAULT, 1999, p. 292-293). Não é difícil derivar que, no nível da anatomia política, currículos invistam na produção do corpo das crianças com HIV/AIDS por meio de um exercício minucioso de verificação e acompanhamento, em observações constantes dos contatos que as crianças estabelecem na escola com outras crianças. No nível da população, os corpos são alvo de gestão das relações, que visam evitar a propagação do vírus horizontal e verticalmente. O dispositivo da sexualidade torna-se um operador do tempo da vida (e da morte), articulando corpo-indivíduo e corpo-população. Dito de outro modo, reprodução e segurança ou, nos termos de Edelman (2008), esse futuro reprodutivo implacável, apontam que o que está “no cerne deste problema econômico e político da população: [é] o sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 32). Garante-se, pois, que as crianças vivam com HIV/AIDS, ao mesmo tempo em que se criam mecanismos para que não haja transmissão.

O corpo das crianças com HIV torna-se uma espécie de catalisador por meio do qual não somente a imunidade biológica da comunidade é constituída como ameaçada, mas o futuro (re)produtivo de toda a sociedade está em jogo. Temporalidade e sexualidade se encontram, assim, por meio de “um modo de implantação, uma técnica através da qual forças institucionais são percebidas como fatos somáticos. [...] formas da experiência temporal que parecem naturais para aqueles aos quais elas privilegiam” (FREEMAN, 2010, p. 3). Como Puar (2007) aponta, as economias biopolíticas segregam sujeitos do reino privilegiado da vida otimizada ao empurrá-los para o domínio da morte – se não, física, ao menos, social. Por isso, nossa insistência em afirmar que acoplamentos virais não dão a ver a contenção projetada sobre o corpo das crianças e seu gerenciamento, mas funcionam como um vórtice das condições afetivas, materiais e relacionais através das quais vida e morte são suportadas. Nosso ponto reside em indicar que, no coração do currículo, podemos colocar um projeto similar ao conclamado por Mbembe (2018), aquele de considerar categorias mais terra-a-terra, menos reflexos da abstração humanista do discurso educacional, categorias tais como a vida e a morte.

O diagrama necropolítico exortado por Mbembe (2018) liga morte e terror à temporalidade política, a “formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem ao estatuto de ‘mortos-vivos’” (MBEMBE, 2018, p. 71). Todavia, quando a contaminação parece ser constitutiva do próprio viver dos corpos infantis com HIV, o acoplamento viral bagunça, em uma torção, a distinção entre vida e morte. Aqui, a mortalidade é aquilo através da qual alguém vive – não apenas a possibilidade de morrer, mas de ameaçar com a morte que lhe é constitutiva, todos os outros. Se a mortalidade – ou a possibilidade de matar por contaminação – está contida na própria possibilidade de viver, o “corpo contaminado” não é mais um corpo vivo, tampouco é um corpo que está morto. Se, o vírus está contido no corpo, de modo que esse corpo não é mais íntegro, se os emaranhados de relações são invisíveis, ou visíveis apenas via decreto da contaminação, o corpo contaminado é transformado em uma arma. Entretanto, o sentido, aqui, não é balístico, como no terrorista de Mbembe (2018), é biológico, ao deslocar pares como animado/inanimado, exterior/interior, segurança/risco, indivíduo/sociedade, corpo/sujeito e vida/morte.

A essa altura, finalmente, podemos retornar a estranheza de dispor um ensaio em torno da HIV/AIDS na escola em um dossiê sobre o discurso ambiental e currículo. A própria ideia de celebrar quatro décadas de institucionalização da agenda ambiental e seus impactos no pensamento curricular pode apontar para a problematização que desejamos lançar. A visão ambientalista, aquela caracterizada por Carvalho (2001) da invenção do sujeito ecológico e da sensibilidade que o acompanha, embora apoie a extensão progressiva do debate ambiental a populações antes não reconhecidas, não critica, entretanto, a composição sexual da política ambiental. Dito de outro modo, por vezes, a temporalidade (re)produtiva, âncora da moderna ficção da natureza como objeto passivo, inanimado, sinônimo de essencialização, é também dependente do dispositivo da sexualidade. Em resumo, aos marcos da ontologia naturalista moderna sustentam não apenas tudo aquilo que o discurso ambiental buscou criticar, mas também as políticas sexualidade com suas pretensões de desnaturalizar. De uma só vez, as

histórias das crianças com HIV na escola transformam os limites entre matéria e vida biológica.

Nós gostaríamos de situar essa conexão sobre o que significa essas histórias no contexto do Antropoceno, perguntando se as contaminações virais de uma geração de corpos que já vivem com HIV também não encenam algo da intrusão de Gaia, usando a bela expressão de Stengers (2015). Cunhado para descrever uma nova época geológica na qual o planeta passa a exibir as marcas do impacto da ação humana sobre sua superfície (LEWIS; MASLIN, 2015), Antropoceno ganhou alguma popularidade, ainda que pouco usado no campo curricular brasileiro, ao conectar a crença do domínio humano da natureza com o capitalismo e a conformação de um mundo que se considera feito de um mundo unificado e único (LAW, 2011). Um sobrevoo superficial da literatura sobre o Antropoceno não tardará a constatar que, no anúncio da falência do sistema de coordenadas moderno emerge uma interrogação sobre os domínios da natureza, passiva, por definição e pressuposto e, como corolário, da cultura como seu suplemento (KIRBY, 2011). Trata-se de uma aposta sobre como as reconfigurações ecológicas estão levando ao “fim da velha distinção humanista entre história natural e história humana” (CHAKRABARTY, 2013, p. 91). Para nós, a história do HIV, revolvida e emaranhada nas narrativas que cortam nosso texto, vem documentando, nos corpos de uma geração de crianças, essa reconfiguração.

São histórias que desafiam o pensamento curricular a conectar sexualidade e ecologia, ligando a interrogação sobre a destituição de formas de vidas com a uniformização do mundo e sua degradação. Se, como Mirzoeff (2016b) sugeriu, raça é um nexos significativo do legado colonial do Antropoceno, que escreve e inscreve a coisificação da natureza como disponível à apropriação, não é despropositado indicar, mesmo que discretamente, sua conexão com o dispositivo da sexualidade. Povinelli (2016a) sugere, por exemplo, que o vírus é mesmo uma das figuras contemporâneas do dispositivo da sexualidade no Antropoceno ao “configura[r] o conhecimento de é que o ser humano, e a própria vida” (POVINELLI, 2012, p. 17). O que está em dispersão na escala globalizada é um esquema ontológico regulador no qual se dá a emergência do “ser vivo e, mais especificamente, [do] ser que extrai sua diferença da diferença absoluta entre seres vivos e não-vivos” (POVINELLI, 2016, p. 17). Dito de outro modo, a ontologia performada entre nós é, nos termos da autora, uma bio-ontologia, isto é, um conjunto de discursos, afetos e táticas que mantêm e moldam a relação da distinção entre vida e não-vida. Esse cerceamento busca caracterizar a existência de qualidades e capacidades metabólicas, como nascimento e reprodução, como associadas à vida (POVINELLI, 2017). Conformações bio-ontológicas são, assim, dependentes de uma diferença entre o animado e o inerte e o efeito dessa demarcação é a separação supostamente incondicional e invariável entre o orgânico e inorgânico.

Não se trata mais apenas de fazer viver e fazer morrer, mas, para seguir Povinelli (2016a), criar e manter a divisão entre vida e não-vida como crucial para a transformação da materialidade em objeto passível de apropriação. Nos acoplamentos virais, não está em curso apenas o embate entre vida e morte, mas entre a vitalidade e a esterilidade; entre vidas a serem contaminadas e que podem morrer e as vidas já infectadas; entre quem tem futuro e quem já não pode mais tê-lo. Esses mecanismos ajustam e modulam corpos através da permeação material ao invés constituir sujeitos discretos legíveis contra um padrão de humanidade. São corpos sendo empurrados para “uma forma de morte que começa e termina em não-vida” (POVINELLI, 2016b, s/p). Em outras palavras, os corpos de crianças com HIV permanecem no conjunto da vida apenas na medida em que se pode manter a distinção entre morte (para todo alvo da contaminação) e não-vida (para quem a contaminação já é uma condição de viver). O fio que conecta as duas faces de nosso percurso indica que as presunções bio-ontológicas sobre “vida” e “natureza” agem como uma divisão fundacional através das qual os currículos materializam corpos “contaminados”, empurrando-os para um campo suspenso entre a morte e a não-vida, “uma terceira zona, entre o estatuto de sujeito e objeto” (MBEMBE, 2018, p. 39). As crianças com HIV nas escolas abrem os arranjos através dos quais “nós” e “eles”, quer que sejam uns e outros, não simplesmente nascemos, reproduzimos e morremos.

Diante daquilo que Freeman (2010) nomeou de crononormatividade, um nome com o qual podemos indicar que o tempo do progresso desenvolvimentista é também o tempo reprodutivo da heterossexualidade como regime político, esses corpos estão sendo (des)feitos em práticas de tempos emaranhados, nas quais o futuro não é mais um garantia. É sobre o signo dessa incerteza que não desejamos roubar a carteira política que a contaminação pode conter ao envolver “as superfícies

ordenadas e todos os planos com os quais estamos acostumados a domar a profusão selvagem das coisas existentes [...] e ameaçar com o colapso nossa antiga distinção entre o Mesmo e o Outro” (FOUCAULT, 1970, p. 15). Nessas histórias, corpos são materializados sem que se possa tomar por dada a distinção entre humano e não-humano e mesmo entre natureza e cultura. A estranheza em torno do que um currículo produz, como, certa vez, exortou Silva (2006), desloca-se, aqui, para o que está sendo engajado no momento em as relações estão em curso. A pesquisa em currículo, presa a uma ontologia dualista é desafiada, não por modismo ou vontade deliberada, mas porque as formas de poder por meio das quais currículos materializam corpos estão alterando o tempo da vida e o tempo da morte.

Em síntese, o excepcionalismo humano é um “arcabouço ultrapassado para construir uma teoria que esteja disposta a explicar as questões de abjeção e a construção diferencial do humano, quando as gradações da humanidade, incluindo a desumanização, são frequentemente constituídas em relação aos não-humanos” (BARAD, 2012, p. 30). Para nós, acoplamentos virais trazem à tona uma rede em que pessoas, vírus, arquiteturas escolares, exames médicos, ações oficiais estão sendo emaranhados com efeitos cruciais sobre a vivibilidade dos corpos. Esses efeitos sinalizam para como o currículo está mais para um enredamento espaço-temporal materializante, fazendo dos corpos, “em suas emaranhadas manifestações físicas e psíquicas, [...] sempre uma colcha de retalhos, uma sutura de partes díspares” (BARAD, 2015, p. 393). Com isso, os acoplamentos virais desfazem a fantasia de exterioridade radical como definidora da experiência queer no currículo. As implicações político-ecológicas dessas histórias giram torno de manter alguma resistência em assumir que o “corpo contaminado” seja inerentemente inadequado no passo de insistir na ecologia com um movimento de composição de relações de interdependência. O que tais corpos trazem à tona é como relações específicas de diferenciação promulgadas pelos currículos não apagam, ainda que busquem, que a “alteridade é uma relação emaranhada de diferença” (BARAD, 2012, p. 47). Sua face monstruosa emerge do emaranhamento dos próprios “acoplamentos perversos e promíscuos” (BARAD, 2015, p. 412) aos quais os currículos nos sujeitam. A “forma informe, muda, infante e terrificante da monstruosidade” (DERRIDA, 1991, p. 197) é constitutiva da própria relacionalidade que um currículo produz.

Uma briga

O casal chega com pressa na escola. Passa pelo portão, pela cantina, pelo corredor principal. Chega à sala da direção. Fala com a funcionária e é rapidamente atendido pela diretora e o coordenador. O menino está lá, e parece bem, exceto pela cara emburrada. Trocam cumprimentos rápidos e sentam nos lugares indicados.

A diretora explica a situação – o aluno brigou com outro colega, também do ensino médio, na hora da saída. O coordenador detalha que o colega estava provocando-o, o menino partiu para a agressão – e agora ele interrompe, perguntando se deveria deixar por isso mesmo quando zoam com ele.

A diretora levanta a voz, ali não é lugar para gritar. Os pais pedem para que ele fique em silêncio. A mãe pergunta sobre o outro menino e sua família. O coordenador conta que o rapaz foi advertido por escrito e dispensado, e a família virá em outro momento. Chamaram-nos imediatamente porque ficam preocupados com a situação do menino. Ele precisa entender que seu caso é especial, e não pode se machucar, entrando em brigas. Afirma, ainda, que felizmente nada de mais grave aconteceu e a própria turma rapidamente separou os alunos. Não comentaram o assunto com os colegas, mas precisam pensar em como garantir uma permanência de qualidade e segurança.

Na semana seguinte, a família decide pela mudança de escola.

TODO ENSAIO TEM SEU FIM

A briga, a mudança de escola, a queda no pátio, as faltas no cursinho apresentam elementos de afastamento e segregação das três histórias que cruzamos e revolvem múltiplos tempos e percursos através dos quais a vida e a morte são distribuídas. Essas vidas são mesmo sobre “a história médica, do tempo do vírus, dos processos biológicos e imunológicos, dos contágios e imunizações, e do olhar sobre

populações e agenciamentos entre formas humanas e não-humanas” (GIORGI, 2017, p. 253-254). O que chamamos de acoplamentos virais não se reduzem, deste modo, a um corpo sujeito humano, posto que “são tempos em que o *bios* que não coincide com as formas dadas do eu” (GIORGI, 2017, p. 253-254). Essa reconfiguração do *bios* desmonta a fantasia da imunidade comunitária e conforma ‘erros’ metabólicos do tempo do nascimento e da reprodução por meio dos quais as tramas curriculares plasmam corpos contaminados em um espaço suspenso e intervalar entre a morte e a não-vida. Essas histórias são sobre a complexidade de um aparato de poder em transformação através do qual os currículos dão forma à existência e sobre como estão envolvidos no modo pelo qual corpos são constituídos “na relacionalidade: implicados, obrigados, derivados, sustentados por um mundo social além de nós e anterior a nós” (BUTLER, 2015, p. 87) – um mundo que também está, agora, dentro de nós, (des)fazendo esse nós, nos transformando.

É essa rede, cuja energia ontologizante faz com que a “história dos seres vivos não se pareça mais com uma árvore em que cada ramo se separa dos outros de forma clara e definitiva, mas, antes, uma rede estreita de laços que tecem relações constantes, e que remodelam os seres nessas relações” (DESPRET, 2016, p. 26) que estamos chamando de currículo. Manter, hoje, a força do discurso ambiental no pensamento curricular tem exigido cruzar distintas agendas políticas a fim de reconhecer o que acontece quando uma figura de poder remodela corpos e relações para longe de uma noção fixa e universal de natureza. Este é também um compromisso com a impossibilidade do pensamento curricular subsumir quaisquer arranjos relacionais a uma simples análise das categorias de classificação. Nesses quarenta anos do discurso ambiental, a tarefa que defendemos por uma teoria curricular sensível à degradação do mundo implica em estar atenta à rede material e incorpórea que nos desposui, de que “estamos todos em nossa própria pele, entregues nas mãos dos outros, à mercê dos outros” (BUTLER, 2015, p.131). Essa rede permanece não somente no ar, no significado da cultura ou na marca subjetiva, mas se incrusta na carne, corre através dela, como uma espécie de um rumor contaminante em constante de dispersão. Esta é um imperativo ético que a alteridade nos exige e que os estudos queers há muito têm exortado na educação.

Talvez o que os estudos queers tragam para o discurso ambiental seja uma renovação imaginativa em como abordar a tessitura de arranjos entre humano e inumano, natureza e cultura. Esse trabalho de ecologia queer implica repensar a experiência tanto da teoria e dos conceitos correntes que conformam os estudos queers quanto do pensamento curricular. É um investimento sintonizado “com as condensações do passado e do futuro [...]; que implica superposições de muitos seres e tempos, múltiplas im/possibilidades que coexistem; [...] explorações materiais das indeterminações mútuas do ser e do tempo” (BARAD, 2015, p. 388). Para um campo como do currículo que sempre esteve atado a um humanismo pululante, pode ser um passo incrivelmente difícil de ser dado. Contudo, parece ser essa a lição queer – se é que podemos escrever nesses termos – que as histórias dos corpos com HIV nos desafiam a levar a sério ao cruzarem, de forma inapropriada, política sexual e política ecológica. Essa ligação elétrica que as histórias de crianças com HIV na escola trazem entre ecologia queer e discurso ambiental indica como o currículo participa do entalhamento da existência nesse nosso mundo em ruínas – um mundo no qual, como Caio Fernando de Abreu (2016, p. 82) bem descreveu, “alguma coisa explodiu, partida em cacos. A partir de então, tudo ficou ainda mais complicado. E mais real”. Em um conto de título sugestivo, *Transformações*, tais narrativas deixam em aberto se conseguiremos transformar nossos conceitos para responder as transformações ecológicas que explodiram aquilo que somos e nos tornaram mais reais.

REFERÊNCIAS

ABIA. **A AIDS e a escola**. Rio de Janeiro: ABIA, 1993.

ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BARAD, Karen. **Meeting the Universe Halfway**. Durham: Duke University Press, 2007.

BARAD, Karen. Nature’s Queer Performativity. **Kvinder, Køn & Forskning**, n. 1-2, p. 25-53, 2012.

BARAD, Karen. Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. **Parallax**, v. 20, n. 3, p. 168-187, 2014.

BARAD, Karen. Transmaterialities: Trans*/matter/realities and Queer Political Imaginings. **Gay and Lesbian Quarterly**, v. 21, n. 2-3, p. 387-422, 2015.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n.1, p. 155-167, 2002.

CARRARA, Sergio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v. 21, p. 323-345, 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias da educação ambiental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CHAKRABARTY, Dipesh. O clima da história: quatro teses. **Sopro**, v. 91. 2013.

CHEN, Mel. Toxic Animacies, Inanimate Affections. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, v. 17, n.2-3, p. 265-286, 2011.

CRIMP, Douglas. **Melancholia and moralism: essays on AIDS and queer politics**. Massachusetts: MIT Press, 2002.

DESPRET, Vicienne. O que os animais diriam se...?. **Cadernos de Leitura**, n. 45, maio 2016.

DERRIDA, Jacque. **Escritura e diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DONINI, Ângela. **Potência virótica da vida: afeto, escrita e subjetivação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

EDELMAN, Lee. **No Future**. Durham: Duke University Press, 2008.

FERREIRA, João. Primeiras ficções sobre o VIH/sida: Buddies, An Early Frost e Parting Glances. In: CASCAIS, António Fernando; FERREIRA, João. **O vírus-cinema: cinema queer e VIH/sida**. Lisboa: Associação Cultural Janela Indiscreta, 2018, p. 14-23.

FOUCAULT, Michel. **The order of things**. New York: Vintage Books, 1970.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

FREEMAN, Elizabeth. **Time Binds**. Durham: Duke University Press, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GIORGI, Gabriel. Política de la supervivencia. **Kamchatka: Revista de Análisis Cultural**, n.10, 2017, p. 249-260.

GOUGH, Noel; GOUGH, Anette. Contos de Camp Wilde: tornando queer a pesquisa em Educação Ambiental. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, 312, p. 239-263, jan-abr/2011.

HARAWAY, Donna. **Staying with the Trouble**. Durham: Duke University Press, 2016.

HARAWAY, Donna. **When Species Meet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

HARAWAY, Donna. O Manifesto Ciborgue. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Antropologia ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2ªed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARAWAY, Donna. The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary.; TREICHLER, Paula. (eds). **Cultural Studies** New York; Routledge, 1993. p. 295-337.

HARAWAY, Donna. The Biopolitics of Postmodern Bodies: Determinations of Self in Immune System Discourse. **differences**, v. 1, n. 1, p. 3-43, 1989.

- HAYWARD, Eva. Fingeryeyes: Impressions of Cup Corals. **Cultural Anthropology**, n. 25, v. 4, p. 577-599, 2010.
- HUSTAK, Carla; MYERS, Natasha. Involuntary Momentum: Affective Ecologies and the Sciences of Plant/Insect Encounters. **Différences**, v. 23, n. 3, p. 74-118, 2012.
- KIRBY, Vicky. **Quantum antropologies**. Durham: Duke University Press, 2011.
- LAW, John. **What's Wrong with a One-World World**. Paper apresentado ao Center for the Humanities, Wesleyan University, Connecticut em 19 de Setembro de 2011. Disponível em: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2011WhatsWrongWithAOneWorldWorld.pdf> Acesso em: 14 de março de 2018.
- LEWIS, Simon; MASLIN, Mark. Defining the Anthropocene. **Nature**, v. 519, n. 12, 2015.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. São Paulo: Vozes, 1999.
- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n.3, p. 935-952, set-dez 2014.
- LUCIANO, Dona. CHEN, Mel. Has the Queer Ever Been Human?. **Gay and Lesbian Quarterly**, v. 21, n. 2 – 3, p. 183-207, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- MORTIMER-SANDILANDS, Catriona. Unnatural Passions?: Notes Toward a Queer Ecology, Invisible Culture. **An Electronic Journal for Visual Culture**, v. 9, 2005. Disponível em: http://www.rochester.edu/in_visible_culture/issue_9/title9.html. Acesso em: 2 de junho de 2018.
- MORTIMER-SANDILANDS, Catriona. ERICKSON, Bruce. A Genealogy of Queer Ecologies. In: ERICKSON, Bruce. **Queer Ecologies**. Bloomington: Indiana University Press, 2010. p. 1-47.
- MBEMBE, Acquille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- MIRZOEFF, Nicholas. O direito de olhar. **Educação Temática Digital**, v.18 n.4 p.745-768 out./dez. 2016a.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Não é o Antropoceno, é a cena da supremacia branca ou a linha divisória geológica da cor**. Baula, 2016b. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/a-ler/nao-e-o-antropoceno-e-a-cena-da-supremacia-branca-ou-a-linha-divisoria-geologica-da-cor>. Acesso em: 5 de maio de 2018.
- MEYERS, Natasha. **Rendering Life Molecular**. Durham: Duke University Press, 2015.
- NGAI, Sianne. **Ugly Feelings**. Cambridge: Harvard University Press, 2005.
- NYONG'O, Tavia. Back to the Garden: Queer Ecology in Samuel Delany's Heavenly Breakfast. **American Literary History**, v. 24, n. 4, 2013. 747-767.
- PATTON, Cindy. **Globalizing AIDS**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.
- PELUCIO, Larissa. **Abjeção e Desejo**. São Paulo: Annablume, 2009.
- PEREIRA, Pedro Paulo. Sucatas do mundo: noções de contaminação e de abjeção em uma instituição de portadores de Aids. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 127-147, jul./dez. 2001.
- PERLONGHER, Néstor. **O que é AIDS**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer?. **Jangada**, n. 1, p. 96-99, jan-jun 2013.
- POVINELLI, Elizabeth. **The Empire of Love**. Durham: Duke University Press, 2006
- POVINELLI, Elizabeth. **Geontologies**. Durham: Duke University Press, 2016a.
- POVINELLI, Elizabeth. Geontologies: The Figures and the Tactics. **e-flux**, n. 78, 2016b. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/78/81514/geontologies-the-figures-and-the-tactics/>. Acesso em: 2 de junho de 2018.

POVINELLI, Elizabeth. Interview with Elizabeth Povinelli by Mat Coleman and Kathryn Yusoff. **Theory, Culture & Society**. Volume Especial, p. 1-17, 2017.

PUAR, Jasbir. **Terrorist Assemblages**. Durham: Duke University Press, 2007.

PUAR, Jasbir. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. **Meritum**, v. 8, n. 2, p. 343-370, jul./dez. 2013.

RANNIERY, Thiago. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de 'meninos gays'. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 1-32, 2017.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção?. **Práxis Educativa**, v. 13, p. 982-1002, 2018.

RUSSEL, Constance; SARICIK, Tema; KENNELLY, Jackie. Tornando queer a educação ambiental. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, 312, p. 239-263, p. 225-239, jan-abr/2011.

SEDGWICK, Eve. How to Bring Your Kids Up Gay. **Social Text**, v. 29, p. 18-27, 1991.

SILVA, Denise. **Toward a Global Idea of Race**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SPOSITO, Roberto. **Bios: biopolítica e filosofia**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

ST. PIERRE, Elizabeth. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

TREICHLER, Paula. AIDS, Homophobia, and Biomedical Discourse: An Epidemic of Signification. **October**, v. 43, p. 31-70, 1987.

Recebido em: 21/06/2018

Alterações recebidas em: 17/10/2018

Aceito em: 09/11/2018

PRECISAMOS FALAR SOBRE CURRÍCULO

WE NEED TO TALK ABOUT CURRICULUM

Márden de Pádua Ribeiro¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo estabelecer uma reflexão teórica introdutória sobre o campo curricular. Destina-se especialmente para iniciantes que procuram por abordagens introdutórias, mas que não sejam rasas e superficiais. Possui como foco uma discussão inicial e atualizada, que visa estimular interessados na teoria curricular a se aprofundarem cada vez mais neste complexo e polissêmico campo da educação. Para isso, procura problematizar as vertentes tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo chamando atenção para seus limites potencialidades a partir da idéia de híbridos teóricos, ancorando-se em Alice Casimiro Lopes e Antônio Flávio Barbosa Moreira. Defende a temática do conhecimento como fundamental para o campo curricular e sua apropriação por distintas concepções de currículo. O artigo espera contribuir para preencher uma lacuna no que tange a disponibilidade de textos de caráter introdutório ao currículo com linguagem mais acessível para estudantes de graduação, professores da educação básica e interessados em geral. Trata de um trabalho teórico a partir de revisão bibliográfica interpretativa.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Cultura. Teorias.

INTRODUÇÃO

O intuito deste artigo é escrever sobre Currículo na educação. É falar de Currículo tendo como foco estudantes de graduação de Pedagogia. Futuros profissionais da educação que estão tendo contato pela primeira vez com este campo (Bourdieu, 1983) tão polissêmico, complexo, e recheado de híbridas concepções teóricas. O objetivo aqui, portanto é escrever sobre Currículo em um viés introdutório, pensando naqueles textos iniciais que o docente da disciplina de Currículo pretende trabalhar com seus alunos. É escrever sobre currículo de forma simples, mas não rasa, focando nos estudantes que lerão esse texto, como todos os outros de uma graduação, na corrida e dura luta do cotidiano; no transporte público, entre um intervalo e outro, dentro de suas casas nem sempre silenciosas e com todas as interrupções possíveis e imagináveis que possam desconcentrar uma leitura de um artigo.

Não significa dizer que esse texto tem um objetivo prosaico, muito pelo contrário. Simplificar um assunto é desafio árduo e que exige de quem o faz um conhecimento aprofundado. Só se simplifica o que se domina. Não há como construirmos exemplos triviais e corriqueiros de assuntos que não façamos a menor idéia. Em outras palavras, penso esse artigo para estudantes de graduação, professores da

¹ Doutorando em Educação - PUCMG Mestre em Educação - PUCMG Professor do curso de Pedagogia – FACISABH. E-mail: <mardendepadua@yahoo.com.br>.

educação básica que não estão plenamente inseridos nos áridos debates acadêmicos e que clamam por leituras de caráter introdutório e acessível.

Uma leitura introdutória é aquela que convida ao aprofundamento futuro. É aquela que visa ser didática, explicativa, propositiva, sem cair nos clichês, sem se render ao senso comum, sem perder o embasamento teórico. Uma leitura introdutória é fundamental no contexto dos cursos de graduação, especialmente de Pedagogia, foco do presente trabalho.

Em minha atividade profissional, leciono a disciplina de Currículo para um curso de Pedagogia. Tal informação traduz a preocupação desse artigo: possibilitar aos estudantes uma leitura convidativa e explicativa sobre currículo, com nítido caráter introdutório, abrindo as portas profundas e plurais do campo para quem deseja se aprofundar.

Em sua dissertação de mestrado, Ribeiro (2016) investigou como se dão as disciplinas de Currículo dos cursos de Pedagogia presenciais de Belo Horizonte e constatou que há uma lacuna da qual o presente artigo visa preencher: a sistematização de textos de caráter introdutório para graduandos de Pedagogia. Tal lacuna foi observada nas entrevistas que o autor realizou com os docentes das disciplinas de Currículo. A maioria deles trouxe tal demanda e é nela que me agarro para produzir esse texto.

Ribeiro (2016) constatou que basicamente todos os docentes de Currículo entrevistados utilizam introdutoriamente a clássica obra de Tomaz Tadeu Silva, *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo*, especialmente a introdução do livro, intitulada: *Teorias de Currículo: o que é isto?* Trata de uma curta e didática introdução que apresenta um breve histórico do campo curricular, enfatiza a importância de alguns conceitos e fornece uma notícia das três vertentes teóricas que Silva (2009) imortalizou: tradicionais, críticas e pós-críticas. É usual nos cursos de graduação que os docentes de Currículo trabalhem a partir dessas três vertentes e utilizem para fins didáticos o famoso quadro teórico elaborado por Silva (2009).

Não é intenção aqui substituir a introdução elaborada por Silva (2009) e sim, fornecer mais alternativas bibliográficas com caráter introdutório para estudantes interessados no tema do currículo. Para isso o presente trabalho é uma reflexão teórica, a partir de revisão bibliográfica interpretativa (Gil, 2002), que consistiu em um levantamento da produção no campo curricular que se relacionasse ao objetivo aqui pretendido. A partir disto, fiz uma interpretação da bibliografia levantada de modo a problematizar algumas questões que entendo ser relevantes ao público alvo deste artigo: estudantes de licenciaturas e interessados na discussão curricular em nível introdutório.

Desse modo, divido o texto em dois principais momentos: uma discussão problematizadora acerca das vertentes elaboradas por Silva (2009) a partir da ideia de híbridos teóricos (Lopes, 2005, 2007, 2013; Moreira, 1990, 1998, 2001, 2009, 2010) e a importância do tema do conhecimento e da cultura para o currículo. É evidente que um texto com esse objetivo está longe de querer abarcar toda a multiplicidade conceitual existente na academia, que faz do currículo seguramente um dos campos mais complexos, plurais e de difícil definição.

A complexidade do campo curricular nos últimos anos tem sido de tal ordem que cada vez mais é difícil definir, por exemplo, as fronteiras entre as concepções crítica e pós-crítica que Silva (2009) criou. As influências, no campo do currículo, dos estudos do cotidiano (Ferraço e Carvalho, 2012; Oliveira, 2013; Alves, 2003); da filosofia da diferença (Corazza, 2001; 2005, 2010); das políticas de currículo na perspectiva de Stephen Ball e Ernesto Laclau (Dias e Lopes, 2009; Lopes e Macedo, 2011); se embaralham com as concepções de currículo rizomático (Gallo, 2010); de currículo como vetor-força (Paraíso, 2015); currículo como espaço-tempo de enunciação cultural (Macedo, 2006); currículo como teia de significados (Pereira, 2012); do currículo atrelado à necessidade de transmissão do conhecimento poderoso (Young, 2007, 2011, 2013) e tantas outras. Mistura-se ainda às discussões específicas de gênero, etnia, tecnologia, que demandam do campo curricular ressignificações teóricas constantes.

Quem quer se enveredar pelo campo do currículo acaba de ter uma breve noção do amplo cardápio disponível. E o cardápio não está completo. Mas nossa intenção é introduzir e como tal, começar do início, do básico, daquilo que se precisa saber para as primeiras aulas de uma graduação.

Também não é nossa intenção aqui fazer apanhados históricos do campo curricular. Entendo que para isso os docentes de Currículo podem e devem trabalhar com os estudos de Moreira (1990) e Goodson (1995).

A dissertação de Assunção (2012) e especialmente de Ribeiro (2016) são pontos de partida importantes na medida em que se dedicaram especificamente às disciplinas de Currículo dos cursos de Pedagogia, respectivamente em São Paulo e Belo Horizonte, pesquisando tanto em instituições públicas quanto privadas, ambas entrevistando docentes de Currículo. Acredito, portanto, que as duas pesquisas fornecem elementos significativos para uma compreensão mais clara dos desafios de se lecionar e de se aprender sobre currículo no contexto da graduação em Pedagogia.

Assunção (2012) em sua pesquisa trabalhou com planos de ensino das disciplinas de currículo de maneira mais superficial, estabelecendo um compilado das bibliografias mais utilizadas e das características mais comuns das disciplinas: carga horária, objetivos e em qual período se situam. Contudo, conseguiu pesquisar mais planos de ensino do que Ribeiro (2016), que por sua vez tratou as disciplinas de Currículo de modo mais profundo, pois entrevistou todos os docentes das respectivas disciplinas, ao passo que Assunção entrevistou apenas alguns, por amostra e não aprofundou a respeito dos desafios cotidianos dos docentes que lecionam a disciplina.

Assim, é possível elencar pontos em comum percebidos nas duas dissertações: o já referido livro de Tomaz Tadeu Silva é o mais citado nos planos de ensino e costuma ser escolhido para iniciar a disciplina inserindo os estudantes na lógica elaborada por Silva (2009) de enquadrar as vertentes teóricas do currículo entre tradicionais, críticas e pós-críticas. Ribeiro (2016) demonstrou que os docentes de Currículo por ele entrevistados, compreendem as categorias elaboradas por Silva (2009) como cruciais para um bom entendimento inicial sobre currículo por parte de seus estudantes.

É por essa razão que dou especial importância a essa obra de Tomaz Tadeu. Ora, se a intenção desse artigo é servir de texto introdutório especialmente para licenciaturas, e se trago pesquisas que mostram que sua obra tem servido de baliza teórica para o ensino de currículo, nada mais coerente do que destacar a divisão classicamente estabelecida por Silva (2009). Contudo, creio que apenas descrevê-la didaticamente não traz nenhuma relevância ao campo, pois para tal, a própria obra do referido autor já cumpre o papel. Nesse sentido, acolho as categorias tradicionais, críticas e pós-críticas de Silva (2009) no intuito de problematizá-las, ou seja, levantar discussões e estimular o debate e a ressignificação delas. Creio que desse modo, contribuo de forma mais efetiva para um debate mais produtivo acerca da teoria curricular, tendo em vista que essa discussão tem sido a meu ver, feita de forma tímida no campo curricular atualmente. Destaco os trabalhos da pesquisadora Alice Casimiro Lopes como fontes principais para quem busca um outro olhar acerca desses enquadramentos teóricos.

Retomando às dissertações de Assunção (2012) e Ribeiro (2016), outra conclusão possível de ambas as pesquisas trata da observação feita por alguns docentes de Currículo de que são escassos os textos introdutórios sobre Currículo. Além da obra de Silva (2009), alguns docentes buscaram a introdução do livro *Teorias de Currículo* de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo como uma tentativa de alternativa ao livro de Silva (2009), mas alegaram que os discentes sentem dificuldade em interpretá-los. A carência de textos de caráter introdutório, a partir de linguagem mais simples, é premissa central deste artigo.

Geralmente, em uma primeira aula sobre Currículo, após apresentarmos o plano de ensino e estabelecer as demais formalidades que toda primeira aula pede, os docentes iniciam suas discussões provocativamente com uma pergunta: afinal, o que é currículo? A estratégia aqui é clara: pinçar noções prévias de seus alunos e ao mesmo tempo iniciar um canal dialógico com eles a respeito do que venha a ser o currículo. Nesse momento o docente já sabe que ao mesmo tempo preparou uma armadilha para si, pois responder o que é currículo, atualmente trata de um desafio imenso ao campo.

Para teóricos como Moreira e Garcia (2003) atualmente o campo do currículo no Brasil encontra-se disperso, ou seja, seu objeto central (o conhecimento) se dispersou a partir da contribuição de múltiplas vertentes teóricas. Os autores defendem que o currículo não deve se afastar de sua matéria

prima: o conhecimento. Moreira (2001, 2003, 2007, 2010, 2012) volta a defender essa questão em outros trabalhos, seguido por Ribeiro (2015, 2016b) e Ribeiro e Zanardi (2016). A mesma defesa, ainda mais vigorosa, é feita por Duarte (2016). Gabriel (2013, 2015, 2016), ainda que sob perspectiva teórica dos autores anteriormente mencionados, concorda com eles no que diz respeito à centralidade da temática do conhecimento para o campo curricular.

Por outra via, influenciados por teorias pós-modernas e pós-estruturais, outros teóricos compreendem o currículo mais como uma enunciação discursiva, enfatizando a diferença, como percebido nos trabalhos de Corazza (2001, 2005, 2010) e de Paraíso (2009, 2010, 2015).

Vale ressaltar que há heterogeneidade em meio a essas concepções discursivas, pois fatalmente os pesquisadores que articulam currículo e cotidiano (Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves; Carlos Eduardo Ferraço) possuem nuances diferentes daqueles que priorizam as políticas de currículo, como Lopes (2015, 2014, 2013) e Macedo (2013, 2012, 2006).

Portanto, não é tarefa simples definir currículo, pois como os teóricos adeptos de uma lógica mais discursiva diriam, defini-lo é antes de tudo travar uma batalha discursiva pelas múltiplas significações possíveis do que venha a sê-lo. Por isso existem diferentes concepções teóricas que darão respostas distintas para o currículo e suas ênfases.

Sugiro aqui um ponto de partida conceitual que pode ser útil para quem quer iniciar os estudos no campo: compreender a temática do conhecimento como fundamental para o currículo. Seja para defender a transmissão dos ditos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (Duarte, 2016; Young, 2007, 2011, 2013), seja para pensar o conhecimento na ótica discursiva, através de disputas por diferentes enunciados (Gabriel, 2016, 2015, 2013), seja para pensar o conhecimento como diluído em uma temática maior: a da cultura (Lopes, 2013), seja para defender o conhecimento como matéria prima central para o currículo (Moreira, 2003, 2007, 2010, 2012; Ribeiro, 2016b, Ribeiro e Zanardi, 2015). O conhecimento pode ser pensado sob múltiplas formas mais uma coisa é elementar: não há como desconsiderá-lo quando o assunto é currículo.

Por essa razão o conhecimento é uma espécie de matéria prima dos estudos de currículo. Ele é a base essencial para a teoria curricular. Dele, emergem-se outras diversas temáticas. Do mesmo modo que com a madeira, você pode fazer uma mesa, um armário, uma cadeira, ou um piano. A madeira é a matéria prima, ela é o elemento primordial que fornecerá as múltiplas potencialidades de criação a partir do objeto.

Em uma aula de graduação, geralmente no início do semestre, costumo provocar os alunos a partir de uma situação hipotética: peço para que se imaginem em uma sala de aula, lecionando o componente curricular História para o quinto ano do ensino fundamental. Deparam-se com a intencionalidade de se trabalhar o conteúdo do *descobrimento do Brasil* com os alunos do quinto ano, certamente contido no livro didático.

Reflico então com os estudantes que o próprio termo *descobrimento* que geralmente é uma escolha curricular de diversos livros didáticos de História, já trazem embutidas visões de mundo (européia nesse caso) que explicam, por exemplo, o motivo pelo qual o termo não seria *invasão*. Via discurso, podemos compreender essa questão partir do modo pelo qual diferentes significantes travam duelos discursivos pelo enunciado. Em outro sentido, pode-se problematizar porque o conhecimento tido como historicamente construído privilegiou o termo *descobrimento* em detrimento de *invasão*. Em outras palavras, tal problematização significa recorrer à consagrada pergunta estabelecida por Apple (2006) ao se estudar currículo: conhecimentos de quem? Construídos e legitimados por quem? Tais questões remetem os alunos às noções de disputa, poder, ideologia que tanto a teoria crítica curricular tem mencionado nas últimas décadas. Mas também pode ser acrescida de toda a lógica discursiva, via linguagem, que as teorias pós-críticas têm procurado ressaltar.

E é nesse contexto que Silva (2009) ainda é central, pois sua divisão esquemática que categoriza as teorias curriculares em três grandes vertentes, ainda auxilia introdutoriamente estudantes a se situarem dentro desse complexo campo. Entretanto gestada há quase duas décadas, esta divisão merece um bom debate acerca de seus sentidos no atual polissêmico campo curricular.

AS TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DE TOMAZ TADEU SILVA E OS DESAFIOS DE PENSÁ-LAS ATUALMENTE.

Como já mencionado, a divisão esquemática do campo curricular nessas três vertentes, têm sido usual no contexto dos cursos de graduação em Pedagogia. Não é minha intenção aqui simplesmente fazer um resumo dessas três vertentes, pois entendo que para isso já existe o próprio livro de Tomaz Tadeu Silva. Creio que a contribuição desse artigo pode ser, a partir desse enquadramento elaborado por Silva (2009), convidar os interessados no campo curricular a pensar o conhecimento a partir dessas três vertentes, e por fim, estimular a problematização de tais categorias, a partir de uma certa mistura entre essas vertentes (hibridismo teórico), para que não sejam compreendidas de modo tão separado e rígido.

Em outras palavras, pretendo estimular quem está começando a se aventurar pelo campo, a perceber as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, não como etapas evolutivas, no sentido de que primeiro vem uma, depois outra e outra, como se a teoria de currículo fosse um elevador em que cada andar corresponde a uma teoria melhor do que a outra. Ao contrário, gostaria que elas fossem pensadas de forma misturada, ou na perspectiva de Lopes (2005, 2007, 2014, 2013) e Moreira (1990, 2001, 2009, 2010), hibridizadas. Isso significa, especialmente entre as teorias críticas e pós-críticas, que muito mais do que uma oposição, elas possuem pontos de encontro como ressalta Ribeiro (2016b) e mesmo com suas distinções, não se trata de uma anular a outra. Elas podem ser entendidas como vertentes que se hibridizam em diversos pontos e talvez essa seja o desafio mais importante para os interessados no campo curricular.

As teorias tradicionais para Silva (2009), datadas historicamente especialmente a partir das contribuições de Ralph Tyler na década de 1930, possuem como marca principal a tentativa de enfatizar o planejamento curricular sem maiores preocupações com a problematização a respeito do conhecimento. Esta concepção busca associar na educação os princípios de administração científica tayloristas marcados por uma lógica industrial. Esse modelo instrumental não se preocupa com maiores reflexões críticas e muito menos com questionamentos acerca de quais conhecimentos são selecionados/excluídos.

O que é fundamental que estudante de graduação que estejam navegando inicialmente pelo campo do currículo percebam, em relação às teorias tradicionais? Não se pode negar a importância do estabelecimento de planejamentos e objetivos de ensino para um professor. Não significa que um professor ao traçar seus cronogramas de conteúdos, está aderindo a uma lógica tradicional, de caráter nitidamente tecnicista. Isso ocorre se tais sistematizações se dão por parte do docente sem um mínimo de reflexão crítica sobre sua prática, tentando atingir uma ilusória neutralidade no ato de selecionar os conhecimentos que os alunos devem aprender. Ao buscar problematizar, criticar, refletir e revelar o caráter ideológico presente nos conhecimentos, esse docente se aproxima das outras duas vertentes categorizadas por Silva (2009): críticas e pós-críticas. Silva (2009, p.30) sintetiza, de um modo geral, a concepção crítica curricular nesta passagem:

as teorias críticas sobre o currículo começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

O autor, após tecer tal síntese, busca diferir a teoria crítica, havendo de um lado uma teorização mais geral, amparada nas obras de Louis Althusser, Bourdieu e Passeron, e de outro, teorizações críticas mais voltadas ao currículo, calcadas na chamada Nova Sociologia da Educação, encabeçada por Michael Young, e no neomarxismo de Michael Apple, além do movimento de reconceptualização, liderado por Willian Pinnar. Silva (2009) após perpassar por esses autores em sua obra, enfatiza uma questão central

a uma teorização crítica: a necessidade de articulação com a temática do conhecimento. Assim, chama especial atenção para a contribuição de Michael Apple que, para Silva (2009), possui uma concepção essencialmente crítica, ao direcionar seus questionamentos às relações de poder e como a assimetria dessas relações afetam o currículo, além da importância do conhecimento para discutir tais relações.

As teorias pós-críticas, no entendimento de Silva (2009) são fruto de diversas correntes teóricas e buscam atribuir ênfases distintas das teorias críticas. Buscam trazer à tona outros elementos (gênero, discurso, etnia, sexualidade,) que as teorias críticas não procuraram enfatizar em seus primórdios. Paraíso (2004, p. 285) resume em duas elucidativas passagens, as premissas básicas das concepções pós-críticas:

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (Silva, 1993a). Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção (Corazza, 2001). Não acreditam na “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós da educação não cansávamos de apegar-nos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (Silva, 1999). [...] Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade (Louro, 1995). (Paraíso, 2004, p.285-286)

Sintetizando as duas vertentes, pode-se dizer que as diferenças se dão especialmente nas ênfases conceituais que ambas priorizam. Enquanto a teoria crítica acolhe noções mais totalizantes, tais como: ideologia, hegemonia, transformação, emancipação, razão; as teorias pós-críticas têm optado por ressaltar percepções que desconfiam da totalidade, da racionalidade, da universalidade, para tal, têm buscado operar com conceitos de diferença, discurso, enunciação, desejo. Essas concepções têm influenciado bastante os estudos que se voltam, especialmente para a articulação do currículo com a cultura, currículo com o gênero e a sexualidade.

Para Lopes (2013, p.13), a noção de teorias pós-críticas é algo complicado, pois "trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno". Segundo a autora, esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos e pós-marxistas. Ribeiro (2016b) acolhe em grande parte essa premissa e acrescenta que dentro das teorias pós-críticas há uma corrente adjetivada pelo autor como radical, que para ele corresponde a uma influência extrema das teorias filosóficas pós-estruturais que acabam por deixar o campo curricular por demais abstrato. Mas há outras correntes pós-críticas que buscam hibridizar seus conceitos com fundamentos da teoria crítica, buscando mais um encontro do que um afastamento.

É importante trazermos, para melhor elucidação, o famoso quadro elaborado por Silva (2009) tão abordado nos cursos de graduação:

Quadro 1 - Categorias curriculares elaboradas por Tomaz Tadeu Silva

| Teorias Tradicionais | Teorias Críticas | Teorias pós-críticas |
|----------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Ensino | Ideologia | Identidade, alteridade, diferença |
| Aprendizagem | Reprodução cultural e social | Subjetividade |
| Avaliação | Poder | Significação e discurso |
| Metodologia | Classe social | Saber-poder |
| Didática | Capitalismo | Representação |
| Organização | Relações sociais de produção | Cultura |
| Planejamento | Currículo oculto | Gênero, raça, etnia, sexualidade |
| Eficiência | Emancipação e libertação | Multiculturalismo |

Fonte: (Silva, 2009, p.17).

Tal quadro, reproduzido aqui em parte, vale dizer, foi elaborado pelo autor há quase duas décadas, o que significa dizer que ele é fruto da produção curricular específica daquele contexto no Brasil e no mundo. Por essa razão, vale a pena, mesmo nesse texto introdutório, que os interessados pelo campo curricular, tenham conhecimento de tais distinções, mas sem perder de vista um questionamento: tais distinções ainda fazem total sentido no contexto da produção curricular atual? Defendo que em parte sim, mas não totalmente, pois com o passar dos anos, especialmente a teoria curricular crítica passou a absorver contribuições das teorias chamadas pós-críticas, ocorrendo aí uma hibridização teórica (Lopes, 2014, 2013), observada também por Moreira (, 2010, p.61) ao afirmar que “a hibridização enquanto categoria propicia uma visão mais acurada da conformação do campo do currículo no Brasil”.

Lopes e Macedo (2002) também defendem a ocorrência de uma hibridização e argumentam que as marcas do campo são a mescla entre os discursos crítico e pós-crítico. Assim, há uma “reterritorialização de discursos filosóficos e sociológicos, que tornam mais difusa a constituição de uma teoria do currículo” (Lopes e Macedo, 2002, p. 48). Vale ressaltar que o termo hibridização tem sido aplicado aos difusos fenômenos culturais contemporâneos. Contudo, segundo Moreira (1990, 2009, 2010) o próprio termo currículo pode ser analisado como híbrido se o concebermos como resultado de uma seleção de parcela da cultura mais ampla disponível e de sua transformação, para que possa ser ensinada, em um dado momento, em uma instituição específica, para um alunado particular. Em outras palavras, trata-se de hibridizações nos quais discursos de origens distintas e hierarquizados de diferentes modos se desterritorializam e reterritorializam. “Os discursos curriculares também podem ser estudados como híbridos, por corresponderem a configurações transitórias que resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos” (MOREIRA, 2010, p.61). Em outro trabalho, o autor complementa:

A hibridização opera, então, por meio da mobilização de distintos discursos em um âmbito particular. Articula tanto modelos externos, por vezes repetindo movimentos tradicionais do centro para a periferia, quanto diferentes tradições e teorizações. A hibridização supõe um processo de tradução, que coloca novas experiências e direções em contato com outras previamente disponíveis. Interrompem-se, no processo, as hierarquias estabelecidas dos discursos, sem que, necessariamente, se configure uma outra, mais democrática. Na nova hierarquia, reafirmam-se e sancionam-se alguns discursos, ao mesmo tempo que se negligenciam e reprimem outros. (MOREIRA, 2009, p.372)

A análise desses discursos demanda entendê-los não só como decorrentes de disputas entre correntes, mas também como manifestações de conflitos não resolvidos. Falar em hibridização teórica no campo do currículo não necessariamente significa defender que haja uma harmonia entre distintas

concepções teóricas. Elas ao se hibridizarem, negociam seus sentidos, se reterritorializam sob disputas, e se ressignificam a partir de discursos que acabam se sobrepondo em detrimento da restrição de outros. É sempre importante indagar: no processo de hibridismo teórico, que temáticas são privilegiadas? “Que vozes se revelam mais poderosas?” (MOREIRA, 2009, p.373) Sob quais condições as disputas por hegemonia no campo se dão e como interferem na produção desses conhecimentos? Por essa razão, o hibridismo no campo, ao mesmo tempo em que desestabiliza a concepção linear de tradições teóricas, embaralhando distintas vertentes, por outro lado, colocam ainda mais sob disputa quais discursos acabam enfatizados e quais outros são diluídos ou até mesmo negligenciados

Especialmente os trabalhos de Giroux (1993, 1997) e McLaren (1993, 1997) já há muito tempo se pautam pela hibridização entre vertentes críticas e pós-críticas. Em entrevista para o periódico Currículo sem Fronteiras, o teórico Michael Apple expressou claramente que tem buscado hibridizar Karl Marx (concepção crítica) com as assertivas de Foucault (concepção pós-crítica), como pode ser observado em Gandin, Silva e Marques (2012).

Silva (2009), ao lançar sua clássica obra destinada à introdução da teoria curricular, certamente prestou grande contribuição didática, ao separar críticos de pós-críticos, elencando categorias conceituais que ambas correntes priorizam. Essas categorias estabelecidas por Silva (1999), por um lado, ajudam a compreender essas singularidades conceituais da teoria curricular, mas por outro, podem acarretar em uma estagnação das concepções, caso lidas de modo estanque, desconsiderando que teorias críticas ou pós-críticas, também continuam em constantes transformações, além do fato de não serem homogêneas em si mesmas.

Em outras palavras o que quero dizer é que caso não se tenha um devido cuidado, pode ser que se acabe interpretando que determinado conceito que está colocado no quadro como pertencente à vertente crítica, só possa ser trabalhado pela mesma. Um exemplo: Silva (2009) ao elaborar seu enquadramento das teorias, colocou a cultura no campo das teorias pós-críticas. Caso seja feita uma leitura rígida desse quadro, dá-se a entender então que as teorias críticas não operam com o conceito de cultura, o que seria um equívoco.

A pesquisa feita por Ribeiro (2016) com docentes de Currículo de cursos de Pedagogia revela exatamente o que quero aqui mencionar. O pesquisador ao coletar as falas dos docentes, mostrou que em diversos momentos, os mesmos revelam que seus estudantes acolhem uma visão compartimentada do quadro teórico de Silva (2009) e também evolutiva, isto é, compreendem que das teorias tradicionais, para as críticas e pós-críticas há uma espécie de linha de evolução. Sei que a noção estanque e rígida do quadro não são defesas que Silva (2009) faz em seu livro; o que quero dizer aqui diz respeito aos perigos que decorrem de determinadas leituras de sua obra.

Entretanto, no que diz respeito à noção de linha evolutiva entre as correntes, creio que cabe problematizar um pouco mais a obra de Silva (2009). Ainda que não haja uma intencionalidade explícita do autor em traçar uma linha evolutiva das correntes curriculares, o autor acaba advogando por uma delas ao mencionar que "o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica". (Silva, 2009, p.116). Considero tal frase emblemática. Ao determinar o fim de uma vertente e o começo de outra, não estaria Silva (2009) aderindo indiretamente a uma concepção evolutiva das correntes? Ou, no mínimo, a uma compreensão linear, de que uma termina para a outra começar?

Assim, não é difícil entender porque, na pesquisa de Ribeiro (2016) com os docentes de Currículo, os mesmos observaram o problema da interpretação linear e evolutiva das correntes categorizadas por Silva (2009). Tais compreensões dificultam o que aqui procuro estimular: a busca pelos encontros das fronteiras em detrimento do apressamento em demarcá-las como polos opostos. Lopes (2013) sintetiza com precisão a forma cronológica e linear de como se tem construído a teoria curricular, sobretudo em alguns cursos de graduação.

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma

medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele. (Lopes, 2013, p.11).

Conforme Lopes (2013) aponta, ao apostarmos no gradualismo, tem-se a ideia de uma etapa social que necessariamente irá evoluir para um momento mais avançado em relação à etapa atual, sugerindo uma linearidade ilusória. A meu ver, a frase anteriormente citada de Silva (2009) decretando o fim de uma corrente e o início de outra, escorrega exatamente nessa precipitação ilusória.

É nesse sentido que apostamos na categorização dos híbridos teóricos, no intuito de captar os deslizamentos entre vertentes curriculares que misturam muito mais do que separam. Estes híbridos teóricos congregam elementos crítico e pós-críticos, dificultando um enquadramento mais estático que sugere categorias críticas de um lado e pós-críticas de outro, ou a morte de uma e o nascimento de outra.

Entretanto, algumas distinções contidas no quadro ainda permanecem bastante perceptíveis ao campo e isso deve ser deixado claro nas licenciaturas e para os interessados em iniciar as leituras sobre currículo. A principal delas a meu ver trata da ênfase da ideia de discurso para as teorias pós-críticas. Certamente essa foi uma contribuição pós-crítica cuja teoria crítica pouco se debruça, pois está mais interessada em uma dimensão mais concreta da realidade, sob uma perspectiva materialista e menos discursiva. Outra boa distinção ainda muito presente que o quadro acolhe, é a importância do conceito de emancipação para a teoria crítica. Silva (2000, 2010) em outros trabalhos, deixa claro que a ideia de emancipação para os pós-críticos é bastante questionada, ao defenderem que o sujeito, mergulhado no discurso, não é assim tão dotado de uma racionalidade emancipatória. Por outro lado, teóricos críticos como Giroux (1993, 1997), McLaren (1993, 1997), Moreira (2001, 2003, 2009, 2010, 2012) e Duarte (2016) ainda que concordem que a razão não possui total plenitude no sujeito, por outro lado não abandonam a capacidade racional de libertação e emancipação da qual o sujeito pode conquistar.

Vale dizer, a título de maior esclarecimento, que usualmente se busca alinhar teorias críticas e pós-críticas com dois grandes paradigmas teóricos: Modernidade e Pós-modernidade, respectivamente. Peters (2000) esclarece com precisão as distinções e as heterogeneidades presentes nesses dois paradigmas, de modo que aqui nos cabe resumi-los através de duas grandes diferenças: enquanto a Modernidade, majoritariamente, trabalha com uma visão estrutural de sociedade, acolhendo a ideia de totalidade, de se pensar a sociedade na perspectiva macro, e defendendo alguns valores tidos como universais, a Pós-modernidade enfatiza a realidade através de uma perspectiva discursiva, priorizando o local e o particular em detrimento da ideia de total e universal. Assim, a razão para a Modernidade é um valor central, enquanto para a Pós-modernidade é um princípio visto com bastante desconfiança. Em outras palavras, usualmente, a partir de Silva (2000, 2009, 2010) se enxerga a teoria crítica como uma espécie de defensora dos paradigmas da Modernidade, e a teoria pós-crítica como adepta da Pós-modernidade.

No entanto, como já dito, tal distinção se entendida rigidamente, torna-se problemática, pois desconsidera justamente os hibridismos teóricos que embaralham teoria crítica e pós-crítica. Para Silva (2009, p.115) o pós-modernismo, raiz teórica das concepções pós-críticas, "de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica". Essa radicalização resulta, para o autor, na eliminação de "qualquer pretensão de emancipação". Tal premissa é algo com o qual os teóricos como Lopes (2014, 2013), Giroux (1993), Ribeiro (2016b), Ribeiro, Zanardi e Veloso (2016) e Moreira (2001, 2003, 2007, 2010, 2012) não concordam. Estes teóricos defendem um diálogo entre críticos e pós-críticos, ressaltando o que os segundos têm a oferecer aos primeiros. É como se estes autores deslizassem (Macedo, 2012) entre

teorias críticas e pós-críticas, absorvendo suas contribuições, dificultando de modo considerável a demarcação dessas fronteiras, por se tratarem de híbridos teóricos.

A sugestão para as licenciaturas é tentar perceber os deslizamentos ocorridos entre ambas as concepções. O leitor pode retomar àquele quadro elaborado por Silva (2009) e debater os seguintes questionamentos: os conceitos relacionados às teorias pós-críticas, passadas quase duas décadas, seguem aqueles mesmos ou outros podem ser acrescentados ao quadro? Conceitos como *desejo*, central nos trabalhos de Paraíso (2009, 2010, 2015); *diferença*, crucial nos estudos de Corazza (2001, 2005, 2010), e tantos outros, comuns nos trabalhos de orientação pós-crítica, tais como: *rizoma*, *cartografia*, *multiplicidade*, *vitalismo curricular*; se fôssemos atualizar o quadro de Silva (2009) tais conceitos não fariam mais sentido, do que, por exemplo, *multiculturalismo*; *identidade*; *representação*, um trio conceitual bastante questionado nos trabalhos atuais de linhagem pós-crítica?

Isso é apenas um exemplo, e ao mesmo tempo uma sugestão, de como aproveitar o quadro de Silva (2009) não para ser seguido literalmente, mas, ao contrário, para servir como parâmetro para sua própria ressignificação e problematização. Seria especialmente desafiador e rico em termos de aprendizado, um debate nas licenciaturas, das potencialidades e limites do quadro de Silva (2009) no campo atual da produção curricular brasileira.

O que significa deslizar entre teoria crítica e pós-crítica? Do ponto de vista de Scocuglia (1999, p.175) é transitar pela representação e apresentação da própria realidade, é não abdicar da totalidade, mas não ignorar a diferença, "[...] o surpreendente, o instintivo, o sentimento, as escolhas individuais, os fragmentos". Porém, isso não implica, no que o autor denomina como "ingenuidade em negar as grandes estruturas" (Scocuglia, 1999, p.177). Vale a pena observar, a título de exemplo, como o curricularista Antônio Flávio Barbosa Moreira é compreendido como um autor que a todo momento passeia por entre distintas concepções:

a dificuldade de situar o pensamento de Moreira entre as tradições crítica e pós-estruturais não ocorre apenas em relação à temática do conhecimento, mas é nela que adquire um tom mais dramático. Em diferentes trabalhos, o autor argumenta em favor das utopias modernas para a escola, definindo-se como um teórico crítico. Sua descrição da contemporaneidade, no entanto, se dá no quadro das preocupações manifestadas pelo pensamento pós-crítico. Questões em torno da cultura, da fragmentação identitária, do relativismo do conhecimento surgem mescladas com a aposta nessas utopias. Há um deslizamento entre uma descrição que leva em conta os desafios da teoria pós-crítica e a crença em um projeto moderno de superação da crise da sociedade atual. (Macedo, 2012, p.726).

Problematizar esses enquadramentos é fundamental para evitar as estagnações e os rótulos, caso contrário, por exemplo, a cultura será monopólio da vertente pós-crítica, pois lá está colocada no enquadramento do lado pós-crítico. No entanto, a cultura é tema crucial também aos críticos, seja como política cultural (Giroux, 1997), seja como vinculada ao conhecimento escolar, (Moreira, 2001, 2003, 2007, 2010, 2012) seja no âmbito da hegemonia (Apple, 2006). Do mesmo modo, a classe social, colocada como categoria crítica, hoje é relativizada pelos próprios teóricos críticos, que entendem tal categoria como importante, mas que sozinha não pode explicar todas as dinâmicas sociais (Apple, Au, 2011).

A teoria crítica senão ressalta a diferença como a pós-crítica, não a anula ao abarcar a totalidade, nem compreende a classe social como o único componente de explicação das relações sociais. Apple e Au (2011) ao tomarem o neomarxismo como base de análise, chamaram atenção para a insuficiência, nos dias atuais, do conceito de classe para explicar toda a dinâmica social e também para a importância de não desdobrar as análises sobre as relações sociais em um economicismo ortodoxo. Nesse sentido, já não faria sentido então a retirada do conceito *classe social* como um atributo tipicamente crítico?

Algo parecido ocorre com o conceito de identidade, colocado no enquadramento de Silva (2009) como um atributo pós-crítico, mas hoje em dia os próprios estudos dessa natureza tecem duras críticas

à idéia de identidade, privilegiando o conceito de diferença (Lopes, 2015, 2014, 2013); Macedo (2013, 2012, 2006); Paraíso (2004, 2009, 2015). Nesse sentido, é emblemático o artigo do próprio Tomaz Tadeu Silva, que tece duras críticas à noção de identidade e advoga pelo conceito de diferença (SILVA, 2002). O mesmo Tomaz Tadeu que na década de 90 escreveu sua obra *Documentos de Identidade*. Ou seja, o tempo faz com o que o campo curricular se ressignifique, o que não significa que o enquadramento de Silva (2009) deve ser desconsiderado, mas problematizado no âmbito da formação de professores.

Não se quer aqui defender a teoria crítica e a pós-crítica como sinônimas. Existem diferenças de ênfases em algumas categorias e rupturas mais claras em relação a algumas questões. Defendemos também que uma não anula a outra, não decreta o fim da outra, muito menos que uma não pode dialogar com a outra. Reiteramos a possibilidade de diálogo entre as duas vertentes que pode se dar no limite de suas fronteiras. Justamente no acolhimento, por parte das teorias críticas, de problematizações típicas da corrente pós-crítica, mas que não chegam a tirar das teorias críticas sua utopia e sua defesa por projetos de sociedade. De outro modo, as teorias críticas que acolhem acepções pós-críticas compreendem que os projetos de sociedade que defendem não se constituem na verdade sacralizada e sim em um ponto de vista, propositivo e discursivo, que, para além do discurso e do texto em si, visa uma intervenção em determinadas realidades, visando ressignificá-las.

Onde então reside a fronteira entre críticos e pós-críticos? Problematizar tais correntes críticas e pós-críticas é se permitir misturá-las, acolhendo seus "*insights*" (Giroux, 1997), enxergar suas ênfases. Trata-se de colocá-las em disputa, como é o campo curricular, mas não no sentido de *uma que mata a outra*, mas no sentido de atuar na fronteira entre ambas, na tênue demarcação (provisória e contingencial) que as difere.

De certo modo, ninguém é somente crítico ou pós-crítico. Tais discursos podem e devem se imbricar, ainda que com limites de fronteira, embora frágeis. Na luta por uma sociedade melhor talvez ambos se encontrem, seja do ponto de vista discursivo-textual ou do ponto de vista da ação concreta na realidade material.

AS DISTINTAS CATEGORIAS E SUA RELAÇÃO COM A TEMÁTICA DO CONHECIMENTO

Para professores da educação básica que por ventura lerem esse texto e para futuros profissionais da educação, uma pergunta se impõe: o que os alunos devem aprender/saber? A pergunta é simples, mas a resposta é complexa, conflituosa, plural e para algumas vertentes teóricas, impossível de ser respondida, enquanto para outras, deve ser respondida, nem que para isso se travem duras batalhas em busca de algum tipo de consenso possível. Vale a pena esse debate no âmbito da graduação e no cotidiano da escola básica, ainda mais em contextos de Base Nacional Comum Curricular. Será que se perguntarmos a todos os professores de língua portuguesa de uma escola, todos falarão a mesma coisa? Será que não haverá nenhum consenso possível?

Possivelmente, professores de matemática não discordarão que é essencial e básico que seus alunos saiam dos primeiros anos do ensino fundamental ao menos sabendo as quatro operações matemáticas. Há como discordar? Da mesma forma os professores de língua portuguesa esperarão que os pedagogos que lecionem nos anos iniciais do fundamental consigam entregar alunos que ao menos escrevam o próprio nome, para os anos finais. Então, existem alguns consensos básicos, triviais e até óbvios? Supostamente sim. Mas e para além dessa questão?

Até porque, para além do *um mais um* da matemática, pode-se discutir, por exemplo, sob que perspectiva os problemas matemáticos se constroem. Em outras palavras, há docentes que privilegiam na construção dos problemas, uma lógica cooperativa calcada na idéia da distribuição igualitária e socialização de objetos. Para isso, utilizam dos conteúdos da fração, das quatro operações, dos percentuais, da geometria, inserindo-os na resolução de problemas que sirvam a uma lógica cooperativa. Outros docentes sequer percebem essas potencialidades, e investem em problemas matemáticos que operam com princípios do acúmulo (quanto João ganhou e quanto José perdeu?), da competição e do individualismo. Ou seja, até nas ciências exatas, a questão ideológica do conhecimento se faz presente.

E se indagarmos por quais motivos nas aulas de História alguns conhecimentos recebem especial atenção enquanto outros desaparecem? A história do Oriente, do continente africano, as culturas nativas, as mulheres, o campo, todos eles, muitas vezes coadjuvantes da História nas salas de aula, enquanto grandes heróis não-problematizados, grandes civilizações ocidentais, ganham imenso destaque. Os portugueses afinal são conquistadores/desbravadores ou invasores? Por que não trazer esse debate para os alunos da escola básica, ao invés de fornecermos o significado fechado? Na graduação, cabe especialmente à disciplina de Currículo fornecer essa reflexão a respeito da importância da temática do conhecimento.

Como debater a questão agrária na Geografia? Discutir a terra a partir de quais visões, interesses e concepções? E a questão ambiental? Do mesmo modo, nas aulas de ciências, a própria noção de corpo humano, por si só, pode e deve ser problematizada para além do conhecimento acerca das funções dos sistemas (algo que também é fundamental). O que é um corpo? Os corpos são iguais? Os corpos nutridos e subnutridos são os mesmos? Os corpos não possuem nenhuma relação com classes sociais? Tais exemplos demonstram como uma noção de currículo problematizadora, acarreta em uma prática docente que instigará os alunos da educação básica a refletir sobre aquele conhecimento, e não somente absorvê-lo sob uma ilusória neutralidade.

Moreira e Candau (2008) chamam a atenção para o movimento de recontextualização que o conhecimento passa para se tornar escolarizado. Em outras palavras os autores concebem o conhecimento escolar como uma construção específica do âmbito educativo e não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Reiteram ainda que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento.

Desse modo, os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. “Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem.” (Moreira e Candau, 2008, p.26). Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. Em outras palavras, o conhecimento socialmente construído acerca da Revolução Francesa, ou da Teoria da Relatividade, que chega ao contexto do ensino superior, são primeiramente descontextualizados para se recontextualizarem na lógica escolar, especialmente na educação básica.

Assim, a temática do conhecimento escolar é importante para o currículo, pois ao indagarmos de quem são os conhecimentos que estão em jogo nas escolas, refletimos automaticamente quais são também suas exclusões e recontextualizações. O docente ciente dessa questão compreende a não neutralidade desse processo, e realiza suas escolhas de forma muito mais consciente de sua responsabilidade enorme perante a seleção dos conhecimentos. Tudo isso carrega como pano de fundo sempre aquela clássica questão: o que meus alunos devem saber? Procuo em minhas aulas iniciais sempre metaforizar essa questão a partir de um prosaico problema: imagine que você quer fazer uma viagem para a praia nas férias, em seu carro, e está pensando em quem levará contigo. Família, amigos; certamente não caberão todos em seu veículo e escolhas precisarão ser feitas. Decidir o que entra e o que sai dirá decisivamente do objetivo que você pretende na viagem. Grosso modo, essa é a lógica das escolhas dos conhecimentos na educação.

Tal questão se relaciona diretamente com um determinado perfil de aluno que almejamos contribuir para formar. Assim, implicitamente há outra pergunta: o que meus alunos devem ser? É evidente que o saber não se dá apenas no âmbito da sala de aula, muito menos a formação dos sujeitos como um todo. Mas a escola pode e deve se inserir como mais uma das possibilidades de construção do sujeito, e, sobretudo, deve propiciá-lo ir além de onde ele já está, como salienta Moreira e Candau (2008). Ir além é abrir aos alunos o máximo possível de horizontes e isso implica em desvelar o mundo com esses alunos e não para eles, refletindo junto deles o caráter ideológico presente nos conhecimentos escolares (Apple, 2006; Freire, 2013).

Debater com os alunos se é descobrimento ou invasão do Brasil, estimulá-los a refletir por que os livros didáticos de História dão imenso destaque para a Europa e tímido para a Ásia, refletir por que as leis de Newton são bem mais enfatizadas que a teoria da relatividade de Einstein ou a Física Quântica,

problematizar as noções de língua certa e errada; tudo isso significa exercer um tipo de educação problematizadora que certamente nem a teoria curricular crítica nem a pós-crítica irão discordar num primeiro momento.

Ao pensarem sob o viés do conhecimento, teoria crítica e pós-crítica curricular certamente irão enfatizar nuances diferentes. O descobrimento/invasão do Brasil no viés crítico possivelmente ganhará uma análise mais voltada para as relações históricas que permitem com que determinados grupos sociais legitimem seus conhecimentos e silenciem outros e que isso não está desarticulado de todo um modo de produção econômico capitalista que contribui para determinar essas instâncias do conhecimento.

Por sua vez, teorias pós-críticas, cada uma a seu modo, verão na questão discursiva uma esfera crucial para debater o binômio discursivo descobrimento/invasão do Brasil, salientando que as questões de poder se inserem na linguagem, via discurso, e que conflitar essas duas terminologias é se inserir na disputa travada por significados, que é antes de tudo, também uma questão de saber-poder.

É importante, a título de introdução aos estudos curriculares, que estudantes de graduação, professores da educação básica e/ou interessados em geral, percebam que discutir conhecimento também é discutir cultura na medida em que se inserem nos conhecimentos, visões e concepções de mundo, bem como projetos de sociedade. Tudo isso está ali embutido nas escolhas diárias que os docentes fazem com seus alunos, muitas vezes sem se dar conta da seriedade desse processo. Tal conscientização da importância dessas reflexões nos faz acreditar que o docente não será um mero repetidor dos currículos dos sistemas educacionais e do livro didático adotado nas escolas. Também não quero dizer que ele irá sonegá-los, negligenciá-los. Ele pode ser um problematizador de tais documentos.

O conhecimento, nesse sentido, é componente que possibilita o encontro entre vertentes distintas no campo curricular. Vale trazer aqui as perguntas fundamentais feitas por Giroux (1997), que todo docente que se interessa pelo campo curricular pode e deve se fazer a cada momento que refletir sua prática:

1. O que conta como conhecimento curricular?
2. Como tal conhecimento é produzido?
3. Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula?
4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes?
5. Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento?
6. Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço?
7. Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais?
8. Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existentes? (Giroux, 1997, p.45)

Tais perguntas nos levam a questionar: de quem são esses conhecimentos, de quem são essas culturas, quais são os discursos em duelo por esse enunciado? Esse debate não pode ser negligenciado no âmbito da graduação, pois ele atende diretamente à realidade do docente em sala de aula.

CONCLUSÕES

Em um artigo que se pretende abertamente introdutório e convidativo ao campo do currículo, parece estranho falar em conclusão de um texto. Toda a idéia do presente do texto é de abertura. Abrir as cortinas do currículo para os primeiros minutos do espetáculo. O desejo é que esse texto possa ser um primeiro momento, uma porta de entrada, um subsídio para o docente de Currículo que deseje um texto nas aulas iniciais, um artigo que possa ser lido por interessados em geral em seus momentos de folga, de intervalo no trabalho, de deslocamento entre uma escola e outra, e nas férias, por que não?

Este texto convida o leitor a ler mais sobre currículo. A se aprofundar mais ainda nessas teorias críticas e pós-críticas. Convida ainda para que o leitor possa mergulhar na diversidade existente dentro da própria teoria crítica, compreendendo-a como uma vertente que se aproxima e dialoga com contribuições pós-críticas/pós-modernas.

Estimula também ao leitor interessado, um mergulho no emaranhado de influências e variações das teorias pós-críticas, percebendo como algumas enfatizam o conceito de diferença e rizoma, através da influência de pensadores como Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Félix Guattari, enquanto outras priorizam políticas de currículo no viés discursivo, sob influência de Stephen Ball e Ernesto Laclau, sem se esquecer dos estudos do cotidiano que se embasam fundamentalmente em Michel de Certeau.

Os leitores que decidirem se embrenhar pelo campo do currículo poderão perceber que existem encontros possíveis entre teorias críticas e pós-críticas, mas também há fronteiras. Irão se deparar com trabalhos que relacionam o currículo a uma infinidade de temáticas, desde as mais “clássicas” (conhecimento, cultura, identidade, diferença) até as mais “improváveis” (mídias, sustentabilidade, redes sociais, machismo, rizoma).

É fundamental que se perceba a importância do currículo como o coração da escola, mas que não se limite apenas às instituições formais. É crucial que o currículo seja problematizado e encarado como algo não neutro, ao contrário, como um componente que carrega em si mesmo, disputas ideológicas, discursivas, culturais. Quem estuda currículo com afinco, não leciona do mesmo modo, não se torna o mesmo professor como antes, não planeja da mesma maneira, nem avalia do mesmo jeito. Estudar o currículo transforma o docente, a equipe gestora e os profissionais da educação no geral.

Sim, são muitos nomes, vertentes teóricas e categorias conceituais. Muitos olhares, muitos discursos, muitas concepções. Isso assusta no começo, mas isso é bom. Significa que o interessado no campo curricular terá vasto cardápio para se alimentar e principalmente, misturar esses alimentos. Se levamos a sério a educação, precisaremos falar de currículo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p.61-74, 2003.
- ASSUNÇÃO, Alda Ribeiro Martins. **A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael. AU, Wayne. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica. Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, p. 100 -114, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CORAZZA, Sandra. **O Que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-curriculo. In LOPES, A. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 103-114, 2005.
- CORAZZA, Sandra. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 149-164, 2010.
- DIAS, Rosanne Evangelista. LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**. v.9, n.2, p.79-99, 2009.
- DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.8 n.2, p.1-17, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GABRIEL. Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n.33, p.44-57, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento: articulações em tempo de crise. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, p. 425-444, 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação : uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 46, p. 104-130, 2016.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação** (UFSM), v. 35, p. 229-243, 2010.

GANDIN, Luís Armando.; SILVA, Maria Vieira.; MARQUES, Mara Rúbia Alves. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 175-184, 2012.

GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.41-73, 1993.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história, Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo no debate modernidade, pós-modernidade. In: AMORIM, Antonio Carlos. **Passagens entre moderno para o pós- moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, p. 16-21, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 19(2):99-104, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas (UnB)**, v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. Casimiro; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org). In: **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 , p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.716-737, 2012.

Macedo, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 436-450, 2013.

MCLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.9-41, 1993.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; GARCIA, Regina Leite. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-115, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-34, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Estudos de currículo. Avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, 367-381. 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.
- PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 277-293, n. 2009.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. v.40, p. 591-609, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças. **Educação (Porto Alegre)**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.
- PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados. **Revista Teias**, v.12, n.27, p.161-176, 2012.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. A pluralidade de concepções a respeito do currículo na perspectiva de professores de um curso de Pedagogia. **Movimento Revista de Educação**, v.2, n.2, p.1-28, 2015.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. **O "currículo" na pedagogia: uma análise crítica da disciplina de Currículo nos cursos de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. 289p. 2016.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento Revista de Educação**, v.3, n.5, p.1-34, 2016b.
- RIBEIRO, Márden de Pádua.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Pela necessidade da articulação da temática do conhecimento nas disciplinas de currículo dos cursos de Pedagogia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 20, p. 89-100, 2016.
- RIBEIRO, Márden de Pádua.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa.; VELOSO, Silene Gelmini Araújo. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, 2016.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, p. 65-66, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, 2011.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, 2013.

Recebido em: 04/07/2018

Aceito em: 22/08/2018

POLÍTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: um estudo de caso na Universidade Federal de Rondônia-UNIR

CURRICULAR POLICIES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE PEDAGOGY COURSE: a case study at the Federal University of Rondônia-UNIR

Clarides Henrich de Barba¹
Elenice Cristina da Rocha Feza²

Resumo: As Diretrizes Curriculares recomendam a inserção da temática ambiental nos currículos. Embora exista esta determinação, pesquisou-se se o emprego da mesma tem ocorrido no âmbito da prática educativa. Esta pesquisa apresenta o resultado de uma investigação sobre o desenvolvimento das ações docentes voltadas para a temática ambiental nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, nos Câmpus de Porto Velho, Guajará-Mirim e Ariquemes. O referencial teórico utilizado esteve baseado nos autores que abordam o currículo ambiental, e as políticas curriculares da educação ambiental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como “estudo de caso”. A metodologia adotada foi a qualitativa, um estudo de caso baseado em Stake (2009) tendo como instrumentos para a coleta de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas a 7 (sete) professores das disciplinas dos Cursos de Pedagogia que trabalham com a temática ambiental. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que serviu para identificar e descrever as categorias relacionadas a temática ambiental nos Cursos de Pedagogia investigados. Os resultados apontam que os professores do curso de Pedagogia dos três câmpus trabalham com temas ambientais e que há um esforço em desenvolver um trabalho eficaz voltada para o ambiente físico e não para uma dimensão ambiental que envolva questões sociais, econômicas e culturais.

Palavras-Chave: Políticas Curriculares do Curso de Pedagogia. Educação Ambiental. Ensino Superior. Prática Docente.

Abstract: The Curricular Guidelines recommend insertion of the environmental theme in curricula. Although this determination exists, it was investigated whether the use of the same has occurred within the educational practice. This research presents the results of an investigation about the development of teaching activities focused on environmental issues in the courses of Pedagogy of the Federal University of Rondônia-UNIR, in the Campuses of Porto Velho, Guajará-Mirim and Ariquemes. The theoretical reference used was based on the authors that approach the environmental curriculum, and the curricular policies of the environmental education. This is a qualitative research, characterized as "case study". The methodology adopted was the qualitative one, a case study based on Stake (2009) having as instruments for the collection of data, the conduction of semi-structured interviews with open questions to 7 (seven) teachers of the courses of Pedagogy that work with the environmental themes. The data were analyzed based on the Content Analysis of Bardin (2011) that served to identify and describe the categories related to the environmental theme in the Courses of Pedagogy investigated. The results show that the teachers of the three-campus Pedagogy course work with environmental themes and that there is an effort to develop an effective work focused on the physical environment and not on an environmental dimension that involves social, economic and cultural issues.

Keywords: Curricular Policies of the Pedagogy Course. Environmental education. Higher education. Teaching Practice.

¹ Professor Associado III do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: <clarides@unir.br>

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Vice Diretora Faculdades Associadas de Ariquemes – FAAR. E-mail: <elenice@faar.edu.br>

INTRODUÇÃO

A inserção da temática ambiental nos Cursos de Pedagogia pode ser analisada a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia que em seu artigo 2º, determinou a ampliação do campo da educação ambiental através de vários conhecimentos que podem ser discutidos teoricamente, bem como na prática.

Neste sentido, as universidades têm sido convocadas a trabalharem amplamente com os assuntos relacionados à temática ambiental no que diz respeito a formação de educadores. Este processo ressalta a importância de investigar os problemas ambientais na região amazônica, o que de fato apresenta as demandas para o enfrentamento dos graves acidentes ambientais, e que ressaltam a necessidade de intensificar os estudos sistemáticos sobre esta dimensão.

Após uma década da criação da Resolução do Conselho Nacional em relação aos cursos de Pedagogia no Brasil, pretende-se nesta investigação, apresentar os dados de uma pesquisa realizada nos anos de 2015/2016 em três Câmpus da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, a saber: Ariquemes, Guajará-Mirim e Porto Velho com o objetivo de identificar o que tem sido desenvolvido na dimensão da Temática Ambiental no currículo e sua relação com a prática docente nos cursos de Pedagogia.

DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA E A TEMÁTICA AMBIENTAL

A reformulação das Diretrizes do Curso de Pedagogia foi fruto de inúmeras discussões e interpretações, com disputas político-pedagógicas dos atores sociais nos diversos contextos sócio históricos e as várias identidades atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil, dentre as quais, cita-se a sua finalidade profissionalizante, como Licenciatura (SCHEIBE, 2007).

A Resolução nº. 01 de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia. Assim, as políticas curriculares visam a construção do conhecimento escolar por meio de práticas educativas para que ocorram a reflexão e a ação crítica (LOPES, 2004; MACEDO, 2006).

No art. 2º a Resolução destaca elementos epistemológicos da educação, entre eles, o ambiental-ecológico:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o **ambiental-ecológico**, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, p.11, grifo nosso).

As contribuições relacionadas ao campo ambiental podem definir políticas curriculares com a finalidade de planejar, executar e desenvolver ações educativas voltada à formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Assim como o Art. 2º destaca a importância do ambiental na formação do pedagogo, também o Art. 6º das DCNs evidencia um núcleo voltado para a educação do trabalho e da sustentabilidade:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, **sustentabilidade**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006, p. 11, grifo nosso).

Estes elementos evidenciam que as DCNs de Pedagogia apresentam a diversidade cultural e o multiculturalismo como elementos necessários para compreender as questões sociais, econômicas,

étnico-raciais e culturais que podem ser enfatizadas no exercício da docência, destacando a educação ambiental e ecológica.

Neste contexto, os DCNs também enfatizam o compromisso com a educação ambiental nos incisos X e XIV do Art. 6:

[...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza **ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...]

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes **meios ambiental- ecológicos**; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

Os documentos oficiais para o curso de Pedagogia dizem respeito à importância da inserção da dimensão ambiental ainda durante a formação inicial que no âmbito da formação inicial de professores exigem uma ampla reflexão das práticas pedagógicas voltadas a formação de educadores ambientais (MORALES, 2009).

A inserção da temática ambiental no Ensino Superior consolida-se em 1991 quando o MEC, por meio da Portaria nº 678, instituiu que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deveriam contemplar conteúdos de EA por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (SOTERO, SORRENTINO, 2010, OLIVEIRA, 2011).

Do mesmo modo, através da Lei nº 9.795/1999, em seu Art. 9º instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e, por sua vez o Art. 10 determina a inclusão da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, tendo também que incorporar a temática ambiental (BRASIL, 1999).

É relevante demonstrar que entendemos a educação ambiental ser um processo na construção dos “valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, p. 1).

Estes valores podem ser desenvolvidos pelos professores do Curso de Pedagogia por meio trabalho educativo em Educação ambiental de modo interdisciplinar.

Estas práticas pedagógicas nos Cursos de Pedagogia na região amazônica podem ser trabalhados por meio de um sentimento de pertencimento “nos aspectos que consideram importantes para a manutenção da vida, no modo como descrevem a Amazônia como algo sublime e, portanto, especial e que agrega um valor simbólico relevante para a sua cultura” (ANDRADE, 2014, p. 307).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, os valores podem ser evidenciados por meio dos compromissos de desenvolver os projetos institucionais e pedagógicos:

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, **ambiental**, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

[...] § 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais,

sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito **ao meio ambiente** (BRASIL, 2012, p. 5).

As Diretrizes Curriculares da EA representam uma orientação normativa para todos os níveis e modalidades de ensino de modo que a sua inserção no currículo da Pedagogia pode orientar os conteúdos relacionados à Educação Ambiental com temas voltados aos valores do conhecimento, da ética e da política (CARVALHO, 2006).

A formação dos professores deve ser gradual possibilitando a superação da visão fragmentada da realidade social e da concepção do ser humano como acabado e imutável, pois o educador deve ser visto a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere a educação ambiental (MORALES, 2009).

Sorrentino *et al.* (2005, p. 292) considera que o processo formativo na Educação ambiental deve ter três eixos:

A formação desses educadores ambientais orienta-se por três eixos pedagógicos indissociáveis: a intervenção socioeducacional como práxis pedagógica, o estabelecimento de comunidades interpretativas e de aprendizagem e o acesso autogerido a cardápios de conteúdos e instrumentos pertinentes à problemática socioambiental de cada contexto.

Estes três eixos representam que a formação de professores é um processo relacionado entre a teoria e a prática, e que nos cursos de Pedagogia deve assumir relevância no projeto pedagógico dentro do sistema educativo, pois possibilita a reflexão crítica sobre as práticas educativas no exercício da docência na Educação ambiental, conforme pode ser observado na afirmativa de Carvalho (2001, p. 60):

Nesse sentido, os cursos de formação inicial dos professores desenvolvidos nas universidades poderiam investir em uma estrutura curricular muito mais flexível e dinâmica que facilitasse o tratamento das questões ambientais nos diferentes cursos de licenciatura por meio de experiências diversificadas e de uma abordagem que envolvesse os vários aspectos desse tema.

Estas ideias definem as políticas de formação nos cursos de licenciatura voltadas ao desenvolvimento do saber ambiental. A este respeito, a formação dos professores em IES, principalmente a nível curricular aponta que as soluções estão em fornecer ao educador uma formação em Educação ambiental nos cursos de pedagogia.

A inserção dos conteúdos ambientais no curso de Pedagogia devem estar voltados a temas como meio ambiente, a ética, a sustentabilidade que visam a construção do conhecimento na EA diante das diversas manifestações da vida voltado para a formação de professores nas relações entre homem, sociedade e natureza (TOMMASIELLO, ROCHA, 2013; GUERRA, FIGUEIREDO, 2014).

DELINEAMENTO DA PESQUISA

A metodologia adotada para essa pesquisa foi a qualitativa baseada no estudo de caso baseado em Stake (2009). Assim, em uma conjuntura do contexto educacional, o estudo de caso proporcionou condições de contemplar as possibilidades de novas alternativas diante da temática ambiental no Ensino Superior no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia nos Câmpus de Porto Velho, Guajará-Mirim e Ariquemes.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram a análise de documentos por meio dos Projetos Político Pedagógico e realização de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas a 7 (sete) professores das disciplinas dos Cursos de Pedagogia que trabalham com a temática ambiental, com a seguinte descrição: Câmpus Porto Velho: P1; P2 E P3; Câmpus de Guajará-Mirim: P 4, P 5 e P 6, além do Câmpus de Ariquemes: P7.

Utilizou-se de um roteiro com perguntas abertas previamente organizadas para as entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos e professores das disciplinas que trabalham a temática ambiental, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Foram identificadas e descritas quatro categorias no currículo dos cursos de Pedagogia dos Câmpus da UNIR em Porto Velho, Guajará- Mirim e Ariquemes, a partir das respostas das entrevistas dos coordenadores e professores que trabalham com a temática ambiental considerando os objetivos e questões norteadoras do projeto de pesquisa, a saber: a). Temas abordados sobre a temática ambiental; b). Recursos didáticos e/ou metodologia utilizados na abordagem da temática ambiental; c) Ações acadêmicas institucionais - trabalhos que retratem os princípios e objetivos da Educação Ambiental; d) Contribuição da disciplina para a formação do futuro pedagogo.

A Análise de Conteúdo de Bardin (2011) serviu para identificar e descrever as categorias relacionadas a temática ambiental nos Cursos de Pedagogia que envolve três etapas primordiais, a saber, a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação na organização dos dados.

4. A TEMÁTICA AMBIENTAL E A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: Câmpus de Porto Velho – Guajará Mirim e Ariquemes

A temática ambiental que trabalhada na prática docente do curso de Pedagogia nos três câmpus investigados pode-se considerar quatro subcategorias a respeito da temática ambiental e a prática docente, a saber: a) Os Temas que são trabalhados em sala de aula sobre a temática ambiental; b) Recursos didáticos e/ou metodologia utilizados; c) Ações acadêmicas institucionais que retratem os princípios e objetivos da EA; d) Contribuição da disciplina para a formação do futuro pedagogo. Para responder estas subcategorias apresentaremos quatro quadros que estão relacionados aos depoimentos dos professores dos cursos de Pedagogia nos três câmpus investigados.

A primeira categoria evidenciada nas falas dos Professores dos cursos de Pedagogia da UNIR diz respeito aos Temas que são trabalhados em sala de aula sobre a temática ambiental:

Quadro 1 - SUBCATEGORIA: Temas abordados sobre a temática ambiental

| Câmpus Porto Velho |
|---|
| - Trabalho de acordo com as necessidades da escola que normalmente são temas ligados à disciplina de ciências: A questão do lixo, da conscientização do ser humano como parte do ambiente e assuntos relacionados à preservação ambiental (P 1) |
| - Trabalho a concepção ambiental, incluindo o desperdício da água, a gestão do lixo urbano e as catástrofes ambientais (P 2) |
| - Temos uma série de questões importantes que não conseguimos lidar direito, como exemplo, a relação de trabalho com o campo ainda é triste, no país a gente fala no trabalho escravo até hoje e esse trabalho escravo se concentra no campo e não é só numa fazenda, mais em madeiras, garimpos. Então para mim qualquer forma de relação que o homem tenha com a natureza tem a ver com a questão ambiental (P 3) |
| Câmpus Guajará-Mirim |
| - Trabalho muito no começo com a conscientização, por que nós não aprendemos a lidar com o lixo. No entanto lixo não é lixo, é apenas um subproduto de tudo o que consumimos. O que descartamos para a lixeira, naquele momento é lixo, mas se olhar para uma cadeia alimentar tem alguém que iria usar (P4) |
| - Se estou formando um acadêmico-professor para dar aula no ensino fundamental, ele precisa conhecer a realidade do seu ambiente, conhecer a realidade do estado, como ele foi construído, conhecer o processo de colonização, para depois tentar entender as questões legais baseadas no nosso município, e como eu posso estar garantindo a formação do meu aluno o respeito desse ambiente, mas acima de tudo, como utilizar esse ambiente ao seu favor, no meio em que ele vai viver (P 5) |
| - Que o aluno construa concepções de ambiente, não tendo o ambiente somente como um espaço ecológico, não vendo somente ambiente como floresta, como rios, biodiversidades, mais vendo que a temática ambiental envolve toda a relação do homem com o planeta, nos diversos lugares que ele estiver no mais diversificado lugar que ele tiver, ele esta dentro do ambiente e é isso que eu procuro (P6) |

| |
|----------------------------|
| Câmpus de Ariquemes |
|----------------------------|

| |
|--|
| - Trabalhei Educação Ambiental e Teorias e Práticas, a Educação Escolar a Forma de Organizar a Didática da Educação Ambiental e as Aplicações da Educação Ambiental em sala de aula, algumas diretrizes da Educação Ambiental e depois o desenvolvimento de projetos associados ao tema. Os temas e assuntos deveriam estar mais focados, trabalhados de uma forma mais precisa (P7) |
|--|

Fonte: Coleta de Dados, 2016.

Analisando o Quadro 1 observa-se que dois professores do Câmpus de Porto Velho, (P1 e P2), consideram os temas trabalhados relacionados ao ambiente físico, a ecologia. Por outro lado, outro Professor (P3) identifica que a sua maneira peculiar de trabalhar, é o de relacionar a natureza com as ações humanas.

Diante dos relatos, observa-se que a ênfase nos conteúdos da preservação ambiental, a cadeia alimentar, as questões com os resíduos sólidos, bem como nos temas voltados para a cidadania ambiental nas práticas de educação ambiental. Contudo, ao observar a temática ambiental no curso de Pedagogia da UFPA, Silva (2013, p. 30) afirma que os estudantes “em sua trajetória formativa indicou que a grande maioria percebe a EA como sendo de grande importância para sua formação e gostariam de vê-la nas práticas formativas do curso”.

Observou-se que os temas ambientais devem ser inseridos no programa de ensino e debatidos em sala de aula, fundamento imprescindível para o desenvolvimento da prática em educação ambiental voltada para a formação, conforme demonstram os professores do Câmpus de Guajará Mirim. Assim, de acordo com o Professor (P 4) temas como o da sustentabilidade retratam a realidade cultural e como tal deve ser enfatizada na teoria e na prática, debatido na sala de aula.

A respeito da cultura e da sustentabilidade, Andrade e Gómez (2016, p. 41) afirmam

Sobre este tema, as e os docentes acreditam que por meio da Educação Ambiental é possível ampliar as oportunidades de fortalecer a participação social, com vistas a consolidar a cultura da sustentabilidade na Amazônia. Portanto, acreditam no poder das multitudes conscientizadas para o enfrentamento da problemática ambiental aí instalada.

Esta afirmativa reforça a tese proposta da necessidade dos cursos de formação de professores estejam relacionados com o contexto regional e cultural conforme destaca o Professor 5 em que se deve o conhecer os processos de colonização e as questões legais em que há uma preocupação com a formação do futuro profissional, daí a importância de entender todo o contexto ambiental na relação homem, sociedade e natureza.

Para um outro professor (P6), a construção do saber ambiental é um campo da ecologia, a qual ocorre nas relações do homem com a natureza e sociedade, mas que depende do ser humano respeitar e preservar. Assim, para a Professora (P7) do Câmpus de Ariquemes explica que a temática ambiental pode ser trabalhada associada com várias áreas do conhecimento de modo mais direto, porém entende que o conhecimento não pode ser fragmentado.

Os temas ambientais que são apontados pelos professores dizem respeito aos problemas apontados pelos professores reforçam a questões trabalhadas por Fernside (2005) como a água, a biodiversidade, o lixo, a reciclagem, da habitat, da exploração de espécies, das queimadas na Amazônia, o que permite compreender a necessidade de termos um currículo ambientalizado com práticas educativas transformadoras.

Do mesmo modo, Azevedo, Higuchi e Barcelos (2009, p. 94) entendem que a Educação ambiental deve estar voltada para as problemáticas mais complexas na busca pela construção de uma cidadania, e como tal são necessários para serem trabalhos nas práticas educativas:

É notório que EA é, sobretudo, uma postura política de comprometimento e responsabilidade sócio-ambiental, uma vez que articula conhecimentos; propõe questões para serem debatidas e refletidas; constrói e promove intervenções processuais e até mesmo pontuais; chama atenção para o excessivo consumo

de recursos naturais, enfim, ela contribui para que a sociedade repense seus modelos de produção, seus padrões de consumo e promove a ética do cuidado e respeito com seu semelhante e com outras formas de vida.

Para estes autores, a constituição sócio-ambiental na Amazônia apontam para um uso excessivo dos recursos naturais e que colocam o consumo em alta diante de padrões que estão fora do cuidado para com a vida e a preservação da biodiversidade. Estes elementos são fundamentais para que a Educação ambiental seja cada vez mais trabalhada no contexto amazônico, conforme afirmam Clement e Higuchi (2005, p. 49):

A educação ambiental é igualmente pobre. Se a Amazônia espera se desenvolver com base na floresta, como na visão que aqui se apresenta, o MEC e as secretarias estaduais de Educação precisam revisar as grades curriculares de primeiro grau à universidade para refletir a nova base da economia regional – atualmente a agricultura convencional é considerada a base da economia brasileira e permeia as grades curriculares.

Ao observar a Educação Ambiental voltada para uma educação do campo e também urbana identifica-se a necessidade do trabalho educativo presente no contexto regional, cultural e social. Estas condições devem ser enfatizados nos currículos dos cursos de licenciatura de professores e precisam “se ancorar no seguinte tripé: saber pensar, saber fazer e saber pensar o fazer. O pressuposto é o trabalho nas dimensões técnica, política e humana do ser professor/educador nos processos de formação” (AZEVEDO, HIGUCHI e BARCELOS, 2009, p. 94). Deste modo, a trilogia apontada por estes autores nos fazem refletir a importância do currículo ambiental, pois o saber técnico, reflexivo e político reforçam práticas educativas da Educação ambiental voltadas aos problemas ambientais da região Amazônia.

Na segunda subcategoria “Recursos Didáticos e metodológicos na abordagem da temática” aponta para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho docente:

Quadro 2 - SUBCATEGORIA: Recursos didáticos e/ou metodologia utilizados na abordagem da temática ambiental

| Câmpus de Porto Velho |
|---|
| - Fazemos oficinas, dentro da sala mesmo, no próprio horário de aula. Às vezes eu proponho uma oficina, faço circular a ideia de que eles têm que fazer o plano da oficina, precisa fazer um objetivo geral, específico tudo aquilo que é normal discutir em didática, o pessoal do oitavo período do ano passado, trabalhou em ciências um bioma, eles não sabiam o que era eco sistema, chegaram à conclusão que no jardim você tem o eco sistema, às vezes numa floreira dependendo você tem o eco sistema, ao começar a discutir essas coisas foi para o currículo de ciência a gente começou a perceber que os tópicos estavam todos lá, questão de animais e o que se quiser trabalhar a partir dali (P 1) |
| - Primeiro precisa instrumentalizar o aluno, mostrando como são os fundamentos da questão ambiental histórica, é necessário ver à educação ambiental no currículo escolar, a Didática, pode ser utilizada para trabalhar essa questão ambiental e tem a prática que proporciona a eleição de temas. Geralmente utilizamos temas gerais para a discussão como poluição da água do solo, água do planeta, o desmatamento, esses são os temas maiores da Pedagogia, por que abrangem outros temas (P 2) |
| - Faço questão de trabalhar com eles nessa disciplina, fazer com que eles visitem frequentes órgãos que tem haver com estas questões. Então eles vão até o IBAMA, SEDAM, SINE, INCRA, FUNAI, secretaria de agricultura e peço para que eles se apresentem e observem aquilo que eles produzem e o que não produzem, por que são órgãos que tem haver com essa ação direta do meio ambiente (P 3) |
| Câmpus de Guajará Mirim |

| |
|--|
| - Uso aulas expositivas, filmes, aulas práticas, palavras cruzadas, desenhos, data show, pesquisa em sala de aula. Já trabalhei com duas turmas os conceitos principais da educação ambiental, e termino com o projeto e a aplicação da oficina, onde os grupos escolhem uma oficina e vão aplicar a mesma, tem sido muito bom trabalhar na teoria e na prática, e ademais eles apresentam um relatório da percepção que tiveram (P4) ; |
| - Como sou da área tecnológica, gosto muito das filmagens, que eles filmem os espaços, os relatos, os trabalhos e também trabalho com a metodologia que é de mapas mentais, ou seja, fazer um mapeamento gráfico daquilo que se viu em campo (P 5) |
| - Em 2012 no final da disciplina, os alunos fizeram um trabalho, eu dividi a turma em dois grupos e atribuí alguns temas. Os trabalhos apesar de terem focado muito o ecológico, me surpreendeu, pois eles desenvolveram com alunos de escolas do ensino fundamental e da educação infantil aqui do município, foram muito bons, um grupo fez numa chácara o outro grupo desenvolveu no ambiente da própria escola. Ampliaram a temática, apesar de questão ecológica ter prevalecido, eles dominaram o assunto e conseguiram ter a percepção de que não se pode focar somente para a questão ecológica (P 6) . |
| Câmpus de Ariquemes |
| - Toda aula eu procurava trazer uma dinâmica ou uma atividade que estava associada com o conteúdo para eu poder desenvolver com eles, para eles perceberem também que eles poderiam levar para sala de aula nas séries iniciais. Então atividades assim lúdicas e simples para que eles pudessem associar o conteúdo e utilizar no dia a dia e depois na atividade profissional, então sempre procurei desenvolver diferentes atividades associadas ao conteúdo mesmo, juntando a teoria e a prática na execução dos projetos (P 7) . |

Fonte: Coleta de Dados, 2016.

Observa-se nestas falas que os professores trabalham com a Didática voltada ao ensino da temática ambiental, como a poluição, o desmatamento entre outros. Os Professores utilizam várias técnicas de ensino, como a visita aos órgãos ambientais, filmagens aos trabalhos com mapas mentais, leituras com autores da Educação Ambiental que discutem os valores do conhecimento, da ética, e da cidadania ambiental.

Em geral, os relatos dos professores demonstram que apesar das dificuldades encontradas na assimilação dos conteúdos relacionados à temática ambiental e a prática docente, os professores procuram inovar suas aulas para atender a demanda do assunto. Deste modo, remete-nos refletir a utilização dos instrumentos e procedimentos que facilitam a compreensão dos acadêmicos a respeito de determinado assunto ambiental, o que nos remete a compreender que o trabalho educativo dos docentes é fundamental para a realização de uma boa formação acadêmica, reforçados por Silva, Higuchi, Farias (2015, p. 1035):

Atividades educativas nesse contexto se situam no exercício responsável da cidadania, pois está relacionado com a identidade e pertencimento de uma coletividade. A formação cidadã pode contribuir para uma sociedade democrática, justa e ecologicamente sustentável, além de respeitar a diversidade biológica e sociocultural da vida. A proposta da educação ambiental não se limita apenas ao conhecimento sobre condições ambientais favoráveis. A dimensão subjetiva está presente nesse processo educativo, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade em reconhecer as necessidades individuais e coletivas.

Observou-se, assim, que os professores executam um trabalho substancial sobre a temática ambiental, propondo uma prática educativa com os estudantes, levando-os a sentirem-se participantes do processo e corresponsáveis pela manutenção do meio ambiente. Há uma demonstração de interesse por parte dos acadêmicos e docentes na prática para realizar as atividades voltadas para a aprendizagem.

Em relação à utilização de recursos didáticos nas atividades docentes, Silva (2012) aponta que eles são importantes ferramentas para facilitar a aprendizagem e superar lacunas deixadas pelo ensino

tradicional, e nesse caso, o cinema é um recurso bastante efetivo quando utilizado de modo crítico nos processos pedagógicos.

Ao discutir sobre a formação profissional docente, faz-se necessário considerar elementos que compõem essa formação, entre eles, pode-se destacar “o reconhecimento dos diversos saberes, a construção da autonomia, a práxis pedagógicas e, sobretudo, o compromisso social de cada profissional dentro de sua área de atuação” (CUNHA, 2012, p. 51).

A este respeito, a tese de Doutorado de Azevedo (2012, p. 90), ao se referir sobre esta participação dos jovens na comunidade de Juruti-PA, considerada como um processo de formação de jovens, reforça a busca da cidadania ambiental:

Em um dos casos mais interessantes relatados, o grupo de jovens da comunidade se organizou em grupos para fazer mutirão de coleta de lixo e passar nas casas das famílias para instruí-las sobre educação ambiental e os destinos mais apropriados de destinar o lixo.

Esta análise pode ser observada pelo fato de que as comunidades podem envolver-se com ações educativas ambientais, tanto no ensino formal e não formal.

Em se tratando das atividades acadêmicas, houve a necessidade de saber se os docentes entrevistados desenvolvem trabalhos que retratem os princípios e objetivos da Educação Ambiental e se como eles acontecem, conforme pode-se observar no Quadro 3:

Quadro 3 – SUBCATEGORIA: Ações acadêmicas institucionais e trabalhos que retratem os princípios e objetivos da Educação Ambiental

| Câmpus Porto Velho |
|---|
| - Aqui na Universidade teve um projeto chamado de lixo no câmpus e eles colocaram lixeiras, depois, implantaram a coleta seletiva e fizeram casinhas para colocarem garrafas pet. O que eu vejo aqui no câmpus em relação ao meio ambiente é uma preocupação com a estética do meio ambiente, pois o local não tem estética. Não na questão dos prédios e sim na falta de plantas, de flores. Esta estética que faz o ambiente agradável não existe. Por exemplo, a questão da Educação Ambiental não é somente para a natureza, mas é para viver (P2) . |
| Câmpus Guajará Mirim |
| - Estamos com uma proposta de projeto que foi aprovada para trabalhar Educação Ambiental no tocante a coleta seletiva e esse programa estará sendo divulgado em todos os cursos, onde eles irão ter uma classificação de todas as bolsas, mas ainda assim é muito pontual, porque não se a divulgação ampla. Vejo que falta o disseminar, mostrar para o aluno que é importante não só o projeto, mas participar dele e o resultado da proposta o que ele influi de verdade. A ação institucional ganharia muito mais força se ela mostrasse o seu próprio ambiente (P4) ; |
| - Aqui no nosso ambiente do câmpus, a gente percebe na grande maioria que são projetos de extensão, aqueles que são divulgados, porque às vezes o professor faz uma pesquisa, mas ele faz dentro da sua disciplina e a gente não fica sabendo, porque às vezes somos de outro departamento, mas aqueles que são apresentados à comunidade e que são votados pelos conselhos a gente acaba sabendo que realmente existe (P5) ; |
| - No caso de Guajará, não posso trabalhar educação ambiental entendendo que ambiente local, o ambiente é o mundo, preciso formar cidadão para se relacionar com o mundo, mas preciso lembrar que o referencial que ele tem de mundo é esse mundo aqui, Guajará-Mirim. Então penso que dentro dos nossos planos, PDI e o Projeto Político Pedagógico principalmente têm que focar uma questão particular nossa. Temos uma riqueza que outro não tem mais e ao mesmo tempo problemas econômicos que precisam ser trazidos para o debate no processo de formação, se nos temos uma riqueza em mãos como explorar esta riqueza? O nosso grande problema é ensinar como que atual e as futuras gerações podem explorar esta riqueza, qual o modelo de exploração para esta riqueza que nos temos aqui. Temos muito peixe, muitos rios, a biodiversidade é muito rica, mas não sabemos como tirar |

dai o produto pra garantir a qualidade de vida dessas pessoas, vivemos em sociedade e o homem precisa de emprego o de renda. (P6);

Câmpus Ariquemes

- Em 2009, a gente, em parceria com outra professora da Engenharia de Alimentos desenvolveu seis projetos com apoio da PROCEIA. Tínhamos seis bolsistas e conseguimos envolver um número aproximadamente de cem (100) acadêmicos aqui dentro da instituição em diversas ações voltadas pra área de Educação Ambiental. Então estes seis projetos tinham ações que visavam a Educação Ambiental. Vale lembrar que às vezes as pessoas associam a Educação Ambiental só a uma ou outra ação, por exemplo, nossos projetos era a elaboração de sabão a partir de óleo é que não estava sendo mais utilizado (P7).

Fonte: Coleta de Dados, 2016.

No Câmpus de Porto Velho, a fala do P1 está relacionado com a determinação dessas ações nos documentos do curso, realizadas com o objetivo na formação do aluno. De acordo com os relatos dos professores deste Câmpus, pode-se verificar que de fato, quando se trata de ações voltadas para o meio ambiente, as mesmas são, na maioria dos casos, realizadas timidamente e/ou sem muita ênfase, vinculada a alguma disciplina e/ou professor, e conseqüentemente abriu a oportunidade para que toda a comunidade acadêmica e participe do empreendimento.

Dentro desta questão, o P3 limitou-se a informar que desconhecia o fato, ou seja, ele não sabia se havia proposta de trabalhos institucionais dentro da temática ambiental, o que nos remete a afirmação de Dias (1988, p. 130) em que “a aprendizagem será mais significativa se a atividade estiver adaptada concretamente às situações da vida real da cidade, ou do meio, do aluno e do professor”.

Os professores do Câmpus de Guajará-Mirim (P4, P5 e P6) relatam que existem projetos desenvolvidos que envolvem a temática ambiental, e na maioria das vezes são realizados por meio do Departamento de Extensão. Neste aspecto, quando o professor executa as atividades por meio de projetos, as mesmas não são colocadas em evidencia como deveria e, portanto, não recebe a ênfase necessária. Esta mesma percepção ocorre no Curso de Pedagogia do Câmpus de Porto Velho, quando da realização de projetos, pois a falta de divulgação muitas vezes inviabiliza os mesmos e, portanto, não alcança o objetivo esperado.

Do mesmo modo, a narrativa da Professora do Câmpus de Ariquemes, (P7), a respeito dos projetos desenvolvidos no curso demonstra que existe uma lógica no desenvolvimento da reutilização do óleo para a confecção do sabão:

Então a gente ia para os restaurantes, dávamos um treinamento para o pessoal que trabalhavam neles e acabava focando um pouco com a Engenharia de Alimentos. Recolhia este óleo que produzia o sabão. Depois, doávamos o sabão para o abrigo das crianças e para o lar dos idosos (P7).

Esta ação descreve a importância de que a produção do sabão é necessário para a realização do mesmo, enquanto prática educativa. Para esta professora é relevante desenvolver um trabalho educativo com os acadêmicos do curso de Pedagogia:

A educação não fica só voltada, no caso relatado acima, para reutilizar este óleo e produzir o sabão, e sim, para o fato social, de estar oferecendo um treinamento e contribuindo com um material ou outro para estas casas de apoio. Então é algo que vai bem além. Isso é bem interessante dentro da instituição que a gente tem este espaço e consegue desenvolver estes trabalhos. Além dos projetos citados anteriormente, tinha o projeto de Palestras, Teatro e Elaboração de Material Lúdico nas escolas sobre o Meio Ambiente. Todos os três projetos o número de acadêmicos de Pedagogia era bem maior e está mais associado assim na própria área deles (P7).

A narrativa desta professora é um fator imprescindível para a formação de professores que deve ser identificada na teoria e na prática visando a participação em temas e em questões ambientais

agregando valores que contribuem na formação dos futuros professores em Pedagogia no campo da cultura e da cidadania relacionado com a educação ambiental na Amazônia.

A este respeito, Dias (2001) considera que a Educação ambiental deve proporcionar uma visão crítica e autocrítica relacionados as realidades ecológicas, econômicas e sociais, políticas e culturais característicos dos problemas ambientais presentes na busca pela manutenção na qualidade sócio-ambiental. Neste aspecto, significa entender e compreender que tais elementos representem os significados dos caminhos percorridos pelos professores na construção e na formação de futuros educadores ambientais.

Considera-se, pois, a necessidade de gestores que promovam um ambiente participativo em contribuir voltado ao desenvolvimento de ações e práticas ambientais. Neste caso, evidencia-se que os temas ambientais podem ser uma oportunidade de exercer o pensamento crítico visando a aprendizagem. Buscou-se assim, conhecer de que modo a disciplina de Educação ambiental poderia contribuir na formação de futuros professores em Pedagogia, como demonstra o Quadro 4:

Quadro 4 – SUBCATEGORIA: Contribuição da disciplina para a formação do futuro pedagogo

| Câmpus Porto Velho |
|---|
| - Eu tenho convicção disso, embora não tenha contato com todos eles quando estão na prática, estamos pensando em fazer uma pesquisa com os egressos (P1) |
| - Contribuem, os relatos são muito bons. Por exemplo, hoje os alunos passam a prestar atenção no que é dito, além de estarem aprendendo na escola, por meio do estágio. E essas práticas os fazem crescer (P2) |
| - Sim e não, depende muito da disposição dos alunos, pois alguns são impermeáveis dentro da sala de aula, e o que os tornam assim na questão ambiental, é a questão religiosa (P3) |
| Câmpus Guajará Mirim |
| - Com certeza, principalmente da Educação Ambiental. Porque quando saírem da sala de aula, irão influenciar outros é o que eu sempre digo. Como temos a Legislação que nos cobre para tratar desse assunto periodicamente o professor que gosta vai buscar ensinar perfeitamente, já o que não se importa não irá fazer muita questão (P4) |
| - Sim, como falei começa pelo pessoal, creio que muitos já entendem, porque tem aqueles que passam sem entender nada no sentido de vida, continuam na universidade com a mesma postura do decorar e memorizar do ensino médio, mas aqueles que conseguem compreender, eu creio que há uma mudança, eles levam para a sua vida para seu ambiente de trabalho (P5) |
| Câmpus Ariquemes |
| - Para que o aluno consiga levar esta prática para dentro das escolas é outro caminho que a gente tem que estar trabalhando, o trabalho de conscientização é um trabalho de insistência, vai se trabalhando dia a dia, propondo atividades, são muitos conteúdos para quatro anos. Nós estamos no caminho, mas não podemos nos dar por satisfeitos, precisamos ir, além disso. Posso dizer que existe, não uma Ambientalização curricular, mas que isto esta em processo, existe uma iniciação, o curso de Pedagogia mostra indícios de ambientalização curricular (P7) |

Fonte: Coleta de Dados, 2016.

As falas demonstram que as contribuições da Educação ambiental seja um caminho possível para a formação de professores por meio de conteúdos interdisciplinares trabalhados no decorrer do curso. Neste caso, quando um docente consegue envolver os estudantes com os recursos didáticos disponíveis é possível que o mesmo promova mudanças na formação de acadêmicos por meio do trabalho educativo que pode estar relacionado com o compromisso possível entre a sociedade e a natureza no que diz respeito aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (JUNYENT; GELI, ARBAT, 2003).

Em relação a esta categoria e sua relação com a proposta da Rede ACES, observa-se a coerência e reconstrução entre teoria e prática por parte dos professores do curso de Pedagogia do Câmpus de

Porto Velho de modo a desenvolver uma pluralidade metodológica visando a formação de uma consciência ambiental. Isso pode ser visto por meio dos discursos, na criação e recriação da dinâmica do conhecimento e das atividades práticas (BARBA, 2011).

Por meio dos depoimentos dos professores do Câmpus de Guajará Mirim, observou-se que existe um trabalho consciente para promover a formação acadêmica, e que depende dos mesmos em acompanhar as mudanças na dinâmica das novas gerações com a informação e o conhecimento de modo que as aulas sejam efetivamente produtivas e cumpram o seu objetivo de ensinar e de aprender.

Em seu trabalho a respeito das instituições de Ensino Superior do Amazonas, Cunha (2012) reforça que o excesso de discursos distantes da realidade pode proporcionar o empobrecimento das ações pedagógicas, pois se vive em um contexto em que todos podem saber precisamente o que fazer e como fazer nas questões relacionadas com a Educação ambiental.

As práticas educativas na Educação ambiental precisam criar mecanismos que possibilitem maiores atividades que incluam os acadêmicos e os façam sentir partícipes do meio, conforme pode ser observado no depoimento da professora:

Eu acredito que sim, porque, a gente inseriu alguns conteúdos para mostrar que não podemos ficar discutindo sempre os mesmos temas. A área ambiental é bem ampla, tem outras ações para serem desenvolvidas [...] No plano de curso da disciplina quando se fala em elaboração desenvolvimento e avaliação de projetos dentro da área de Educação Ambiental, foi um conteúdo importante, contribuiu muito para que eles adquirissem conhecimento, para o desenvolvimento destas atividades dentro da escola e facilitar para quando eles chegam no sexto e sétimo período para o TCC. Tem uma aluna que esta desenvolvendo a atividade no projeto de TCC na área de Meio Ambiente voltado para um parque, para um banco de sementes, eu estou orientando (P7).

A avaliação desta Professora remete que a avaliação dos conteúdos estão voltados para o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas da EA voltadas para o saber ambiental:

O reconhecimento da necessidade de valorização da cultura local pode ter várias interpretações. Porém, não podemos negar que na Amazônia, secularmente, vislumbra-se um movimento contestatório que reivindica justiça ambiental e social. Este movimento, forjado contra o processo de invasão, apropriação e violência sobrevive nos dias atuais. Principalmente por meio da oralidade, tem demarcado territórios simbólicos em relação à cultura local. Possivelmente por esta razão, os protagonistas da pesquisa ressaltam que “devemos voltar às nossas raízes” (ANDRADE, 2014, p. 44, grifo no original).

Entende-se, assim, que o ensino necessita estar embasado nas práticas sociais e nas dinâmicas das diferentes culturas, valorizando os conhecimentos empíricos, o que pode acontecer por meio da coerência e reconstrução entre teoria e prática. Neste caso, a ideia de um multiculturalismo ambiental reflete as condições da cultura dos povos tradicionais, como os ribeirinhos, quilombas e indígenas, cujos conteúdos são trabalhados na disciplina de Educação ambiental nos cursos de Pedagogia nos Câmpus de Ariquemes, Guajará-Mirim e Porto Velho.

Constata-se, pois, por meio das análises das falas que a prática docente valorizam a peculiaridade regional e cultural dos cursos de Pedagogia analisados. Todavia o que se percebe nas falas dos professores vai além da interação entre as disciplinas, pois através dos projetos de extensão desenvolvidos, proporcionam um diálogo entre a teoria e a prática necessárias e complementares para a criação dinâmica do conhecimento, evidenciando assim, a característica da Rede ACES denominada de “Coerência e reconstrução entre teoria e prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho esteve voltado a analisar as políticas públicas para Educação Ambiental cuja relevância estão presentes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Deste modo, investigou-se a temática ambiental e a prática docente dos Professores que trabalham com a temática ambiental nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Câmpus de Porto Velho, Guajará - Mirim e Ariquemes. Ressalta-se, que a finalidade desta pesquisa foi conhecer como os professores investigados desenvolvem as práticas educativas da Educação Ambiental, como proposta de investigar as políticas públicas, bem como compreender como está se adequando diante da nova realidade.

Constatou-se que os cursos de Pedagogia podem trabalhar com a temática ambiental de forma transversal, contínua e permanente ao longo das disciplinas com a inclusão de conteúdos visando a formação de professores.

Por meio das entrevistas com os professores, foi possível constatar que há a preocupação em tratar dos assuntos relacionados ao tema e que trabalhos são realizados a fim de atender as propostas das disciplinas. Embora, entendam que precisam avançar e melhorar a prática pedagógica e os conhecimentos sobre o assunto que é tão complexo propiciar, primeiramente, o planejamento, execução e avaliação das atividades educativas e posteriormente, dentre outros conhecimentos, o ambiental ecológico, o econômico e o cultural. Entende-se, entretanto, que essa mentalidade é uma construção diária e que exigirá maior tempo para que haja a inserção do meio ambiente como um todo, nas discussões do ambiente escolar.

Percebeu-se que de modo geral, os professores estão inteirados com a Educação Ambiental e criam mecanismos para que ações pedagógicas possam ser efetivadas e os estudantes tenham uma formação mais consolidada dentro da temática.

Observou-se, ainda, que as práticas pedagógicas dos professores na Educação ambiental tem sido efetivada por meio da interdisciplinaridade, contudo a construção de projetos foi apontado como principal causa dessas dificuldades.

Os professores trabalham no sentido de atender as demandas exigidas pela temática ambiental voltada para o ambiente físico, além das questões sociais, econômicas e culturais. Embora, isto ocorra de maneira tímida e haja a necessidade de ampliar e consolidar as práticas pedagógicas dentro do contexto, proporcionando condições para que ocorram debates, desenvolvimento de projetos, aulas expositivas e/ou dialogadas, workshops, oficinas, entre outros, mais eficazes.

Do mesmo é necessário considerar que as políticas curriculares nos cursos de Pedagogia investigados possuem a responsabilidade de promover a formação dos profissionais da educação de maneira plena com a finalidade de formar um profissional apto para atender as demandas da Educação ambiental.

Portanto, por meio desta investigação pode-se dizer que o processo está ainda em construção, considerado um caminho em construção, e como tal exige inicialmente a adequação do currículo e das disciplinas voltadas para a Educação ambiental. Estes desafios representam acima de tudo que os professores e estudantes do meio universitário sejam capazes de adquirir capacidades de compreender e avaliar as inovações tecnológicas que possam contribuir para a efetivação do saber ambiental.

Do mesmo modo, a institucionalização da EA enquanto uma política curricular para o curso de Pedagogia nos remete ao processo de formação de professores voltada aos valores do conhecimento, aos valores da ética, da estética e da política em uma busca de compreensão da realidade social e cultural na Amazônia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. *Educação Ambiental na Amazônia: um estudo com as representações sociais dos pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará (Brasil)*.

Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela (USC), Santiago de Compostela – Espanha, 2014.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; GÓMEZ, José Antonio Caride. Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. *Revista Espacios*, 4/7, julio-diciembre 2016. Disponível em: <www.espaciostransnacionales.org>. Acesso em 03 jul. 2017.

AZEVEDO, Genoveva Chagas de, HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; BARCELOS Valdo. Contribuição do INPA na formação continuada de professores em educação ambiental: desafios, práticas e reflexões! *Ambiente & Educação*, v. 14, 2009, p. 89-109.

AZEVEDO, Graziela. *Conselhos Municipais Como Canal De Participação Pública: desafios para populações rurais na Amazônia*. Um estudo de caso sobre Juruti-PA, 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBA, Clarides Henrich de. *Ambientalização curricular no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia - campus de Porto Velho*, 2011, 310 f.; Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Acesso em: <<http://repositorio.unesp.br>> Acesso em 15 maio 2016.

BRASIL *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999: dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial, 28 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 10 jun. 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de mai. de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 08 de ago. de 2016.

_____. *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012 Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2016.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: BRASIL. SECRETARIA de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Ambiental. *Panorama da educação ambiental no ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. IN CINQUETTI, H Heloisa Chalmers Sisle; LOGAREZZI, Amadeo. *Consumo e Resíduos: Fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos, EdUFSCar, 2006, p. 19-41.

CLEMENT, Charles R.; HIGUCHI, Niro. A floresta amazônica e o futuro do Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 58, n. 3, São Paulo, jul/set. 2006.

CUNHA, Valdenice Henrique. *A dimensão ambiental e os currículos dos cursos de formação de professor nas Instituições de Ensino Superior em Manaus*, 2012, 114 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia), Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://200.129.163.131:8080/handle/tede/2341>> Acesso em 08 de ago. de 2016.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 5. ed., São Paulo: Global 1998.

_____. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. In: BRASIL, MEC. *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental*. Brasília: MEC; SEF, 2001.

FERNSE, Philip M. Desmatamento na Amazônia brasileira: História, índices e conseqüências. *Megadiversidade*, vol. 1, n. 4, p. 113-123, 2005.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia. *Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas*. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, Edição Especial n. 3/2014, p. 109-126.

JUNYENT, Mercé.; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. Características de la ambientalización curricular: Modelo ACES. In: JUNYENT, Mercé; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Eds.). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona: Universitat de Girona, Red ACES, 2003. v. 2, p. 15- 32.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago.2004.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículos sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MORALES, Angélica Góis Müller. *A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro*. Educar, Curitiba, n. 34, p. 185-199, 2009. Editora UFPR,

OLIVEIRA, Maria Gesualdo de. *Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular*. 2011, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em: 08 de ago. de 2016.

SILVA, Maria Amparo dos Santos. Utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turma de 8º e 9º anos de uma escola pública de Teresina no Piauí. In: VII CONNEPI, 7, Palmas. Anais do VII Connepi. Palmas: Instituto Federal do Tocantins: 2012.

SILVA, Marilena Loureiro da. A educação ambiental no ensino superior brasileiro: do panorama nacional às concepções de alunos (as) de pedagogia na Amazônia. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. especial, março de 2013, p. 18-33

SILVA, Winnie Gomes da; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; FARIAS, Maria Solange Moreira de. Educação ambiental na formação psicossocial dos jovens *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 1031-1047, 2015.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOTERO, José Paulo. SORRENTINO, Marcos. A Educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre seu Financiamento. *Anais... V ENANPPAS GT*, v. 6, 2010.

STAKE, Robert. *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TOMMASIELLO, Maria Guiomar C. ROCHA, Erilda M. P. D. Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental: considerações sobre a sua implementação no Brasil. IX Congresso internacional sobre *Investigación en Didáctica de Las Ciencias*, Girona, 9-12 de septiembre de 2013, p. 684-688.

Recebido em: 21/06/2018

Aceito em: 11/09/2018

REUNI E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: o caso do curso de Pedagogia da UFAL-Campus Arapiraca

REUNI Y FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR: el caso del curso de pedagogía de la UFAL-Campus Arapiraca

Lavoisier Almeida Santos¹

Resumo: O presente artigo é uma reflexão sobre a experiência formativa da primeira turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca. O referido curso apresenta uma estrutura curricular flexibilizada em Troncos de Conhecimento, obedecendo ao princípio economicista do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) de expandir a educação superior pública por meio do melhor aproveitamento das estruturas física e humana das universidades federais, oferecendo, aos seus graduandos, um itinerário formativo diferenciado. Objetiva-se, pois, analisar o processo de implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia da UFAL-Campus Arapiraca e refletir, por meio da análise de conteúdo, como gestores, professores e alunos da primeira turma do referido curso se apropriaram, em suas respectivas práticas, desse formato curricular flexibilizado.

Palavras-chave: REUNI. Flexibilização Curricular. Curso de Pedagogia.

Resumen: El presente artículo es una reflexión sobre la experiencia formativa de la primera clase del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca. El referido curso presenta una estructura curricular flexibilizada en Troncos de Conocimiento, obedeciendo al principio economicista del Programa de Expansión y Reestructuración de las Universidades Federales (REUNI) de expandir la educación superior pública por medio del mejor aprovechamiento de las estructuras físicas y humanas de las universidades federales, ofreciendo a sus graduados, un itinerario formativo diferenciado. Su objetivo es analizar el proceso de implementación de la flexibilización curricular en el curso de pedagogía de la UFAL-Campus Arapiraca y reflejar, por medio del análisis del contenido, como gestores, maestros y alumnos de la primera clase del curso de Pedagogía se apropiaran, en sus respectivas prácticas, de ese formato curricular flexibilizado.

Palabras Clave: REUNI. Flexibilización Curricular. Curso de Pedagogía.

O REUNI E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O presente artigo objetiva refletir sobre a experiência formativa da primeira turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas no Campus Arapiraca. Localizado no agreste alagoano, esse Campus corresponde à primeira etapa do Projeto de Interiorização da UFAL e foi criado a partir da ideia de reestruturação acadêmico-curricular proposta pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) às Instituições de Ensino Superior (IES) federais em seus variados processos de expansão e interiorização:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, *pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais* (BRASIL, 2007a, Art 1º, grifo nosso).

A expressão *Melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos*, presente no artigo primeiro do decreto REUNI (BRASIL, 2007a) e explicada no glossário de suas *Diretrizes Gerais* como “Otimização dos recursos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b, p.24), traz implícito o pensamento de que as universidades, seus técnicos, docentes e seus espaços estão ociosos e é possível aumentar a oferta nos diversos cursos sem mudanças significativas em suas estruturas.

¹ Professor de Língua Portuguesa da rede estadual de Sergipe e de Alagoas, mestre em educação (PPGE-UFAL) e doutorando em letras (PPGLL-UFAL). E-mail: <lavoisierdealmeida@hotmail.com>

Sendo assim, o substantivo “otimização = melhor aproveitamento” é a epifania da lógica economicista do capital que deve reger as relações e os direcionamentos das universidades brasileiras. Otimizar as universidades significa dizer que a

[...] estrutura física e os recursos humanos existentes são suficientes, apenas não estão sendo bem aproveitados. Isso equivale a afirmar que as universidades públicas possuem estrutura física e recursos humanos ociosos. Donde se infere que melhor aproveitamento da estrutura física é aumento de alunos em sala de aula; otimização de recursos humanos é sobrecarga do trabalho do professor e aumento de horas-aula, aumento de alunos por turma, aumento quantitativo da produção acadêmica (CAVALCANTE; SILVA SOBRINHO, 2012, p. 103).

A partir da lógica da otimização presente no REUNI, há uma crescente intensificação e precarização do trabalho docente com um forte movimento de sucateamento das universidades públicas (SGUISSARDI, 2008; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013). As únicas exigências para que qualquer universidade federal pudesse participar do REUNI era o de a universidade preparar um projeto, conhecido como Projeto REUNI, voltado à expansão e reestruturação, e utilizar a verba advinda do programa tão somente com seu processo de expansão e/ou interiorização com reestruturação curricular dos cursos expandidos e/ou interiorizados, trazendo drásticas consequências à sistematização das universidades em seu tripé de ensino, pesquisa e extensão, à formação docente e, por consequência, à educação básica e à comunidade em seus diversos setores e seguimentos.

O Projeto REUNI de cada universidade deveria seguir, pois, as diretrizes da política do governo Lula da Silva para a educação superior pública baseada na redução das taxas de evasão, ampliação da mobilidade estudantil, diversificação das modalidades de educação, revisão da estrutura acadêmica e otimização das universidades federais (BRASIL, 2007a; 2007b). Tais elementos já estavam postos aos países periféricos, desde 1995, no documento do Banco Mundial: **Ensenanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Nesse, são analisadas, dentre outras coisas em relação à educação superior, as principais dimensões da crise pela qual passa esse nível de ensino nos países em desenvolvimento e os elementos a serem considerados na reforma da educação superior a fim de superar a referida crise:

[...] baixa relação professor/aluno, necessidade de ampliação do acesso de grupos sociais tradicionalmente menos privilegiados à educação superior, combate às elevadas taxas de evasão e repetência, redução de gastos públicos por estudantes, necessidade de melhorar a qualidade de investigação universitária, adoção de programas de educação à distância como estratégia para aumentar o acesso de grupos menos favorecidos a baixo custo (ARRUDA, 2011, p. 97).

Essas diretrizes apontam para uma particularidade do REUNI que é a da expansão com revisão da estrutura acadêmica por meio da otimização de recursos. No caso da UFAL, o *Campus Arapiraca*, primeira atividade de seu processo expansão e interiorização com reestruturação curricular, surge exatamente desse contexto de otimização de recursos e, como consequência, todos os cursos, ofertados naquele *Campus*, deveriam ter um modelo curricular econômico em recursos humanos e físicos:

Os cursos de graduação oferecidos no *Campus Arapiraca*, distintos daqueles do *Campus Maceió*, adotam *projetos pedagógicos inovadores, racionais e flexíveis*, e novos padrões e procedimentos institucionais, consoantes com as novas dinâmicas do conhecimento e com os objetivos da formação competente e cidadã, mas sem sacrificar a qualidade nem deixar de ser apropriado às novas condições de operação da Instituição (UFAL, 2008, p. 18, grifo nosso).

Segundo o Projeto REUNI da UFAL, os cursos oferecidos no interior do estado de Alagoas deveriam ter uma estrutura curricular inovadora e econômica que seria marcada pela flexibilização curricular. A inovação curricular se deu pela organização dos cursos de graduação em Troncos de Conhecimento. O Tronco Inicial é caracterizado como “parte integrante, obrigatória e comum do projeto pedagógico de todos os cursos de graduação interiorizados pertencentes a cada Eixo Temático” (UFAL, 2005, p. 48). Sendo assim, todos os cursos oferecidos pela UFAL, no *Campus Arapiraca*, têm o Tronco Inicial como

primeira etapa formativa de seus ingressos. Esse tronco tem a duração de um semestre, ofertando 400 horas divididas entre quatro disciplinas (UFAL, 2005, p. 49).

O Tronco Intermediário, de conteúdo comum aos cursos de cada Eixo Temático, reúne os cursos de graduação de cada eixo de conhecimento com o objetivo de contribuir, a partir da oferta de disciplinas instrumentais de síntese e por um projeto integrador, com a discussão crítica dos saberes inerentes à formação básica comum a esses cursos (UFAL, 2005). Esse Tronco tem também a duração de um semestre e suas disciplinas variam a depender do eixo temático no qual os cursos se encontrem. Por fim, o Tronco Profissionalizante apresenta os conteúdos e discussões próprios a cada curso, observando as características e idiosincrasias do Projeto Pedagógico de cada um, tendo duração variável por conta da especificidade de cada formação profissional, como sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 1: Modelo curricular – Campus Arapiraca

| EIXOS TEMÁTICOS | CURSOS | TRONCO INICIAL | TRONCO INTERMEDIÁRIO | TRONCO PROFISSIONALIZANTE |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| Eixo das Agrárias | Agronomia; Zootecnia; Medicina Veterinária; | <p>Disciplinas comuns a todos os cursos dos diversos eixos:</p> <p>“Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais” (120 h);</p> <p>“Produção do conhecimento: ciência e não-ciência” (120 h);</p> <p>“Lógica informática e comunicação” (120 h);</p> <p>“Seminário Integrador I” (40h).</p> | Seminário Integrador II; Química Geral; Matemática e Estatística; Ecologia; Biologia geral. | Disciplinas específicas de cada curso. |
| Eixo da Educação | Matemática; Física; Biologia; Química; Educação Física. | | Seminário Integrador II; Química Geral; Profissão Docente; Fundamentos de Matemática I; Física Geral; Biologia geral. | Disciplinas específicas de cada curso. |
| Eixo de Gestão | Administração; Ciências da Computação; Turismo. | | Introdução à Tecnologia da Informação; Introdução a Sistemas de Informação; Noções de matemática e estatística; Introdução à Administração; Seminário Integrador 2 | Disciplinas específicas de cada curso. |
| Eixo das Humanidades | Serviço Social; Psicologia. | | Trabalho e Sociabilidade; Pesquisa em Ciências Sociais; Introdução à Psicologia; Introdução à Filosofia; Seminário integrador II. | Disciplinas específicas de cada curso. |
| Eixo da Saúde | Enfermagem. | | Seminário Integrador II; Saúde e Sociedade; Parasitologia; Biologia Celular e Molecular; Anatomia e histologia. | Disciplinas específicas de cada curso. |
| Eixo da Tecnologia | Arquitetura; Engenharia da Pesca. | | Seminário Integrador II; Geometria Descritiva; Geometria Analítica; Fundamentos de Cálculo; Desenho Técnico; Desenho Auxiliado por Computador ; | Disciplina específicas de cada curso. |

Fonte: O autor.

No que diz respeito ao modelo universitário adotado para o processo de interiorização da UFAL, o forte argumento presente no Projeto de interiorização da UFAL (2005) e no Plano REUNI da UFAL (2007) é de que esse modelo de universidade responderia às vocações econômicas do agreste e do sertão alagoanos. Todavia, o modelo proposto para a chegada da UFAL ao interior de Alagoas foi o mesmo utilizado no processo de expansão de outras universidades do Brasil, afinado com o processo de Bolonha

e com o projeto Universidade Nova, como indicam alguns estudos (ARAUJO, 2011; FONSECA, 2013; PAULA, 2009; SANTOS, 2016; WESKA, 2012).

O CAMPUS ARAPIRACA E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: o caso do curso de pedagogia

O objetivo desta seção é analisar como o projeto acadêmico-administrativo inovador, racional, flexível e econômico em recursos humanos e materiais, pensado para os *Campi* interiorizados da UFAL, é materializado no curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca. Para tanto, realizamos entrevistas e aplicamos questionários com gestores, professores e alunos ligados à primeira turma do referido curso, totalizando uma população de 49 (quarenta e nove) sujeitos.

Os dados levantados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, a qual tem como objetivo “[...] assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. [...] [e] fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa” (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 6, grifos do autor). Nesse sentido, a análise dos dados buscou responder às inquietações suscitadas pela problemática da pesquisa e aos objetivos que delinearão o trajeto da mesma. Entendemos, a partir de Bardin (2009), que a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2009, p. 33, grifos da autora).

Os dados obtidos por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevistas com professores, alunos e gestores, foram sistematizados através de grelhas de análise para facilitar a compreensão e a análise das unidades de sentido que serviram de indicadores para alcançarmos algumas respostas a questionamentos suscitados pela problemática da presente pesquisa, bem como para a construção das categorias analíticas finais.

A análise das entrevistas foi orientada pelas seguintes perguntas: “[...] O que essa pessoa está a dizer realmente? Como é isso dito? [...] O que não diz ela? O que diz sem o dizer? Como é que as palavras, as frases e as seqüências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? [...]” (BARDIN, 2009, p. 94), pois entendemos que “[...] é preciso articular a superfície dos textos, descritas e analisadas, pelo menos em alguns elementos característicos e os fatores que determinaram estas características, deduzidas logicamente (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 4).

Tendo em vista que “o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa” (OLIVEIRA, et al., 2003, p. 6), elegemos, ancorados na categoria de análise da contradição, as categorias analíticas iniciais “flexibilização curricular, perspectivas em relação ao curso de Pedagogia e condições de estudo e trabalho” que serviram de base para elaboração das entrevistas e dos questionários.

Da análise do material colhido por meio das entrevistas e questionários e sistematizado em grelhas de análise, emergiram as categorias analíticas finais desta pesquisa: identidade, precarização e impacto social. Identidade e precarização têm origem exatamente no centro da temática de nosso objeto de estudo: a flexibilização curricular. A categoria impacto social, por sua vez, surge atrelada à nossa perspectiva analítica da contradição, pois, mesmo em meio aos problemas de identidade docente/discendente e o contexto de precariedades ocasionado pelo modelo de universidade interiorizado, o conteúdo das entrevistas apresenta elementos para identificar algumas mudanças sociais positivas no agreste alagoano com a chegada da UFAL ao interior.

Nesse sentido, as categorias analíticas finais, elementos de conteúdo agrupados por afinidade temática, foram definidas por meio de um modelo misto no qual “as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará” (SILVA, 2005, p. 76).

Os questionários foram respondidos por 31 (trinta e um) alunos de um total de 36 (trinta e seis) e 14 (quatorze) professores do curso de Pedagogia, de um total de 21 (vinte e um), sendo que, no período de realização da pesquisa de campo, estavam em atividades apenas 14 (quatorze) professores, pois 5

(cinco) estavam afastados para qualificação (doutorado e pós-doc), 1 (um) de licença maternidade e 1 (um) afastado por problemas de saúde.

Entre os entrevistados estão 4 (quatro) alunos, 2 (dois) professores, 2 (dois) gestores. Os alunos que foram entrevistados participaram da pesquisa também como respondentes de questionários. Os outros entrevistados não responderam a questionários, participando da pesquisa tão somente por meio da entrevista.

O critério de inclusão dos respondentes dos questionários – alunos e professores – foi a vinculação ao curso de Pedagogia, com atividades desenvolvidas em qualquer um dos troncos de conhecimento (inicial, intermediário, profissionalizante), em qualquer época, desde a criação do curso em 2011. No caso das entrevistas realizadas com gestores, professores, e alunos, o critério de inclusão dos sujeitos foi o de ter participado da discussão em âmbito nacional ou local do Programa REUNI e/ou do processo de interiorização da UFAL e/ou da criação/atuação do Curso de Pedagogia do *Campus Arapiraca*.

Para preservar a identidade desses Participantes, como estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E), em seu tópico de nº 5, que garante o sigilo da identidade dos mesmos, preservando-os de danos físicos e/ou morais ou qualquer tipo de constrangimento, caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa com as seguintes nomenclaturas: Gestor 1, Gestor 2, Professor 1, Professor 2, seguindo a sequência até Professor 16 e Aluno 1, Aluno 2, seguindo a sequência até Aluno 31.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL: *Campus Arapiraca*: uma questão de *Identidade*

Para entender melhor o surgimento e o funcionamento do curso de Pedagogia no *Campus Arapiraca*, procedemos com uma análise de documentos da UFAL e do MEC referentes ao curso de pedagogia do *Campus Arapiraca*, a saber: *Projeto Político Pedagógico* (UFAL, 2010; 2014) e o *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017* (UFAL, 2013), bem como de entrevistas e questionários que registraram a experiência e percepções de gestores, de professores e de alunos envolvidos com o curso de Pedagogia do referido *Campus*.

Segundo seu projeto político-pedagógico (PPP) (UFAL, 2010), o curso de Pedagogia surge para atender a duas demandas intensas da região agrestina: a primeira caracterizada pela carência de professores para atuar no ensino fundamental e na educação infantil; a segunda caracterizada pela existência de profissionais não qualificados que já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, atuando, sem formação apropriada, na educação básica. Nesse sentido, o PPP do curso de pedagogia – *Campus Arapiraca* parte de dois pressupostos precisos para justificar a oferta noturna do curso de pedagogia:

O primeiro está relacionado à ampliação do acesso à educação superior pela via pública [...]. A constatação da não oferta de curso superior de Pedagogia no turno noturno pela via pública em Arapiraca, ocorre quando se averigua que a demanda existente na Região para o referido curso, somente tem oportunidade de acesso em uma instituição pública (UNEAL) no turno diurno, cabendo à rede privada de ensino superior o atendimento à demanda, que supomos, somente ter possibilidade de acesso ao ensino superior no turno noturno. O segundo pressuposto está relacionado à função social que deve exercer a Universidade Federal de Alagoas na região do Agreste Alagoano, uma vez que ainda existe carência de profissionais habilitados em nível superior para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (UFAL, 2010, p. 15-16).

Entende-se, a partir do PPP de Pedagogia, que esse curso surge para alcançar dois objetivos bem definidos e entrelaçados: um ligado à consolidação da oferta de educação superior pública e gratuita para melhoria da qualidade da educação básica por meio da formação; outro ligado à preocupação de que essa oferta contemple a classe trabalhadora que se ocupa diurnamente para garantir a própria subsistência, restando apenas o último turno para poder lutar por melhores condições de existência por meio do estudo.

Contudo, ao entrevistar professores que estiveram à frente do processo de criação e da gestão do curso de Pedagogia, o primeiro dado comum que aparece, no bojo dessas entrevistas, é a informação de que o curso de Pedagogia surge, em primeira instância, da necessidade dos professores que trabalhavam inicialmente no *Campus* Arapiraca com as disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, mas sem pertencer a nenhum curso em específico a partir do qual os mesmos pudessem falar e apresentar seus anseios, necessidades e posicionamentos:

Antes de participar da coordenação da Pedagogia, eu fiquei um tempo como coordenadora do que a gente chamava de Núcleo Pedagógico. Porque a gente não tinha Pedagogia, e nós éramos um grupo grande de professores, que dava aula pra várias licenciaturas. Na época, se eu não me engano, eram 5 licenciaturas. E a gente não participava das reuniões quando tinha disponibilidade de vagas: “Ah, universidade tá com vagas, pra onde, onde a gente vai alocar essas vagas?” A gente não tinha participação (...). Então a gente montou esse núcleo, fez uma coordenação que atuava basicamente como uma coordenação de curso. Então, a partir da montagem desse núcleo, a gente começou a ter voz ali. A gente conseguiu professores pra o núcleo. Porque o número de cursos em licenciatura ia aumentando e continuava o mesmo número de professores das disciplinas pedagógicas. Então assim, ia sobrecarregando os professores que estavam ali. (Gestor 2, entrevistado 3).

O surgimento do curso de Pedagogia no *Campus* Arapiraca está intrinsecamente ligado às necessidades dos professores das disciplinas pedagógicas que atuavam em várias licenciaturas, mas não eram considerados como docentes de nenhuma delas. Esses professores eram uma espécie de *outsider*, isto é, de professores sem identidade que eram estranhos aos cursos que lecionavam. Nesse sentido, os professores que atuavam inicialmente nas licenciaturas pleitearam a criação de um Núcleo Pedagógico que nem existia na concepção da estrutura acadêmico-administrativa do *Campus*, mas que serviria de espaço estratégico para solidificação da identidade pedagógica no Eixo da Educação no *Campus*:

A gente conseguia perceber uma certa desvalorização dos Pedagogos no eixo da Educação, perante ao nosso estudo. Então assim, a nossa briga ali sempre foi muito ferrenha para conseguir o nosso espaço antes de ter o curso de Pedagogia. Aí depois que a gente conseguiu o curso de Pedagogia. Aí durante esse período, que foi em 2010, se conseguiu a implementação do curso no *Campus*. E, a partir daí, a gente começou a ter mais vez e voz ali (Gestor 2, entrevistado 3).

Mesmo sem fazer parte da estrutura inicial do *Campus* Arapiraca, o Núcleo Pedagógico, além de servir para fomentar e solidificar uma identidade pedagógica aos professores e às licenciaturas, lançava também os germes para o nascimento do curso de Pedagogia. Esse núcleo foi pensado como um espaço político-estratégico no qual os docentes responsáveis pelas disciplinas pedagógicas comesçassem a ter visibilidade, apresentando seus posicionamentos e suas demandas.

O problema da identidade docente existente no eixo da educação foi um dado comum apresentado, em entrevista, por todos os sujeitos envolvidos com a criação do curso de Pedagogia, donde se infere que esse era o contexto interno do *Campus* Arapiraca para a criação do referido curso:

Então havia uma demanda nossa, no sentido de que a gente precisava dessa identificação com algum curso e a gente não tinha, e havia, há, ainda hoje, muitos pedagogos no núcleo que originou o curso de Pedagogia. Então havia uma demanda nossa, havia ao mesmo tempo a necessidade de atender uma demanda que existia na região [...]. A possibilidade de ofertar essa, esse curso, possibilitando que muitas pessoas da classe trabalhadora pudessem fazer o curso de Pedagogia e não se esforçar pra pagar uma mensalidade e ter um curso de qualificação mais reduzida. Então houve, havia uma demanda, havia um interesse nosso, e ao mesmo tempo houve uma brecha aberta pelo MEC e houve também interesse da Pró-reitoria de Graduação na época. Então dadas essas

condições todinhas, a gente viu a possibilidade de criar o curso de Pedagogia. E junto também foi criada a licenciatura de Letras (Professor 1, entrevistado 4).

Conforme apresentam os documentos e os entrevistados, de fato, havia uma demanda regional para a criação do curso em questão: profissionais que já estavam atuando em escolas, mas ainda não tinham a formação pedagógica necessária para o exercício da docência. Porém, contrariando a pesquisa realizada pela equipe responsável para criação do curso de pedagogia, bem como suas expectativas, o perfil dos alunos matriculados para a primeira turma do curso, mesmo sendo criado noturno, foi outro: “[...] nossas meninas eram todas jovens, recém-saídas do ensino médio e não inseridas no mercado de trabalho [...]” (Gestor 2, entrevistado 3).

Percebe-se, pois, pela problemática apresentada por professores e gestores, que a demanda por um curso de Pedagogia era bem mais interna do *Campus* de que uma demanda regional. Podemos deduzir que o interesse em criar um curso de Pedagogia, por parte da Pró-Reitoria de Graduação, existia justamente pelo fato de a ausência desse curso gerar uma série de questões entre professores e alunos do *Campus* Arapiraca, pois, se os professores sentiam-se flutuando, sem ter uma identidade fixa, certamente também os alunos sentiam isso em relação aos seus professores das disciplinas pedagógicas que não eram, na verdade, professor de curso nenhum.

Diante do problema da organização curricular dos cursos de licenciatura do *Campus* Arapiraca, abundante em disciplinas pedagógicas, era urgente a presença do curso de Pedagogia para melhor orientar os professores dessas disciplinas e repensar o lugar das mesmas nas diversas licenciaturas do *Campus*:

Há, em Arapiraca, um privilegiamento muito grande na formação desses cursos das disciplinas pedagógicas [...]. A ênfase é cada vez maior na forma do que no conteúdo. É cada vez mais na metodologia do que na substância, do que no fundamento. A gente tem inúmeras disciplinas pedagógicas, tem disciplina sobre gestão, disciplina sobre currículo, sobre avaliação (...) sabe? Variadas disciplinas. Então você preenchia cada vez mais com disciplinas que têm esse caráter mais de pensar metodologia, de pensar gestão, de pensar avaliação, pensar currículo, etc., e esvazia naquilo que é essencial, que é o domínio dos conteúdos de Física e Matemática (Professor 1, entrevistado 4).

Havia, pois, uma fragilidade curricular que era ainda mais agravada pela ausência do curso de Pedagogia para que os professores dessas disciplinas tivessem um apoio, um norte de ação, um espaço para refletir sobre a organização e intencionalidade dessas disciplinas no formato curricular do curso. Esses professores não tinham, na verdade, o mínimo de autonomia dentro do *Campus*, estando à mercê das licenciaturas de Biologia, Educação Física, Física, Matemática e Química que se encontravam no Eixo da Educação. Essa é, na verdade, a principal razão para a criação do curso.

Contudo, se, por um lado, o surgimento do curso de Pedagogia serviu para amenizar a problemática da identidade docente, fazendo com que esses professores tivessem um curso ao qual eram, de fato, vinculados; por outro, agravou ainda mais a problemática da questão curricular no *Campus* Arapiraca, pois até 2010, ano de criação dos cursos de Pedagogia e Letras, o Tronco Intermediário do Eixo da Educação ofertava as disciplinas de Seminário Integrador II, Química Geral, Profissão Docente, Fundamentos de Matemática I, Física Geral, Biologia geral como disciplinas comuns às licenciaturas existentes no *Campus*, conforme apresenta o Quadro 1 exposto na página 90.

Ora, com o surgimento das licenciaturas de Letras e Pedagogia, seria inconcebível um período comum a todas as licenciaturas do *Campus* com essas disciplinas. Imaginemos os alunos de Letras e Pedagogia, estudando as disciplinas de Fundamentos de Matemática, Física Geral, Química Geral e Biologia Geral com os alunos de Matemática, Física, Química, Biologia e Educação Física. Seria uma realidade acadêmica inviável ou, pelo menos, extremamente tensa.

Frente essa realidade, acontece, em 2010, uma reformulação na organização das disciplinas no Eixo da Educação, transformando o Tronco Intermediário, comum às licenciaturas, em um período

exclusivamente pedagógico. Nesse Tronco, passa-se a ofertar as disciplinas de Profissão Docente (60h), Projeto pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar (80h), Política e Organização da Educação Básica no Brasil (80h), Desenvolvimento e Aprendizagem (80h), Libras (60h) e Seminário Integrador II (40h) (UFAL, 2010).

Percebe-se, pois, que a inovação curricular proposta para Arapiraca não tem por objetivo alcançar a excelência acadêmica exigida pelos novos tempos, mas sim organizar um sistema barato, econômico em recursos humanos e físicos, para operacionalização da educação superior pública. Para preservar a lógica da otimização do *Campus* Arapiraca, concentra-se, em 2010, várias disciplinas pedagógicas em um único semestre, transformando este período em um lugar comum, podendo ser frequentado no mesmo tempo e no mesmo espaço pelas diversas licenciaturas do *Campus*, ocasionando novos problemas no que diz respeito à abordagem e à identidade de cada curso.

A mudança das disciplinas que constituíam o Tronco Intermediário do eixo da Educação por causa da criação dos cursos de Pedagogia e de Letras teve, por consequência, uma *overdose* de disciplinas pedagógicas no primeiro ano de curso das licenciaturas, limitando a formação docente aos Troncos Inicial e Intermediário, tendendo a transformar o Tronco Profissionalizante, o mais extenso do período de formação, em um bacharelado:

A estrutura em Troncos teve por aspecto positivo a viabilidade para o processo de interiorização, entretanto a sua estrutura compromete o processo de identificação e identidade discente junto aos cursos de licenciaturas. A formação docente torna-se periférica quando centralizada no Tronco Intermediário e, no Profissionalizante, nas demais licenciaturas, existe a prioridade nas áreas de formação que se aproximam do bacharelado (Professor 5, questionário 3).

No caso específico das licenciaturas ofertadas pela UFAL - *Campus* Arapiraca, o caráter pedagógico da prática docente torna-se um momento estancado do Tronco Intermediário que, tendo um caráter excessivamente pedagógico, deixa a desejar pela ausência de disciplinas específicas, fazendo com que “os alunos não se sintam no Curso escolhido” (Professor 8, Questionário 6). A esse problema de identidade, soma-se a mentalidade, amplamente aceita por professores e alunos, de que a ausência das disciplinas específicas deve, então, ser superada no Tronco Profissionalizante, dando ao mesmo um caráter predominantemente de bacharelado.

Nesse formato curricular flexibilizado em Troncos de Conhecimento, o aluno passa o primeiro ano do curso sem ter, ao menos, uma disciplina do curso escolhido pelo mesmo no exame de seleção para ingresso na universidade. Tal dado ocasiona sérios problemas aos discentes do *Campus*, pois “atrasa o contato dos mesmos com as disciplinas específicas do seu Curso [e] concentra disciplinas não tão essenciais para a formação específica em um único semestre” (Professor 15, questionário 13). Segundo o Professor 13, o formato curricular flexível do *Campus* Arapiraca é favorável à evasão dos alunos, pois o fato dos mesmos só terem acesso às disciplinas específicas no segundo ano do Curso escolhido “[...] gera certa desmotivação e desinteresse pelas disciplinas ofertadas inicialmente” (Professor 13, questionário 11).

Essa falta de interesse é gerada pelo fato de os alunos não se identificarem em seu curso quando chegam à universidade, frustrando o argumento de que essa organização curricular seria uma propedêutica à vida universitária. Ao invés de introduzir e fixar o aluno, saído do ensino médio, na universidade, esse modelo pode desestimular a permanência dos estudantes em tal instituição.

O problema da identidade ocasionado pela organização curricular flexível em Arapiraca é, na verdade, um dado que se repete na fala todos os professores que participaram da pesquisa de campo. Em síntese, podemos dizer que “[...] a estrutura em Troncos impossibilita que os alunos se percebam como integrantes de um Curso, em específico, desde o início da graduação” (Professor 9, questionário 7). Segundo os professores, a questão da identidade é causa de vários outros problemas no *Campus* como, por exemplo, desestímulo dos alunos, alto índice de evasão, maior tempo para conclusão do curso, pois há um alto índice de reprovação nas disciplinas específicas do Tronco Profissionalizante, dentre outros.

Também os alunos do curso de Pedagogia percebem problemas em relação à identidade discente, causados pela organização curricular flexibilizada em Troncos de conhecimento, avaliando-a como negativa e prejudicial à formação do pedagogo, pois tal formato “impede o aluno de ter um conhecimento maior de sua área, uma vez que, nesse tempo que passamos no Tronco Inicial e Intermediário, poderíamos ter outras disciplinas específicas, diminuindo o Tronco Profissionalizante” (Aluno 9, questionário 5). Essa questão da extensão temporal do Tronco Profissionalizante é recorrente na fala de quase todos os alunos. Tal dado se justifica pelo fato de o Curso ter inicialmente a previsão de terminar em 2014.2, o que não havia ocorrido até 2016.1, por causa de greves e de uma reformulação curricular do próprio curso.

O Tronco no qual os alunos tiveram mais dificuldades foi o Inicial, como se pode observar nas sequências que seguem:

Penso que o Tronco Inicial é dispensável, pois o percebi como algo que não tinha relação com o meu curso (Aluno 5, questionário 1).

Tive muitas dificuldades no Tronco Inicial, pois neste período as disciplinas não eram favoráveis, pois as disciplinas não apresentavam significado para o curso que faço (Aluno 8, questionário 4).

Eu tive grandes dificuldades no Tronco Inicial devido às condições precárias do *Campus* (Aluno 13, questionário 9).

O Tronco Inicial não favoreceu significativamente à minha formação no aspecto da contextualização. Deveríamos começar estudando os conteúdos de pedagogia (Aluno 16, questionário 12).

O Tronco Inicial não dialogou diretamente com o meu curso. As disciplinas eram boas, mas durante esse semestre não tive contato com meu curso. Coisa que eu queria muito [...] (Aluno 17, questionário 13).

A questão da falta de identidade entre as disciplinas e o curso escolhido durante os Troncos Inicial e Intermediário é recorrente na fala de vários alunos do curso de Pedagogia. É interessante destacar que o Tronco Intermediário é tido como um momento pedagógico das licenciaturas e, mesmo assim, essa crítica é apontada por alunos da Pedagogia, corroborando com o pensamento de alguns professores que percebem que essa estrutura curricular enfatiza a forma em detrimento do conteúdo, destituindo a discussão teórica específica de cada curso durante todo o primeiro ano das licenciaturas.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL-CAMPUS ARAPIRACA: precarização/impacto social

A primeira turma do Curso de Pedagogia iniciou seus estudos no segundo semestre de 2010 com a proposta de duração de quatro anos, mas, por causa de três greves e do acréscimo de um período a partir do PPC (2014), a referida turma só encerrou o curso no primeiro semestre de 2016.

O primeiro dado que chama a atenção é que, mesmo diante das greves e aumento de um período no decorrer do curso, o índice de evasão da turma, tendo em vista que é um curso noturno, é baixíssimo: dos quarenta alunos matriculados para o curso, apenas quatro desistiram. Dos 36 (trinta e seis) alunos que fazem parte da primeira turma de Pedagogia da UFAL – *Campus* Arapiraca, 31 (trinta e um) participaram de nossa pesquisa por meio de questionários. Os alunos 1 (um), 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro) foram os únicos alunos que, além de responderem ao questionário, foram também entrevistados.

A mudança de oito para nove períodos, indicada pelo PPC (2014), foi exigida pelo MEC para poder realizar o reconhecimento do curso de Pedagogia e é o primeiro dado que aponta para a precarização do referido curso:

Somos a primeira turma, a sofredora (...). Cursando o nono período que surgiu quando já estávamos no sétimo período. Fomos a “cobaia” e houve despreparo das coordenações de nosso curso. Recentemente algumas pessoas do curso conseguiram passar em concurso público, agora já finalizando e a coordenação

não soube como agir (...). Apesar de tudo, meu Curso foi um divisor de águas em minha vida e sou grata a todo aprendizado adquirido ao longo dos anos (Aluno 16, questionário 12).

A fala do Aluno 16 revela bem a dicotomia realizada pelo processo de expansão da UFAL que, ao mesmo tempo que é precário e desrespeita o aluno por tal precariedade e desorganização, é um “divisor de águas” na vida dos sujeitos atingidos por tal processo. Mesmo tendo surgido no penúltimo período do curso um período, gerando uma série de transtornos aos alunos da turma inicial – como perspectivas profissionais e acadêmicas, concursos públicos etc. – os alunos que participaram de nossa pesquisa de campo reconheceram o valor social do curso em suas vidas e o quanto o mesmo impactou positivamente em suas histórias.

Contudo, mesmo reconhecendo o impacto social do curso em questão, os alunos não deixam de pontuar o contexto de precariedades e de carências estruturais sob as quais o curso de Pedagogia começou. Separamos, aqui, alguns trechos de três entrevistas que fazem referência a dificuldades encontradas durante o curso de Pedagogia:

As principais dificuldades, no início, não tinha transporte direito pra cá, pra o *Campus*, porque é distante e essa parte da cidade não era muito movimentada à noite, então não tinha transporte no início. A biblioteca do *campus* começou a funcionar acho que quando eu estava no quarto ou no quinto período foi que começou a funcionar a biblioteca, porque ficava fechada. E a xerox que também não funcionava no início, começou a funcionar a partir acredito que do terceiro período, ou no quarto foi que a xerox começou a funcionar. A coordenação também não funcionava à noite, não tinha ninguém que ficasse aqui na secretaria aqui à noite, só ficava apenas com os alunos e a coordenadora do curso, que vinha porque ela ficava preocupada com a gente. Mas na secretaria não ficava ninguém. Aí a partir do quarto, quinto semestre, quinto período foi que começou a funcionar a secretaria, aí funciona até nove, às vezes nove e trinta, a biblioteca começou também a funcionar todas as noites (Aluno 1, entrevistado 5).

A principal dificuldade: transporte (...). Também questão de biblioteca a gente não tinha apoio, questão de lanche, assim, foram coisas que (...) é, afetaram bastante. E que a gente conseguiu, assim, no meiozinho do curso pra o final. Porque assim, a biblioteca era fechada, o NTI era fechado, a coordenação (...). Então era muito complicado. Até que do meio pra o final, começou mais essa questão de secretaria (Aluno 2, entrevistado 6).

No início era a assistência, não dava assistência nenhuma, não tinha biblioteca, cantina era fraca, a xerox não tinha, não tinha. Mas a partir do momento que foi entrando mais cursos, aí foi melhorando. E até agora só melhorias mesmo. É (...) a não ser isso, pra mim não, que o transporte vem me deixar aqui na porta e espera pra eu voltar, mas o pessoal daqui reclama muito do transporte. Não tem uma linha certa que passe em horários alternados, com frequência (Aluno 4, entrevistado 8).

O curso de Pedagogia da UFAL-*Campus* Arapiraca inicia suas atividades sem estrutura mínima adequada, a começar pela questão da organização dos períodos. A UFAL já tinha no *Campus* A.C. Simões um curso noturno de Pedagogia, organizado, por exigência do MEC, em nove períodos. Cria-se o curso do *Campus* Arapiraca também noturno, porém com oito períodos. Em 2014, com quatro anos de existência da primeira turma, anuncia-se através do PPC (2014) que deveria ser acrescido mais um período para o curso, incluindo a primeira turma que a essa altura já estava próximo do fim, gerando uma série de transtornos como elencado há pouco. Esses transtornos poderiam ter sido evitados se a UFAL tivesse utilizado seu próprio modelo de curso de Pedagogia noturno existente no *Campus* A. C. Simões.

Percebemos aqui um problema de identidade institucional associado à questão da precarização. A mesma universidade apresenta modelos de graduação díspares a depender de onde a mesma esteja

situada: capital ou interior. E o motivo desta disparidade não é necessidade regional, como afirmado oficialmente em seus documentos, pois se o fosse o Agreste não ia ter o mesmo modelo, *ipse litere*, do Sertão, mas sim a racionalidade de recursos necessários ao projeto de interiorização da referida universidade.

Por conta dessa racionalidade de recursos físicos e humanos, inicia-se o curso sem técnicos para dar suporte aos alunos no decorrer das aulas, sem uma presença fixa da coordenação, sem secretaria, sem possibilidades de uso da biblioteca, sem um local no interior do *Campus* para fotocopiar textos, sem cantina para lanches. Observe-se que os alunos não colocaram nem a questão do Restaurante Universitário. Não se tinha nem onde comprar um lanche. O Aluno 6 resume bem a situação da primeira turma: “[...] enfrentamos várias dificuldades na estrutura física e curricular” (Aluno 6, questionário 2).

A precarização presente no curso de Pedagogia interiorizado pela UFAL dialoga intensamente com os princípios da Reforma Capanema, reeditados na ditadura militar por Meira Mattos, de se ofertar uma educação mitigada para os pobres. Observando a origem socioeducacional dos graduandos da primeira turma de Pedagogia, considerando a categoria administrativa da instituição na qual cursaram o ensino médio, percebemos que, dos 31 (trinta e um) alunos, apenas 7 (sete) estudaram em escolas ligadas à rede privada.

Majoritariamente, os alunos atendidos por esse curso precarizado são advindos de escolas públicas. Contudo, esse dado não pode ser interpretado de forma unívoca, pois se, por um lado, dialoga com uma forma classista de expandir a educação; por outro, quebra-se uma paradigma em relação ao acesso à educação superior por parte de alunos pertencentes à rede pública de ensino de Alagoas que não teriam possibilidades de deslocamento para Maceió ou mesmo de pagar uma IES privada:

É de grande importância, principalmente porque aqui em Arapiraca a gente só tinha a opção da UNEAL. E na época era muito concorrido, e tal, e quando veio pra cá nos auxiliou bastante, justamente por essa questão de não ter outra universidade além da UNEAL, e a concorrência ser grande, e a gente não ter condições de pagar uma particular. Então é muito importante, foi muito importante a vinda pra Arapiraca (Aluno 3, entrevistado 7).

Mesmo com suas precariedades, o curso de Pedagogia, segundo os entrevistados, vem cumprindo um papel social importante para expansão e democratização da educação pública e gratuita. Nesse sentido, o curso ampliou as oportunidades para egressos do ensino médio que tinham interesse na Pedagogia como formação de nível superior, mas não tinham condições de pagar pelo mesmo. Contudo, sabemos que não é suficiente ampliar o acesso, é necessário também dar as condições, por meio das políticas internas de assistência estudantil, para a permanência do aluno na universidade.

É interessante observar também que de uma amostra de 31 (trinta e um alunos), apenas 5 (cinco) não estiveram envolvidos em atividades extracurriculares. Contudo, dos vinte e seis respondentes envolvidos em atividades extracurriculares, somente dois participaram de atividades voltadas especificamente à pesquisa, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Os vinte e quatro restantes participaram de atividades voltadas ao ensino: Monitoria e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Embora tais atividades possam estar relacionadas a atividades de pesquisa, o foco é o ensino, seja na graduação, no caso da monitoria, seja na educação básica, como é o caso do PIBID. Isso pode indicar que o espaço para a pesquisa no curso de Pedagogia da UFAL - *Campus* Arapiraca não é uma prioridade. Pode-se afirmar que o *Campus* Arapiraca é fruto de um processo de expansão precarizada das universidades brasileiras e materializa, em sua organização curricular, um modelo econômico de universidade que, por consequência, privilegia o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, desarticulando o tripé que sustenta a universidade.

Essa racionalidade materializa-se na própria estrutura física do *Campus* que é pensada já nesse viés da racionalidade absoluta de recursos humanos, ocasionando a sobrecarga docente e o privilégio do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão:

Então essa economia também passa por essa organização de Troncos. Tem um batalhão de frente ali, sempre. Depois o outro, depois o outro. São turmas grandes, as salas são grandes (...). A própria estrutura. Algumas salas fizemos duas. [...] Agora, a entrada, principalmente do tronco inicial, é pesado. É pesado (...). Pra gente já alivia um pouquinho. Mas, tinha professores com 120 horas, imagine o que é isso numa disciplina como Sociedade e Conhecimento, 120 horas com turmas superlotadas (Professor 2, entrevistado 9).

À medida que fomos nos aproximando da experiência do curso de Pedagogia, foi ficando claro que, de fato, a organização curricular em Troncos de Conhecimento é a materialização da lógica da otimização de recursos humanos e físicos postulada pelo REUNI. Os Troncos Inicial e Intermediário são, como caracterizou o Professor 2, exércitos de frente que com o mínimo possível de professores e salas dão conta de uma grande demanda inicial do *Campus Arapiraca*, trazendo dificuldades não somente aos alunos, mas também aos professores, ocasionando sérios problemas à formação docente:

No Tronco Inicial, há normalmente um número excessivo de alunos em sala de aula, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Há, no geral, um isolamento maior entre as disciplinas e uma vinculação na formação centrado na profissão pragmática e pouco desenvolvimento teórico na formação (Professor 14, questionário 12).

Essa reflexão dialoga com o pensamento do Professor 1 que percebe, nessa estrutura curricular flexibilizada, uma tendência de priorizar a arte do fazer, em detrimento da reflexão teórica dos conteúdos fundamentais inerentes a cada área de formação. Segundo o Professor 3, 'que está no *Campus Arapiraca* desde o início do Curso de Pedagogia, essa organização foi válida na experiência inicial do *Campus*, mas, no momento atual, não faz mais sentido e não se sustenta:

Essa estrutura de Troncos não é positiva. Isso por que, em minha opinião, fragmenta o saber pedagógico, concentrando-o, de forma geral no que concerne às licenciaturas, em um único período – o intermediário – o que tem tornado a interação com os saberes “profissionais” do Tronco Profissionalizante pouco efetiva e pouco compreendida. Esses são só alguns elementos que, acredito, interferem negativamente na formação dos licenciados (Professor 3, questionário 1).

Nessa mesma perspectiva, argumenta o Professor 4, mostrando que tal organização materializa uma prática funesta à formação docente:

[...] a proposta pedagógica, do ponto de vista filosófico, é muito boa, mas sua execução é condenável. Defendo a ideia que as disciplinas do Tronco Inicial fossem distribuídas no longo do curso e as do Tronco Intermediário também, para não sobrecarregar os estudantes em atividades das disciplinas pedagógicas (Professor 4, questionário 2).

Na perspectiva filosófica, tal projeto justifica-se por responder às exigências pós-modernas do pensamento complexo, fronteiro, transdisciplinar, dialogando com os teóricos da terceira via para mascarar a intencionalidade racional-econômica, proposta pelo capital internacional aos países da periferia do capital para expansão da educação superior a baixo preço, por meio da construção de uma conjuntura ideológica para defesa de um projeto inovador, racional, flexível e econômico em recursos humanos e materiais que na prática resulta em sérios problemas, especialmente para os professores e alunos envolvidos nos cursos.

O projeto pedagógico do *Campus Arapiraca*, tendo o argumento da interdisciplinaridade como destaque, deixa na sombra um projeto econômico em termos de trabalho docente: “[...] há um mascaramento da necessidade de concurso para mais docentes, pois os professores dos Troncos Inicial e Intermediário atendem a vários Cursos” (Professor 10, questionário 8).

Nota-se aqui uma consequência direta do modelo curricular assumido para expandir a educação superior pública em Alagoas: a precarização do trabalho docente. Os professores dos Troncos Inicial e

Intermediário são os exércitos de frente responsáveis por atender a grande demanda inicial do *Campus*. Nesse caso, a precarização se dá por excesso de alunos em sala, pelo trabalho docente focado tão somente no ensino e pela escassez de recursos físicos:

A estrutura tá sempre precária. Estrutura física, condição climática, calor. Tem dias ali no verão que os alunos não aguentam, não é só o professor. Eu já tive aluno de passar mal por causa do calor. Uma e meia quando a gente inicia, 2 horas, ou até quem vai até 11 e meia é insuportável. Então as condições de, de estruturas físicas, dentro da universidade, são muito precárias lá na UFAL. Fora a convivência que a gente fala, não seria social, mas a convivência de espaço, não tem Restaurante Universitário, não tem (...) (Professor 2, entrevistado 9).

Essa realidade precária da estrutura física faz parte do conjunto da obra do projeto pedagógico da UFAL para o interior de Alagoas. Projeto este, pautado nos ideias do REUNI, de melhor aproveitamento dos recursos humanos e físicos da universidade:

Do ponto de vista financeiro, o projeto de Arapiraca é muito mais racional, muito mais econômico. Então, as formas de expansão que a gente vê na universidade é exatamente essa, expandindo cada vez mais vagas à distância, porque são muito mais baratas que as vagas presenciais. Cada vez mais expandindo cursos, universidades ou *campi* que têm estrutura pedagógica mais (...) que eles chamam de moderna, né, mais nova, que na verdade correspondem a uma estruturação pedagógica mais racional do ponto de vista administrativo e econômico. É isso que acontece com os *campi* daqui do interior de Alagoas (...). Eu não duvido que quem pensou isso não acredite de verdade que é uma forma mais pedagógica, ou, como se aponta, propedêutica e tal. Mas efetivamente, isso se mostra mais racional do ponto de vista administrativo. Pode ser que a lógica ou a intencionalidade não estava presente quando isso foi pensado, mas é isso que ela materializa (....) (Professor 1, entrevistado 4).

Nessa perspectiva da racionalidade administrativa dos recursos humanos e físicos, surge uma fragilidade desse formato curricular, pautado na via econômica da racionalidade, a precariedade pedagógica:

Você tem uma situação na qual o tronco inicial que é igual pra todos os cursos independente de área [...]. Depois você tem um segundo tronco, no segundo semestre, que ele chama de tronco intermediário que é igual por área. Então no caso das licenciaturas, por exemplo, todas as licenciaturas, o cara pode tá fazendo Letras ou pode tá fazendo Matemática, ou Educação Física. O segundo semestre é igual pra todos. E só no terceiro período, quer dizer, quando o sujeito já tá no segundo ano de universidade, é que ele vai ter contato com as disciplinas do seu curso. Então você tem evidentemente aí uma formação que do ponto de vista da qualificação, do ponto de vista da qualidade já coloca uma série de problemas. Como é que você entra num curso e vai começar a ver disciplinas do seu curso só a partir do segundo ano? Então já coloca um problema. Você tem aí já um processo de estruturação pedagógica que evidentemente é mais precário do ponto de vista pedagógico (Professor 1, entrevistado 4).

No que diz respeito à estrutura curricular em específico do curso de Pedagogia, todos os entrevistados apontaram para o dado de que não foi uma opção adotar a estrutura de troncos de conhecimento, mas sim uma *condicio sine qua non*. A única possibilidade para a criação de um curso de pedagogia no *Campus* Arapiraca era de um curso orientado pela lógica da otimização. Nesse sentido, as principais articulações realizadas pela equipe responsável foi com o curso de Pedagogia do *Campus* Sertão, cuja estrutura curricular já era flexibilizada em troncos de conhecimento. Assim, no *Campus* Arapiraca foi feita uma adequação do projeto político pedagógico do curso de pedagogia do *Campus* do Sertão:

Quando o projeto chega da Pedagogia, nós recebemos esse projeto pronto. Nós não iniciamos esse processo [...]. Mas no fundo, nós fizemos uma revisão. Eu diria assim, uma reorganização do projeto do curso de Pedagogia de Delmiro. É aí que consta os nossos nomes como Equipe de Adequação. Mas sem autonomia de mexer na estrutura do próprio projeto maior do *campus*, que você conhece a partir do tronco inicial, intermediário e profissionalizante (Professor 2, entrevistado 9).

Basicamente o que a gente fez foi pegar a grade curricular que já existia do *campus* Sertão, do curso de Pedagogia, a gente pegou o Projeto Político Pedagógico que já existia do *campus* Delmiro Gouveia, só que lá é diurno, né? Então a gente pegou aquele projeto e alterou o essencial que gente podia alterar pra atender nossas necessidades, necessidades de Arapiraca. E tentamos corrigir no que a gente julgou que seria necessário, mas havia alguns limites, quer dizer, a gente sabia de antemão, e aí, e aí é isso uma das formas que esse rebaixamento se aplica, porque alguns limites são colocados e... E as mediações pelas quais esses limites se dão, é das formas mais sutis ou mais imediatizadas que a gente possa julgar. O que acontece? Pra que o curso fosse aprovado, ele teria que ter algumas características, do contrário, o MEC não aprovaria (Professor 1, entrevistado 4).

Não houve discussões ou escolhas em relação ao formato curricular do curso a ser criado. Ou surgia no formato flexibilizado em troncos de conhecimento ou não surgia. Se não fosse nesse modelo, não seria aprovado pelo MEC, pois estaria fora do espírito racional e supostamente inovador de sua unidade. Nesse sentido, a UFAL ignora que já tinha um curso noturno de Pedagogia em Maceió, trazendo uma série de complicações para o novo curso que teve início em Arapiraca. Um delas foi a duração do curso: os alunos se matricularam em um curso de oito períodos que, por exigência do MEC, passou a ter nove já depois de metade do curso realizado, gerando transtornos aos alunos, como apresentado no item anterior.

A articulação crucial, quase que obrigatória, para criação do curso de Pedagogia da UFAL – *Campus* Arapiraca foi com o curso de Pedagogia do *Campus* Sertão. Na verdade, o projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* Arapiraca é o mesmo do Curso de Pedagogia do *Campus* Delmiro Gouveia, porém, adequado à realidade de Arapiraca. Dessa forma, a equipe de professores responsáveis pela elaboração do PPP é a mesma no PPP dos dois *Campi*, sendo acrescentada, no caso do *Campus* Arapiraca, uma equipe de adequação formada por três professores que faziam parte do Núcleo Pedagógico de Arapiraca. Desses três professores, dois fizeram parte de nossa pesquisa de campo, caracterizados como Professor 1 e Professor 2.

Mesmo tentando-se algumas mudanças para organização do curso de Pedagogia, havia limites estruturais para um melhor direcionamento do Curso. Nesse sentido, o limite central posto à construção do projeto pedagógico do curso foi justamente o formato curricular do mesmo que tinha que ser idêntico ao formato curricular dos outros cursos do *Campus*. Por isso, não houve uma construção do projeto, mas sim uma adequação do projeto do curso de Delmiro para o de Arapiraca. Para os professores que participaram da equipe responsável pela criação do curso de Pedagogia no *Campus* Arapiraca, o formato curricular exigido é a materialização de uma expansão da educação superior menos qualificada, caracterizando um rebaixamento geral da educação que se intensifica na Pedagogia:

Então, se há um rebaixamento de modo geral da educação, esse rebaixamento se passa de forma privilegiada exatamente pela Pedagogia, que é o curso, por excelência, da educação. Como o rebaixamento atinge toda a educação, ele se evidencia maior naquela formação que vai pensar justamente a educação. Então, eu diria que no caso de Pedagogia o rebaixamento é mais grave ainda do que em qualquer outro curso, porque é ela quem vai pensar as políticas, ela quem vai pensar a estruturação pedagógica, ela quem vai pensar os pedagogismos etc. O que a gente tentou na estruturação lá do projeto, que eu acho que não foi feliz totalmente por conta dos limites já impostos, foi tentar dar um caráter mais de

fundamento ao curso de Pedagogia. Mas de um modo geral, esse rebaixamento da educação evidentemente atinge muito mais a Pedagogia do que qualquer outro curso (Professor 1, entrevistado 4).

Todavia, mesmo reconhecendo os limites estruturais do processo de expansão da UFAL, há um grande consenso entre os docentes, que participaram de nossa pesquisa de campo, no que diz respeito à forma de os mesmos avaliarem a presença da UFAL em Arapiraca e o curso de Pedagogia em específico:

Inegavelmente, expandir educação é um processo enriquecedor do ponto de vista social. Nesse sentido, os aspectos positivos se sobressaem em relação aos aspectos negativos [...]. Essa expansão ao interior traz aspectos extremamente positivos. A gente possibilita que aquele indivíduo do Agreste, do Sertão, de uma periferia do estado que já é periférico, de um país periférico do mundo, etc., tenha acesso a um horizonte, a uma leitura de mundo. Possibilita que ele acesse um grau de riqueza social maior do que ele poderia ter se a universidade não tivesse chegado ali. A maioria dos nossos alunos são alunos que não iriam pra universidade. Eu tenho alunos e é, a imensa maioria, que nunca vieram pra Maceió, por exemplo. Não conhecem a capital. A maioria, mas a imensa maioria mesmo dos alunos, são alunos de escola pública. Um ou outro que é de escola privada. Você tem uma realidade que, de fato, a universidade está lá e tá a serviço exatamente daqueles sujeitos oriundos da classe trabalhadora (Professor 1, entrevista 4).

Há inegavelmente um grande ganho para o aluno que visualiza na UFAL que chegou ao interior uma possibilidade de um mundo diferente. Mesmo que seja uma universidade precarizada, com limites estruturais, a universidade federal chegando ao interior de Alagoas realiza uma trajetória de ganhos imateriais e materiais para jovens, advindos da rede pública de ensino, que no *Campus* Arapiraca da UFAL visualizam novas possibilidades:

O curso foi muito importante, porque a partir do momento que eu saí do Ensino Médio, da Educação Básica, eu tinha uma visão de mundo que é (...) Acompanhando com a dos jovens de hoje, por não ter um estímulo na escola básica, você faz aquela mesmice, você sai dali e quer trabalhar naquela, naquela zona. Quando você alcança a universidade e começa a ter novos olhares, novos horizontes, você começa a abrir horizontes. Um leque que você nem imaginava alcançar (Aluno 4, entrevistado 8).

É interessante a forma que os alunos vão se percebendo dentro da universidade, pois tal dado ocasiona uma mudança regional de comportamentos. A chegada da UFAL ao agreste realizou uma grande mudança de mentalidade nos estudantes de Arapiraca e de seu entorno, surgindo novos mundos possíveis:

As meninas começaram a perceber que o casamento não era o único caminho pra elas. Até eu dizia assim: *meninos, cuidado, que as meninas aqui querem casar*. E hoje eles me encontram, *professora, olha, ainda não casei, ou professora, casei*. Não estava criticando elas diretamente, mas o contexto do interior demandava isso, que a perspectiva que elas tinham era de um casamento. De terminar o Ensino Médio e casar. E eu percebo que isso ampliou. Claro que elas continuam querendo casar como todo mundo, mas não sendo o único caminho. *Eu tenho especialização, professora, vou fazer um mestrado, doutorado (...)*. E eu fico feliz que ampliou o universo também das mulheres no agreste alagoano. Hoje, o aluno chega na universidade sem grandes diferenças em relação a Maceió. Eu fiz uma prova agora e tem alunos que escrevem 4 páginas sobre aquele tema. Isso é importante. O perfil do aluno hoje é outro, que entra na universidade, né? Sim, então você percebe que você tem alunos ali já doutores no leste europeu, com

26 anos. Da Física, da Educação Física na Bahia. Pedagogia não, que não teve tempo ainda, mas da Biologia (Professor 2, entrevista 9).

Essa mudança de mentalidade é, em alguma medida, reflexo da presença da universidade federal no interior de Alagoas, impactos de sua presença na região agrestina, fazendo com que seus jovens percebam que há uma pluralidade de caminhos possíveis, de novos mundos a serem desbravados. A universidade que chega ao agreste, de fato, é precária, mas consegue impactar positivamente no interior do estado de Alagoas, estado esse marcado pelo retrocesso econômico e social da cultura da cana-de-açúcar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ana Lucia Borba de. *Expansão da educação superior: uma análise do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco*. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni*. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

_____. *Reuni. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Brasília, Agosto de 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso: 20 ago. 2014.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. Das questões fundantes do discurso à instância da política: uma síntese de múltiplas determinações. *Leitura: Revista do programa de pós-graduação em Letras da UFAL, Maceió*, n. 50, p. 83-108, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

WESKA, Adriana Rigon. *O programa REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FONSECA, Davi. *O REUNI e a expansão precarizada da Universidade brasileira no contexto da crise estrutural do Capital*. 2013.144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

OLIVEIRA, Eliana de. *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*. *Revista Diálogo Educacional: Revista do PPGE da PUCPR*. Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PAULA, Cristina Maria de. *Neoliberalismo e reestruturação da Educação Superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a Universidade à lógica do atual estágio de acumulação do capital*. 2009. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. *Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano*. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. *Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA, Cristiane Rocha. et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais e Agroindustriais: Revista de Administração da UFLA, Lavras*, vol. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade Pública brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente*. *Espacios en Blanco*.

Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, n. 23, junio, p. 119-156, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Plano de Desenvolvimento institucional (2000-2003)*. Maceió, 2000.

_____. *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária*. Maceió, 2005.

_____. *Plano de Desenvolvimento institucional (2006-2008)*. Maceió, 2006.

_____. *Plano de Desenvolvimento institucional (2008-2012)*. Maceió, 2008.

_____. *Plano de Desenvolvimento institucional (2013-2017)*. Maceió, 2013.

_____. *PROJETO REUNI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2008-2012)*. Maceió, 2007.

_____. *PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA*. Arapiraca, 2014. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia/view>. Acesso em 15 mar. 2015.

_____. *PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA*. Arapiraca, 2010. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-arapiraca/Pedagogia%20-%20UFAL%20Arapiraca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

WESKA, Adriana Rigon. *O programa REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

Recebido em: 27/11/2017

Aceito em: 12/11/2018

POLÍTICAS CURRICULARES E EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente

CURRICULAR POLICIES AND EJA: the struggle for gender meaning in the context of teaching practice

Rafael Ferreira de Souza Honorato¹

Tarcísio Duarte da Costa²

Maria Zuleide da Costa Pereira³

Resumo: Este artigo discorre sobre os resultados de uma pesquisa realizada no curso de especialização *lato sensu* em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na Universidade Federal da Paraíba, sob responsabilidade do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e suas Relações de Sexo e Gênero. A pesquisa objetivou analisar como as relações de gênero estão expressas no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da Cidade de João Pessoa/PB e por alunos/as e docentes do 3º segmento da EJA. No desenvolvimento desta análise, serão utilizados os argumentos do Ciclo de Políticas, com base nos estudos de Stephen Ball, Richard Bower e Anne Gold (1992) e Stephen Ball (1994), através dos estudos de Jefferson Mainardes (2006), Jefferson Mainardes e Silvana Stremel (2015) e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Metodologicamente, desenvolveram-se análises por uma perspectiva qualitativa, com viés etnográfico. Para isso utilizamos observação participante, notas de campo e documentos como coleta de dados. Concluímos que existe um processo de recontextualização das formas que as políticas curriculares estão (des) construindo as relações de gênero na EJA, fenômeno que ocorre no contexto da prática, através das interpretações e posicionamentos críticos evidenciados nas atitudes dos/as docentes e alunos/as da escola campo.

Palavra-chave: Políticas Curriculares. Currículo. Gênero. EJA.

Abstract: This article deals with the results of a research carried out at the *lato sensu* Specialization Course in Gender and Diversity in School (GDE), at the Federal University of Paraíba, under the responsibility of the Interdisciplinary Research and Action Group on Women and their Gender and Gender Relations. The research aimed to analyze how gender relations are expressed in the curriculum of the State Centers for Youth and Adult Education (CEJAs), in the city of João Pessoa / PB, and how these relationships are experienced by students in the teaching practices of the 3rd Segment (High School) of EJA. In the development of this analysis, the arguments of the Policy Cycle were used, based on the studies of Stephen Ball, Bower and Gold (1992) and Ball (1994), through the studies of Mainardes (2006, 2015) and Lopes (2011). Methodologically, analyzes were developed from a qualitative perspective, with ethnographic bias. For this we used participant observation, field notes and documents as data collection. It was perceived that there is a process of recontextualizing the ways in which curricular policies are (by) constructing gender relations in the EJA, a phenomenon that occurs in the context of the teaching practice, through the interpretations and critical positions evidenced in the teachers' attitudes And students of the school camp.

Keywords: Curricular Policies. Curriculum. Genre. EJA.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, Campus I, sob

¹ Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <rafaelhono@gmail.com>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-6196-0211>>

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <t_duarte@hotmail.com>

³ Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: <mzul@uol.com.br>. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-8980-9302>>

responsabilidade do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM). Desse modo, nesta pesquisa, objetivamos analisar os modos como as relações de gênero estão expressas no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), na cidade de João Pessoa/PB, e como essas relações são vivenciadas por alunos(as) do Ensino Médio/EJA nas práticas docentes. Tal objetivo tenta evidenciar como estão sendo construídas, vividas e estruturadas as relações de gênero (masculinidades e feminilidades) no currículo dessa modalidade de ensino e na prática dos(as) participantes (discentes e docentes) inseridos nos CEJAs.

Metodologicamente, a pesquisa envolveu a análise dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Estado de Educação/PB e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola campo da pesquisa. O trabalho de campo se deu em um dos três CEJAs de João Pessoa/PB, a partir das seguintes estratégias para coleta dos dados: observação de uma aula, da sala de professores(as) e dos espaços comuns da escola (pátio, corredores, entrada e sala dos professores); entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) docentes da escola campo, que foram gravadas e posteriormente transcritas, e que possuíam três blocos: a) Formação e trajetória profissional, b) currículo e sua construção e c) sobre como pensam as questões de gênero no currículo; por fim, solicitamos o PPP para análise.

A escolha da escola se deveu ao fato de que ela é a única no município de João Pessoa, que oferta apenas a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencialmente e a aplicação de exames. Já a escolha dos(as) docentes se deu pela disposição em participar da pesquisa; do quadro de quinze docentes que trabalham no turno da noite ministrando aulas na modalidade presencial, apenas cinco desse total se disponibilizaram a participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando acordado que seus nomes seriam mantidos em sigilo o que nos levou apenas a enumerá-los/as. Todavia, entre eles e elas tínhamos docentes do sexo masculino, professores dos componentes curriculares química e inglês; do sexo feminino, artes, sociologia e geografia. As entrevistas foram realizadas na própria instituição de ensino no horário antes das aulas.

Para alcançar o objetivo proposto, fez-se uso das teorizações de Ball, Bower e Gold (1992) e Ball (1994), pois esses autores colocam os processos micropolíticos em evidência, reforçando a necessidade de relacionar as instâncias macro e micro nas pesquisas do campo curricular.

Os estudos de Ball, Bower e Gold (1992) e Ball (1994), explicitados a partir da produção contínua de políticas, por meio do ciclo de políticas, serviram de auxílio na compreensão de como os processos de transferência das políticas se constituem de um contexto para outro, ou no momento em que os discursos pedagógicos se fundem. Esses processos envolvem relações de poder que não são fixas e que acabam sendo descontextualizadas, (re)significando sentidos que tinham a intenção de serem fixos, tais como: ensino, aprendizagem, qualidade, gênero, currículo, entre outros. Desse modo, são recontextualizados em novos sentidos que dão origem a novos discursos e textos na micropolítica (LOPES; MACEDO, 2011). Ball (1994) define a micropolítica como o processo que liga duas facetas básicas, contraditórias e inexoráveis da vida das organizações: o conflito e o controle, este entendido aqui como a eliminação ou a prevenção do conflito.

As análises desta pesquisa sobre as políticas curriculares, o currículo e o gênero seguem as matrizes conceituais de autores e autoras nacionais com projeção internacional, tais como: Carvalho (2003), Lopes (2006), Mainardes (2006), Oliveira, Teixeira e Campos (2011), Oliveira e Paiva (2009), Pereira (2009), entre outros(as) indispensáveis à constituição das nossas análises.

A iniciativa de analisar as categorias currículo e gênero, tomando como contexto a EJA (Ensino Médio), além de inovadora, é um desafio, levando em consideração as poucas produções que apreendem esse mesmo esforço. Em levantamento feito para a elaboração deste artigo, nos anais da 33ª e 34ª reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); nos Grupos de Trabalho 12 (GT Currículo), 18 (GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e 23 (GT Gênero, Sexualidade e Educação) não se constatarem pesquisas similares. Quando há a ocorrência dos descritores currículo e gênero, o contexto no qual os textos foram produzidos difere da EJA. Tal constatação dá a este estudo uma relevância, por tentar colocar no cenário nacional e até internacional uma problemática pouco explorada.

A partir do estudo realizado, percebeu-se a existência de um processo de recontextualização das formas como as políticas curriculares estão (des)construindo as relações de gênero na EJA. Esse fenômeno ocorre no contexto da prática docente, através das interpretações e posicionamentos críticos evidenciados nas atitudes dos(as) docentes e alunos(as) da escola campo desta pesquisa. Destarte, confirmou-se a teoria de Ball (1994), que aponta para a intervenção dos(as) profissionais, no contexto da prática, como um elemento de (re) significação das políticas educacionais.

O CONTEXTO DA PRÁTICA NO CICLO DE POLÍTICAS: dos efeitos às estratégias políticas

O Ciclo de Política, com forma mais ampla, é uma denominação de um processo utilizado por teóricos ingleses, como Stephen Ball, Richard Bowe e With Gold (1992), para compreender a constituição das Políticas Educacionais, levando em consideração as relações entre os contextos macro e o micropolíticos, bem como as ações dos(as) profissionais da educação, entre outros(as) que lidam com as políticas. A abordagem designada pelos autores visa a entender de forma mais minuciosa como acontece a criação e efetivação das políticas na prática. Dessa forma, entende-se que esse ciclo concentra seu foco desde o processo de formação do discurso político⁴ até a (re)interpretação dos sujeitos que o implementam nos espaços escolares.

Assumem-se como definições para este processo as afirmações de Mainardes (2006, p. 49), quando diz:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

O Ciclo de Políticas está dividido em três contextos, a saber: o Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Textos e o Contexto da Prática. No primeiro contexto, o foco está nos discursos hegemônicos, ou seja, a análise fixa os esforços em compreender quais são os interesses disputados pelos grupos para influenciar as finalidades e definições sociais da educação. Esse processo de influência acontece através dos livros, artigos, revistas, conferências e exposição de ideias nos espaços políticos e acadêmicos.

O Contexto de Produção dos Textos se assemelha bastante ao contexto anterior. Mas diferente do contexto da influência, que está mais ligado aos interesses ideológicos e dogmáticos, a produção dos textos está estreitamente relacionada aos interesses do público em geral. Porém, os propósitos desses dois contextos são bem similares, pois buscam, através dos meios de comunicação, a veiculação de suas ideias. A linguagem política se apresenta como textos, documentos legais, pronunciamentos oficiais nas mídias e são frutos dos embates dos grupos que disputam a produção e a reprodução das políticas. Todavia, Mainardes (2006, p. 52) chama a atenção para o fato de que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

O Contexto da Prática para Ball, Bowe e Gold (1992) é onde as Políticas Educacionais estão sujeitas à reinterpretção e criação, produzindo efeitos e consequências que podem representar modificações significativas na Política original.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser

⁴ Entende-se por discurso político, a partir dos estudos de Ball (1994), o currículo oficial que é instituído pelos textos das políticas nacional e locais.

superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Neste contexto, a abordagem proposta pelos autores assume que os(as) docentes e demais profissionais ocupam um espaço no processo de (re)interpretação das políticas educacionais. Assim, as singularidades (pensamentos e crenças) são fatores importantes no processo de criação e implementação das políticas (MAINARDES, 2006).

Entretanto, na tentativa de potencializar o Ciclo de Políticas, em 1994, Ball expandiu o Ciclo, inserindo mais dois contextos: o Contexto dos Resultados/Efeitos e o Contexto da Estratégia Política. Ambos os contextos, segundo Oliveira, Matheus e Lopes (2011), são ainda pouco usados nas pesquisas sobre currículo. O que chama a atenção para o uso do quarto contexto – O Contexto dos Resultados/Efeitos – é o fato destacado por Mainardes (2006) de que este se preocupa com os assuntos inerentes aos temas de justiça, igualdade e liberdade individual. É nesse momento que as políticas devem ser analisadas como causadoras de efeitos na vida e ação dos sujeitos. No caso, as políticas são analisadas a partir dos impactos que podem causar nas relações de desigualdades que possam existir na prática.

E, ainda, o último contexto se mostra importante nas análises desta pesquisa, uma vez que o contexto da estratégia política possibilita a “[...] identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas investigadas” (MAINARDES, 2006, p. 55).

A escolha por esse processo de análise deve-se à superação dos fatores referentes à simplicidade e linearidade de outras formas de analisar as políticas. O Ciclo de Políticas é uma abordagem complexa que apresenta contribuições positivas para esta pesquisa, uma vez que considera o processo político como multifacetado e dialético, partindo das relações entre a macro e a micropolítica.

Nos estudos de Mainardes (2015) há um destaque quando ele coloca que Ball, Bower e Gold (1992) redefinem o ciclo de políticas como contínuo, composto por três contextos principais inter-relacionados, livres de uma condição temporal e/ou sequência sem aspectos de linearidade. O autor apresenta, ainda, como aspectos, as múltiplas arenas, lugares e grupos de interesses e as diferentes formas com que estes podem se apresentar em cada contexto com suas disputas e embates. Dessa forma, para analisar a trajetória da política proposta neste estudo, mesmo com uma ênfase no contexto da prática, mencionam-se os cinco contextos do ciclo de políticas.

No próximo tópico faremos a análise das políticas nacionais e locais e como essas incorporam à temática gênero nos seus textos.

CURRÍCULO E GÊNERO NA EJA: o que dizem os textos oficiais do MEC e SEE/PB

Para iniciarmos as nossas análises é necessário compreender que o gênero é compreendido neste estudo a partir de Carvalho (2003) como uma categoria que se refere às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. É a partir dessa definição que percebemos um vínculo com a definição de currículo de Pereira (2009), segundo a qual este é uma rede de significações, que ao longo do trajeto leva em consideração o tempo e o espaço. Neste, promove a (re)significação, ou seja, produz novos sentidos das demandas sociais.

A pesquisa nos levou às leis aqui analisadas – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – que são frutos de um processo de redemocratização do país que teve início na década de 1980. A efetivação desses documentos no cenário nacional aconteceu na década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9394/96, que tinha sido dada, no art. 22 da Constituição Federal de 1988, como sendo de responsabilidade da União.

A LDB, em seu art. 2º, instaura os princípios e fins da Educação Nacional, destacando que a educação, “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2009). É nesse momento que estão postas implicitamente as vertentes de formação do educando como um sujeito, respeitando os princípios de igualdade de direitos entre eles.

Afirmações como essa são registros da força que a educação pode ter na superação ou perpetuação de desigualdades, visto que existe a possibilidade de através dela acontecer a reprodução ou superação de valores, conhecimentos, princípios etc. Assim, cada vez mais se mostram necessárias as discussões sobre diversidade, gênero e sexualidade no currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino, como forma de desconstruir estereótipos.

A Lei nº 9394/96, em seu art. 3º, defende uma educação nacional respaldada em princípios gerais de liberdade, pluralismo e tolerância. No tocante às questões de gênero, estas se encontram respaldadas na LDB em termos gerais através do art. 3º que estabelece os princípios da Educação Nacional. Mas essa posição mais genérica se dá devido ao fato de esse documento ser um orientador das demais políticas educacionais que se desdobram nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Em 5 de julho de 2000, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB 11/2000. Tais diretrizes são resultantes da Declaração de Hamburgo de 1997 (da qual o Brasil é signatário), onde ficou instituído que a não oferta dessa modalidade acarreta em crime de não responsabilidade. Assim, a resolução supracitada tenta garantir regulamentar de forma mais precisa as atribuições, configurações e responsabilidade da EJA com os(as) Jovens e Adultos(as). Todavia, o texto não trata em suas linhas sobre como serão abordadas as questões de gênero na modalidade da EJA. Esse se torna mais um documento que estabelece princípios gerais no parágrafo único do Art. 5, entre eles, a equidade, a diferença e a proporcionalidade, que buscam garantir oportunidades ao acesso e os conhecimentos compartilhados no processo educacional.

Observar que o gênero e o trato pedagógico com essa categoria em sala de aula sempre são compreendidos nas políticas em termos gerais, e até mesmo genéricos, leva-nos a perceber que o currículo oculto é o terreno aonde vem se estabelecendo o trabalho com o tema. Isso nos parece uma estratégia política, o que faz com que a inserção do tema fique a critério dos sujeitos (docentes) e suas interpretações dos textos das políticas, o que por sua vez não é bem analisado na formação inicial, e muito menos na continuada. Quando se trata da EJA, ainda notamos uma grande lacuna temporal entre a Constituição que já garantia a necessidade dessa modalidade e as DCNs, uma década para tentar regulamentar uma modalidade de ensino não nos parece algo que venha ressaltar a importância que possa ter.

Quando se chega às políticas estaduais estabelecidas pela SEE/PB, encontra-se nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino de 2015, Portaria Nº 1.115/2014, um documento que orienta o funcionamento das escolas, desde a construção de suas propostas pedagógicas, cujos princípios são intimamente relacionados às políticas curriculares nacionais produzidas pelo MEC. De toda forma, o gênero é abordado em termos gerais e o documento apenas recomenda que os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições sejam elaborados considerando alguns aspectos, entre eles, a “valorização e promoção dos Direitos Humanos, mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero [...]” (PARÁIBA, 2014, p. 29).

A questão que se coloca neste estudo é a falta de uma equipe pedagógica na escola que possa auxiliar na construção do PPP, visto que no quadro de funcionários da escola não existe nenhum(a) pedagogo(a). Nesse caso, qual será a concepção de gênero e quais as relações de gênero que vão estar presentes em tais PPPs? A falta de formação dos(as) profissionais para lidar com a questão de gênero é mais uma forma de fazer permanecer essa estrutura social, em que o homem e a mulher possuem papéis diferentes na sociedade, e a escola é um dos espaços de reprodução desse papel.

Essa fragilização da temática de gênero, sofrida na construção dos documentos que orientam a Educação Nacional, especificamente a EJA (Diretrizes Curriculares Nacionais, Projetos Político-Pedagógicos), a partir da LDB, é mais uma evidência da timidez que as políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos possuem. Esse processo de desvalorização é histórico, o que chama a atenção para o

fato de que a cada dia a diversidade desses(as) jovens e adultos(as) nas escolas que ofertam essa modalidade é maior, o que traz a essas salas de aula uma diversidade que vem sendo negada (OLIVEIRA; TEIXEIRA; CAMPOS, 2011).

No cenário nacional e internacional, existem espaços onde são pensadas essas políticas para a EJA, mas parece que os esforços acadêmicos não estão sendo suficientes para construir políticas mais eficazes. No que diz respeito à efetivação dessas políticas na escola que oferece a EJA, é o que se percebe, principalmente, nos CEJAs de João Pessoa/PB. No Documento Nacional Preparatório para a realização da VI Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 2010 em Belém, Pará, Brasil, o texto destacava a diversidade e os desafios que a EJA enfrenta para lidar com as temáticas, destacando-se gênero, diversidade, religiosidade, sexualidade, entre outras:

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (BRASIL, 2009, p. 28).

Estudos como os de Oliveira e Paiva (2009), Paiva (2009) e Haddad e Di Pierro (2000) demonstram que as práticas que se desdobram no cotidiano escolar da EJA ressaltam que os sujeitos inseridos nesse contexto não são definidos apenas pela diferença de idade ou geracionalidade, mas que eles têm em comum o fato de terem sido excluídos do ensino regular, aspecto esse que também se pode destacar como cultural, ao observarmos sua construção histórica e a continuidade desse processo nos dias atuais.

Do mesmo modo, discutir sobre um currículo para a EJA leva à necessidade de se buscar refletir sobre a configuração dessa modalidade de ensino no atual contexto histórico, político, econômico, social etc., a fim de vislumbrar os novos sentidos que estão sendo construídos para as práticas e os conceitos, em meio a essas intensas mudanças (VALE; OLIVEIRA, 2010). Destaca-se, entre esses novos conceitos e práticas, a própria concepção de EJA, que surge no Ensino Médio/EJA. Para os sujeitos dessa modalidade, estar na escola é mais do que querer ser alfabetizado; hoje o que se destaca é a busca por cursos profissionalizantes, técnicos e até superiores.

Vista essa fragilidade nas políticas para a EJA, o próximo tópico busca expor como foram percebidas tais questões nas práticas discursivas dos sujeitos que cursam essa modalidade de ensino, especificamente os do Ensino Médio.

CURRÍCULO E GÊNERO: as recontextualizações na prática docente e discente

Na investigação da política curricular aqui apresentada, foi selecionado como uma das fontes o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A análise desse documento permitiu dizer, inicialmente, que a concepção de currículo nele privilegiada é a ideia de um currículo único, o que direciona para a compreensão da escola como um espaço de transmissão da cultura erudita, sendo esse processo o único caminho para a aceitação dos sujeitos nos círculos sociais, fazendo com que o discurso pedagógico, que se constitui de forma mais ampla do que o currículo, aponte para a defesa de uma cultura comum (LOPES, 2006).

Tal aspecto preliminar nos lembra Foucault (1987), quando destaca que a homogeneidade é buscada pelas vias do poder de regulamentação em busca de um corpo social; todavia, essa busca também segrega e individualiza, resultando no processo em que dentro “[...] de uma homogeneidade que é a regra [o poder da norma] introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a

gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 1987, p. 154). É assim que no currículo da escola campo as questões de gênero são apresentadas, hierarquizadas e posicionadas.

Não se constitui, portanto, no PPP, um sentido para o currículo e/ou diálogo sobre as teorias, e por consequência nem para o gênero, entre outros conceitos que são inerentes à constituição de uma proposta política e pedagógica, tais como: didática, avaliação, ética etc. Encontra-se, nas análises do PPP, a concepção de educação que a escola segue:

[...] acreditar na educação como ferramenta de transformação na vida do educando é uma máxima. Máxima que toda a comunidade escolar se predispõe a atuar de maneira efetiva e ética em suas ações cujo objetivo maior é fazer da educação, no meio em que estamos inseridos, um local de refúgio, conhecimento, esperança, diálogo e, sobretudo, amor. “Não há diálogo, diz Freire (2011, p. 110), porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (PPP, 2015, p. 11).

Tal forma de pensar a educação coloca em evidência questões pertinentes ao diálogo, questões que vêm sendo negligenciadas, entre elas o gênero, o que gera um posicionamento em direção ao que é considerado como padrão e ideal, assim produzindo discursos atravessados por relações de poder (FOUCAULT, 1987). Tais, relações têm sido estabelecidas para uma maior valorização social de homens heterossexuais (BUTLER, 2003).

Pela falta de um desenho curricular construído coletivamente e em comum acordo as práticas pedagógicas, enfrentam dificuldades cotidianas, nas aulas e nos demais espaços. Além da estruturação da proposta política e pedagógica para a escola, na fala dos(as) docentes, fica evidente a ausência dos(as) profissionais na construção do que deveria ser um projeto coletivo. A professora 1, no bloco das entrevistas, que correspondia à caracterização do perfil do profissional, relatou que estava na escola há um mês e não fez parte de nenhuma reunião para debater o PPP da escola. Já outros dois docentes relataram:

Rapaz sinceramente eu tive a participação mais de telespectador sinceramente, porque a gente tem o, a estrutura do PPP que a gente bem sabe como é construída, a gente tem uma base de documentação de outros colégios, né! Aí a construção ela é, no meu caso mais de telespectador, de observar, de ler e acompanhar, não de criar na prática foi assim né, a gente tem um documento que foi elaborado e a gente se tornou telespectador da elaboração na verdade, eu não acredito que sendo bem sincero não houve uma construção democrática, nesse sentido. Claro que tem muitos fatores que influenciaram né, a questão de tempo, a questão de você sabe como foi (PROFESSOR 2).

Eu vim saber de alguma coisa desse PPP no primeiro momento do projeto escola de valor (PROFESSORA 3).

Vinculada às afirmações acima, os(as) docentes mostraram nas entrevistas uma falta de compreensão sobre o que é uma proposta curricular, dizendo que:

São os conteúdos que vão ser trabalhados, as temáticas, né? as temáticas que vão ser trabalhadas é adequar com a realidade do aluno, né? procurar trabalhar temas relevantes assim que faz parte do cotidiano deles (PROFESSORA 1).

Bom a princípio, aparentemente me parecia até pouco tempo atrás que seria só questão disciplinar mesmo de conteúdo, mas a partir de um certo momento eu começo a perceber que não é só isso tem toda questão extra que vai muito além desde da parte do entendimento do alunado do contexto de vida da comunidade então tem essa questão, tem a, os conceitos que tem sobre as pessoas, sobre o ensino, sobre o aprendizado desse contexto. Então na verdade eu acredito que seja um conjunto de conceitos que deve se estabelecer baseado no ambiente

naquele ambiente que se vai aplicar educação e a partir dessa visualização se descrever em inúmeras ferramentas e atitudes, desde conteúdos, desde a metodologia né e até de questões burocráticas, por exemplo (PROFESSOR 2).

A organização é cada um, cada funcionário nesse termo né assim, a partir da secretaria tem que ser tudo organizado para poder a escola caminhar, né porque se não for nada organizado nada vai pra frente (PROFESSOR 3).

Como se percebe, este cenário é fruto da falta de uma proposta curricular para o Ensino Médio da EJA, assim como existe para o 1º e o 2º segmento, que compreendem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essa carência vem se tornando um desafio para os(as) profissionais que desenvolvem suas atividades na EJA, cuja formação inicial e continuada apresenta inúmeras lacunas.

Nas entrevistas realizadas no bloco que tratava sobre as relações de gênero e fazia uma relação com o papel da escola na (re)produção dos modelos de masculino e feminino, na opinião dos entrevistados e entrevistadas sobre o que a sociedade espera para homens e mulheres, se são coisas diferentes ou não, percebeu-se respostas tímidas e muitas vezes conflituosas em relação aos seus valores pessoais, políticos e religiosos. Os aspectos religiosos surgem das denominações religiosas em que cada um está inserido; entre os(as) entrevistados(as) dois são evangélicos e outros dois são católicos praticantes, o quinto não demonstra ser tão ligado aos dogmas religiosos. Esses aspectos são perceptíveis para nós devido ao nosso tempo de trabalho (quatro anos) no local observado. Mas, em termos gerais, eles(as) elencaram que existem essas determinações diferentes.

Entretanto, ao serem questionados sobre o papel da escola na constituição dessas habilidades e valores diferentes, os(as) professores(as) pouco souberam explicar quais seriam as formas de reforçar ou transformar esses modelos instituídos socialmente. Contudo, faz-se uma ressalva à fala da Professora 4, que elencou como uma dessas formas de reprodução das diferenças o fato de a escola, o estado e o governo, de forma geral, não terem programas assistenciais e complementares para atender os filhos e filhas das alunas(os) que, por não terem com quem deixá-los(as), acabam levando-os(as) até a escola e que isso, muitas vezes, serve de justificativa para a evasão destas(es) alunas(os).

Mas quando questionados(as) se nas aulas eles(as) percebem comportamentos diferenciados entre homens e mulheres quanto à distribuição em sala e ao trabalho em equipe, os(as) professores(as) das áreas de humanas (Artes, Geografia e Sociologia) foram pontuais em afirmar que as mulheres são destacadas como organizadas e estudiosas, enquanto que os homens entram nos grupos para se aproveitar dessas habilidades e, muitas vezes, ficam responsáveis pelas questões financeiras envolvidas na realização das atividades. O único professor da área das exatas disse não ter percebido tais detalhes nas relações interpessoais entre os(as) alunos(as).

Assim como Paraíso (2010, p. 18) em suas pesquisas, o currículo que investigamos está imbuído em “um sistema de pensamento generificado que divide, hierarquiza e confina [homens] e [mulheres] em certos espaços”. Pensamentos generificados servem de instrumento de classificação dos espaços do masculino ou feminino, atribuindo aos homens características protetivas, financeiramente mantenedores, supostamente mais desinteressados, mas que isso é justificável devido às horas de trabalho para manter a família, entre outros aspectos (PARAISO, 2010).

Como defende Paraíso (2010), a forma generificada de pensar reverbera nas práticas curriculares. Assim, os pensamentos generificados orientam “[...] condutas e práticas nos currículos” (PARAÍSO, 2010, p. 19). Constatamos tal afirmação durante a observação participativa feita na escola. Vislumbraram-se situações diversas em que a mulher e o homem são tratados de formas diferenciadas, possibilitando dizer que em alguns momentos privilegia e em outros desfavorece os(as) discentes em virtude das questões de gênero. Na sala de aula, um(a) professor(a) não percebe a dificuldade das alunas em estarem em sala com crianças e o acúmulo de trabalhos que elas têm como donas de casa e, muitas vezes, tendo outro trabalho fora, fato esse que garante o aumento da renda familiar e a inserção da mulher no mercado de trabalho, mas vale ressaltar que no caso desse estudo elas ainda estão em profissões ligadas ao trabalho doméstico. Com os homens há um estereótipo formado: sempre a falta de concentração e a preguiça ou até mesmo as questões sexuais (o namoro na escola) que se fazem presentes são colocadas em detrimento dos conteúdos e da aula em si.

Assim, pensando que o Gênero é “[...] o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70), o currículo da escola campo contribui com a afirmação e naturalização do papel do homem, bem como com a continuidade de uma sociedade machista e patriarcal. Observamos que faz parte do processo de educação dos meninos a assimilação desse estereótipo onde o homem tem que ser descolado e namorador, acima da mulher e das demais orientações sexuais que fogem dos padrões instituídos pela sociedade, coadunando com a ideia de Butler (2003), em que o gênero como formas de ser é constantemente reiterado por meios de gestos, estilos corporais, forma de vestir e estar no meio, dando a noção de um sujeito com gênero constante (BUTLER, 2003).

O que se vê é uma multiplicidade de contextos sociais, políticos, familiares, culturais, entre outros aspectos, que diferenciam aqueles sujeitos, e que os professores e professoras acabam negligenciando pela falta de um olhar mais crítico e diagnóstico, pois o que se pode destacar como elemento comum entre todos/as é o cansaço. Então, o trabalho pedagógico deve ser direcionado e pensado de forma a incentivar, oferecer oportunidade e possibilidade de permanência e promoção, fazendo dos CEJAs espaços políticos, onde se desdobrem práticas de equidade e não só de reparação política e social.

Não se pode deixar de destacar a fala de um dos docentes nas entrevistas, que talvez traduza alguns dos esforços teóricos em mostrar a relação entre as políticas curriculares e as práticas docentes no que concerne às relações de gênero. Na questão sobre a importância de atividades pedagógicas presentes no currículo da escola para amenizar os aspectos que reproduzem as diferenças de oportunidades entre homens e mulheres, o Professor 2 destacou: “Não, eu acho que é assim, essa é uma pergunta até fácil de responder. Porque é necessário, visivelmente necessário, que é o que ocorre e no ponto de vista prático também. Necessário talvez seja só um debate aí de como fazer, mas que é necessário é”.

Então, essa fala culmina na falta de um debate político, educacional, ideológico, até mesmo profissional, sobre quais são as formas de trazer para a EJA soluções para as problemáticas postas nesse espaço. Fingir que a função da EJA é única e exclusivamente reparadora é um equívoco, em meio ao novo paradigma social da comunicação, de uma sociedade grafocêntrica⁵. Em todas as instâncias da sociedade se estabelecem lutas pelo direito à igualdade; essa modalidade de ensino não pode continuar com interesses tão restritos. São as políticas educacionais que podem garantir o direito, mas é nas práticas que esse direito se estabelece de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, a partir do ciclo contínuo de políticas de Ball, Bower e Gold (1992), buscou compreender como o gênero vem se constituindo nas políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. A forma como se deu o andamento desta pesquisa vem da forma como se concebem as políticas, ou seja, como discursos oriundos também da escola e dos sujeitos que a constituem. De acordo com o observado, os discursos que constituem essas políticas são híbridos culturais, não se limitam às vontades do Estado, mas vão além e mantêm uma relação constante com as práticas desenvolvidas pelos sujeitos nos locais dos quais as políticas falam.

As análises que partiram das observações, das entrevistas e dos documentos nacionais, locais e até mesmo da própria escola campo deram subsídios para a realização deste estudo. Percebemos que, mesmo com todos os desafios, adversidades e dificuldades inerentes ao ensino na EJA, há uma pequena, frágil e tímida preocupação dos(as) professores(as) da escola estudada com as problemáticas referentes às relações de poder que emanam das relações de gênero.

Contudo, as relações de gênero presentes na EJA vêm se mostrando como fortes consequências de outros problemas, tais como: evasão das mulheres donas de casa e mães de família por causa da presença dos filhos e filhas na escola, fortalecimento dos estereótipos de que o feminino é mais inteligente, organizado, sensível, em detrimento de um masculino que deve proteger e manter

⁵ Sociedade que é centrada na escrita.

financeiramente as mulheres. Como bem lembra Carvalho (2003), o gênero é uma categoria que emerge das relações sociais, vinculada aos aspectos históricos e culturais das diferenças respaldadas no sexo.

Entretanto, essa singela preocupação dos(as) docentes já é um importante começo, considerando que, mesmo de forma parcial, sem maior aprofundamento dos processos que vão garantir o desenvolvimento de atividades pedagógicas que venham a criar nas escolas e nos CEJAs espaços de equidade, de desconstrução dessas diferenças entre os papéis impostos pela sociedade do que é ser homem ou mulher, as políticas educacionais trazem alguns apontamentos. O que parece é que falta um fortalecimento dessas discussões nos diversos espaços onde se desenvolvem processos educacionais, neste caso, voltados às especificidades da EJA.

Assim, as causas e os efeitos evidenciados nas análises realizadas têm a ver com a falta de uma proposta mais direta. Nessa situação, uma proposta curricular para o Ensino Médio da EJA seria o ideal para iniciar uma caminhada junto aos(às) profissionais envolvidos(as) nesse processo, em direção da visualização de como fazer, de como colocar essas ideias na prática nas diferentes áreas do conhecimento. Mas essa, por si só, não seria a resposta final e definitiva. O que está acontecendo é que no local da prática está havendo uma (re)interpretação das políticas, e não estão se encontrando meios para cumprir com o prescrito, o que vem gerando uma despreocupação ao invés de uma busca por ações reflexivas com poder de transformação da realidade posta.

Frente a isso, não se observam estratégias dos órgãos competentes para auxiliar esses(as) profissionais no desenvolvimento de um trabalho mais efetivo⁶ junto aos(às) discentes da EJA. Desse modo, tornam-se inoperantes os meios de produção de canais, por onde as mudanças poderiam vir a criar outras políticas assistenciais com poder de intervir nas dificuldades que emergem em meio às demandas dessa modalidade de ensino.

O conjunto de aspectos explicitados acima indica que, como nos estudos de Pereira (2009), o currículo é uma rede de significações, que ao longo do trajeto leva em consideração o tempo e espaço. Neste, promove a (re)significação, ou seja, produz novos sentidos das demandas sociais. Isto quer dizer que o deslocamento de um currículo nacional, centrado nos modelos da cultura dominante, deve se transformar em um currículo mais plural que contemple as culturas, os direitos humanos, éticos, emancipacionistas, inter e transdisciplinar etc. Por fim, esses diferentes discursos têm origem na sociedade (contextos) e nas agências políticas que criam as políticas (textos), o que torna relevante entender como os currículos na EJA vêm sendo ressignificados, a fim de trabalhar as relações de gênero, a partir das experiências dos sujeitos e das políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reform in education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10024&Itemid=>. Acesso em: 2 abr. 2015.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em:

⁶ Formação continuada pensando no contexto da EJA para os professores das diversas áreas do conhecimento. O que fortaleceria a construção de propostas pedagógicas que pudessem realmente refletir com a comunidade escolar sobre as problemáticas ligadas às relações e gênero e às várias outras formas de manutenção das relações de poder que podem emergir do currículo.

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BUTLER, Judith. *Deshacer el gênero*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. E. P. O que a história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: CARVALHO, M. E. P.; PEREIRA, M. Z. C. (Org.). *Gênero e Educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 55-76.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Ma. Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

_____; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: _____. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____; STREMEL, S. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Rafael/Downloads/Abordagem%20do%20Ciclo%20de%20Políticas_Stephen%20J%20Ball.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

OLIVEIRA, A.; MATHEUS, D.; LOPES, A. C. Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GRABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. *Políticas de currículo e escola*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011. p. 119-133.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et alii, 2009.

OLIVEIRA, I. B.; TEIXEIRA, B. P.; CAMPOS, M. S. N.

Narrativas como prática emancipatória: pesquisando e repensando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, J.; PINHEIRO, R. A. *Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares*. Natal, RN: EDUFRRN, 2011. p. 17-37.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*. Petrópolis/RJ: FAPERJ, 2009.

PARAÍBA. *Portaria nº 1.115*, de 20 de novembro de 2014. Baixa instruções complementares para gestão de pessoal relativas ao ano letivo 2015 e dá outras providências. João Pessoa: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

PARAISO, Marlucy Alves. Sistemas de raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, IX; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, V, 2010. Porto. *Anais...* Porto, 2010.

PEREIRA, M. Z. C. Currículo, discurso e discursos. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (Org.). *Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo*. Campinas - SP: FE/UNICAMP, 2009. p. 114-123.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. João Pessoa: [s.n.], 2015.

VALE, E. C.; OLIVEIRA, I. B. *A resignificação da EJA, o currículo e a centralidade da cultura: da educação popular aos processos de escolarização*. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, 2010.

Recebido em: 23/03/2017

Alterações recebidas em: 11/09/2018

Aceito em: 05/11/2018

GRAXA-DE-ESTUDANTE: uma flor entre usos, releituras e re-existências

GRASA DE ESTUDIANTE: una flor entre usos, relecturas y re-existencias

Carlos Eduardo Ferraço¹

Fabiano de Oliveira Moraes²

Resumo: Com o objetivo de provocar problematizações e produções de sentidos acerca das reinvenções e dos movimentos de re-existência possíveis nos/dos/com os cotidianos escolares e culturas, este ensaio propõe uma outra escritura (ALVES; GARCIA, 2001) acerca de usos que subversem as escrituras curriculares. Toma, para tanto, a perspectiva cotidianista de currículo. A partir dos conceitos de: reinvenção, usos cotidianos, estratégia e tática de Certeau (2009); desterritorialização, reterritorialização, linhas molares, moleculares e de fuga de Deleuze e Parnet (2004), de Deleuze e Guattari (1997a; 1997b, 2003), de Guattari e Rolnik (1986), e de Rolnik (2007); jogos de poder e jogos de verdade de Foucault (2006); o ensaio apresenta possíveis usos e reinvenções de uma flor (graxa-de-estudante, hibisco) pelos estudantes como táticas, linhas de fuga, desterritorializações e jogos de poder, por meio de reinvenções potentes diante de normas escolares rígidas que materializam linhas molares em mecanismos de controle e vigilância.

Palavras-chave: Currículos. Cotidianos. Cultura.

Resumen: Con el objetivo de provocar problemastizaciones y producciones de sentidos acerca de las reinvencciones y de los posibles movimientos de re-existencia en/de/con los cotidianos escolares y culturas, este ensayo propone otra escritura (ALVES; GARCIA, 2001) acerca de usos que subversan las escrituras curriculares. Para ello, se utiliza de la perspectiva cotidianista de currículo. Partiendo de los conceptos de: reinvención, usos cotidianos, estrategia y tática de Certeau (2009); de desterritorialización, reterritorialización, líneas molares, moleculares y de fuga de Deleuze y Parnet (2004), de Deleuze y Guattari (1997a; 1997b, 2003), de Guattari y Rolnik (1986), y de Rolnik (2007), juegos de poder y juegos de verdad de Foucault (2006); el ensayo presenta posibles usos y reinvencciones de una flor (grasa de estudiante, hibisco) por los estudiantes como táticas, líneas de fuga, desterritorializaciones y juegos de poder, por medio de reinvencciones potentes ante normas escolares rígidas que materializan líneas molares en mecanismos de control y vigilancia.

Palabras clave: Currículos. Cotidianos. Culturas.

UMA CITAÇÃO: à guisa de epígrafe (quijá de introdução e conclusão)

[...] uma outra escritura que vem sendo aprendida: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, de sabores, em que a imaginação não é impedida de criar, em que a sensibilidade se mostra sem vergonha, em que a intuição é convidada a se manifestar) e que, talvez, alguns considerem não possa mais ser chamada de “escrita” (pois então lhe daremos outro nome!). Será aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte, mais que dê respostas; aquela que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. (ALVES; GARCIA, 2001, p. 17).

CENAS DA VIDA CONTEMPORÂNEA...

¹ Professor Associado do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE/CE/UFES). E-mail: <ferraco@uol.com.br>

² Professor Adjunto do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/CE/UFES). Email: <professorfabianomoraes@gmail.com>

Estudantes uniformizados, tênis coloridos, cadarços de combinações, tons e amarrações dos mais diversos.

A variedade de modelos, signos, marcas e tendências também se faz perceber nas mochilas e bonés, nos celulares, aparelhos e aparatos tecnológicos, nos fones, cordões de prata e de aço, nos *piercings* e tatuagens, nos brincos, pulseiras e colares, nos uniformes customizados, adaptados e estilizados.

Os tantos artefatos estético-culturais que produzem marcas identitárias marcam os processos de identificação dos alunos nos grupos, nas tribos e nos entrelugares e *espaçostempos* de pertencimento, territorialização, desterritorialização, reterritorialização, entre *shoppings*, praças, bailes, festas, gritos, redes sociais, amigos, leituras, comunidades virtuais, perfis, memes, releituras, imagens, luzes, ícones, palavras, signos, sons, símbolos, interações.

Currículos³.

OUTRORA...

Na escola, uniformes, calças, camisas, gravatas, sapatos, pastas de couro, saias, bolsas, cintos, laços de fita, colares, anéis, óculos, chicletes.

Nos bailes, as cores, os leques, os vestidos, os *smokings*, as danças, a orquestra, os penteados, a brilhantina, as piscadelas, os rostos colados.

No cinema, o escuro, a luz, as imagens, a tela, o movimento, as poltronas, os dedos entrelaçados, as emoções, as carícias, os beijos roubados.

As marcas identitárias se faziam presentes nas falas, nos grupos, nas brincadeiras, nas músicas, nos bilhetes secretos, nos encontros marcados, nas rupturas, nas táticas, nas re-existências, nos usos, nas releituras e nas reinvenções que se faziam de objetos, acessórios, movimentos, roupas, ordens, *espaçostempos*, seres, e, pasme: até mesmo de plantas. Signos vivos, signos moventes.

NAS RUAS...

*– Eufrásio!! Corre, Eufrásio! Pega esses meninos! Estão de novo arrancando as flores da cerca viva!*⁴

– Ah! Mas eu pego esses moleques! – Gritava Eufrásio, correndo em direção à rua.

E a moçada dava no pé.

Rapazes colegiais, cada qual com uma flor em suas mãos.

Correndo, que: se Eufrásio pega um deles, é confusão na certa.

O ritual era frequente: flores arrancadas da cerca viva de dona Francinha; gritos da mulher chamando o marido; ameaças de seu Eufrásio, que dava um curto pique para assustar os estudantes; jovens, aos risos, correndo em disparada.

Algumas ruas adiante, em ritmo mais descontraído, os rapazes gargalhavam e inventavam caminhos, ziguezagueando de uma calçada a outra em meio aos ruídos distantes dos automóveis: escreviam passos imprecisos, riscavam signos ilegíveis em garatujas gestuais, em gaguejos, gírias, risos. Cada um trazia uma flor vermelha ou cor-de-rosa de hibisco, desterritorializada e reterritorializada, nas mãos.

³ Currículos, na concepção tomada no presente ensaio, constituem-se no jogo de forças estabelecido no cotidiano entre prescrições e práticas, em meio a relações de poder concomitantemente instáveis, locais e difusas, presentes nesse jogo de forças. Relações essas que não provêm de um ponto único ou central, “[...] mas vão a cada instante “de um ponto a outro” no interior de um campo de força, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistência” (OLIVEIRA, 2005, p. 104). Por essa razão, lançamo-nos o desafio de tratar de tais relações que constituem os currículos sem repetirmos o termo currículo no decorrer do ensaio, pois a nosso ver os currículos permeiam intrínseca e inerentemente as *teoricopráticas* de que tratamos no presente trabalho.

⁴ Optamos, no presente ensaio, por utilizar itálico nos trechos referentes à narrativa ficcional que permeia o trabalho.

HOJE, NAS RUAS...

Os estudantes que passam pelas ruas ostentando seus tênis coloridos talvez desconheçam a razão que um dia levou os hibiscos que ornamentam os passeios e as calçadas, os jardins e as alamedas, os parques e as praças, a serem conhecidos pelo nome de graxa-de-estudante. Alguns desses jovens talvez nem saibam que as gerações anteriores usaram, como parte do uniforme escolar obrigatório, calçados pretos das marcas Bamba e Kichute, ou que seus predecessores calçavam Conga nas aulas de educação física e sapatos Vulcabrás (como peça obrigatória do uniforme) que deviam estar sempre engraxados e brilhantes.

Nessa época, a disciplina que se fazia presente nas inspeções dos alunos formados em filas mostrava-se atenta aos mínimos detalhes dos corpos juvenis escolares: à gola da camisa e à gravata; aos botões e ao alinhamento das meias; aos vincos das saias e das calças e ao tecido devidamente engomado; à postura e ao alinhamento dos corpos; ao silêncio e à imobilidade. A normalização precisava se fazer visível nos alunos da cabeça aos pés, dos cabelos aos sapatos: se os primeiros deviam estar presos no caso das moças e cortados nos moldes adequados no caso dos rapazes, os últimos deviam estar amarrados e muito bem engraxados (em todos os casos).

Como uma boa apresentação rendia elogios e gratificações e o seu oposto resultava em sanções e punições, os mais atentos dedicavam um tempo de seus dias para passar a velha graxa preta nos sapatos e dar um bom brilho no couro. Outros faziam uso da planta ornamental hibisco em estratégias, táticas e reinvenções que coloriam o cotidiano escolar. Seu uso era feito não apenas para cumprir de modo alternativo as normas da escola, mas também como modo de produção de sentimento de pertencimento a determinados grupos.

DOS USOS...

Mais duas velas adiante e todos se sentavam no meio fio com o cuidado necessário para não amarrotar ou sujar os uniformes do antigo Colégio.

As flores de graxa eram, então, amassadas entre os dedos e esfregadas nos sapatos. Garatujas, borrões, pinturas, pinceladas, riscos, rabiscos e hibiscos. O couro brilhava de imediato e os dedos, tingidos de roxo, eram a prova do crime, da arte, da escrita, da reinvenção, da releitura e, ao mesmo tempo, do dever cumprido em subversões, subversos escritos nas margens das calçadas, nas notas de rodapé dos meios-fios, nos pergaminhos calçáveis. Diversão, pedaços de flor lançados fora, brincadeiras, troças, risos. O dia se reinventara em releituras e reescrituras cotidianas.

– Vamos, bicho, que o sinal já vai tocar.

O sinal, um grito, uma ordem, mais um signo entre tantos: leituras. Era o tempo de molhar as mãos no mato ainda orvalhado, toque sutil, perceptos táteis. Depois seguir limpando os dedos em pedaços de papel de caderno, texturas, textos, escritas digitais. Então, mostrar a caderneta ao porteiro, escrita documental, condição de vida, existência. E entrar pelo largo portão do colégio entre zombarias, empurrões, gracejos e conversações sem fim, re-existência.

O vasto pátio abrigava ao centro o prédio de três andares com janelas altas e portas enormes. O acesso à porta principal de entrada se dava pela grande escadaria de onde o inspetor e os professores, com olhares severos e vigilantes, aguardavam a formação em filas para que se iniciasse o canto do Hino Nacional seguido das instruções do diretor e da temida (pelos alunos) inspeção⁵.

É PRECISO DISCIPLINA, POIS ESTAMOS ATENTOS A CADA DETALHE

⁵ Tomamos por referência para a narrativa ficcional deste ensaio o Colégio Liceu Muniz Freire, hoje Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (CEEMTI) Liceu Muniz Freire, localizado em Cachoeiro de Itapemirim, município onde nasceram os autores deste ensaio, e instituição onde alguns de seus familiares estudaram nas décadas de 1940, 1950 e 1960. A narrativa ficcional também tomou por base memórias, depoimentos e relatos informais de familiares.

– *Disciplina. Sim, queremos alunos disciplinados. Por isso permaneçam em fila e imóveis enquanto o inspetor e os professores fazem a inspeção.*

A disciplina, esse conjunto de “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 118), surgiu de maneira esparsa em diversas instituições e não deixaram, desde o período Clássico (século XVII)⁶ “[...] de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

– *Lembrem-se, alunos, é preciso cuidar de todos os detalhes, pois estaremos atentos a cada um deles.*

CHECKLIST: detalhes tão pequenos...⁷

Os quesitos eram conhecidos por todos.

Uma lista mental guardava cada um dos itens inoxidáveis, lidos a cada dia e relidos em escrituras, regras, regulas, regulamentos, normas:

- material escolar: completo;
- cabelos: cortados (meninos), presos (meninas);
- camisa com o brasão da escola: passada, vincada e abotoada;
- gravata azul marinho: bem colocada e alinhada;
- calça azul marinho: passada, engomada e vincada;
- saia azul marinho com preguinhas: plissada e vincada;
- meias 3/4: brancas, esticadas;
- sapatos: engraxados, brilhando.

A INSPEÇÃO

Nos dias sem chuva, a revista se dava em pátio aberto. As turmas aguardavam, em fileiras, o fim do ritual para subirem, uma a uma, e adentrarem ao prédio. Quando chovia, a inspeção ocorria no ginásio que ficava ao lado da piscina olímpica, ou diretamente nas salas.

E no decorrer da permanência na escola, eram observadas, apontadas, registradas, escritas e pontuadas a economia do tempo e a pontualidade: nos deslocamentos de uma sala a outra, do pátio à sala, da sala ao ginásio, da casa à escola; na realização de atividades; na leitura e na escrita; no cumprimento de tarefas; na produção; nos movimentos; nas falas; nos exercícios, nos silêncios.

No período clássico, a disciplina surge deixando de lado o caráter triunfal do poder que vigorara até então, e desenvolve-se como um poder modesto e humilde (quando comparado aos procedimentos solenes dos soberanos e aos aparelhos de controle estatais), no entanto permanente. Para Foucault (1987, p. 143), o “[...] sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame”.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia a vigilância hierárquica numa subdivisão dos corpos que efetiva a distribuição, a circulação e o intercâmbio dos indivíduos em séries, filas, idades, graus e classes,

⁶ Se na Idade Média o “detalhe” era vigiado por Deus, a quem não escapava nem o menor deles, a partir do período clássico ele passaria a ser racionalizado em virtude de sua utilidade “[...] na contabilidade moral e no controle político [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 120), por meio de instrumentos precisos que permitiriam sua descrição minuciosa e seus cálculos mais específicos. Se, para o homem medieval cada detalhe é importante por não escapar, nem o mais insignificante deles, do olhar de Deus, para o homem disciplinado da era clássica, destaca Foucault (1987, p. 120), “[...] nenhum detalhe é indiferente [...] pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo”. A disciplina é, portanto, “[...] uma anatomia política do detalhe [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 120).

⁷ O subtítulo da seção: “detalhes tão pequenos” (CARLOS; CARLOS, 1971) é trecho da canção *Detalhes*, imortalizada na voz de Roberto Carlos, um dos jovens estudantes do Colégio Liceu Muniz Freire, de Cachoeiro de Itapemirim, no período contemplado pela nossa narrativa ficcional.

nas escolas, oficinas, fábricas, corporações e hospitais, desenvolvia-se também uma técnica de apropriação e de capitalização do tempo. As relações dos corpos e das forças com o tempo são calculadas no sentido de que o seu movimento se transforme em lucro e utilidade, o que possibilitaria o aprimoramento de técnicas de produção que, posteriormente, se encontrariam plenamente desenvolvidas.

Pois todos os dias o ritual de inspeção se repetia: de um lado, o inspetor escrevendo passos por entre as linhas de alunos com uma régua (regra) em suas mãos para que fossem punidas as brincadeiras (releituras) “indevidas”. De outro, os professores, com caneta e papel em mãos (armas de controle e de registro de sanções, escrita-regulação) circulavam retirando da formação os alunos que não cumprissem os quesitos necessários para adentrar a escola e assistir às aulas. Esses eram encaminhados à secretaria para que recebessem uma ocorrência (também escrita) em sua caderneta e retornassem às suas casas com as marcas da advertência cravadas a ferro e fogo naquele pergaminho, pele de papel, espécie de continuidade ritual da epiderme do aluno.

“Seja como for, é sempre verdade que a lei se inscreve sobre os corpos. Ela se grava nos pergaminhos feitos com a pele dos seus súditos. Ela os articula em um corpo jurídico. Com eles faz o seu livro” (CERTEAU, 2009, p. 210). Segundo o autor, todo poder (como todo saber) é traçado primeiramente em cima das costas de seus sujeitos. Os pergaminhos e papéis são colocados no lugar do corpo para substituí-los em períodos felizes. “Os livros são apenas metáforas do corpo” (CERTEAU, 2009, p. 211).

Todos em forma (como os livros dispostos nas prateleiras da biblioteca).

Alinhados (como os registros do caderno de ocorrências feitos pelo inspetor).

Imóveis (como a palavra presa sob o peso de chumbo da mesa do diretor).

Assíduos (como o Hino Nacional regido pelo maestro da banda marcial).

Asseados (como algumas palavras higienicamente agressivas do cônego).

Pontuais (como o ponteiro pequeno chegava sempre a tempo da nova badalada).

Limpos (como cada nova folha absorvente do mata-borrão do professor).

Uniformizados (como as letras de determinada fonte se uniformizam nos livros).

Para que possam ser vistos, inspecionados, examinados, lidos, quantificados, qualificados, escritos.

Foucault (1987, p. 156), ao analisar a medalha comemorativa da primeira revista militar passada por Luís XIV, em 1666, afirma que “os “súditos” são aí oferecidos como “objetos” à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar. Não recebem diretamente a imagem do poderio soberano, apenas mostram seus efeitos [...]”. A disciplina, a partir do período clássico, invertendo o eixo da individualização, que outrora num processo “ascendente” destacava os soberanos e poderosos da massa popular, torna-

[...] “descendente” à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a “norma” como referência, e não por genealogias ancestrais como pontos de referência; por “desvios” mais que por proezas (FOUCAULT, 1987, p. 161).

No entanto, é ao resistir, re-existir, reinventar, subverter e subversar essa objetivação “imposta” que o sujeito, em sua singularidade, produz *saberes-fazeres* ruptores e potentes em uma rede partilhada, conduzindo tais relações de poder (que se materializam por meio da imposição de estados de dominação) a jogos de poder, nos quais os jogos de verdade circulam estabelecendo jogos estratégicos entre liberdades, pois para Foucault (2006), as pessoas são muito mais livres do que se pensa.

Desse modo, os sujeitos aproveitam os breves momentos em que esse panóptico (que a tudo e a todos almeja ver e vigiar a todo instante e que anseia dominar o tempo por meio da fundação de um lugar sob o controle das estratégias delineadas da vigilância) e então, por meio de táticas, resistem e re-existem em meio a essa rede da “vigilância”, como nos faz lembrar Certeau (2009). Suas estratégias de reinvenção cotidianas, seus “[...] procedimentos populares (“minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela, a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2009, p. 40).

Em meio à rigorosa inspeção, leitura precisa e científica, um dos estudantes dá um peteleco na orelha do colega à frente, rasura, garatuja, rabisco, risco, hibisco. A transgressão passa ao largo da vigilância dos superiores. Outro, em silêncio, dá uma piscadela para uma das meninas do grupamento ao lado. Os corpos, com os seus olhares gritantes, com as suas batidas de coração ensurdecedoras, com os seus ritmos dizentes, insistem em subverter a ordem. E assim o fazem.

Esses gritos, práticas que promovem a reapropriação do *espaçotempo* delineado, escrito e mapeado pelas estratégias de poder, são “maneiras de fazer”, modos de proceder, reinvenções e releituras, astúcias que compõem “[...] a rede de uma antidisciplina” (CERTEAU, 2009, p. 41).

ENTRE LINHAS, CADARÇOS, REDES E AMARRAÇÕES

Para Deleuze e Parnet (2004), os sujeitos são compostos por linhas molares ou duras, linhas moleculares ou flexíveis e linhas de fuga. Enquanto as linhas molares ou duras promovem divisões e bifurcações, as linhas moleculares ou flexíveis permitem relativas desestabilizações passíveis de controle por parte da despótica ordem molar. As linhas de fuga, por sua vez, conduzem a desterritorializações, de modo a permitir, por meio de caminhos alternativos, a singularização em seus processos disruptores (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 45).

No entanto, ao mesmo tempo em que os sujeitos desconhecem sobre que linha transitam, também desconhecem por onde se deve passar a determinada linha que estão prestes a traçar. Existe “[...] toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21).

O sujeito, tecido no emaranhamento das linhas molares e moleculares, é, pois, “[...] uma molecularização do molar e uma molarização do molecular” (DOEL, 2001, p. 102). Já as linhas de fuga levam às desterritorializações, favorecendo a expressão da singularidade por meio de rupturas e descodificações, de caminhos alternativos em um espaço em que linhas molares apresentam fissuras e fendas. E essas tais linhas de fuga são gravitadas por buracos negros, podendo ser por eles binarizadas ou prosseguirem em sua intensidade fazendo jorrar signos-partículas que escapam a essas estruturas gravitacionais sobrecodificadoras.

Para Deleuze e Parnet (2004, p. 51), partir, evadir, “[...] fugir, é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobrem mundos através de uma longa fuga quebrada”. Mas, alerta Rolnik (2007, p. 49-50), não se trata de fugir do mundo, pois “é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um devir”. A linha de fuga criativa, portanto, “[...] arrasta consigo qualquer política, economia, burocracia ou jurisdição; suga-as como o vampiro, para lhe extrair sons ainda incógnitos que pertencem ao futuro próximo” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 78).

A singularização, portanto, se efetiva na possibilidade de desterritorializações criadoras a partir das linhas de fuga “[...] exatamente por causa do “perigo” de toda linha que escapa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 87). O sujeito, em suas práticas singulares, reinvenções, subversões, transita como nômade por um espaço liso “[...] marcado apenas por “traços” que se apagam e se deslocam com o trajeto [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 1997b, p. 43), sabendo esperar com a paciência infinita, característica do nômade, pois para ele a desterritorialização não é senão a sua própria relação com a terra, para ele a reterritorialização se dá na própria desterritorialização. Cabe transitarmos como nômades no espaço liso ao invés de permanecermos no espaço estriado do pensamento sedentário.

Assim se dá na estética da vida, nas reinvenções da linguagem, dos signos, das marcas, na sua desterritorialização, na reinvenção dos *espaçotempos*, nas linhas de fuga e processos de singularização. Desterritorialização, fuga, arte. Os sujeitos cotidianos, em suas desterritorializações, fugas, criações,

teoricopráticas, fazem de suas vidas, de suas práticas, dos usos de objetos e artefatos (sejam flores ou celulares) e do *espaçotempo* escola, uma obra de arte.

Linhas de fuga reinventam redes, como as amarrações inusitadas feitas pelos jovens de hoje em seus cadarços de tênis, subversão das escrituras definidas pelas amarrações outrora padronizadas e regulamentadas. Reinvenção de mundo.

A GRAXA-DE-ESTUDANTE: entre táticas e estratégias

Voltando aos sapatos. Deviam estar impecáveis na inspeção escolar.

Os alunos mais preocupados já haviam dedicado um tempo do dia anterior para passar a velha graxa preta em seus calçados, dando um bom brilho no couro, como ditava a ordem disciplinar.

Outros optavam por usar o recurso que a natureza e o jardim de Dona Francinha ofereciam: a graxa-de estudante⁸ (Figura 1).

Tal uso talvez tenha surgido como oportuna tática, como um movimento dentro do campo de visão do inimigo, aproveitando as “ocasiões” de falha do mecanismo estratégico e as oportunidades oferecidas por um instante (CERTEAU, 2009).

Talvez como astúcia de um aluno (astúcia do fraco) por desleixo ou rebeldia, por desatenção ou atraso, por esquecimento ou vontade, por discordância ou resistência, por falta de dinheiro ou por inovação, já a caminho da escola, temendo ou desafiando o peso da punição, a rigurosidade do inspetor, a vigilância do panóptico escolar.

Talvez como criatividade cotidiana, como reinvenção dos usos de um artefato natural, justamente a flor, a mesma que doravante constituiria uma marca identitária a promover identificação de grupos, convívios potentes e bons encontros.

Talvez como singularidade, estética da vida, cuidado de si, prática de liberdade, linha de fuga, reinvenção do mundo, artes de fazer o mundo fugir, prática de si.

Imaginemos que foi assim: um dia um aluno escutou, no passado presentificado (e presenteado) das narrativas de um antigo soldado, um dos possíveis usos daquela flor. Então, experimentou garatujar, esfregar, rabiscar, arriscar, hibiscar, em seus sapatos embaçados e foscos, aquelas folhas verdes, pétalas brancas, pétalas vermelhas, pétalas amarelas, pétalas cor-de-rosa. Independentemente de qual tenha sido a história, o resultado foi motivo suficiente para que a planta fosse rebatizada, reescriturada, com um nome sugestivo: graxa-de-estudante.

Poderíamos mesmo pressupor, com base em Certeau (2009), que uma possível tática tenha se tornado estratégia potente entre os estudantes: uma flor na mão de um jovem a silenciar a dureza dos castigos; uma folha colhida no limbo das ruas a burlar o poder disciplinar e normalizador da vigilância das inspeções; pétalas brancas, amarelas, vermelhas ou cor-de-rosa colorindo, a caminho da escola, os risos adolescentes e sobrepujando lamentos, dores e punições.

EM NOSSOS DIAS...

A casa de Dona Antônia, neta de Dona Francinha e de Seu Eufrásio, ainda hoje ostenta uma cerca viva de hibiscos, agora externada por um muro gradeado.

⁸ Reino: *Plantae*; divisão: *Magnoliophyta*; classe: *Magnoliopsida*; ordem: *Malvales*; família: *Malvaceae*; gênero: *Hibiscus*. (AGAREZ; PEREIRA; RIZZINI, 1994, p. 210). Embora comumente se aponte para a China, a Malásia ou a Índia como local de origem do hibisco, há controvérsias, afirma Felipe (2004). Segundo o autor, registros árabes afirmam que a planta, também conhecida como graxa-de-soldado, era cultivada na Andaluzia, Espanha, no século XII. Outras fontes apontam, de maneira mais abrangente, para a África e a Ásia tropical como regiões de sua origem. A planta arbustiva, cultivada em interiores e jardins, é comumente usada em cercas vivas. Suas flores em cores variadas “[...] duram um ou dois dias e são usadas para dar brilho aos sapatos na Índia; no Brasil, antigamente os estudantes faziam o mesmo uso, daí ser chamada de graxa-de-estudante” (FELIPPE, 2004, p. 96).

No jardim interno, enquanto Fernanda, filha de Dona Antônia e bisneta de Dona Francinha e de Seu Eufrásio (que Deus os tenha!) toma um chá de hibisco, Dona Antônia mostra a Bruna, sua netinha (tataraneta de Dona Francinha e de Seu Eufrásio, e filha de Fernanda), uma brincadeira popular que aprendera na infância com sua avó Francinha (uma das tantas leituras da vida e outro dos tantos usos e reinvenções criativas possíveis a partir da flor de hibisco).

A agradável senhora apanha uma flor de graxa no arbusto e conta à menina:

– Era uma vez uma rainha (mostrando a flor). Ela foi ao banheiro, tirou sua coroa (retira os estigmas: topete com cinco estruturas que coroam a flor), tirou sua peruca (corta os estames de uma só vez: estruturas com pólen que ficam abaixo dos estames), tirou seu vestido (remove as pétalas da corola, uma a uma), tirou sua calcinha (retira as sépalas do cálice e o pedúnculo: pequenas folhas modificadas abaixo das pétalas e o talo que as sustenta), e fez cocô (por fim, a avó aperta a parte inferior da flor, e o ovário cilíndrico sai em meio aos risos de Bruna).

– Está vendo, Bruna? Até as rainhas fazem cocô⁹. (Figura 1)

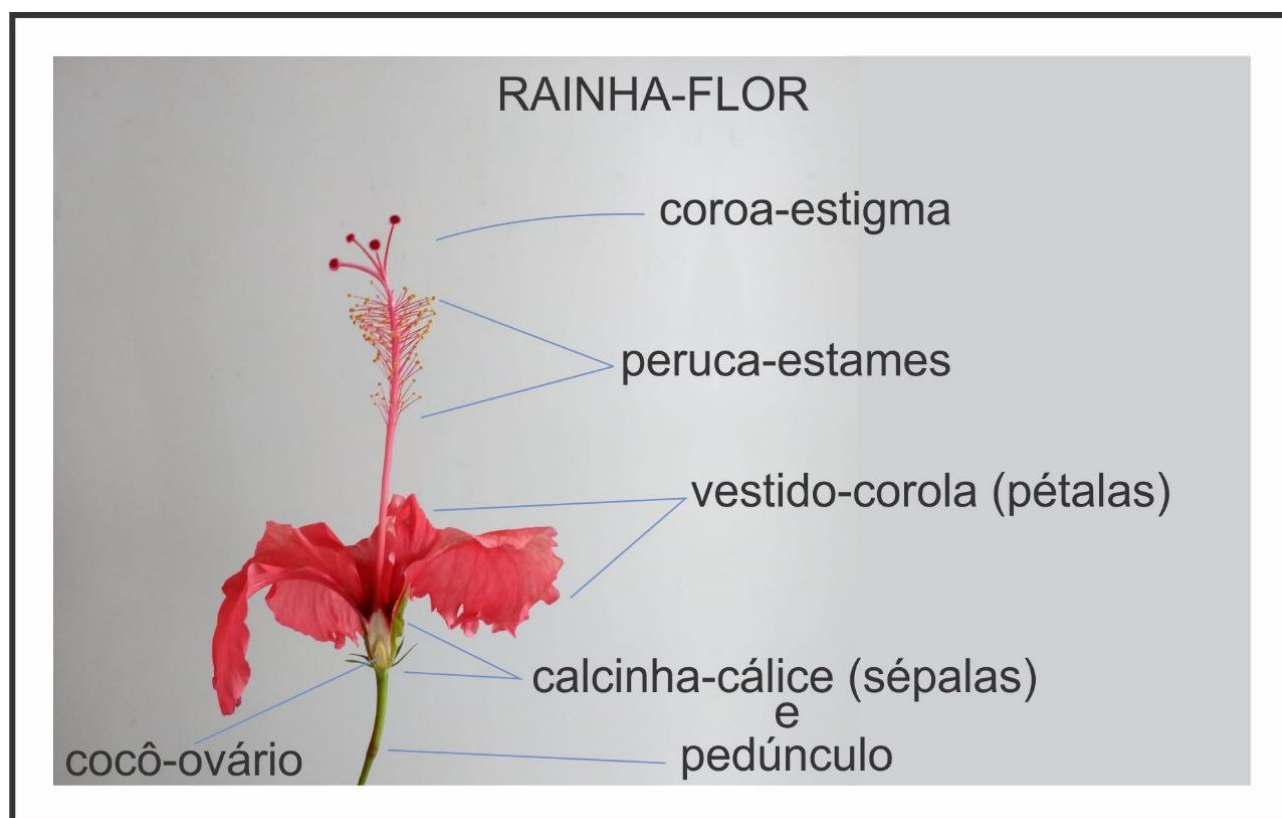


Figura 1 – Rainha-flor. Autoria: Mírian Moschen.

ENQUANTO ISSO...

...do lado de fora, com seus aparatos tecnológicos, suas roupas coloridas, seus adornos e seus penteados, um grupo de rapazes da nova geração de alunos transita pela calçada da casa de Dona Antônia sob o fundo sonoro dos muitos ruídos de carros e motocicletas. Alguns dos quais talvez netos ou bisnetos dos colegas de outrora.

Em meio a conversações, risos, pulos, abraços, puxões, toques, empurrões, um dos meninos ergue o braço esquerdo e apanha no alto uma flor cor-de-rosa que ousara desabrochar para além das grades, domínios metálicos da propriedade privada. Ajeita o talo da flor entre as mechas de cabelo e com ela enfeita seu belo corte que escorre levemente a frente de seu rosto. Depois desfila em volteios e olhares para os colegas, brilha em meio a risos, filmagens, troças, fotos, aplausos, postagens, lives, gracejos, assovios, stories, mãos dadas, beijos: reinvenções de si, reinvenções de mundo.

⁹ Alusão ao livro *Até as princesas soltam pum*, da autoria de Ilan Brenman (2008)

Uma flor, graxa que mancha, rasura e faz brilhar. Signo potente, escrevente, gritante, marca que produz subjetividades e que promove resistência ao poder e à opressão. Um signo, dentre tantos outros constituídos em usos e reinvenções cotidianas, em improváveis releituras, em reescrituras vivas: re-existência.

REFERÊNCIAS

- AGAREZ, Fernando Vieira; PEREIRA, Cezio; RIZINNI, Cecília Maria. *Botânica angiospermae: taxonomia, morfologia, reprodução, chaves para determinação das famílias*. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1994. p. 244.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Universidade do Minho, vol. 14, n. 2, p. 1-37, 2001. p. 1-37.
- BRENNAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. Ilustrações de Ionit Zilberman São Paulo: Brinque-Book, 2008. p. 28.
- CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. Detalhes. In: CARLOS, Roberto. *Roberto Carlos*. São Paulo: CBS, 1971.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 316.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003. p. 152.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.4*. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a. p. 200.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol.5*. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. p. 264.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004. p. 190.
- DOEL, Marcus. *Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-110.
- FELIPPE, Gil Martins. *Entre o jardim e a horta: as flores que vão para a mesa*. São Paulo: Ed Senac-SP, 2004. p. 288.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 288.
- _____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Manoel Barros da Motta (org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 264-87.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 328.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP et alli, 2005. p. 152.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007. p. 248.

Recebido em: 14/08/2018

Alterações recebidas em: 11/12/2018

Aceito em: 12/12/2018

RESENHA CRÍTICA DA OBRA: “A Gramática do Tempo: para Uma Nova Cultura Política” de Boaventura de Sousa Santos

Letícia Ramos Ramos¹Douglas Pierre Justino da Silva Lopes²Aldarosa Cartaxo Jácome³

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

INTRODUÇÃO

Nuestra América e o senso comum hegemônico para uma nova cultura política, Boaventura de Sousa Santos, acadêmico português, militante social com forte influência internacional, em sua vasta produção acadêmico-científica, tornou-se referência obrigatória para as Ciências Sociais, Educação, Direito, Serviço Social, Ciência Política, entre outros. Professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra é também Diretor do Centro de Estudos Sociais dessa instituição, do Observatório Permanente da Justiça e fundador da Revista Crítica de Ciências Sociais.

Em sua obra “*A gramática do tempo: para uma nova cultura política*” (2010), o autor consolida anos de pesquisa e sua aproximação com a perspectiva pós-colonial, nela se destaca o caráter coletivo da construção dos textos que, segundo ele, sintetiza sua busca antiga por um “novo senso comum”. Ademais, já no prefácio, ele argumenta que esse livro cumpre o objetivo principal de suas discussões que é lançar os fundamentos de uma nova cultura política que permita o retorno ao pensamento contra-hegemônico e conseqüentemente a transformação social e emancipatória.

Organizado em três partes distribuídas em 13 capítulos, além do prefácio e da conclusão, o livro *aqui resenhado* é uma convocação à visibilidade política dos povos do Sul, sua diversidade e construção do conhecimento dentro da resistência ao pensamento hegemônico do Norte global. Propõe a percepção e construção de um pensamento alternativo ao da modernidade clássica, e nesse sentido, as análises são focadas em articulações entre os espaços-tempo local, nacional e global.

No capítulo introdutório, o autor analisa a passagem complexa de uma teoria crítica pós-moderna para uma teoria crítica pós-colonial, enfatizando que tais análises são insuficientes para suas aspirações teóricas, críticas e analíticas. Intitulada “Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro”, Santos (2010) empreende um debate epistemológico ao propor o *pós-modernismo de oposição* em contraponto ao que ele chama de *pós-modernismo celebratório*, por ele definido como a “posição daqueles que passaram da crítica das concepções modernas de transformação social emancipatória ao abandono da própria idéia de emancipação social.” (SANTOS, 2010, p.15). De acordo com o autor, na metade da década de 80, ele começou a usar os termos pós-moderno e pós-modernidade em face da exaustão do modelo ocidental de ciência moderna. Todavia, tais expressões não caracterizem suas idéias, porque rompem com a modernidade sem propor uma nova teoria crítica.

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <leticiaamosufpb@gmail.com>

² Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <douglaspierre@hotmail.com>

³ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <aldacart@yahoo.com.br>

Além disso, explica que seu conceito *pós-modernismo de oposição* apresenta uma ruptura epistemológica radical em relação à modernidade ocidental, visando sua superação conceitual e não temporal, percebendo, assim, o pensamento hegemônico como início e não como o fim. Desse modo, tal conceito se desenvolveu a partir da década de 90, com contribuições das epistemologias feministas e dos estudos culturais e sociais da ciência. No mais, nasceu às margens do pensamento hegemônico para reinventar a emancipação social a partir e em aprendizagem com o Sul global – aqui entendido como uma metáfora que Santos (2014) utiliza ao se referir “ao campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.” (SANTOS, 2014, p. 12). Ademais, vê-se representado pelo movimento de globalização contra-hegemônica tido por ele como alternativa construída pelo Sul em sua extrema diversidade política, cultural e social.

PARA UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL

No primeiro capítulo, “A queda do Angelus Novus: o fim da equação moderna entre raízes e opções”, o autor trata da equação entre raízes e opções e da reconstrução do inconformismo diante das injustiças. Discute sobre uma epistemologia do sul - termo cunhado por ele para tratar de uma nova teoria da história capaz de “pensar a emancipação social a partir do passado, e de costas para um futuro supostamente predeterminado.” (SANTOS, 2014, p. 54). Para tanto, o autor utiliza as concepções de raízes e opções, as quais ele considera como o último fundamento das teorias da modernidade ocidental. O pensamento das raízes representa o permanente, o singular, são entidades de grande escala, cobrem vastos territórios simbólicos, de longa duração histórica que não permitem detalhes nem ambiguidade. O pensamento das opções simboliza o oscilante, o indeterminado, as entidades de pequena escala, os territórios confinados e de curtas durações históricas, detalhistas, que permitem calcular o risco da escolha entre opções alternativas.

Ainda conforme Santos (2010, p. 56), “a ciência é uma raiz que nasce no futuro, é uma opção que, ao radicalizar-se, se transforma em raiz e cria a partir daí um campo imenso de possibilidades e de impossibilidades, ou seja, de opções.”. Atualmente, a equação moderna entre raízes e opções está em um processo de desestabilização e de turbulência, caracterizada de forma prevalente pelos códigos barrocos pós-dualistas. Haja vista, os poderes hegemônicos promoverem teorias e imagens que apelam para uma totalidade de subjetividades desestabilizadoras numa demonstração de esgotamento da equação entre raízes e opções. Em relação a isso, Santos (2010) propõe que a comunicação e a cumplicidade epistemologicamente pautadas na diversidade de conhecimentos, ocorram em três níveis de orientação: epistemológica; metodológica, hermenêutica/diatópica e de equilíbrio dinâmico entre as teorias da separação e as teorias da união.

No segundo capítulo, “Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, analisa a razão metonímica, proléptica e arrogante confrontando-as a uma racionalidade mais ampla: uma sociologia das ausências e das emergências. Nele, o autor propõe a razão cosmopolita, fundada no inconformismo em relação às carências que podem ser supridas e na união da sociologia das presenças, da sociologia das ausências e do trabalho de tradução. Nesse ponto ressaltamos que a tradução apresentada pelo autor significa “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns e de outros, buscar inteligibilidade sem homogeneização.” (SANTOS, 2010, p 136). Assim, a tradução entre saberes assume a forma de uma *hermenêutica diatópica* na medida em que parte da noção de incompletude de todas as culturas e de uma aprendizagem possível através do diálogo entre elas que sugere uma diversidade também cultural e ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo.

Na sequência, no terceiro capítulo, “A ecologia de saberes”, o autor oferece como resposta a razão indolente, a ecologia de saberes. Nesse sentido, discorre sobre essa epistemologia desestabilizadora que se baseia no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, dentre eles, a ciência moderna. Aponta a ecologia como meio de intervenção no real e de busca de intersubjetividades, cujas práticas de saberes têm lugares, durações e ritmos diferentes. Desse modo, seu objetivo é dar voz a diversos conhecimentos que possibilitem a inserção e maior participação dos grupos sociais.

Essa proposição nos remete às políticas de gestão educacional vigentes no Brasil e possibilita-nos a fazer apreensões teóricas e práticas a partir de um diálogo entre Santos (2010), Cury (2002) e Freitas (2007). A apropriação da concepção da ecologia de saberes pode vir a ser um instrumento potencializador de uma democracia contra-hegemônica na gestão da escola pública em oposição à tendência ao modelo gerencialista em atuação. Que em si restringe o conceito de gestão democrática ao plano formal, à valorização exclusiva das normas expedidas por órgãos da administração governamental, em detrimento da participação ativa e direta da comunidade escolar, sobretudo, de pais, alunos, que poderiam partilhar os conhecimentos oriundos da comunidade com os conhecimentos do Estado. Desse modo, poderíamos observar e/ou vivenciar uma ecologia de prática de saberes, a qual se caracteriza como uma contra-epistemologia, e seu avanço resulta de dois fatores: a globalização contra-hegemônica e o pensamento pluralista e propositivo (SANTOS, 2010).

No quarto capítulo, “Universidade Popular dos Movimentos Sociais”, o autor aborda a dimensão institucional da produção de conhecimento visando contribuir para que o conhecimento da globalização alternativa seja global e articulado entre os movimentos sociais, tornando-se, desse modo, mais internacional e intercultural que as propostas já existentes. Para que isso ocorra, propõe a criação de uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), que em sua visão representa o esforço de interconhecimento gestado nas edições do Fórum Social Mundial (FSM). Essa universidade se diferenciaria em relação a outros espaços com o mesmo objetivo educacional, pela formação bidirecional de auto-educar ativistas, líderes comunitários e cientistas sociais/intelectuais/artistas e pelo caráter inter-temático dos estudos/produções vivenciados na instituição.

Por fim, ainda no quarto capítulo, Santos(2010) afirma que a UPMS almeja superar o hiato entre a teoria e a prática e entre ensinar e aprender conjugando, em encontros sistemáticos, os sujeitos da prática e os sujeitos da produção teórica, criando contextos e tempos de aprendizagens recíprocas, de modo que a constatação de ignorâncias recíprocas seja o ponto de partida, e a produção partilhada de conhecimentos tão globais e tão diversos quanto os próprios processos de globalização seja o ponto de chegada.

A CONSTRUÇÃO DE MUNDOS PÓS-COLONIAIS

Na segunda parte do livro intitulada “A construção de mundos pós-coloniais”, Santos (2010) busca a identidade conceitual. Nela, o autor mostra as bases da concepção hegemônica ocidental e como seus paradigmas anularam a emancipação para as sociedades. Por último, Santos (2010) trabalha com a especificidade do colonialismo português e as perspectivas pós-coloniais.

Ademais, no referido capítulo há semelhanças com o pós-colonialismo, de modo a mostrar como esse sujeito pós-colonial deve se posicionar frente aos desafios do capitalismo hegemônico. A partir desse posicionamento, é possível encontrar um diálogo com as colocações de Saviani (2001), já que a raiz dessa investigação é como a educação pode se posicionar mediante um quadro de precarização e marginalidade. Além disso, a preocupação dos autores com a emancipação também acontece na tentativa de superação da dualidade de uma sociedade, assim como veremos ao fim desta terceira parte, sem divisão hierárquica entre o “eu” e o “outro”, um problema do pensamento colonialista hegemônico que se reproduz na escola, como, por exemplo, na rede burguesa e na rede proletária, acarretando uma visão de sociedades opostas.

No quinto capítulo, “O fim das descobertas imperiais”, Santos (2010) apresenta conceitos fundamentais para entendermos o pensamento colonial ocidental, a exemplo da formação da concepção do "outro", do descoberto. Para tanto, o autor afirma que esse "descoberto" assumiu três formas principais: o Oriente, o Selvagem e a Natureza. Em nossa concepção, a visão do "outro" é fundamental para entendermos o pensamento pós-colonial presente nesta obra e a ideia de descobrimento apresentada pelo autor em suas duas dimensões, uma empírica, que é o próprio ato de descobrir, e outra conceitual, a ideia do que se descobre ajuda o entendimento da construção do "outro" como uma oposição ao "eu".

Dando seguimento, o autor descreve as três formas do descoberto imperial, o Oriente, que tem

como base sua construção na ideia do não-ocidente a alteridade, localizado a partir do século XV, é com a comparação ao "outro" oriental que a sociedade ocidental se afirma e coloca-se como detentora do pensamento hegemônico, dando ao oriente uma identidade de alternativa ao ocidente, mas em concepções de hierarquia. Sabemos que é inegável que a ciência ocidental carrega um sentimento de superioridade e de verdade. Em concordância, Santos (2010) identifica no orientalismo essa visão de oriente construída pelo ocidente e passa a descrever de maneira objetiva as bases dessa visão colonialista.

A forma do Selvagem não está ligada a alteridade, mas a inferioridade. A ideia do Selvagem retira toda e qualquer possibilidade de construção de uma oposição ao mundo Ocidental, pois nela o pensamento colonial encontrou instrumentos para o discurso civilizatório: o de ir contra a irracionalidade, forma essa que está presente no pensamento hegemônico que definiu a América e a África, cada um com sua especificidade. O combate ao Selvagem legitimou tanto o discurso da missão colonizadora do "novo mundo", através da conversão e da educação, como também do uso de violência contra uma moral e ou comportamento inferior.

Ainda conforme Santos (2010), a Natureza ocupa o lugar da exterioridade, em que a inferioridade é uma resultante desta forma hegemônica ocidental. Além disso, o conceito de selvagem se une a natureza e forma a "natureza selvagem", aquela que necessita ser domesticada e transformada em recurso natural. O capítulo se encerra com o autor apontando a emergência de uma série de crises no pensamento Ocidental neste novo milênio e vislumbrando as possibilidades de substituição de um pensamento de Oriente pela convivência multicultural, do selvagem pela igualdade, na diferença pela autodeterminação e da natureza pela humanidade que a inclua.

No sexto capítulo, "Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno de reconhecimento e distribuição", Santos (2010), contrariando Hegel, afirma a ideia de que a América do Norte não representa um contraponto ao pensamento europeu. Temos aqui o ponto central deste capítulo, pois Santos (2010), ao afirmar que os fundamentos para a construção da América do Norte são uma continuidade dos europeus, nega "Século Americano" (século XX) e afirma o "Século Americano-Europeu". Para Santos (2010), uma alternativa para a globalização hegemônica é necessária as sociedades periféricas que se encontram esmagadas pelo "fascismo social". Para o autor, o embrião que representa uma alternativa ao fascismo social está na construção de um novo padrão de relações locais, nacionais e translocais, tendo como base a igualdade e a diferença

Como poder simbólico, Santos (2010) fala da força dos manifestos neste século XXI e afirma que esses novos manifestos devem construir globalizações contra-hegemônicas, onde *Nuestra América* fornece um grande espaço de experiências históricas. Por fim, o autor enumera cinco temas fundamentais que os manifestos contra-hegemônicos devem enfrentar sem nenhuma ordem de precedência: a democracia participativa; sistemas de produção alternativos, multiculturalismo; justiça e cidadanias emancipatórias; biodiversidade e novo internacionalismo operário.

A investigação do capítulo sete, "Entre próspero e caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade", concentra-se nos processos identitários e no espaço-tempo da língua portuguesa. Para desenvolver esse estudo, Santos (2010) parte de Portugal e busca no contato com o "outro" as raízes coloniais que fundamentam uma aproximação com o pós-colonialismo, não só em Portugal, como também na América, Ásia e África. A partir de hipóteses, o autor trabalha a ideia hegemônica que permeia as regiões periféricas e semiperiféricas e seu potencial contra-hegemônico e pós-colonial.

Em seu processo investigativo, o capítulo desenvolve-se mostrando que a dependência econômica não apresenta efeitos isolados, atinge igualmente os planos sociais, jurídicos e políticos, assim como as práticas individuais e coletivas. Pode-se aqui novamente observar o diálogo com Saviani (2001), que ao trabalhar a questão dos interesses que estão ao redor da escola, afirma que a influência reacionária construiu as bases da educação proletária, uma influência intrínseca que atinge as demais esferas, sendo externa a própria escola.

A influência colonial sobre essas esferas são justamente os problemas que o pós-colonialismo enfrenta, mas para isso é necessário entender as duas bases fundamentais que compõem essa

perspectiva. A primeira diz respeito ao pós-colonialismo como um tempo histórico, que se localiza a partir da independência das colônias, mas é anacrônico e de longa duração, com que ele mesmo chama de jogos de temporalidades. A segunda base para o pós-colonialismo está em desconstruir a narrativa hegemônica, construindo narrativas a partir dos grupos e indivíduos das regiões semiperiféricas e periféricas. O pós-colonialismo trabalha dentro de uma perspectiva de rupturas e continuidades, principalmente com a noção de *hibridação nos regimes identitários*.

O capítulo se encerra com a investigação de Santos (2010) sobre a identidade para chegarmos a inter-identidade. As identidades definem a “si” e ao “outro”, e no capitalismo hegemônico quem determina o que é diferença, também determina uma superioridade em frente ao diferente. Santos (2010) ainda afirma que independente do modelo de dominação, a reprodução da identidade dominante é necessariamente ambivalente, já que a negação do outro só seria possível a partir da total inexistência deste, o que nos leva a raiz da discussão identitária deste capítulo, que busca a construção de uma política das diferenças.

UMA NOVA TEORIA POLÍTICA CRÍTICA: Reinventar o Estado, a Democracia e os Direitos Humanos

A terceira parte do livro intitulada “Uma nova teoria política crítica: reinventar o Estado, a democracia e os direitos humanos”, o autor levanta uma proposta de reinvenção do Estado, questionando o modelo de globalização hegemônica que atua com o intuito de retrain as pressões sociais e o “excesso de democracia”, em contraponto com o modelo defendido, o contra-hegemônico, pautado na defesa de novos arranjos participativos e democráticos.

No capítulo oito, “A construção intercultural da igualdade e da diferença”, o autor aponta a forma como a desigualdade e a exclusão estão inseridas no âmbito da hierarquização, abordando, de forma paradoxal, os sistemas da igualdade e da diferença. Com o intuito de não se estabelecer extremismos, a modernidade capitalista firma mecanismos de regulação, que tanto estimulam, como também retraem esse processo. Conforme pontua o autor, esse controle acaba por se transformar em uma ferramenta de resistência à emancipação social e, conseqüentemente, à cidadania. O pensamento de Savian (2001) coaduna-se com o de Santos (2010), ao refletir sobre a importância das políticas educacionais emancipatórias para o processo de inclusão e aceitação dos demais segmentos da sociedade, visando, assim, ultrapassar as barreiras das diferenças.

Todavia, Santos (2010) destaca que essa regulação social somente foi realidade em algumas regiões, como o atlântico norte e a Europa ocidental, e que atualmente encontra-se em crise. O autor enfatiza ainda que os processos de “globalização hegemônica” e “contra-hegemônica” impulsionam a metamorfose pela qual sofrem os sistemas de desigualdade e de exclusão, tanto no espaço-tempo nacional como transnacional. Com o intuito de resgatar a justiça social numa globalização neoliberal, faz-se necessário promover a junção entre as políticas de igualdade e de identidade. Nesse sentido, o autor propõe a “luta contra-hegemônica” e “uma profunda reinvenção do Estado”.

O capítulo nove, “A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social”, constitui-se em um instigante debate sobre a crise do contrato social e a necessidade de se estabelecer um novo modelo de contratualização. O autor destaca que essa crise moderna consiste na relação desnivelada entre os processos de exclusão sobre os processos de inclusão, os quais se firmam sob duas formas: o pós-contratualismo e o pré-contratualismo.

Nesse sentido, Santos (2010) questiona alternativas para ultrapassar essas instabilidades, ao mesmo tempo em que discorre sobre os seus riscos, como o do “fascismo social”. O autor classifica-o de quatro formas: o fascismo do *apartheid* social; paraestatal; da insegurança e financeiro. Para ele, esse tipo de fascismo é múltiplo e abrange a segmentação social, a influência e a atuação tendenciosa. Na obra *Epistemologias do sul* (2014), Santos retoma essa discussão e destaca que o fascismo social não visa extinguir a democracia, mas sim abreviá-la. Conforme ele aponta, a emergência do fascismo social não nos remete ao modelo tradicional do início do século XX, mas sim a um modelo pluralista e inédito.

No capítulo seguinte, “A reinvenção solidária e participativa do Estado”, o autor levanta questionamentos sobre o reformismo e defende a necessidade de rever as estruturas que compõem o Estado, propondo a institucionalização como uma das formas de conservar o interesse do coletivo no âmbito do capitalismo. Para o autor, desde a década de 80, a crise do reformismo advém da inconsistência do “meta-suposto” da “pós-revolução”, da relação entre “repetição e melhoria” (SANTOS, 2010). Ainda conforme o referido autor, o Estado configura-se não mais como sujeito, mas sim como objeto da reforma. Ademais, esse capítulo confere relevância ao contextualizar sobre o terceiro setor, discutindo o seu processo de ressurgimento entre os países centrais e periféricos, devido, respectivamente, à crise do Estado-providência e à crise dos serviços básicos. Portanto, esse novo terceiro setor seria a afirmação do princípio da comunidade, que forma, juntamente com os princípios do Estado e do mercado, um dos pilares da regulação social na modernidade ocidental. Por fim, Santos (2010) destaca que esse terceiro setor pode atuar como minimizador do fascismo social.

Este instigante capítulo nos conduz à reflexão sobre o atual modelo de aparelhamento do Estado e de democracia que estamos inseridos, que atua de maneira branda e possui viés político, favorecendo a proliferação do fascismo social. Diante deste cenário, tanto a nível nacional quanto a nível global, faz-se necessário conduzir novas formas de ação redistributiva do Estado e de controle social.

O capítulo onze, “A redescoberta democrática do trabalho e do sindicalismo”, discute o mérito da democratização do trabalho e a importância de firmar o seu resgate e valorização. Diante disso, o autor pontua quatro condições para a sua redescoberta: a democratização do seu acesso; a recongnção do valor inclusivo nas suas várias formas de trabalho; o equilíbrio do fascismo financeiro e o protagonismo sindical. Reportamos-nos ao entendimento preceituado por Santos (2010) para compreender o processo de segregação do trabalho a nível global, que se deve a influência do colonialismo na formação de pressupostos hierárquicos, como o étnico-racial e migratório.

Na segunda parte do capítulo, o autor aborda as crises e as transformações que acometeram os sindicatos brasileiros e portugueses, além de elencar as teses que visam favorecer o seu fortalecimento e reconhecimento. Ademais, Santos(2010) ressalta que não existe um ciclo vital a ser percorrido e que as relações e maturidades dos movimentos encontram-se em níveis diferentes entre os países centrais, periféricos e semiperiféricos, a depender do próprio contexto histórico e social. Para o autor, as reinvenções dos movimentos sindicais devem buscar realinhar os limites e as delimitações entre partidos e sindicatos.

O capítulo doze, “A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna”, levanta críticas ao modelo defendido pela governação hegemônica, expondo os ideais do Fórum Social Mundial (FSM) em contraponto aos preceituados pelo neoliberalismo. Para o autor, a matriz de governação não combate de frente com a problemática da redistribuição social. Para Santos (2010), tal fato contribuiu para que a crise de legitimidade tenha se transformado em uma crise de governabilidade. Nesse sentido, a matriz de governação é questionada devido a sua incapacidade de conceber um cenário inclusivo e participativo. O autor conclui o capítulo apresentando o FSM e sua linha de defesa por uma “utopia crítica” apoiada em uma globalização contra-hegemônica.

No capítulo treze, último do livro, “Para uma concepção intercultural dos direitos humanos”, o autor contextualiza as políticas de direitos humanos a partir da globalização hegemônica e contra-hegemônica. Na verdade, como o próprio autor destaca, não existe uma única globalização, mas sim globalizações, as quais dependem da influência do seu dinamismo social. Ademais, conforme defende o autor, os direitos humanos observados universalmente dispõem-se de forma hegemônica, enquanto perante uma concepção intercultural de forma contra-hegemônica.

Nesse sentido, Santos (2010) salienta as asserções necessárias para se firmar uma política contra-hegemônica de direitos humanos, como clarificar o embate sobre relativismo e universalismo, isoformias e suas demais especificidades culturais, incompletudes e tendências à hierarquização. Por fim, visando aprofundar essa reflexão intercultural, o autor ainda apresenta a hermenêutica diatópica. Nessa perspectiva, é preciso que se reconheça o nível de complexidade dessa proposta, como o próprio

autor pontua no fim do capítulo, citando Sartre: “antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia.” (SANTOS, 2010, p.470).

CONTRIBUTO À EDUCAÇÃO

A Gramática do tempo é uma importante contribuição para o campo da educação e dos movimentos de resistência contra-hegemônicos, para o campo pós-colonial, pois além de evidenciar o empoderamento dos indivíduos invisibilizados pela hegemonia, instrumentaliza as diversas investigações no campo da educação. Fomenta pesquisas e práticas educacionais que potencializem a diversidade, a diferença, os conflitos advindos da relação em sociedade e da própria organização social; apresenta os processos educativos fundados na relação teoria prática como elementos indissociáveis das dimensões epistemológica, política, ética. Na educação, a pesquisa pós-colonial no campo curricular pode estimular as práticas escolares que evidenciem as vozes silenciadas do Sul Global capazes de transformar o conhecimento científico num novo senso comum: o conhecimento emancipação resultante de uma contra-hegemonia ao modelo ainda dominante de ciência e de educação.

REFERÊNCIAS

- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira. *Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.