

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

ANA PAULA DIAS PAZZAGLINI ROLDI

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENCONTROS DO CONGO COM OS
COTIDIANOS ESCOLARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA
BARRA DO JUCU, VILA VELHA, ES.**

VITÓRIA

2014

ANA PAULA DIAS PAZZAGLINI ROLDI

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENCONTROS DO CONGO COM OS
COTIDIANOS ESCOLARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA
BARRA DO JUCU, VILA VELHA, ES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

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

Vitória

2014

Vista do Morro da Concha e do Parque Natural Municipal de Jacarenema- Vila Velha.



Foto: André Alves

Morro Da Concha

*Lá em cima, tudo pode acontecer
se você está sozinho alguém pode aparecer
quanto mais alto, mais longe pode enxergar
todo mundo lá em baixo querendo me “sacanear”
olha, os fiéis estão chegando pra rezar
mas é em baixo da cruz que o bicho pode pegar
tem urubu trocando ideia com calango
você fica de bobeira, nosso tempo vai passando
vem cá pro morro, vem pra cá você também
vem cá pro morro, vem sentir o que faz bem
o sol esquenta e já tá tudo ocupado
tem surfista, tem turista pulando pra todo lado
achei estranho, mas eu não fiz comentário
essa fumaça aí na frente, o morro vai desabar
de bicicleta, asa delta ou como for
tomando água de coco, se escondendo do calor
curtindo o rock, reggae e congo de norte a sul
isto é o morro da concha, isto é Barra do Jucu.*

Composição: Renato Casanova

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

Roldi, Ana Paula Dias Pazzaglini, 1980-
R744e A Educação Ambiental nos encontros do Congo com os
cotidianos escolares de uma Escola Municipal da Barra do Jucu,
Vila Velha, ES. / Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi. – 2014.
135f. : il.

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

1. Congo Capixaba. 2. Cultura. 3. Currículos. 4. Natureza. 5.
Pós-colonialismo. I. Tristão, Martha. 1957-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

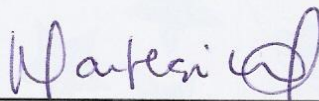
ANA PAULA DIAS PAZZAGLINI ROLDI

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ENCONTROS DO CONGO COM OS COTIDIANOS ESCOLARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA BARRA DO JUCU, VILA VELHA, ES

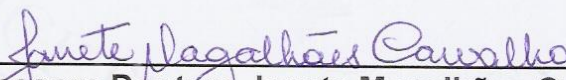
Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 30 de junho de 2014.

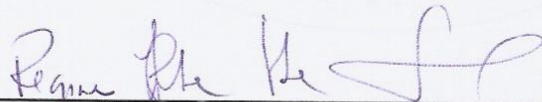
COMISSÃO EXAMINADORA



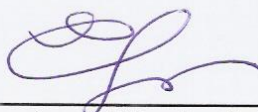
Professora Doutora Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Elisabeth Brandão Schmidt
Universidade Federal do Rio Grande

LISTA DE FIGURAS

Figura 1a- Desenho de D.Pedro II em passagem por Vila de Nova Almeida/ 1b. Atual casaca e tambor.....	31
Figura 2- Retrato do impacto da queimada.....	32
Figura 3- Placa localizada na entrada do PNMJ.....	34
Figura 4- Sátira às inconsequentes estratégias de apropriação da área do PNMJ.....	36
Figura 5- Tríade do desenvolvimento sustentável.....	68
Figura 6- Proposta para sociedades sustentáveis.....	69
Figura 7- Teatro: A turma do sítio na Barra do Jucu.....	101
Figura 8- Oficina de congo na Pousada Brisa na Barra- Barra do Jucu.....	104
Figura 9- Oficinas de fotografia.....	107
Figura 10- Aula de campo no Parque Natural Municipal de Jacarenema.....	108
Figura 11- Oficinas de animação.....	111
Figura 12- Contação de histórias com D ^a Darcy (congueira de 97 anos).....	114
Figura 13- Pintura da Barra do Jucu.....	115
Figura 14- Oficina de casaca.....	121
Figura 15- Ensaio da banda Mirim de congo na praça do bairro.....	121
Figura 16- Mural da escola Dr. Tuffy Nader.....	122
Figura 17- Desfile cívico-Solo Espírito-Santense.....	122
Figura 18- Desfile cívico-Solo Espírito-Santense.....	123

LISTA DE SIGLAS

ADIn- Ação Direta de Inconstitucionalidade.

APP – Área de Preservação Permanente.

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

MPES – Ministério Público do Estado do Espírito Santo.

NIPEEA – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental.

PDM – Plano Diretor Municipal.

PDU- Plano Diretor Urbano.

PMVV- Prefeitura Municipal de Vila Velha.

PNMJ – Parque Natural Municipal de Jacarenema.

SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação.

UC – Unidade de Conservação.

UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental.

ZEIA- Zona de Especial Interesse Ambiental.

ZIT – Zona de Interesse Turístico.

Dedico esta pesquisa ao meu esposoamigo e grande incentivador Kleber Roldi e a nosso filho amado Pedro Pazzaglini Roldi. Vocês foram o estímulo para a realização deste sonho!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela força espiritual para ingressar, permanecer e realizar o sonho desta dissertação.

A minha mãe, guerreira, que mesmo com pouca instrução acadêmica sempre me ensinou que a educação é o maior bem na vida de uma pessoa.

Aos queridos professores do Mestrado em Educação da UFES, professora Janete Magalhães Carvalho, professor Carlos Eduardo Ferraço, professora Regina Helena Silva Simões, professor Erineu Foerste e professora Martha Tristão que me fizeram ter contato com autores maravilhosos, conhecer novas possibilidades e por conseguinte, crescer. À orientadora Martha Tristão, pelo carinho e acompanhamento constantes, durante toda a pesquisa, pela serenidade, e por ter possibilitado meu contato e aprendizado com outras pesquisas desenvolvidas no NIPEEA.

À professora Elisabeth Brandão Schmidt pelo carinho e aceite na composição da banca.

Aos amigos do NIPEEA, que contribuíram de diferentes formas para a composição desta pesquisa: Anna Paulla, Cida, Flavinha, Kátia, Denize, Fátima, Soler, Gil, Patrícia, Marcia, Toni, Fernanda, Rosinei e Juliana. Em especial à amiga Andréia Ramos pela disponibilidade, conversas e norteamientos à pesquisa.

À amiga e companheira Rita de Cássia da turma 26M, pelo auxílio e alegria das conversas nos nossos cafés.

Marina ...simplesmente Marina...tenho que agradecer à irmã...amiga Marina...Marina do congo como a chamam, por me possibilitar a pesquisa e um grande aprendizado. Aprendi que a escola pode ser pensada de outra forma e que o amor, a dedicação e a aceitação do outro como legítimo outro, se constituem caminhos para um verdadeiro aprendizado. Obrigada Amiga!!

A todos da escola Dr. Tuffy Nader, onde a pesquisa foi realizada, por possibilitarem sua construção coletiva com as narrativas e os bate-papos na hora do recreio.

Agradeço em especial às amigas Geani Lazarini e Valéria Cristina, que contribuíram significativamente para a realização desta etapa.

Grata à dona Darcy e a dona Dorinha pelos bate-papos no seu acolhedor quintal e à toda família da banda *Tambor Jacaranema*, por possibilitar momentos de trocas de experiências e aprendizado.

Agradeço às crianças que participam das oficinas e da banda mirim de congo da escola pelo carinho e pelos momentos de descontração.

Madalena e Pedro Roldi, sogrospais, pelo apoio, incentivo e cuidado com nosso pequeno Pedro, nos permitindo uma caminhada menos turbulenta.

Sou grata aos meus amores! Ao meu amado Kleber Roldi, por passear com nosso filho enquanto eu estudava para o ingresso no mestrado, por entender as ausências durante esta caminhada e me apoiar sempre. Ao nosso filho Pedro, pelos beijos e abraços que renovavam sempre meus ânimos e à nossa pequena Manuella (a caminho), combustível para a conclusão deste trabalho.

Enfim... Agradeço à vida!!! Por me possibilitar ótimos encontros e fazer de minha caminhada sempre uma poesia!!!



“Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.”

Manoel de Barros

RESUMO

A pesquisa “A Educação Ambiental nos encontros do Congo com os cotidianos escolares de uma Escola Municipal da Barra do Jucu, Vila Velha, ES” se apoia na produção narrativa em Educação Ambiental com os cotidianos, com a intenção de problematizar os saberes e fazeres socioambientais produzidos nos encontros entre a produção cultural do congo com as práticas escolares cotidianas. Com as conversas e narrativas dos sujeitos da pesquisa, alunos(as), professores(as), congueiros(as), pais de alunos e outros representantes da comunidade escolar, problematizamos e mapeamos esses *saberesfazeres* socioambientais, bem como compreendemos suas diferentes traduções. Os cotidianos escolares são considerados espaços de burla às hierarquizações culturais, ambientais, sociais e curriculares, por serem espaços privilegiados de práticas curriculares que vão além das propostas instituídas, e enfatizamos como o entorno da escola com suas especificidades locais se constituem potências para a produção de saberes e a criação de currículos cotidianamente. As oficinas de congo que acontecem na Escola Municipal da Barra do Jucu foram acompanhadas e mostraram-se potentes para o desenvolvimento da Educação Ambiental numa perspectiva pós-colonial, que acredita na possibilidade de um pensamento que vá além da relação dicotômica cultura/natureza e da não homogeneização cultural. As produções culturais desenvolvidas nas oficinas possibilitaram “outras” alternativas para a produção de subjetividades e para trocas de saberes socioambientais e culturais, baseados na solidariedade que potencializa práticas sociais sustentáveis.

Palavras-chave: Congo capixaba. Cultura. Currículos. Natureza. Pós-colonialismo.

ABSTRACT

The research "The Environmental Education in the Congo meeting with the routine in a local school in Barra do Jucu, Vila Velha, ES." is about a narrative production in Environmental Education and the everyday things, While the intention of understanding some problems related to knowledge and environment things produced in the cultural meeting about congo and the school routine. With the conversations and narratives of the subjects of this research, students, teachers, "congueiros", students' parents and others community representatives, we found the problem and identified the knowledge and things related to environment. We understood its different meanings. The school routine is considered a cheat space to cultural, environmental, social and curriculum hierarchies because these are privileged spaces to practice things that are not in the curriculum, and we emphasize what is around the school and the local specificities that are nice for knowledge production and creation of a new curriculum everyday. The congo workshops that happen in an Elementary and Middle Public School in Barra do Jucu showed they are important to the development of the Environmental Education in a postcolonial view that believes in a possible thought that goes through the cultural/nature dichotomous and the not cultural homogenization. The cultural productions developed in the workshops showed new alternatives to the production of subjective things, cultural and environmental knowledge exchange, based on the solidarity that means sustainable social acts.

Key Words: Congo capixaba. Culture. Curriculum. Nature. Postcolonialism.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS... UMA INTRODUÇÃO	13
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	20
1.3 CONVITE AOS ENCANTOS DO MÁGICO E MÍSTICO BALNEÁRIO DA BARRA DO JUCU	26
1.3.1 O SOAR DOS TAMBORES NA BARRA DO JUCU	26
1.3.2 O CONGO EM TERRAS CAPIXABAS	29
1.3.3 O CASO DO PARQUE NATURAL MUNICIPAL DE JACARENEMA	31
1.3.4 O REAL PROBLEMA? “ESTÃO VENDENDO JACARENEMA”	33
2 REVISÃO DE LITERATURA: POTENTES PESQUISAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO.....	39
2.1 O PÓS-COLONIALISMO	49
2.1.1 A CIÊNCIA MODERNA COMO PARTE DE UMA ECOLOGIA DE SABERES	54
2.1.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PÓS-COLONIALISMO.....	55
3 A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO.....	61
1ª Monocultura do saber e do rigor.....	62
2ª Monocultura do tempo linear	63
3ª Monocultura da naturalização das diferenças	65
4ª Monocultura da escala dominante.....	66
5ª Monocultura do produtivismo capitalista.....	67
3.1 A CONTRIBUIÇÃO DE UMA ECOLOGIA DE SABERES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	69
1ª Ecologia dos saberes	70
2ª Ecologia das temporalidades.....	70
3ª Ecologia do reconhecimento	71
4ª Ecologia das “trans- escalas”	72
5ª Ecologia das produtividades.....	72

4 OS COTIDIANOS ESCOLARES COMO ECOLOGIA DOS SABERES	75
4.1 REDES DE SABERES E EXPERIÊNCIAS CURRICULARES	78
5 OFICINAS DE CONGO: APRENDENDO COM AS PRÁTICAS A NARRAR A COMPLEXIDADE DO COTIDIANO	93
POSSÍVEIS REFLEXÕES.....	124
REFERÊNCIAS.....	128

PRIMEIRAS PALAVRAS... UMA INTRODUÇÃO

*Ajuda eu tambor,
Ajuda eu cantar...*

Trecho da toada de congo “Ajuda eu Tambor” (domínio público)

*Andara no mangue, andar na mata
Haaa, essa era a minha fárria
Que coisa boa ser criança aqui na barra
Andara no mangue, andar na mata
Haaa, essa era a minha fárria
Que coisa boa ser criança Capixaba*

Trecho da música “No Mangue Na Mata” (BANDA TAMBORES, 2009)

O mágico e místico balneário da Barra do Jucu, onde foi realizada a pesquisa, está localizado no Município de Vila Velha, ES. Um pedacinho de litoral atravessado pelo ecossistema manguezal, Parque Natural Municipal de Jacarenema, pelo rio Jucu e pelo ecoar dos tambores de congo¹, símbolo e referência da cultura local. Estas múltiplas redes de relações culturatureza² se constituíram potências para que pensássemos a pesquisa.

O problema que envolve a pesquisa começou a ser construído durante a caminhada como educadora ambiental em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) do balneário da Barra do Jucu. Neste percurso, observei que o conhecimento e a reflexão da comunidade local em relação à importância social, cultural, biológica e econômica do ecossistema manguezal e do Parque Natural Municipal de Jacarenema haviam crescido muito nos últimos anos, contudo o hábito de jogar lixo no manguezal permanecia arraigado nas pessoas, especialmente nas

¹ O Congo é uma produção cultural trazida pelos escravos ao Brasil no período colonial que sofreu influências indígenas e dos colonizadores. É constituído por um conjunto de danças e músicas (jongos), onde se prestam homenagens a São Benedito e a Nossa Senhora da Penha, em festas que acontecem ao longo dos meses de dezembro e janeiro. É particularmente caracterizada pelo uso de instrumentos como, tambores, casacas e chocalhos.

² Para Nilda Alves (2010), juntar os termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los e outras vezes duplicá-los, é uma tentativa de mostrar que processos considerados antagônicos e dicotômicos, na verdade se completam.

que residiam em bairros que circundavam esses ecossistemas. Ao longo de anos de história, em que os nossos próprios governantes incentivavam o aterro dos manguezais com lixo, criou-se uma visão de que manguezal é sinônimo de sujeira. Indagava-me se os jovens tinham conhecimento da importância desses ecossistemas. Se não tivessem como iriam preservá-los?

Estes questionamentos foram o motor para que eu pensasse o problema da pesquisa e elaborasse o projeto inicial para ingresso no mestrado do PPGE. Entretanto, minha integração ao grupo de pesquisa NIPEEA, pelo qual fui abraçada, e os potentes diálogos em nossos encontros, bem como as orientações coletivas fizeram com que trocassem as lentes para enxergar tamanha complexidade (MORIM, 2004) que envolvia o problema da pesquisa.

Num recente passado³...

... a UMEF pesquisada, localizava-se em frente à praia e seu acesso mais utilizado era uma ponte sobre o rio Jucu. Durante o trajeto percorrido até a escola observávamos a foz do rio e a formação do manguezal da Barra do Jucu com o mangue⁴ de raízes- escoras à mostra. O Parque Natural Municipal de Jacarenema ficava a poucos passos dessa foz e seu acesso dava-se através da famosa Ponte da Madalena.

As aulas de campo eram no quintal da nossa casa. Ao final das aulas do turno vespertino, enquanto aguardava outro turno, observava da calçada da escola o puxar das redes dos pescadores. Às vezes descia até a areia da praia e comprava alguns peixinhos.

E o que ainda é atual...

³ Uso o termo no passado, pois a escola à qual faço referência se mudou para as margens da Rodovia do Sol e recebeu outro nome. Atualmente ela faz divisa com o Parque Natural Municipal de Jacarenema.

⁴ O termo mangue refere-se à planta *Rhizophora mangle*, uma espécie que possui raízes escoras para auxiliar em sua sustentação. Ela também é conhecida como mangue vermelho.

Mágico!!! Seria perfeito se essa mesma praia não estivesse imprópria para banho, se tubulações de esgotos não desembocassem no rio Jucu, se Jacarenema não estivesse sendo utilizada como depósito de restos de obra, se não houvesse o aterro das margens do rio, se..., se... Diante dessas redes de acontecimentos, abandonando uma *razão indolente*, com inspirações em Santos (2000), fui movida a promover trabalhos⁵ ambientais que resultassem na intervenção dessas realidades pelos alunos em uma visão ainda muito naturalizada da natureza mais pelo desejo de encontrar soluções imediatas para os problemas ambientais do que o de problematizar as realidades pesquisadas.

Porém os diálogos com os autores que compõem esta pesquisa e com o grupo do NIPEEA me possibilitaram a renovação de algumas visões. Compreendi que os diferentes sentimentos despertados pelos ecossistemas naturais estão na forma como cada indivíduo é afetado por estes ecossistemas, diretamente ligado a sua cultura e a sua construção histórica de pertencimento a estes ambientes. Entendendo então, que uma das fragilidades na proteção dos ecossistemas naturais está no distanciamento e na dicotomização da relação natureza/ sociedade.

Estas questões me levaram a refletir sobre os vários saberes ambientais que atravessam a vida de cada sujeito e os significados que estes ecossistemas despertam em cada um, possivelmente um dos principais fatores que levam muitas pessoas a assumirem uma postura de degradação ao invés da postura de preservação.

A visão naturalizada da natureza tem forte influência sobre a ideia de meio ambiente disseminada na sociedade. A natureza é tida como intocável, equilibrada e estável ao viver independente da interação do mundo cultural que surge como problemática. Porém, nossa aposta é focar a visão no socioambiental, onde sociedade e natureza estabelecem uma inter-relação ecossistêmica superando as dicotomias e fragmentações provocadas pelo mecanicismo determinista. Durante este trajeto puxamos (NIPPEA) alguns fios, que nos conduziram ao congo da comunidade e ao projeto “Congo na Escola”, e os nós foram dados.

⁵ Trabalho desenvolvido por mim na UMEF “Maria Emelina”- Barra do Jucu, que em 2012 ganhou o prêmio “Tião Sá de Incentivo à Pesquisa e à Educação Ambiental” com o trabalho intitulado “A Importância do Conhecimento sobre o Ecossistema na Vida de Alunos de uma Escola Pública, Inserida em um Ambiente de Manguezal”.

Com essas novas lentes a produção cultural do congo passa para primeiro plano no projeto ao nos darmos conta da vinculação desta cultura com o habitat natural de sua comunidade de inserção, dos movimentos solidários que os envolviam e em suas relações com a comunidade. Observava a participação dos congueiros nos movimentos ambientais da Barra do Jucu, tais como: a *descida do rio Jucu* no dia das águas protestando contra sua poluição, os *pedalaços em defesa de Jacarenema* e o *abrace Jacarenema*, proposto para chamar a atenção da sociedade e do poder público para os riscos de extinção da reserva.

Observava também, que as questões socioambientais e culturais da comunidade se espalhavam nos cotidianos escolares, no recreio, nos projetos de oficinas de congo e no dia-a-dia das salas de aulas de professores que cotidianamente fazem currículo. Constituindo-se as oficinas de congo o foco de nossa pesquisa.

Continuo falando um pouco sobre minha relação com as oficinas de congo. Considero-me pesquisadora praticante neste projeto, haja vista que as circunstâncias me possibilitaram não apenas acompanhar as oficinas, mas formar parceria com a professora Marina, que já as ministrava, atuando juntamente com ela nos planejamentos destas oficinas.

Como tudo aconteceu? Quando ingressei no mestrado ministrava aulas de biologia para o ensino médio no estado e de ciências para o ensino fundamental na prefeitura, acumulando uma carga horária de 50h semanais além das disciplinas obrigatórias do mestrado. Eu ainda não havia completado quatro anos de efetivo exercício no estado para requerer a licença e a prefeitura de Vila Velha apesar de ter um estatuto recém-aprovado e uma lei específica que deveria conceder a licença, não havia regulamentado nem um deles, os assessores do prefeito alegavam falta de verba. Desta forma, entrei com o pedido de licença na prefeitura várias vezes sendo sempre indeferido e arquivado.

Diante desta situação, esclareci as intenções de pesquisa para o diretor e para a professora que ministrava as oficinas de congo, informando que a mesma seria focada no projeto congo na escola. Projeto este que acompanhava de longe, pois sou professora de ciências nesta mesma escola há seis anos e desde então tenho conversado sobre ele com a professora que ministra as oficinas. Na intenção de

acompanhar as oficinas e mapear os saberes-fazer socioambientais que eram produzidos nos encontros das práticas do congo com os cotidianos escolares fizemos um projeto, eu e a professora Marina, que foi entregue ao subsecretário de educação de Vila Velha e este me concedeu uma redução de carga horária para trabalhar apenas com o projeto das oficinas de congo em parceria com a professora Marina. Desta forma me considero uma pesquisadora praticante.

Nestas travessias, fui envolvida por diversas práticas cotidianas nestes diferentes *espaçotempos* socioambientais o que provocou o desejo de acompanhar as redes dialógicas, *culturana natureza*, que acontecem na escola comunidade do balneário da Barra do Jucu e a Educação Ambiental tecida no encontro congo/cotidianos escolares, o que suscitou muitas indagações para a constituição do campo problemático deste estudo, foram elas:

- Como o congo compõe as práticas pedagógicas escolares?
- De que maneira o currículo praticado engendra a esfera ambiental e cultural no cotidiano escolar?
- Que traduções a respeito das práticas culturais dos congueiros são feitas na comunidade escolar?
- Como as oficinas de congo podem se constituir potências para o trabalho de Educação Ambiental no espaço escolar?

As indagações neste estudo se tornaram dispositivos para pensar a pesquisa e definir como **objetivo geral** *problematizar⁶ os saberes-fazer socioambientais produzidos nos encontros entre a produção cultural do congo e o(s) cotidiano(s) escolar(es) de uma escola municipal da Barra do Jucu*. Como **objetivos específicos** o desejo foi de *mapear as práticas do congo que tecem redes de saberes socioambientais com a escola municipal do bairro; Compreender as diferentes traduções apresentadas pelos sujeitos do cotidiano escolar a respeito dessas práticas; Entender como o congo atravessa os muros da escola para compor as*

⁶ Revel (2005) destaca que segundo Foucault “o termo problematização implica duas consequências. De um lado, o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de uma busca metódica da “solução”: a tarefa da filosofia não é, portanto, a de resolver – inclui-se: substituir uma solução por outra – mas a de “problematizar”, instaurando uma postura crítica e retomando os problemas. De outro lado, esse esforço de problematização não é um anti-reformismo ou um pessimismo relativista.

práticas pedagógicas escolares e como cotidianamente os professores escapam do currículo prescrito praticando currículos que dão sentido ao que se aprende.

Para isso, mergulhamos com os cotidianos (ALVES, 2001; CARVALHO, 2009), buscando sentir os movimentos e as tessituras realizadas em redes *complexas* (MORIN, 2004), sentir os *saberesfazeres* socioambientais e as práticas culturais com as *narrativas* e com as *conversas* (MATURANA, 1999) com os sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa se dará pelo viés da Educação Ambiental (EA) pós-colonial (TRISTÃO, 2014; MAULIN, 2012), que se inscreve nos *espaçostempos* dos saberes e práticas culturais cotidianas da comunidade local, em uma relação mutualística *culturatureza*, sem dualismos.

Buscaremos inspirações na *pesquisa narrativa em Educação Ambiental* (TRISTÃO, 2013) com os cotidianos, apresentando uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental que se pauta no pressuposto da indissociabilidade entre sujeito e objeto e da não neutralidade do pesquisador praticante, com aproximações das ideias e conceitos de autores que compreendem as narrativas como construções culturais (HART, 2005) e como outra forma de fazer pesquisa em Educação Ambiental.

Ao investigarmos a entrada do congo nos cotidianos da Escola Municipal da Barra do Jucu, suas articulações com diferentes disciplinas e a Educação Ambiental produzida nestes encontros, dialogaremos com Hall (2005), pois compartilhamos com sua ideia de que somos *híbridos culturais* e de que a cultura se faz com a relação entre sujeitos e entre várias culturas, e com o conceito de *tradução* (SANTOS, 2010) por possibilitar a desconstrução de purismos e essencialismos culturais. O processo de tradução cria inteligibilidade recíproca entre experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, em uma *hermenêutica Diatópica* (ibidem, 2010), que parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas.

Deste modo, **o primeiro capítulo** apresenta os caminhos metodológicos que guiam a pesquisa e a constituição de seu campo problemático. A metodologia da pesquisa narrativa em Educação Ambiental se constitui inspiração e potência na constituição

deste trabalho com os cotidianos da Barra do Jucu que nos convidam a conhecê-lo em sua articulação congo/ecossistemas naturais.

O segundo capítulo foca a revisão de literatura com aproximações da Educação Ambiental com as produções culturais do congo. Na tentativa de mapear a educação socioambiental e cultural pelo viés da educação ambiental pós-colonial que leva em conta as duplas inscrições do encontro colonizador/colonizado, confrontando a monocultura da ciência moderna como resistência à dominação epistemológica e cultural, baseando-se no reconhecimento da pluralidade de diferentes conhecimentos.

O terceiro capítulo aborda as contribuições e articulações do conceito “sociologia das ausências” proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007b) com a Educação Ambiental. Discuti o modelo de desenvolvimento sustentável como forma de monocultura e o de sociedades sustentáveis como forma de ecologia de saberes.

O quarto capítulo destaca os cotidianos escolares e os currículos como ecologia dos saberes e traz problematizações a respeito das homogeneizações, dos silenciamentos, das inferiorizações e do não reconhecimento das diferenças que por vezes são reproduzidos nos espaços escolares, e a aposta no trabalho de tradução (ibidem, 2007b) que dá sentidos às experiências práticas e saberes sem reduzi-los e/ou silenciá-los. Com aporte na teoria da complexidade (MORIN, 2004) trata a respeito da minimização das tensões existentes entre os currículos praticados e os instituídos com as narrativas dos sujeitos da pesquisa que fazem currículo cotidianamente. O capítulo também aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis.

O quinto e último capítulo foca as oficinas culturais que foram realizadas e enredadas ao projeto congo na escola: oficinas de contação de histórias, oficinas de fotografia, oficinas de cinema de animação, oficinas de confecção de casacas, oficinas de pintura, além de aulas de campo à Reserva Natural Municipal de Jacarenema e saídas para apresentações da banda de congo mirim, na intenção de acompanhar estes movimentos e mapear os saberes-fazer socioambientais produzidos nos encontros das práticas do congo com os cotidianos escolares.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nessas travessias, fomos guiados pelo fio cultura/natureza o que nos despertou inquietantes perguntas. O paradigma cartesiano domina vários pensamentos e os conduzem a distinguir entre cultura/natureza e sujeito/objeto, evidenciando sempre as dicotomias. Esta mesma racionalidade, também ensina que a realidade representada é sempre a verdade. Porém, nossas inquietações nos conduziram para além de uma observação que nos mostrasse o que estava posto, buscamos sentir os movimentos, as tessituras realizadas em *redes*, os saberes e práticas socioambientais e culturais da *escola/comunidade* que é a Barra do Jucu, Vila Velha, ES.

Para tanto, nos inspiramos na metodologia da *pesquisa narrativa em Educação Ambiental* (TRISTÃO, 2013) com os *cotidianos* (ALVES, 2001; CARVALHO, 2009), por nos possibilitar um *mergulho* na *complexidade* (MORIN, 2004) destes, que constantemente são problematizados com as *narrativas* produzidas e com as *conversas* (MATURANA, 1999) com os sujeitos da pesquisa.

Desejamos neste trabalho *mergulhar* nos cotidianos de uma Escola Municipal da Barra do Jucu, no anseio de compreender o outro, em seu meio e com sua história. Com as produções *narrativas* e com as *conversas* com alunos/as, professores/as, congueiros e demais representantes da comunidade escolar desejamos também problematizar quais saberes/fazeres socioambientais são tecidos no encontro entre a escola e as produções culturais do congo.

Pensando com Maturana (2011) quando diz “*O que importa não é o que queremos mudar, mas o que queremos conversar*” consideramos aqui a relação da EA pós-colonial com as redes de conversações e negociações cotidianas, na qual as aprendizagens são produzidas nas burlas e nos escapes de fórmulas prescritas que apostam em um único modelo de educação, invisibilizando as particularidades culturais e socioambientais locais . Pois para Maturana (1997, p. 173) ao fluir o nosso emocionar num curso que é o resultado de nossa história de convivência dentro e fora da linguagem, mudamos de domínio de ações, e, portanto muda o

curso de nosso linguajar⁷ e de nosso raciocinar. A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo *conversar* e *conversação* o fluir, no *conversar*, em uma rede particular de linguajar e emocionar. Para o autor a conversa é um domínio operacional biológico e ontológico dos seres humanos, e se constitui cotidianamente nessas redes de conversações.

(...) Chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos (MATURANA, 2006, p. 132).

Buscamos entender com as conversas e narrativas, quais traduções têm sido feitas a respeito da produção cultural do congo por muito tempo considerada às margens da sociedade e alvo de grandes rotulações preconceituosas que perpassaram (ou ainda perpassam?) a escolacomunidade, pois:

As narrativas são compreendidas como acontecimentos, eventos, ações, experiências que expressam o enredo vivido dos saberes produzidos e subjetivações articuladas a partir das interações com o meio ambiente por meio de expressões socioculturais (TRISTÃO, 2013, p. 849).

O campo de estudos da *pesquisa narrativa em EA com os cotidianos* é um modo de fazer conhecimento diferente daquele aprendido/ensinado pelo paradigma hegemônico da ciência moderna, um estudo que desacredita haver a dicotomização sujeito/objeto, cultura/natureza, teoria/prática e a invisibilidade dos saberes populares que foram considerados “senso comum” e inferiorizados pela racionalidade científica. Esta metodologia faz uma crítica ao discurso hegemônico da racionalidade instrumentalizada, que diminui e produz as práticas cotidianas como não existentes. Pois,

pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre necessariamente articulados, implica em [sic] não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Essa talvez seja uma das forças desta metodologia, que não coloca como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a

⁷ Maturana utiliza o termo “linguajar” e não “linguagem”, reconceitualizando esta noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, evitando, assim, a associação com uma “faculdade” própria da espécie, como tradicionalmente se faz (MATURANA, 1999, p. 21).

teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma, etc (OLIVEIRA, 2003, p. 89).

Desta forma, percebemos uma aproximação dessa perspectiva teórico-metodológica com a Educação Ambiental que se sustenta em um paradigma de valorização de novos modos de criação do conhecimento, rompendo com a racionalidade cognitivo-instrumental⁸ num movimento de valorização das narrativas, visto que “a proposta da pesquisa narrativa em Educação Ambiental tem o poder de revelar as histórias da vida social e transformá-las junto com os praticantes do processo, ao se verem coautores de suas invenções cotidianas” (TRISTÃO, 2013, p. 855).

Dialogaremos com os pressupostos do NIPEEA⁹ (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental da UFES) do qual fazemos parte, um grupo que compartilha pesquisas e se orienta coletivamente, potencializando a identificação de lacunas e novas descobertas em nossas trajetórias.

De acordo com TRISTÃO (2009, p.89) uma das temáticas que envolvem nossas pesquisas diz respeito aos “Processos globalizadores e identificações culturais” que tratam das implicações da globalização cultural hegemônica e uma pergunta se inscreve no delineamento desses trabalhos: “como o ponto de vista, a cultura e as narrativas de grupos subalternos podem ser introduzidos nas propostas de Educação Ambiental?”.

O paradigma dominante que subjuga os grupos subalternos se pauta em uma racionalidade fragmentária que simplifica e reduz, retira o sujeito do objeto e o objeto do sujeito, a natureza do homem e o homem da natureza, provocando uma

⁸ De acordo com Santos (2000) a racionalidade cognitivo-instrumental é uma das três lógicas de racionalidade do pilar emancipação, tendo uma correspondência específica com o princípio do mercado, pois nele se condensam a ideia da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica.

⁹ O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA) se consolidou em 2005, quando criou-se um espaço de continuidade de pesquisas já realizadas, de possibilidades de novos projetos acadêmicos sobre a Educação Ambiental em contextos escolares e não escolares de aprendizagens e de formação. A proposta de sua criação emergiu da necessidade de integração entre projetos de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à consolidação de um grupo formado por professores/as, alunos/as dos cursos de graduação, do Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE) da UFES e de egressos/as interessados/as (TRISTÃO, 2009).

dissociação entre partes e todo. A proposta para o rompimento dessa lógica dissociativa é a complexidade trazida pela perspectiva metodológica da *pesquisa narrativa em EA com os cotidianos*, que nos permite pensar sistemicamente e compreender um fenômeno dentro de um todo maior, em seu contexto, em seu cotidiano, já que a “Educação Ambiental conduz um movimento identitário de potencializar a relação com o lugar¹⁰ habitado e que problematiza o sentido de estar/habitar/morar no planeta” (TRISTÃO, 2013, p. 848).

Morin (1977) concebe o sistema como uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos, e os estudos com os cotidianos nos permitem sentir os *saberesfazeres* socioambientais tecidos nessas inter-relações, pois, para ele, o sistema é o conceito básico da complexidade, por não ser harmônico nem desarmônico, produz antagonismos e complementaridades e só pode ser construído na e pela transação sujeito/objeto, e na eliminação de um pelo outro.

Traremos o conceito de sistema, não pelo viés holístico em que o todo é mais que a soma das partes, mas um sistema que se degrada e se transforma nas inter-relações, um sistema que nos potencializa interagir com as particularidades e com as singularidades, sem torná-las maior que o todo e nem menor do que ele.

Por esse viés sistêmico, o sujeito sai da neutralidade, ele é atravessado por lógicas, culturas, entendimentos e crenças, não havendo mais objeto totalmente independente do sujeito. Esta noção de sistema conduz o pesquisador não apenas a verificar a observação, mas a integrar-se ao sistema, nos conduz a uma imersão nos cotidianos para a superação do olhar classificador, nos permitindo sentir, tocar, emocionar, decepcionar, dizer, desdizer e ter incertezas, atravessar e sermos atravessados pelos sentimentos, gostos e gestos que se enredam e se tecem neste sistema aberto a trocas de experiências, a contação de histórias, a antagonismos e complementaridades.

¹⁰ Para Certeau (1994), um lugar é organizado por uma série de procedimentos que ele chama de estratégias. As estratégias organizam, determinam um lugar que sofre influências de exterioridade formada por alvos e ameaças. Por meio da escrita que associamos a uma forma de produção narrativa, os sujeitos tentam organizar as sociedades fundadas na estabilidade do texto.

Diante dessas redes que são tecidas diariamente, trazemos a necessidade de uma investigação de cunho filosófico para pensar/fazer a pesquisa em Educação Ambiental, já que

entender a educação, a formação ambiental e as sociedades requer muitas maneiras diferentes de investigação, abordagens e metodologias para a compreensão do complexo modo de tradução dos significados das práticas socioculturais articuladas com a experiência pessoal (TRISTÃO, 2013 ,p. 848)

Os movimentos com os cotidianos propostos por Alves (2001) enredados com a pesquisa narrativa em Educação Ambiental nos possibilitam acompanhar e entender esses movimentos de educação/formação, ambiental/sociedade, vivendo e sentindo os relatos, em uma dupla hermenêutica, pois acreditamos que os relatos são parte integrante do *sentimento do mundo*, do *virar de ponta cabeça*, do *beber em todas as fontes*, do *narrar a vida e literaturizar a ciência* e do movimento *Ecce femina*, já que,

essa visão do conhecimento narrativo encampa a ideia de que os sujeitos praticantes são parte dos múltiplos conhecimentos das comunidades locais, costumes, lugares onde as pessoas narram suas histórias e experiências.[...] Narrativa como história não significa um caso de ficção, mas a descrição da experiência vivida em seu lugar de convivência socioambiental. O tema-problema dessas histórias é a ação humana no meio ambiente circunscrito. [...]essas histórias capturam mais do que fórmulas matemáticas integrantes das pesquisas quantitativas, porque trazem a riqueza e a complexidade das experiências dos praticantes em suas relações ecológicas com o meio ambiente (TRISTÃO 2013, p. 856)

Desta forma, as narrativas nos possibilitam *sentir o mundo* ao entendê-las como modo de pensar, sentir e de relatar os conhecimentos (senso comum) que se fazem nos *espaçotempos* cotidianos de criação. Legitimando-os como crível saber as narrativas nos permitem interagir com os sujeitos e superar o sentido da visão “ver para crer”. Para Hart (2005, p. 20), “[...] a narrativa é tanto uma via para nosso próprio conhecimento como um caminho para organizar e comunicar as experiências de outros”, são relatos de quem sente o mundo, numa tentativa de compreender e dar significado a esses conhecimentos que a modernidade inferiorizou. Para isso, é necessário um mergulho por inteiro e com todos os sentidos no que se quer estudar. É o querer saber mais, a interação sujeito/objeto complexo.

As narrativas também nos possibilitam *virar de ponta-cabeça*, um processo complexo, que não nos permite separar e fragmentar para analisar mas sim

estabelecer redes de múltiplas e complexas relações. Visto que não requer análise e sim a compreensão de eventos humanos em contextos cotidianos múltiplos, criativos e de renovação. Esse processo não nos limita a teorias prévias, nega-as e reconhece nossa relação dialógica, tendo nela um limite potente para a criação de conhecimentos, desta forma nossas fontes, teorias e métodos devem ser sentidos não como apoio e verdade, mas como limite, já que a criatividade do cotidiano se (re)inventa a cada momento, com as tessituras em redes, numa articulação recursiva entre teoria e prática.

A potência dos relatos nos leva a *beber em todas as fontes*, ao entendê-los como produtores de sentidos da experiência social e como um caminho para organizar e comunicar a experiência de outros, é a valoração dos modos de produção de conhecimentos (observação participante, narrativas, história oral, fotos, gestos, etc.) para além de um pensamento herdado, que sempre os rejeitou como fonte legítima de saber.

Desta forma, as narrativas se mostram como uma nova forma de produzir conhecimentos e de expressá-los, *narrando a vida e literaturizando a ciência*, com uma escrita sem linearidades que se teça em rede de diferentes, diversos e múltiplos fios, que gere incertezas e inquietudes. Que o narrador/pesquisador praticante insira sempre o seu fio do modo de contar histórias ao trançar os fios dos múltiplos relatos que chegam até ele, potencializando uma escrita mais poetizada do trabalho acadêmico.

Ecce femina é o quinto e último aspecto necessário para compreensão dessa complexidade que envolve o trabalho com os cotidianos. O jeito de ver o mundo característico da mulher, de forma mais sensível, enfatizando a existência do sujeito, seus sentimentos e a valorização de seus relatos.

Ao nos identificarmos com esses movimentos procuraremos seguir as travessias dos cotidianistas fazendo a imersão nos cotidianos da Escola Municipal da Barra do Jucu, a fim de acompanharmos as oficinas culturais realizadas enredadas ao projeto congo na escola, na busca por entendermos de que forma o congo é atravessado e atravessa o dia a dia da *escolacomunidade* buscando também compreender quais

práticas e saberes socioambientais são produzidos neste encontro do congo com a escola.

1.3 CONVITE AOS ENCANTOS DO MÁGICO E MÍSTICO BALNEÁRIO DA BARRA DO JUCU

Segundo dados do último Censo em 2013, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Vila Velha é composto por 458.489 habitantes, sendo o segundo mais populoso do Espírito Santo, atrás apenas de Serra. Pertence à Região Metropolitana de Vitória e está situado 12 quilômetros ao sul da capital do estado. Ocupa uma área de 208,820 quilômetros quadrados, sendo que 54,57 quilômetros quadrados estão em perímetro urbano e os 154,25 quilômetros quadrados restantes constituem a zona rural. Possui 32 quilômetros de litoral, sendo praticamente todo recortado por praias.

O balneário da Barra do Jucu integra os 32 quilômetros de litoral do Município de Vila Velha e é muito procurado por surfistas, pois possui boas ondas para a realização do esporte. A Barra do Jucu é uma antiga vila de pescadores às margens do rio Jucu e guarda tradições religiosas e culturais com festas e celebrações. Possui estreitas ruas ainda sem asfaltamento e faz divisa com o Parque Natural Municipal de Jacarenema com área de 346,27 hectares. Em épocas de carnaval a pacata vila atrai foliões do Brasil inteiro e é festejado também ao ritmo de congo, produção cultural marcante do balneário.

1.3.1 O SOAR DOS TAMBORES NA BARRA DO JUCU

Os relatos dos mais antigos que acompanharam/acompanham a trajetória do congo na Barra do Jucu é de que o congo teria chegado à Barra em 1950. A narrativa de um dos sujeitos da pesquisa que é congueiro, escritor, professor de história da UMEF da Barra do Jucu e morador da comunidade explica o que potencializou esta chegada.

De acordo com ele:

Quando o rio foi fechado com a primeira barragem do rio Jucu em 1951, e depois em 1968, com a segunda barragem, não tinha mais como passar de canoa e logo começaram a fazer a rodovia do Sol. Vila Velha já tinha a Lindemberg¹, e aí, ligou-se à Vitória por terra, né! . Assim, o rio perdeu a importância que tinha e o pessoal veio morar aqui na Barra.

(Homero Galvêas-Professor de história).

Como as pessoas que tocavam congo moravam às margens do rio Jucu, em regiões ribeirinhas de Jaguarussu, Jabaeté, Caçaroca, e Itapuera e tinham como principal profissão, o ofício de barqueiros sobrevivendo da pesca e do transporte de mercadoria e de pessoas até a Vila Rubim, a construção das barragens no rio Jucu fizeram com que grande parte desta população migrasse para as margens da rodovia do Sol à procura de outras formas de subsistência, o que potencializou a chegada definitiva do congo à Barra do Jucu.

Antes disso

Subiam o rio Jucu, chegavam ao rio marinho e saíam lá na baía de Vitória pra fazer comércio. Levavam as coisas daqui nas canoas e traziam de lá e levavam pessoas e traziam pessoas também, e aí nesses lugarezinhas da beira do rio... em todos eles, tinha uma galera que morava, eram vários sítios! Não eram estas cidades de agora, eram sítios, pequenas posses de terra, e ali tinham as bandas de congo que vinham aqui pra Barra no verão e em algumas festas durante o ano. Vinham tocar em aniversário de pessoas que eles sabiam que gostavam do congo. Aqui na Barra, até 1940 não tinha banda de congo mas todo mundo conhecia o congo, sabiam o que era. Alguns tocavam na banda de Itapuera que é aqui pertinho... mas aqui na Barra, mesmo, não tinha não.

(Homero Galvêas - Professor de história).

Galvêas (2005a) relata que a prefeitura, para minimizar os impactos sociais causados pela construção das barragens, concedeu emprego de gari para essa comunidade com vulnerabilidade socioambiental¹¹. A comunidade sente os efeitos desse distanciamento do ambiente, pois os antigos relatam que a vida de gari era

¹¹ Uma comunidade é considerada em vulnerabilidade socioambiental quando esta depende diretamente do ambiente.

pesada, mantinha-os distantes de sua cultura/comunidade o dia inteiro e com isso o congo foi deixando de ser tocado.

Nestes relatos, também descobrimos que a iniciativa de tombamento do Parque Natural Municipal de Jacarenema partiu da banda de congo, e o soar dos tambores em frente à prefeitura foi a forma encontrada para requerer isso. Kleber Galvêas¹² juntamente com o mestre de congo Honório e com o presidente da Banda de congo seu Alcides, acompanhados de biólogos, fizeram pesquisas na área de Jacarenema e percorreram a mídia sensibilizando jornalistas numa época em que ecologia era quase sinônimo de subversão. Nossas conversas com o professor de história da UMEF da Barra do Jucu nos dão mais pistas sobre esses movimentos.

A luta pela preservação de Jacarenema... pra área ser tombada precisaria ter uma entidade civil organizada que fizesse uma ação pedindo o tombamento e quem fez isso foi a banda de congo que era a única entidade registrada aqui na Barra, no final dos anos 70, mais ou menos, começo de 80. Era uma banda só, que juntava mais de 50 pessoas, e aí a reserva de Jacarenema foi tombada pelo departamento de cultura estadual. Meu pai (Kleber Galvêas) era um dos coordenadores da banda de congo, ele também era do departamento de cultura e aí ele movimentou essa história com a banda de congo. Os mestres falavam com ele que antes era tudo mato, agora só tinha isso aqui, por isso tinha que ser preservado. Com esse intuito ele chamou a mídia pra entrevistar os mestres, os mestres falaram isso e o projeto de tombamento andou. Teve uma divulgação legal do congo e da causa de Jacarenema também.

(Homero Galvêas - Professor de história).

O congo não ficou para trás, sendo também considerado sinônimo de subversão. Galvêas (2005b) conta que em certo momento, a polícia teve que intervir com o delegado, marcando horário para iniciar e terminar a congada, mediante uma taxa paga à Coletoria Estadual. Segundo Gervásio

como nesse período estavam proibidos 'despachos' pelas encruzilhadas do município, bastava uma denúncia e logo vinha o delegado conferir se aquela manifestação era realmente macumba. Caso a denúncia fosse comprovada tava todo mundo em cana (2011, p. 26).

¹² Artista plástico e ativista ambiental morador da Barra do Jucu. Participou ativamente do resgate da banda de congo local.

As depreciações aos congueiros, que foram por muitos considerados como macumbeiros, só diminuiram quando o congo se aproximou da fé católica e passou a ser a grande atração nas festas religiosas da igreja Nossa Senhora da Glória, no centro do bairro Barra do Jucu. Por ser oriundo de segmentos historicamente excluídos e considerados às margens da sociedade, índios e negros, o congo sempre foi depreciado, excluído e rotulado como coisa de preto, pobre e macumbeiro. Inferiorizou, excluiu e rotulou? Será que essas práticas discursivas que rotularam os congueiros ficaram no passado ou ainda perpassam a escolacomunidade do balneário da Barra do Jucu?

Acreditamos que alguns desses discursos são reproduções de uma racionalidade indolente que para se legitimar deslegitima o senso comum, os saberes populares, as práticas cotidianas, o sagrado e o místico construídos com a cultura, gerando práticas discursivas dadas aos congueiros na perspectiva de *infames* em Foucault (2012) “A vida dos homens infames”, que retrata uma espécie peculiar de formação discursiva que se articula em torno dos mecanismos da disciplina, do castigo, da prisão e da repressão. Revelam, em si, como os sujeitos produzem e reproduzem discursos de poder.

Vidas ínfimas que se tornaram cinzas nas poucas frases que as abateram...vidas singulares, tornadas, por não sei quais acasos, estranhos poemas... O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam... Todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros-breves, incisivos, com frequência enigmáticos- a partir do momento de seu contato instantâneo com o poder. De modo que é, sem dúvida, para sempre impossível recuperá-las nelas próprias, tais como podiam ser “em estado livre”; só podemos balizá-las tomadas nas declarações, nas parcialidades táticas, nas mentiras imperativas supostas nos jogos de poder e nas relações com ele (FOUCAULT, 2012, p. 200-206).

1.3.2 O CONGO EM TERRAS CAPIXABAS

Continuamos nossa caminhada buscando a origem do congo, as histórias das primeiras congadas no Espírito Santo e outros trabalhos que investigam o tema. A partir desta socialização de saberes almejamos entender as invisibilizações, os silenciamentos e as ecologias que marcam esta produção cultural.

No acervo Coleções Especiais da UFES, encontramos as coletâneas de Guilherme Santos Neves (2008), professor e historiador, que se propôs por muito tempo a estudar o folclore capixaba, contribuindo para seu fortalecimento. Em suas duas obras intituladas “Coletânea de estudos e registro do folclore”, ele nos conta que as bandas iniciais eram chamadas de bandas de índios e foram descritas por Padre Antunes de Siqueira (natural de Vitória), em seu livro “*Esboço histórico dos costumes do povo-espírito-santense*” (1893), fazendo menção às “bandas de congos” dos índios mutuns do Rio Doce.

Padre Antunes exerceu as funções de sacerdote em São Mateus e na Aldeia Velha (Santa Cruz), por volta do ano de 1855 e relata que as bandas eram compostas por índios mutuns que viviam às margens do Rio Doce, descreve suas danças e instrumentos, o tambor, a casaca, e o chocalho feito de cabaça, instrumentos ainda hoje utilizados pelas bandas de congo.

Buscando as *pistas* de sua origem fomos remetidos ao século XIX onde nos deparamos com os relatos do viajante francês Auguste François Biard e do Imperador Pedro II.

Em 1858, em visita ao atual município de Aracruz, Biard registrou em seu livro de viagens (apud Neves 1980) seu encontro com indígenas por ocasião da Festa de São Benedito, deixando transparecer seu encantamento com a passagem do cortejo. Já Dom Pedro II em passagem pela Vila de Nova Almeida, em 1860, fez anotações e desenhos (figura 1) dos instrumentos usados pelas bandas e a nossa adaptada casaca chamou-a “cassaca”.

Figura 1a- Desenho de D.Pedro II em passagem por Vila de Nova Almeida.

1b- Atual casaca e tambor.



Fonte 1a: Cadernos de Folclores nº 30.

Foto 1b: Vitor Nogueira

O professor Guilherme Santos Neves relata que a entrada dos negros nas bandas as deixou mais alegres e descontraídas. Para ele, "essa intromissão do elemento negro no folguedo ameríndio é que deu agitação e vida ao conjunto musical e dançante" (NEVES, 1980). Os negros acrescentaram sua maneira descontraída e auto-expressiva de dançar. "(...) sem nenhuma repressão dos impulsos individuais; sem a impassibilidade das cerimônias indígenas" (FUNARTE, 1982).

O professor, continuando seus relatos, conta em Elton (1988, p. 95), que a primeira notícia sobre o Tambor de São Benedito de São Mateus foi publicada no jornal A Gazeta, em 01 de janeiro de 1960, sobre uma festa ocorrida em 27 de Dezembro (fincada do mastro de São Benedito).

Nossa intenção não é a de definir tais origens, mas entender o sincretismo que envolve o congo do Espírito Santo, sua chegada à Barra do Jucu e a resignificação desta produção cultural nos cotidianos deste balneário, numa relação cultura/natureza.

1.3.3 O CASO DO PARQUE NATURAL MUNICIPAL DE JACARENEMA

O Parque Natural Municipal de Jacarenema faz divisa com a UMEF em estudo, tem uma área de 346,27 hectares e fica localizado na zona costeira do bairro Barra do Jucu. A área do Parque compreende a Praia da Barrinha, o costão rochoso do Morro da Concha, o manguezal na foz do Rio Jucu, diferentes formações de vegetação de restinga e vegetação ciliar às margens do rio Jucu, formando um mosaico paisagístico atraente e de fundamental importância ecológica.

A área do PNMJ desperta grande interesse econômico sofrendo grande pressão da especulação imobiliária. São áreas muito cobiçadas pela construção civil, que as enxerga como potências para a expansão e para o desenvolvimento, já que o centro do município está saturado de construções. Os manguezais e seus fragmentos de restinga não foram poupados por condomínios residenciais, bares, restaurantes, fábricas e por queimadas¹³ (figura 2), último artifício encontrado para a liberação, apropriação e construção nestas áreas.

Figura 2- Retrato do impacto da queimada.



Foto: TV gazeta/ES.

¹³ Em 05 de Janeiro de 2013 um grande incêndio, mais uma vez, atingiu o PNMJ, queimando o equivalente a 15 campos de futebol, o ambientalista e conselheiro da reserva, Petrus Lopes reclamou do número de bombeiros que foram apagar as chamas e disse que o incêndio pode ter sido criminoso, já que a área é de grande interesse para a construção de empreendimentos.

O uso destas matas, como recursos, é histórico e acompanha a corrida pelo desenvolvimento para o progresso. A reportagem do jornal A Gazeta publicada em agosto de 1981, nos mostra isso:

Na década de 50, Jacaranema, que em Tupi quer dizer “jacaré que catinga”, foi inteiramente desmatada para ser transformada em carvão vegetal para alimentar os altos fornos da Cia FERRO E AÇO de Vitória. Apesar de derrubada, a mata vem se recompondo espontaneamente com as mesmas características das florestas primitivas e ***é uma nova destruição dessa vegetação que a população da Barra do Jucu teme***. Segundo os moradores da região a destruição de duas outras florestas que existiam em Barra do Jucu, Jussara e Tapuera Grande e Tapuera Pequena, já trouxe grande preocupação aos antigos moradores que viviam da caça e da pesca. Honório de Oliveira Amorim, conta que ***dezenas de pescadores ou homens que viviam da mata tiveram de procurar outras alternativas para sobreviver*** (A GAZETA, 01/08/1981. Grifo nosso).

Esta ideia de progresso pautada em uma racionalidade utilitarista dos bens naturais afastam homem e natureza, de uma lado “pescadores ou homens que viviam da mata” como alternativa de sobrevivência e do outro o consumo descabido assentado no lucro. Apesar de sua recomposição espontânea as agressões a essas áreas continuaram, o que emergenciou sua promoção à Unidade de Conservação.

Então, em 1983 todo o Parque de Jacarenema ficou conhecido como “Reserva Ecológica Estadual de Jacarenema”, conforme Decreto Municipal N ° 056/83. Em 1994, a Lei estadual nº 4.958 cria a “Reserva Biológica Estadual de Jacarenema”. Em 1997 uma nova lei estadual é aprovada a Lei 5.427/97, que cria a “Reserva Ecológica de Jacarenema”, uma denominação em desacordo com o SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação) que não previu este tipo de classificação. Diante disso, em fevereiro de 2003, através do decreto nº. 033/03 a Prefeitura Municipal de Vila Velha cria o “Parque Natural Municipal de Jacarenema” (figura 3), que posteriormente é reeditado pelo Decreto Municipal nº. 26 em 07 de fevereiro de 2008.

1.3.4 O REAL PROBLEMA? “ESTÃO VENDENDO JACARENEMA”

Embora a Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES) tenha criado o Parque Natural Municipal de Jacarenema (PNMJ) para proteger os fragmentos de restinga e o

manguezal do rio Jucu, impressiona a impunidade com que residências e restaurantes ocuparam/ocupam a área, sem qualquer respeito a sua condição de área de preservação permanente (APP).¹⁴

Figura 3- Placa localizada na entrada do PNMJ.



Foto- Arquivo pessoal

De acordo com a LEI Nº 4.999/10 que institui o código Municipal de Meio Ambiente do Município de Vila Velha, o PNMJ é classificado como uma unidade de proteção integral e tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e

¹⁴ O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), criado pela Lei nº 9985, de 18 de julho de 2000 e regulamentado em 22 de agosto de 2002 pelo Decreto nº 4340, define como unidade de conservação o “espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituídos pelo poder público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção. Segundo o SNUC, as unidades de conservação dividem-se em dois grupos: unidades de proteção integral, em que é admitido apenas o uso indireto dos recursos naturais; e unidade de uso sustentável, que compatibilizam a conservação com o uso sustentável de parcela dos recursos naturais”.

interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza, e de turismo ecológico.

O que chama nossa atenção são os interesses e os jogos de poder que têm perpassado este parque. Em 2011, o prefeito de Vila Velha Neucimar Fraga mudou o Plano Diretor Urbano (PDU) através de audiências maquiadas, diminuindo a área total do PNMJ e transformando áreas próximas em áreas industriais, e no seu governo foi lançado o Projeto de Lei nº 286/2011 que tinha o objetivo de revogar a lei 5.427/97 que criou a Reserva Ecológica de Jacarenema. O governador Renato Casagrande, neste mesmo ano, já havia pedido a anulação desta mesma lei relativa à área ambiental, onde o Estado e o município previam a sobreposição de Zonas de Interesse Turístico (ZIT).

Estes movimentos geraram conflitos¹⁵ e a comunidade se mobilizou para o enfrentamento desta problemática através da realização, no mesmo ano, de um seminário que discutiu os rumos do desenvolvimento de Vila Velha. Este seminário reuniu mais de 200 participantes, dentre eles representantes de 60 entidades da sociedade civil, com o objetivo de promover o debate sobre as alterações feitas no Plano Diretor Municipal (PDM) em Vila Velha. Diante desta mobilização o governador recuou solicitando a retirada do Projeto de Lei nº 286/2011 que tinha por objetivo revogar a lei que criou a Reserva Biológica Estadual de Jacarenema.

As alterações aprovadas para o PDM, no dia 10 de agosto de 2011, tinham o objetivo de implantar na região dez zonas industriais e Zonas de Interesse Turístico – no caso, representadas por edificações horizontais e verticais para moradia – sobre áreas de interesse ecológico.

Coincidência ou não, a pressão da população começa a fazer efeito. Segundo a comunidade, o PDM criado em 2007 foi estruturado a partir de 31 seminários regionais; 5 Fóruns regionais; 5 reuniões do Conselho Comunitário; rodadas com segmentos da sociedade civil organizada, enquanto as alterações aprovadas pela Câmara dos Vereadores, em julho

¹⁵ Conflito (social e político) “é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividade que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos. (...) Quando um conflito se desenvolve segundo regras aceitas, sancionadas e observadas há a sua institucionalização.” Neste sentido, a disputa pelo acesso e uso dos recursos ambientais é um conflito institucionalizado, quando ocorre segundo regras que estão estabelecidas na legislação ambiental (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1992:225 apud QUINTAS, 2009).

deste ano, e sancionadas pelo prefeito Neucimar Fraga (PR) foram discutidas em menos de 30 dias (BERNARDES, 2011).

As sátiras (fig.4) apresentadas abaixo são fruto dos movimentos anteriormente mencionados que se contrapõem ao modelo de desenvolvimento predatório vigente.

Figura 4- Sátiras às inconsequentes estratégias de apropriação da área do PNMJ.



Foto: <https://www.facebook.com/pages/Vende-se-Jacarenema>

Contra o PDU o Ministério Público do Estado do Espírito Santo (MPES) ingressou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) requerendo a suspensão do plano como foi aprovado, sem participação popular e fora do prazo previsto legalmente. Os anos passam e as pressões para a exploração dos “recursos naturais” continuam, pois no ano de 2013 o PDM do Município de Vila Velha foi embargado novamente por esbarrar em questões socioambientais.

Nesta visão utilitarista onde os bens naturais são transformados em recursos- um termo que comercializa e precifica a natureza- a água se torna recurso hídrico, o lixo resíduo sólido e a poluição do ar mercado de carbono, tendo suas cotas negociadas em bolsas de valores. Diante desta racionalidade que põe o ambiente ,sempre, a nosso serviço, sua exploração é comum, sua reposição nem sempre, sua exaustão é a consequência, pois:

Se considerarmos que a história da ideia de natureza foi construída em cima de muitas interpretações narrativas, com uma ideia que foi, ao longo do tempo, promovendo uma racionalidade funcional, com um utilitarismo extremo entre as relações humanas colonizadoras e a natureza, podemos compreender os impactos ambientais de hoje (TRISTÃO, 2013, p. 850).

Percebemos que a população do balneário da Barra do Jucu cria resistências para toda essa politicagem e essa degradação, se manifestando através de pedalaços, do abraço a Jacarenema, demonstrando simbolicamente o interesse de “protegê-la” dos grandes impactos previstos no novo PDU, e da participação em encontros para a discussão sobre as questões ambientais locais.

O legislativo e o executivo não atentam às leis, por falta de preparo ou de interesse, propõem Projetos de Leis inconstitucionais, por exemplo, a Lei nº 9.985/2000 (Sistema Nacional de Unidades de Preservação) determina que as chamadas “zonas de amortecimento” das unidades de conservação são áreas rurais e não podem ser transformadas em urbanas. Em Jacarenema, a zona é também a bacia de inundação do rio Jucu, que recebe as águas do rio na época de cheia. Porém, a visão empresarial utilitarista da natureza impede que os empresários pensem na comunidade do entorno do parque que sofreriam diretamente com os impactos da urbanização desta Unidade de Conservação (UC).

A natureza é precificada, os olhares utilitaristas se voltam para ela pensando em como usá-la da melhor forma. Seu esgotamento? Primeiro eu, depois ela. Pós-modernos? O que o pós reflete? Deixamos de lado o mecanicismo determinista e a sobreposição do senso comum pelo conhecimento científico?

A encarnação/vivência deste paradigma dominante, que distingue sujeito/objeto, natureza/cultura e restringe o mundo às leis matemáticas, limita o potencial do sujeito enquanto ser produtor de cultura e torna a natureza um mero objeto de precifica/apreci(ação). Estes binarismos coisificam e reduzem a natureza à exploração exaustiva.

Para deslocar essa racionalidade instrumentalizada, propomos uma Educação Ambiental Pós-colonial, que se inscreve nos espaçostempos dos saberes e práticas cotidianas da comunidade local, em uma relação mutualística e não mais dicotômica cultura/natureza, já que “Compreender a cultura local é a condição para o entendimento de inter-relação com a natureza, possibilitando novas formas de intervenção/condução/elaboração do que queremos chamar de uma Educação Ambiental Pós-colonial” (MAULIM, 2012, p. 319).

Trazemos as problematizações dos conflitos cotidianos, os ecossistemas locais e os saberes da comunidade, por entendermos que todas estas vivências se refletem na vida de alunos/alunas e professores/professoras que praticam o currículo escolar e que essas questões éticas, políticas e socioambientais, com as quais a comunidade convive há tantos anos, atravessam os muros da escola para compor os processos de ensino-aprendizagem.

2 REVISÃO DE LITERATURA: POTENTES PESQUISAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO

Fomos movidos a entender esses processos que perpassam o balneário da Barra do Jucu e, em vista disso, executamos um trabalho de exploração, investigando pesquisas e ouvindo relatos em busca da chegada do congo ao Espírito Santo, especificamente ao balneário da Barra do Jucu, e de movimentos e entrelaçamentos entre o congo e os ecossistemas locais.

Encontramos interessantes trabalhos que investigam o congo da Barra do Jucu com entrelaçados focos que perpassam pela problemática das rotulações instituídas aos congueiros. A monografia apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo pela Historiadora Renata Soraia de Assis Marvila (1999), intitulada “*O Congo da Barra do Jucu na Voz de seus Atores*”, reflete sobre o processo de valorização que o congo da Barra do Jucu vem sofrendo nos últimos anos, a tradição, a religiosidade, o amor pelo congo e ainda o sentido de ser conguinta. A maior pretensão de seu trabalho foi demonstrar a função social do congo na vida de seus participantes e o que sentem os conguintas a respeito daquilo de que fazem parte. Apesar de tratar da função social dos congueiros e de seus cotidianos, sentimos falta da menção dos ecossistemas locais que atravessam os cotidianos destes congueiros.

Outro trabalho da autora Renata Soraia de Assis Marvila (2002) apresentado para a obtenção do grau de especialista em Formação Socioeconômica do Brasil, “*A tradição das Bandas de Congo da Barra do Jucu na Voz de seus Atores*”, faz um estudo de caso sobre a tradição das bandas de congo da Barra do Jucu. O foco da pesquisa está em como as pessoas dentro de seus erros e acertos conseguem manter uma manifestação do folclore capixaba ainda viva e brilhante, apesar de tantas dificuldades que enfrentam durante a trajetória. Um estudo que busca evidenciar a humanidade das pessoas que compõem as bandas, tenta romper o que a mídia vem fazendo através dos tempos, que é tratar a manifestação das bandas de congo e seus atores como coisas pitorescas, exóticas e folclóricas, como peças

do passado que sobrevivem ao tempo, apostando que as bandas são a materialização das impressões das pessoas que as compõem.

Encontramos também o trabalho de conclusão de curso intitulado “*Congo: coisa de preto pobre e macumbeiro ?!!*” *As visões dos conguistas da Barra do Jucu quanto ao preconceito*, apresentado ao Departamento de Serviço Social da UFES, pelas pesquisadoras Silva, Lima e Muller (2003). Neste, estudam as visões e percepções dos conguistas das Bandas de congo local quanto ao preconceito (cor, etnia e religião) que houve ou ainda há em relação ao congo. Informam que, apesar de o congo ter virado a atração do momento, com seu aparecimento e massificação na mídia e no mundo *pop*, o preconceito em relação a ele continua existindo nos dias atuais, sendo mais significativo quando identificado com a macumba. Esclarece, que os conguistas se sentem discriminados e ofendidos quando se faz tal analogia, apesar de o congo não ser isento de elementos também característicos das religiões afro-indígenas. Analisa as ideias estigmatizadas e distorcidas da sociedade, principalmente no que diz respeito ao negro e a sua cultura.

No acervo *Coleções Especiais* da UFES, nos deparamos com o livro “*Canto de tambor e sereia: Identidade e Participação nas Bandas de Congo da Barra do Jucu, Vila Velha/ES*” (Nascimento; Menandro, 2002). Esse trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado, com financiamento da CAPES, defendida em 2000 no programa de pós-graduação em psicologia da UFES.

Nessa pesquisa, os autores buscaram a caracterização das concepções dos integrantes de duas bandas de congo da Barra sobre as circunstâncias e motivações que contribuíram e continuam contribuindo para a sua participação nesses grupos. Pretenderam também, compreender as percepções de tais participantes sobre as relações entre os integrantes dos grupos, sobre as perspectivas quanto ao futuro das suas bandas e o que movia cada participante na sua adesão continuada às atividades das bandas. Problematicam sobre a valorização pelos veículos de comunicação impressa, da utilização das manifestações folclóricas no campo da música popular. Fato curioso é a ausência de menção às questões Ambientais da Barra do Jucu e o envolvimento das bandas de congo nestas manifestações ambientais.

Nesse acervo, encontramos também o folheto 4, Congo da Barra do Jucu- Estado do Espírito Santo, da pesquisadora Barros (1983). A autora já trazia a história contada pelos congueiros da Barra do Jucu, já problematizava a questão da poluição gradativa do rio Jucu e a consequente diminuição da atividade pesqueira devido às instalações das indústrias que absorviam mão de obra e contribuíam para a contaminação local.

Continuando esse caminho investigativo encontramos duas teses com importantes contribuições para a construção de nosso campo problemático, uma delas intitulada “*O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação da terra*” (2005) apresentada ao programa de pós-graduação em antropologia social da universidade federal de Santa Catarina pelo pesquisador Osvaldo Martins de Oliveira. A pesquisa foi desenvolvida em Retiro, Santa Leopoldina (ES) e sua problemática central foi o projeto político do território negro de Retiro e sua inserção na luta pela terra. A fundamentação teórica foi feita a partir da abordagem que trata identidade e etnicidade como questões da organização social das diferenças culturais significativas para os próprios atores em estudo. Partindo desta abordagem relacional, o autor analisou o processo de construção do território negro como forma e espaço de resistência, luta e organização política, onde a memória dos conflitos étnicos e territoriais é acionada para manter em alerta o sentimento de unidade entre seus integrantes.

O congo é abordado como parte da cultura negra e da identidade política, pois os integrantes e diretores da Banda de Congo Unidos do Retiro (ES) afirmam que a *dança do congo* é parte da *cultura negra*, sendo ela uma tradição praticada por seus antepassados, *descendentes de africanos*, que a teriam trazido de uma região da África e a implantado nos vales de Santa Maria da Vitória e do Mangaraí, ainda no tempo da escravidão.

O autor enfatiza:

Na análise dos dados jamais perdi de vista a abordagem...[...]de que as interpretações culturais do grupo em estudo não se reduzem a um nativismo que postula sociedades supostamente isoladas, mas que são construídas em interações endógenas/exógenas, visando responder às instituições do poder público e às visões externas dos folcloristas, pois as forças do mundo influenciam as concepções do grupo em estudo. (OLIVEIRA, 2005, p. 174).

Stuart Hall (2006) fala sobre essa fragilidade cultural que constitui a contemporaneidade, “sujeito descentrado” e “híbrido cultural”, cuja identidade é formada na relação entre o eu e a sociedade, deixando de lado a utopia dos purismos culturais, já que o eu interior se modifica num diálogo contínuo com o exterior.

Na disciplina de História da Educação ministrada pela professora Dr^a. Regina Simões fomos orientados a ler a tese da professora Teresinha Maria Schuchter, orientada pela professora Dr^a. Janete Magalhães Carvalho e ao começar a lê-la nos encantamos com suas potentes contribuições para nosso trabalho. A tese é intitulada, “*REENCANTANDO A VIDA: movimentos instituintes nos espaços-tempos políticos, sociais, culturais e educacionais no município da Serra – Espírito Santo*” apresentada ao PPGE/UFES. A professora Teresinha M. Schuchter utilizou como aporte teórico-metodológico a pesquisa do/no/com o cotidiano. Para desvelar e narrar o que conheceu, Schuchter (2008) utilizou os conceitos de sociologia das ausências e das emergências, aliadas a um trabalho de tradução e à hermenêutica diatópica, na tentativa de traduzir as diferentes e plurais experiências sociais, educacionais e culturais que ocorrem no município de Serra, no sentido de serem criadas redes de inteligibilidade entre essas experiências.

Schuchter ainda buscou, a partir da realidade complexa do município de Serra e dos saberes e fazeres dos praticantes das experiências narradas, discutir as relações entre escola e sociedade, entre a vida vivida na escola e a vida vivida fora da escola, entre conhecimento, cultura e currículo escolar, pensados a partir da incompletude cultural que os caracteriza, sendo assim, como produção cultural – como o que se constitui no cotidiano a partir das relações com o outro e com o mundo.

E, por se constituírem a partir da incompletude, coloco a educação intercultural como uma exigência teórica e metodológica às práticas educativas que ocorrem tanto nas escolas como nos espaços não formais. O trabalho é uma busca de reencantamento da vida. (SCHUCHTER, 2008, p.14).

Schuchter faz um importante trabalho histórico sobre a chegada do congo no município de Serra, nos fornecendo pistas para a compreensão das hibridizações culturais.

Nestas itinerâncias encontramos três dissertações que dialogaram conosco. A dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na Linha Pluralidade Cultural, produzida pela pesquisadora Edileuza Penha de Souza, intitulada *“Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos Tambores de Congo”*, nos possibilitou um diálogo muito potente. A pesquisa visou à afirmação da ancestralidade africana irradiada pelos Tambores do congo e sua importância na estruturação de linguagens pedagógicas que promovam a autoestima das crianças e adolescentes negros e negras.

A pesquisa foi desenvolvida no Bairro de Roda d'Água, Município de Cariacica – Espírito Santo, e teve como objetivo realizar uma arqueologia sócio-histórica da banda de Congo Mirim e sua inserção na Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental de Roda d'Água. A autora considerou no trabalho, a influência e (re)criação do universo simbólico da civilização africana que envolve a existência das crianças e adolescentes de Roda d'Água e buscou identificar como as crianças e adolescentes reagem à discriminação no âmbito da escola por sua condição de ser negro e congueiro.

A dissertação de mestrado *“Contribuição geográfica ao estudo das unidades de conservação sob o enfoque sistêmico : o caso do Parque Natural Municipal de Jacarenema, Vila Velha (ES)”* (PINHEIRO, 2011), também teve importante contribuição na elaboração desta dissertação, pois o autor trata das questões socioambientais sob um enfoque sistêmico, faz um levantamento de fauna e flora da região, fala da antropização do PNMJ e traz o congo como um instrumento político de luta em prol do tombamento do parque.

Outro trabalho muito inspirador foi o da pesquisadora Andréia Teixeira Ramos, intitulado *“Educação Ambiental entre os carnavais dos amores com os Mascarados do Congo de Roda d'água (2013)”*. Dissertação apresentada ao PPGE/UFES. A autora buscou inspirações no método cartográfico e nos estudos com os cotidianos, com enlases e com conversas tecidas nas redes de conversações. O objetivo foi cartografar e problematizar, na atualidade, saberes-fazer socioambientais das artes de fazer e narrar a produção do Mascarado do Congo de Roda D'água,

Cariacica- ES e os atravessamentos com redes cotidianas escolares e outros espaços de convivência. A aposta da autora

foi pensar a EA autopoietica com os estudos de Humberto Maturana, “desmascarando” pistas que desloquem nossas relações e experiências humanas e coletivas no *linguajar* potencializando as dimensões ontológicas, ética, política e estética dos movimentos de *conversar* e de *sustentabilizar* enquanto ação. (RAMOS, 2013, p.17).

A pesquisa acompanhou os processos da produção do *Mascarado*, personagem secular do município de Cariacica, por meio dos fluxos, encontros, narrativas, conversas, linhas, formas, forças, *entrando nas travessias e deixando-se atravessar por elas*. Pois para a autora:

As invenções das experiências cotidianas dessa produção cultural emergem com *saberesfazeres* socioambientais, num campo de tensões, conflitos e negociações com redes de conversações, criando também relações de coletividade, solidariedade e de aceitação do outro, como legítimo outro junto a nós (ibidem, p. 9).

Um diálogo muito potente com a Educação Ambiental Pós- Colonial em que os *saberesfazeres* socioambientais emergem nos espaçotempos da cultura local, um espaço de luta, de tensões, de conflitos e de incompletudes, onde o processo de tradução se mostra essencial para a percepção de outras culturas em suas próprias diferenças.

A autora faz um profundo mapeamento da EA no Brasil trazendo diferentes estudos sobre o “*Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil*”, um desses trabalhos ao qual tive acesso, do pesquisador Reigota (2007) procurou analisar a produção acadêmica brasileira em educação ambiental no período compreendido de 1984 a 2002. As teses e dissertações defendidas nos departamentos de Educação, Ecologia, Saúde Pública, Educação Ambiental, entre outros, foram as principais fontes de consulta. A pesquisa revelou a existência de pelo menos uma tese de livre-docência, 40 de doutorado e 246 dissertações abrangendo diversos temas ambientais, concepções pedagógicas e políticas. Os principais temas abordados foram: relações entre natureza e cultura, crise ambiental urbana e ecossistemas específicos.

Nesta análise Reigota (2007) observou nos aspectos pedagógicos, que a educação ambiental foi considerada um processo que pode ocorrer em todos os espaços de aprendizagem e estar presente no currículo de todas as disciplinas. O estímulo ao processo de participação social visando à construção de uma sociedade democrática e sustentável foi o aspecto político mais enfatizado. Ele afirma que a temática ambiental presente na produção brasileira é muito variada, ampla e genérica e foi definida como “degradação ambiental”, “crise ambiental”, “problemas socioambientais”, “alterações ambientais globais”, etc. No entanto, foi a análise da relação natureza/cultura a que predominou, e os temas específicos relacionados com ecologia, unidades de conservação, lixo, saúde, recursos hídricos e bacias hidrográficas, ecossistemas e ocupação de espaço foram os mais explicitados. Reigota conclui assim:

Gostaríamos de enfatizar que nossa pesquisa aponta para a necessidade de se ampliar, estimular e diversificar a pesquisa em educação ambiental nos Programas de Pós-Graduação (em qualquer área). Aponta também para a necessidade de intensificar os intercâmbios internacionais nos quais os/as pesquisadores/as brasileiros/as possam dialogar com os seus pares e vivenciar outros contextos políticos, culturais, sociais, educacionais e ecológicos (REIGOTA, 2007, p. 56).

Continuamos nossos caminhos em busca de trabalhos que dialogassem a EA com a dimensão cultural. Percebemos que a visão naturalista da EA vem perdendo força, mas ainda existem muitas ausências pelo pouco diálogo estabelecido entre elas.

O trabalho intitulado, *"Um balanço da Pesquisa Científica em Educação Ambiental" de 2001 a 2009 (ANPED, ANPPAS e EPEAS)*, produzido por Carvalho e Farias (2011), apresentado em 2009, no Grupo de Trabalho do GT 22¹⁶ ANPED e publicado na Revista Brasileira de Educação em 2011, nos dá pistas sobre este tímido diálogo cultura/natureza.

O estudo mapeia a produção científica em EA de 2001 a 2009 nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED's), nos Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e

¹⁶ No crescente movimento, a partir da década de 90, alguns pesquisadores, depois de diversas reuniões mais informais realizadas nos encontros na ANPED, em 2002, foi apresentada à Assembleia Geral da Associação a proposta de criação do GE - Educação Ambiental. Após a produção de um dossiê que comprovou a significativa produção na área, em 2004, a Assembleia da 27ª Reunião Anual da ANPED aprovou a constituição do Grupo de Trabalho 22 (GT 22 – Educação Ambiental).

Sociedade (ANPPAS) e nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEAs).

O levantamento realizado visou à identificação do perfil do autor principal (primeiro autor) de acordo com o sexo, a titulação, o vínculo com uma instituição de ensino superior (IES) ou de outra natureza, a localização regional da instituição e sua ênfase temática com base nos resumos e palavras-chaves. Foram construídas categorias abrangentes para a análise dos trabalhos que

longe de esgotarem as possibilidades de análise desses trabalhos, permitem uma visão geral das tendências temáticas, ao apontarem para ênfases tomadas como áreas de convergência entre os muitos interesses que caracterizam esse universo de pesquisa. (CARVALHO; FARIAS, 2011, p.121).

As categorias constituídas na análise foram: *EA no ensino formal*, *EA na formação de professores/educadores*, *Fundamentos da EA*, *EA popular e/ou comunitária*, *EA nas mídias, artes e outras expressões culturais*, *EA na gestão ambiental*, *Os sentidos da EA*, *EA e subjetividades/identidades* e *EA no debate ambiental*.

Carvalho e Farias, em síntese, apontam:

que os temas mais evidenciados nos eventos pesquisados foram: a discussão teórico-metodológica sobre os *Fundamentos da EA* na ANPED, a *EA popular e comunitária* na ANPPAS e a *EA no ensino formal* nos EPEAs. De fato, quando agregamos as temáticas dos três eventos, podemos verificar que a preocupação com a *EA no ensino formal* foi constante em todos eles, representando o primeiro lugar, com 117 trabalhos (22%). Nos três eventos, os temas **menos recorrentes** ficaram por conta das categorias da ***EA no debate ambiental*** (6%), ***EA nas mídias, artes e outras expressões culturais*** (5%) e a categoria ***EA e subjetividades/identidades*** (3%) (ibidem, p. 131, grifo nosso).

Os trabalhos cujas temáticas são ***EA nas mídias, artes e outras expressões culturais***, envolveram pesquisas que exploraram aspectos da EA em espaços não formais de educação e a formação de perspectivas ecológicas em diversas expressões da cultura; a temática ***EA e subjetividades/identidades*** englobou pesquisas sobre práticas de EA e seus efeitos sobre os sujeitos, destacando o papel de uma orientação ecológica na formação de identidades e/ou subjetividades psicossociais; já a ***EA no debate ambiental*** abarcou pesquisas que discutiram que fazem parte dos debates no campo ambiental, tais como; desenvolvimento

sustentável, conflitos ambientais, direito ambiental, aquecimento global, turismo ecológico, entre outras.

Vale ressaltar que os temas menos recorrentes nas pesquisas analisadas por Carvalho e Farias (2011) são os que permeiam e problematizam nosso trabalho, e que há um diálogo muito tímido entre EA e os conhecimentos populares, apesar de acreditarmos que este campo está em ascensão.

No trabalho intitulado *Grupos de Pesquisa e GT 22 – Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Uma Síntese Interpretativa*, os autores Martha Tristão e Luiz Marcelo de Carvalho (2009) analisaram textos dos Grupos de Pesquisa (GPs) encaminhados para apresentação e discussão na reunião do GT22, durante a 32ª Reunião Anual da ANPEd, na tentativa de delinear algumas aproximações sobre “os sentidos produzidos na pesquisa em Educação Ambiental”.

Os autores optaram por fazer uma listagem das palavras ou conjunto de palavras mais frequentes no contexto do discurso, visando a um aprofundamento e aproximação, na perspectiva da análise de conteúdo, de possíveis unidades de significado presentes nos textos. A pretensão foi relacionar os significantes (palavras como sons) aos significados (sentidos). Em um segundo momento buscaram interpretar a confluência das produções discursivas dos GTs que configuram um campo epistemológico em construção, como é o caso das pesquisas em Educação Ambiental.

No caso desta análise, foi observado que os Grupos/Núcleos de Pesquisa formam comunidades discursivas quando usam determinadas palavras com certa frequência, compartilhando sentidos para falar sobre Educação Ambiental, e que os textos abordados trazem sempre um sentido político e prático da pesquisa. Assim, duas perspectivas – que podem ser vistas como interdependentes – foram evidenciadas a partir das marcas e sentidos produzidos pelos grupos/núcleos: a intenção política com o desenvolvimento das investigações e a possibilidade de intervenção, de transformação de práticas sociais e de construção de sentidos sobre a sociedade, natureza ou ainda sobre a relação sociedade-natureza. Os autores ainda observaram que:

No primeiro caso, abordagens que fazem referências a investigações que contribuam para que diferentes sujeitos sociais possam *perceber e desvelar as relações de poder imbricadas*, ou que possibilitem a *passagem do comportamento ou atitude individual inconsciente para práticas sociais coletivas conscientes* que tenham como meta a *intervenção nas políticas públicas relativas à Educação Ambiental*, ou ainda que contribuam para o *resgate do espaço público como legítimo e viável*, são apenas alguns dos repertórios interpretativos que podem ser analisados nos textos (TRISTÃO; CARVALHO, 2009, p.16).

Além disso, foram comuns as referências às possibilidades que a pesquisa pode oferecer para a *construção de uma nova visão de mundo em nova relação com o mundo*. Explicitando parte das utopias associadas ao ato de pesquisar em Educação Ambiental ao ficar evidente nos textos a noção de que nossas pesquisas podem cumprir um papel significativo “nos processos de *construção de sociedades sustentáveis* ou da *sustentabilidade socioambiental*” (ibidem, p.17).

O sentido intervencionista e imediatista de conservação, preservação ou ainda alteração de práticas usuais em relação a determinados contextos socioambientais são bastante comuns nos textos. Os autores identificaram que “muitos dos projetos mencionados pelos grupos baseiam-se mais no desejo de encontrar soluções para as questões ambientais do que no de problematizar os objetos de estudo ou as realidades pesquisadas” (ibidem, p.17).

Embora com perspectivas teóricas diferentes, houve nos textos repertórios e marcas que evidenciaram propostas de investigação que buscaram compreender os sentidos que têm sido produzidos sobre e a partir de processos educativos relacionados com a temática ambiental. Porém, o foco de análise das investigações foram tentativas de construção de um quadro da percepção ambiental, da representação social e da concepção de natureza e/ou de Educação/Educação Ambiental dos sujeitos pesquisados, bem como tentativas de interpretação relativas aos processos de relação sociedade-natureza. Dos textos que evidenciaram esta perspectiva, foram poucos os que relacionaram a ideia de natureza à ideia de cultura.

A tímida relação cultura/natureza e os ricos diálogos com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (NIPEEA) fizeram com que pensássemos na relevância deste trabalho. Hoje, o núcleo se organiza a partir de ações bem diversificadas, estabelecendo uma unidade entre os participantes ao nos

inserirmos em projetos de pesquisas, processos de formação em Educação Ambiental e no engajamento político que potencializa e fortalece o grupo. Dentre as ações realizadas e o envolvimento do grupo estão a promoção de seminários entre pesquisadores/as para debates teóricos e discussão das pesquisas em curso, diálogo com grupos de pesquisa de outras universidades, realização de encontros estaduais de Educação Ambiental, participação na formulação e implementação de políticas públicas e atuação na organização em redes – Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e Rede Capixaba de Educação Ambiental (RECEA).

Em 2009, o núcleo integrou-se à Rede de Formação para a diversidade na elaboração de materiais didáticos e na promoção de um Curso de Atualização em Educação Ambiental à distância, que teve sua segunda oferta no ano de 2013, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura – SECADI/MEC. O NIPEEA também impulsionou o projeto de extensão *Fortalecendo a Rede Capixaba de Educação Ambiental* e possibilitou a ampliação do *Diagnóstico do Estado da Arte da Educação Ambiental no Espírito Santo*. Mantendo assim, um importante diálogo com as questões sociais, culturais e ambientais que compõem nossos estudos, enfatizando as inter-relações cultura/natureza.

Diante do exposto, pensamos na relevância desta pesquisa na qual problematizamos os saberes-fazer socioambientais produzidos nos encontros das produções culturais do congo com o espaço escolar, os saberes populares invisibilizados pela racionalidade científica e os conflitos socioambientais que permeiam o Parque Natural Municipal de Jacarenema. Questionamo-nos de que forma essas problemáticas atravessam os cotidianos da Escola Municipal do Bairro para integrar os currículos praticados e como fazer dos conflitos uma potência para os debates ambientais em torno da política, da ética e da busca por sociedades sustentáveis?

2.1 O PÓS-COLONIALISMO

Quando foi o pós-colonial? O que deveria ser incluído e excluído de seus limites? Onde se encontra a fronteira invisível que o separa de seus “outros”

(o colonialismo, o neo-colonialismo, o Terceiro Mundo, o imperialismo) e em cujos limites ele se define incessantemente, sem superá-los em definitivo? (HALL, 2003, p. 95).

O conceito pós-colonial tem levantado várias críticas. Segundo Shohat (1992, apud Hall, 2003, p.96), o pós-colonial gera ambivalências porque invisibiliza as distinções nítidas entre colonizadores e colonizados, além de dissolver a política da resistência, já que “não propõe uma dominação clara, nem tampouco demanda uma clara oposição”. Para a autora o “pós-colonial” se alinha aos outros “pós” e funde histórias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante. Anne McClintock (1992, apud Hall 2003, p. 96) uma das primeiras estudiosas deste campo compartilha desta visão e critica o conceito por sua linearidade e sua “suspensão arrebatada da história”. Elas acreditam que o conceito pós-colonial marca o final de um período histórico, como se o colonialismo e seus efeitos estivessem definitivamente terminados.

As críticas à universalização do conceito nos chamam ao cuidado de deixar claro em qual nível de abstração o termo será usado, bem como nos atentar para suas discriminações e especificidades.

Para Stuart Hall,

o termo se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas (de forma distinta, é claro). Daí a subversão do antigo binarismo colonizador/colonizados na nova conjuntura. De fato, uma das principais contribuições do termo “pós-colonial” tem sido dirigir nossa atenção para o fato de que a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados. Os efeitos negativos desse processo forneceram os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultaram no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas pela experiência colonial (2003 p. 102).

Entretanto, parafraseando Hall (2003), o retorno absoluto a um conjunto de origens puras e não contaminadas e os efeitos culturais e históricos do “transculturalismo” que marcou a experiência colonizadora demonstraram ser irreversíveis, já que as diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas.

Para o autor o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo em que as

relações transversais e laterais complementam e ao mesmo tempo deslocam as noções de centro e periferia, desta forma o local e o global reorganizam e moldam um ao outro. Recaindo seu valor teórico sobre a recusa de uma perspectiva do “aqui” e “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e “no estrangeiro”.

A colonização teve que ser compreendida naquele momento, e certamente só pode ser compreendida nos dias de hoje, não só em termos das relações verticais entre colonizadores e colonizados, mas também em termos de como essas e outras formas de relações de poder *sempre* foram deslocadas e descentradas por um outro conjunto de vetores - as ligações transversais ou que cruzam as fronteiras dos Estados-nação e os inter-relacionamentos *global/local* que não podem ser inferidos nos moldes de um Estado-nação. É na reconstituição dos campos epistêmico e de poder/saber em torno das relações da globalização, através de suas diversas formas históricas, que a “periodização” do “pós-colonial” se torna realmente desafiadora (HALL, 2003, p. 107).

Não temos a intenção de essencializar a cultura por meio dos estudos pós-colonialistas, não estamos tentando recuperar ou inscrever o passado enquanto local de resistência e identidade, mas acreditamos que o conceito implica levar em conta as duplas inscrições do encontro colonizador/colonizado, “o caráter dialógico de sua alteridade, o caráter específico de sua “diferença”, a centralidade das questões narrativas e o imaginário da luta política” (ibidem, p. 108).

Pelo princípio da alteridade ou outridade todo o homem social interage e interdepende do outro e a existência do “eu-individual” só é permitida mediante um contato com o outro. Desta forma, o pós-colonialismo não pretende extinguir uma cultura em detrimento de uma outra, isto porque a alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes.

Nenhum local, seja “lá” ou “aqui”, em sua autonomia fantasiada ou in-diferença, poderia se desenvolver sem levar em consideração seus “outros” significativos e/ou objetos. A própria noção de uma identidade cultural idêntica a si mesma, autoproduzida e autônoma, tal como a de uma economia auto-suficiente ou de uma comunidade política absolutamente soberana, teve que ser discursivamente construída no “Outro” ou através dele, por um sistema de similaridades e diferenças, pelo jogo da *différance* e pela tendência que esses significados fixos possuem de oscilar e deslizar (ibidem, p. 109).

Boaventura de Sousa Santos (2007a, p. 4) traz a modernidade ocidental como uma forma de pensamento abissal. Este pensamento não leva em conta a outridade,

visto que para ele “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro”. Sendo a principal característica do pensamento abissal a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha¹⁷, diante disto “este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética”.

Como exemplo disso Santos vem caracterizar a modernidade ocidental como um paradigma fundado na tensão entre regulação e emancipação social, sendo esta distinção a fundamentadora de todos os conflitos modernos. Mas segundo ele, subjacente a esta distinção existe a distinção entre sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, distinção invisível, na qual a anterior se funda. Porém, Santos afirma ser impensável aplicar a dicotomia regulação/emancipação aos territórios coloniais, sobrando para eles uma outra dicotomia, a dicotomia apropriação/violência, já que as distinções anteriores “têm em comum o facto de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas”(ibidem, p. 4).

Trazendo para o campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna a distinção universal entre o verdadeiro e o falso, disputando entre as formas científicas e não científicas de verdade, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia.

Porém, com toda esta disputa, Santos salienta que a ciência, a filosofia e a teologia têm lugar deste lado da linha, e têm sua visibilidade assentada na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha desaparecem como conhecimentos relevantes por se encontrarem além do universo do verdadeiro e do falso.

¹⁷ Santos (2007a, p.3) utiliza-se da metáfora das linhas para explicar o pensamento moderno que segundo ele é um pensamento abissal, consistindo “num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Nesta distinção “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente”.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria- prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2007a, p. 6).

Ainda hoje, o pensamento hegemônico opera por linhas abissais gerando um modelo excludente de práticas e culturas locais que se assentam do “outro lado da linha” de acordo com os princípios ocidentais do dominador/dominado.

A Educação Ambiental pós-colonial nos permite pensar em consonância com a ecologia de saberes (SANTOS, 2007b), que confronta a monocultura da ciência moderna como resistência à dominação epistemológica e cultural, baseando-se no reconhecimento da pluralidade de diferentes conhecimentos e em “interacções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007a, p. 23).

O pensamento pós-abissal defende a diversidade epistemológica do mundo e o reconhecimento de várias outras formas de conhecimentos além do científico. Neste pensamento, as experiências, as narrativas e as práticas sustentáveis de escolas/comunidades emergem de um mar de invisibilidades, cruzando conhecimentos e ignorâncias. Para a ecologia de saberes somos ignorantes de certos conhecimentos, não de todos, não sendo a ignorância necessariamente um estado original ou ponto de partida, podendo ser um ponto de chegada, o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca.

Todo conhecimento se distingue por sua trajetória que vai de um ponto A para um ponto B. O ponto A é chamado “ignorância” e o ponto B chamado “saber”. Na modernidade ocidental existem dois modelos de conhecimentos: o *conhecimento regulação* e o *conhecimento emancipação*, que se referem às questões políticas e também epistemológicas. Ambos os conhecimentos partem de um ponto A que é tido como ignorância para um ponto B de saber. A ignorância no conhecimento regulação é caos “ser ignorante é viver em um caos da realidade incontrolada e

incontrolável, seja na natureza ou na sociedade; e conhecer, saber, é *ordem*” (SANTOS, 2007b, p. 52). Saber é pôr ordem nas coisas, na realidade, na sociedade e na natureza.

Já no conhecimento emancipação o ponto A é chamado colonialismo, que seria a incapacidade de reconhecer o outro como igual e sua transformação em objeto, e o ponto B seria o princípio da solidariedade. Porém em nosso modelo civilizatório capitalista o conhecimento regulação dominou e o que era conhecimento saber no conhecimento emancipação passou a ser chamado de caos.

De acordo com o paradigma da emancipação o não saber é o imposto pelo conhecimento regulação, é o colonialismo do saber, e o saber seria a troca de saberes baseada no processo de tradução e de alteridade. Já para o conhecimento regulação o colonialismo passa a ser uma forma de ordem.

2.1.1 A CIÊNCIA MODERNA COMO PARTE DE UMA ECOLOGIA DE SABERES

Pelo fato da ciência moderna ter-se desenvolvido totalmente no quadro do conhecimento- regulação que canibalizou, recodificou e perverteu as possibilidades do conhecimento emancipação, faz-se necessário reinventar este conhecimento através de uma ecologia de saberes já que, “não pode ser simplesmente o saber científico moderno que temos: este é importante, necessário, mas tem de estar incluído em uma ecologia de saberes mais ampla” (SANTOS, 2007b, p. 53), pois através dela a ignorância deixa de ser necessariamente um ponto de partida, podendo ser um ponto de chegada.

O paradigma dominante da ciência moderna centrado nas distinções entre sujeito e objeto, natureza e cultura, na redução da complexidade do mundo a leis passíveis de formulação matemática, na verdade como representação da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e na separação do conhecimento científico e do senso comum, deu sinal de exaustão, pois passou a refletir cada vez menos as práticas dos cientistas.

Surge então o paradigma emergente designado ciência pós-moderna que vislumbra alternativas epistemológicas que superem a dicotomia natureza/sociedade e que se assente na complexidade sujeito/objeto, objetivando transformar a ciência em um novo senso comum, com uma articulação mais igualitária entre conhecimento científico e os saberes populares, dialogando com a Educação Ambiental pós-colonial que parte da ideia de que as dicotomias cultura/natureza são superadas e de que “Não há ciência pura, há um contato cultural de produção de ciência” (ibidem, p. 23).

O pensamento abissal nos trouxe como produto a distribuição social não equitativa do conhecimento científico, uma vez que

o seu desígnio original foi a conversão deste lado da linha em sujeito do conhecimento e do outro lado da linha em objecto de conhecimento. As intervenções no mundo real que favorece tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm maior acesso a este conhecimento (SANTOS, 2007a p. 25).

Apesar disso, a distribuição igualitária, em si só, do conhecimento científico não trará justiça cognitiva. Além do que, esta distribuição se torna praticamente impossível diante das condições capitalistas e colonialistas. O que a ecologia dos saberes vem propor é a busca de credibilidade dos conhecimentos populares sem descrédito dos conhecimentos científicos, num diálogo, em um processo de tradução intercultural, em que a partir das margens as estruturas de poder e de saber se tornem mais visíveis.

2.1.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PÓS-COLONIALISMO

O colonialismo - violência matricial- nunca foi incluído na auto representação da modernidade ocidental, pois foi concebido como missão civilizatória dentro do marco historicista ocidental, onde o desenvolvimento europeu apontava o caminho para o resto do mundo, e o seu fim enquanto relação política, não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social - autoritária, discriminatória e invisibilizante.

Segundo Santos (2010) as concepções pós-modernas e pós-estruturalistas contribuíram para a emergência do pós-colonialismo, e através deste podemos problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto produz e para quem o produz.

Não se trata então de estabelecermos períodos históricos de descolonizações. O pós-colonial nos situa dentro de um campo de forças de poder-saber, visto que a colonização enquanto sistema de governo, poder e exploração resultou na colonização dos conhecimentos tornando-os não saber e consequentemente tornando-os caos, em um sistema capitalista e consumista que almejava por *ordem*.

Para a Educação Ambiental o pós-colonialismo trata

de uma forma de compreender as relações cultura e meio ambiente local/global, com uma contribuição fundamental para rever os pressupostos da lógica determinista e da proposta oficial de políticas internacionais que nos conduzem da mesma maneira a uma educação para o desenvolvimento sustentável, por exemplo, com repercussão de um discurso para a preservação e proteção da natureza (TRISTÃO, 2014).

Ainda para Tristão (2014) “O pós-colonialismo se justifica tanto para Santos como para o potencial emancipatório da Educação Ambiental porque coloca em discussão a relação de poder assimétrica que é a relação colonial”. Para Santos

Apesar de ser verdade que não há descoberta sem descobridores e descobertos, o que há de mais intrigante na descoberta é que em abstracto não é possível saber quem é quem. Ou seja, o acto da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa. Porque é então tão fácil, em concreto, saber quem é descobridor e quem é descoberto? Porque sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto. É a desigualdade de poder e de saber que transforma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto (2010, p. 181).

Desta forma, toda a descoberta tem algo de imperial, há sempre uma ação de submissão e controle. Ainda segundo Santos (ibidem, p.181) “o que é descoberto está longe, abaixo e nas margens, e essa “localização” é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto”.

Diante disto, um dos grandes desafios da Educação Ambiental é criar um pensamento que vá além da relação dicotômica cultura-natureza, onde a natureza é posta às margens e inferiorizada por sua transformação em recurso natural, da

mesma forma, há culturas marginalizadas, são os ditos selvagens do segundo milênio, estes assim como a natureza foram “os descobertos”, e pela lógica ocidental o descoberto não tem saberes, ou se os têm, estes têm valor, apenas, enquanto recurso.

A transformação da natureza em recurso natural e a tentativa de homogeneização cultural de culturas alternativas com saberes e práticas tradicionais, são estratégias de inferiorização para sustentar a noção de descoberta imperial. Ambos são locais de inferioridade e têm seus valores transformados em utilidade, causando a destruição dos conhecimentos alternativos e a crise ambiental. Pois:

Se o selvagem é, por excelência, o lugar da inferioridade, a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade. Mas como o que é exterior não pertence e o que não pertence não é reconhecido como igual, o lugar de exterioridade é também um lugar de inferioridade (ibidem, p.188).

Na tentativa de superação deste paradigma dominante de construção da natureza várias propostas oficiais são instituídas, porém a visão naturalizada sempre se destaca numa tentativa de moldar nossos olhares para essas propostas tendenciosas que defendem o desenvolvimento sustentável, pautadas sempre em um discurso apenas preservacionista. Reconhecemos a importância desses movimentos para a educação ambiental, porém defendemos que o uso de outras lentes podem nos proporcionar outras visões.

Pela visão socioambiental o meio ambiente não é pensado como sinônimo de natureza intocada “mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente” (CARVALHO, 2004, p.37).

Nesta perspectiva, a presença humana compõe as redes de relações da vida social, natural e cultural interagindo com ela, essas interações não são por regra nocivas ao meio ambiente podendo ser também sustentáveis. Pensar desta forma requer uma visão complexa de meio ambiente em que cultura e natureza dialogam e interagem permanentemente.

Tal perspectiva de desenvolvimento sustentável foi ainda mais difundida a partir de 2002, quando a Assembleia Geral da ONU por recomendação da Conferência de

Johanesburgo, publicou uma resolução instituindo o período entre 2005 e 2014 como a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Tal iniciativa de implementação da década deu maior visibilidade para a Educação Ambiental ao reforçar mundialmente a sustentabilidade a partir da educação, porém, seu caráter pragmático incomodou alguns Educadores/as ambientais por colocar “em xeque a trajetória da educação ambiental e suas conquistas” visto que “tal medida se contrapõe a um movimento que vem conquistando um referencial histórico nos 30 anos de institucionalização da *Educação Ambiental no Brasil*” (TRISTÃO, 2014).

Um contraponto às propostas oficiais e de extrema importância é o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*¹⁸, elaborado pela sociedade civil no Fórum Global da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92). Este documento estabelece princípios da educação ambiental para as sociedades sustentáveis, se contrapondo ao banalizado e mascarado conceito de desenvolvimento sustentável que se distancia cada vez mais do seu proposto papel de harmonizar mercado e proteção ambiental.

O Tratado enfatiza os processos formativos voltados para a formação de um pensamento político, crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade, reconhecendo a educação ambiental como um processo dinâmico e em permanente construção, enunciando de forma mais clara a relação da educação ambiental com a equidade social e econômica, bem como a necessidade de mudanças de valores e atitudes voltados para a sustentabilidade em suas dimensões social, cultural, econômica, ambiental, ética e política.

Por este viés da EA que aposta nas diferentes dimensões da sustentabilidade, problematizamos a produção cultural do congo na escolacomunidade da Barra do

¹⁸ Paralelo ao evento oficial da Rio 92, aconteceu o Fórum Global de ONGs e movimentos sociais que discutiu e aprovou documentos alternativos como o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Este documento tornou-se referência para a elaboração de políticas públicas, ações e pesquisas em EA. Vale ressaltar que o Tratado não é um documento acabado, está em constante construção e se constitui uma carta de princípios da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), bem como das diversas redes estaduais, que formam grande articulação de entidades não governamentais, escolas, universidades e pessoas que querem fortalecer diferentes ações, atividades, programas e políticas em EA.

Jucu. O congo por ser procedente de grupos socialmente colonizados e excluídos - os negros e os índios ditos selvagens - sempre estiveram às margens, do outro lado da linha. Suas práticas, saberes, mitos, crenças e relações com a natureza ficaram por muito tempo invisibilizados. O pós-colonial não se trata então, de ser posterior a este colonialismo social e epistemológico, mas de “ir além”, não se trata do rompimento drástico da relação saber-poder, pois os conflitos ainda existem. O pós surge através do ecoar dos tambores como uma forma de resistência que reconfigura as relações de poder-saber em movimentos de desconstrução-reconstrução.

Sendo assim

Esse é o grande desafio à Educação Ambiental: produzir uma prática conceitual que abarque a cultura local como lugar antropológico onde os indivíduos produzem seus saberes e fazeres ambientais, pois entendemos que o ambiental está inscrito em tudo que se realiza dentro da cultura. O ambiental também é a cultura realizada (MAULIM, 2012, p.318).

Hall (2003) ainda nos esclarece que o “pós-colonial” é um “culturalismo”, pois preocupa-se com questões de identidade e sujeito e, portanto, não pode explicar “o mundo fora do sujeito”. Ou seja, “o pós-colonial representa uma resposta a uma necessidade genuína, uma necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo” (idem, 2009, p. 116).

Compreender a EA pós-colonial é valorizar a relação estético-expressiva, o local, sem essencialismos e purismos culturais, mas o local como lugar de ocorrência de práticas ambientais/culturais, reconhecendo e potencializando processos identitários nas comunidades que se dão em redes, estando desta forma em constante mutação e hibridização, já que o sujeito descentrado, sem uma identidade fixa, constrói-se no encontro com outros saberes e fazeres ambientais e culturais que sempre são resignificados.

Esse local descentrado é um movimento que vitaliza as culturas, sem torná-las essencialmente um objeto folclórico e estático, possibilitando ver o lugar da cultura como um gerador de muitas formas e forças identitárias que se constituem abertamente dentro das condições permanentes de sobrevivência de grupos, comunidades e sociedades inteiras. Entender a cultura como um movimento aberto e em expansão de identidades é provar que as redes de significado que abrangem o ser humano são indefinidas e

ilimitadas. Entendê-la em conjunto com a natureza é torná-la ainda mais forte e instável (MAULIM, 2012, p.320).

Partindo de um colonialismo do saber, ou seja, de um não saber que valoriza as ciências em detrimento do senso comum, a Educação Ambiental Pós-colonial se contrapõe à homogeneização cultural que manipula uma única cultura, potencializando alternativas para a produção de subjetividades e para trocas de saberes ambientais e culturais, baseados na solidariedade que potencializa práticas sociais sustentáveis.

Entendemos, porém, que os processos de subjetivação não produzem apenas singularidades, produzem também enquadramentos por meio dos processos de globalização e do capitalismo. Pois segundo Najmanovich:

O sujeito não é o dado biologicamente, mas o construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afetos, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando. Agora, não devemos confundir o sujeito com a 'subjetividade'. Esta é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. *Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade*" (2001, p. 93-94, grifo nosso).

3 A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO

Boaventura de Souza Santos faz uma crítica à razão indolente, preguiçosa, que se considera única e exclusiva, e deixa de fora tudo o que é diferente dela, uma razão hegemônica que reduz e que não se exercita o suficiente para enxergar tanta riqueza presente no mundo. Para Santos (2007b), a razão indolente se manifesta de diferentes formas, porém, ressalta duas que lhe parecem extremamente importantes: a razão metonímica e a razão proléptica.

A Razão Metonímica traz o sentido da figura de linguagem metonímia, que significa tomar a parte pelo todo.¹⁹ O todo é composto por partes homogêneas que excluem o diferente, deixando de fora muitas práticas culturais e saberes socioambientais. Essa razão promove o desperdício de experiências, pois ela contrai o presente deixando as produções culturais e seus saberesfazeres socioambientais às margens.

A Razão Proléptica, também traz o sentido de uma figura de linguagem. Prolepse é um recurso narrativo muito utilizado na literatura e no cinema, através do qual se pode descrever o futuro e/ou prevê-lo. “É conhecer no presente a história futura” (SANTOS, 2007b, p. 26), para Santos nossa razão ocidental é muito proléptica, no sentido de que já sabemos qual é o futuro: o progresso e o crescimento econômico, tornando o futuro infinito demais.

Santos (ibidem, p. 26) propõe uma estratégia oposta para tentar deslocar essa razão indolente: *expandir o presente e contrair o futuro*. “Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiência, e contrair o futuro para prepará-lo”. O autor faz uma analogia muito interessante entre nosso futuro pessoal e o futuro da sociedade. Para ele, cuidamos de nosso futuro individual por sabermos que ele não é eterno, já o futuro da sociedade é visto como infinito, por isso ele propõe “visarmos o futuro de nossas sociedades quase como se fosse nosso futuro pessoal”.

¹⁹¹⁹ Santos na verdade se refere à sinédoque, uma figura de linguagem similar à metonímia e às vezes considerada apenas uma variação da mesma.

A *razão metonímica* está baseada em duas ideias, uma delas é a simetria dicotômica que distingue natureza/cultura, homem/mulher, teoria/prática, branco/negro, norte/sul. Essas dicotomias são frutos da racionalidade ocidental que historicamente promove hierarquias e se sustenta “na ideia da transformação do real, mas não na compreensão do real” (ibidem, p. 33).

Se pararmos para pensar nos grandes problemas e desastres ambientais, vamos perceber que são justamente essas transformações, sem compreensão, que potencializam essas situações. Trazendo isso para o campo de nossa pesquisa, fica claro essa racionalidade utilitarista de transformação do real, no caso que envolve o PNMJ. Como falamos, a prefeitura do município de Vila Velha através do PDU de 2011 tentou reduzir a área total do parque, sem a compreensão de que esta mesma área é a zona de inundação do rio, em épocas de chuva. Todo rio tem uma planície de inundação e a do rio Jucu fica em Vila Velha, em bairros como Araças, Guaranhus, Pontal das garças e a consequência disso a gente vê todo ano na época de chuvas. Vila Velha já sofre muitos problemas de enchentes nestas épocas, especialmente os bairros que são perpassados pelo Rio Jucu.

Para Santos a razão metonímica traz cinco modos de produção de ausências, que ele intitula monoculturas. São elas:

1ª Monocultura do saber e do rigor

Onde o único conhecimento crível é o científico, os grupos sociais e suas práticas socioambientais são descredibilizadas e têm uma única utilidade, servir de matéria prima para que o saber científico possa se legitimar.

Assim como a monocultura empobrece o solo e não torna viável o cultivo de outras culturas, esta monocultura epistemológica produz um “epistemicídio: a morte dos conhecimentos alternativos” (SANTOS, 2007b, p. 29), produzindo inexistências através da ignorância.

Isso para a educação ambiental traz um impacto muito significativo porque elimina muitas realidades que ficam fora das concepções científicas da sociedade. Muitos

conhecimentos culturais, sociais e ambientais não são avaliados como importantes apesar de estarem inscritos numa inter-relação cultura/natureza não dicotômica, de contato e respeito e que historicamente foi sendo construída. A monocultura do saber das sociedades contemporâneas “tende a reproduzir a cultura da insustentabilidade, intensificando os problemas ambientais e de desenvolvimento mais do que estimulando processos de vida mais sustentáveis” (TRISTÃO, 2010, p. 168).

2ª Monocultura do tempo linear

Esta monocultura traz a ideia de que a história tem um único sentido, de que o futuro é eterno e o progresso é certo. Um pensamento narcisista que tornam residuais e periféricos os países menos desenvolvidos.

A ideia de progresso, do tempo eterno, acelerou a corrida pela extração dos bens naturais, desacreditando no seu esgotamento, porém, o tempo da natureza não é o mesmo do consumo, e sua reposição não aconteceu na mesma proporção que a sua extração.

Diante desta crise ambiental, surge a metanarrativa do “desenvolvimento sustentável”, pautado na gestão racional dos “recursos naturais”, sempre primando, é claro, pelo interesse da economia.

Os problemas socioambientais têm efeito global, pois atravessam fronteiras, porém, são sentidos localmente em diferentes proporções. Neste modelo de progresso os países mais desenvolvidos estão na corrida pelo maior acúmulo dos chamados recursos naturais, este acúmulo os legitima como desenvolvidos e é estimulado pelo medo da escassez dos bens naturais, essa lógica pautada na superprodução para o superconsumo é responsável pelas sérias injustiças ambientais sofridas por grande parte da população mundial que passa fome, sede de água potável, de moradia e de esgoto tratado.

Apesar dos grupos hegemônicos terem maiores benefícios em relação aos bens naturais se comparados aos grupos residuais, a maior carga dos danos ambientais

ainda é absorvida pelos países periféricos (global) e dentro destes, pelos grupos residuais (local).

Esse modelo de consumo e de produção foi disseminado e adotado, pela maioria dos países, por meio da globalização que prima pela expansão capitalista, visando à ampliação de mercados e de lucros, abarcando também, questões políticas, culturais e tecnológicas dentre outras, no entanto

a dimensão ecológica perpassa todas essas interferências, entretanto a compreensão da globalização ainda é bastante reducionista. O mais enfatizado é seu aspecto econômico, porém a concepção da sustentabilidade supera em muito esse aspecto. [...] Como a dimensão ecológica extrapola as fronteiras estabelecidas, seja entre os saberes, seja entre os limites territoriais entre países, esta tem um vínculo total com os processos da globalização do planeta para além dos fenômenos meramente econômicos. Sem qualquer pretensão hierárquica, pode ser traduzida como uma questão vital, inter-relacionada com todas as outras dimensões e que diz respeito a todos nós. Não possui territórios demarcados. (TRISTÃO, 2010, p. 158).

Dessa forma, as relações espaço/tempo e local/global vêm sendo consideradas ao analisarmos as influências desses globalismos no paradigma da sustentabilidade e nas práticas socioambientais sustentáveis.

O termo sustentabilidade começou a ser difundido na década de 80 a partir da expressão “desenvolvimento sustentável”. Para essa expressão, existem várias definições, porém as mais ouvidas e lidas nos livros didáticos é a baseada no enunciado do relatório de Brundtland²⁰ que o define como “processo que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. É a partir daí que o conceito de desenvolvimento sustentável passa a ficar conhecido.

Este relatório foi um marco muito importante para a Educação Ambiental, mas com o passar do tempo houve a banalização do termo “desenvolvimento sustentável” um

²⁰ Relatório Brundtland é o documento também intitulado *Nosso Futuro Comum*, foi elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e publicado em 1987. Este relatório faz parte de uma série de iniciativas, anteriores à Agenda 21, as quais reafirmam uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O relatório aponta para a incompatibilidade entre desenvolvimento sustentável e os padrões de produção e consumo vigentes trazendo à tona, mais uma vez, a necessidade de uma nova relação “ser humano-meio ambiente”.

metarrelato que não cumpriu a promessa de harmonizar os interesses do mercado e a proteção ambiental, já que esta última vai de encontro à visão economicista do mercado que prima pela superprodução e pelo superconsumo.

3ª Monocultura da naturalização das diferenças

Com a disseminação de informações, pelo processo de globalização, há a criação de grupos de mercado marcados pela potencialidade exploratória das diferenças locais em termos econômicos e culturais, produzindo diversidades e desigualdades, o que contribui para a monocultura da naturalização das diferenças que se pauta na lógica da classificação social, onde as diferenças são inferiorizadas e consequentemente invisibilizadas.

Stuart Hall (*apud*. COSTA et. al, 2003, p. 38) diz que na ótica dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. Porém, a simples acumulação de saberes já não é mais suficiente para designar uma cultura, ela precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social, inclusive na sua relação histórica com a natureza, pois

como a sociedade, a cultura produzida nela e por ela está totalmente ligada à natureza pelas organizações sistêmicas das trocas abertas, comum a toda matéria. As diferenças culturais são originárias das diferentes formas de se relacionar com a natureza das etnias espalhadas pelo planeta terra (TRISTÃO, 2010, p. 167)

Dessa forma, estas relações e os significados produzidos com elas e partilhados por um grupo em meio aos processos de globalização, produzem cultura que formam identidades híbridas, superando a visão de purismos culturais. Assim, a globalização interfere nas culturas nacionais e locais, podendo este processo reconduzir a “*novas identificações globais e novas identificações locais*”. Essas novas identificações conduzem à produção o “sujeito descentrado e /ou pós-moderno” (HALL, 2005) dentro do deslocamento dos novos espaços-tempos do mundo globalizado, já que

esse local descentrado é um movimento que vitaliza as culturas, sem torná-las essencialmente um objeto folclórico e estático, possibilitando ver o lugar da cultura como um gerador de muitas formas e forças identitárias que se constituem abertamente dentro das condições permanentes de sobrevivência de grupos, comunidades e sociedades inteiras. Entender a cultura como um movimento aberto e em expansão de identidades é provar que as redes de significado que abrangem o ser humano são indefinidas e ilimitadas. Entendê-la em conjunto com a natureza é torná-la ainda mais forte e instável [...] Essa mesma identidade fragmentada e descentrada contribui para pensarmos também em uma Educação Ambiental aberta às perspectivas locais e globais no que se refere aos usos e saberes da relação cultura-natureza proveniente de homens e mulheres inscritos dentro do cotidiano de suas vidas (MAULIM, 2012, p. 320).

A monocultura da naturalização das diferenças produz ausências com a inferioridade, ocultando hierarquias através de um pensamento dicotômico e redutor que promove a cisão cultura/natureza. A colonialidade do ocidente que impõe um padrão a ser seguido, identifica as diferenças com desigualdade e tem a arrogância de determinar quem é igual e quem é desigual se contrapondo às práticas de uma Educação Ambiental pós-colonial de valorização das diferenças.

4º Monocultura da escala dominante

Essa monocultura produz ausências através do particular e do local, pois a racionalidade metonímica acredita haver uma escala dominante nas coisas, nomeadas como universalismo e globalização.

De acordo com o Universalismo (SANTOS, 2007b) toda ideia ou entidade é válida independentemente do contexto no qual ocorre, mas sabemos que não há universalismo sem particularismo. O pensamento de Morim (2004, p. 37) se contradiz a essa ideia quando diz “[...] o planeta Terra é mais do que um contexto: é um todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte”. Morim define o sistema como um todo que é ao mesmo tempo maior e menor que a soma das partes, para ele a essência e as propriedades que existem nas partes isoladas não se manifestam no todo organizado, desta forma “cada parte do mundo faz cada vez mais parte do mundo, e todo o mundo está cada vez mais presente em cada parte” (TRISTÃO, 2010, p. 165). Ficando difícil estabelecer diferenças entre o local e o global dentro desta lógica de sistemas complexos.

Já a globalização (SANTOS, 2007b) é uma identidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais, mas também sabemos que não há globalização sem localização.

A globalização não influenciou apenas nossa economia, ao fazer novas combinações de espaço-tempo facilitou o acesso a outras culturas, e as relações entre diversos países, com isso houve a reapropriação cultural, porém, as fronteiras inventadas pela racionalidade dominante marcaram fortemente as diferenças pressionando para a homogeneização cultural, desmerecendo os localismos de cada cultura espalhadas pelo mundo. Esta mesma racionalidade invisibiliza a dimensão ecológica quando trata sobre impactos ambientais locais/globais, à dimensão econômica é dada sempre mais importância, pois

o pensamento parcelar e redutor do paradigma dominante da ciência moderna encara a preocupação ecológica nos processos global de desenvolvimento, por meio da “gestão Racional” do meio ambiente e dos chamados recursos naturais, sem considerar os processos cíclicos inerentes aos fenômenos naturais e as produções culturais, em um ritmo muito mais lento do que as transformações sociais e tecnológicas. A natureza é explorada até sua exaustão para daí se buscar alternativas tecnocientíficas de manejo e de recuperação (TRISTÃO, 2010, p. 161).

Essas ideias legitimam as invisibilizações históricas em relação às práticas socioambientais milenares vividas por grupos indígenas, quilombolas, pescadores, catadores de mariscos, congueiros, paneleiras e muitos outros híbridos culturais, pois “a realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível” (SANTOS, 2007b, p. 31). Porém, apostamos que

a questão ecológica pode ser um fator mobilizador da solidariedade planetária, cria uma simbiose entre o local/global pelo seu poder de partilhar com diferentes sujeitos, coletivos e contextos, ações com princípios éticos e humanistas numa perspectiva que transcende fronteiras (TRISTÃO, 2010, p. 159).

5ª Monocultura do produtivismo capitalista

Essa é a quinta e última monocultura e sua forma de produção de ausências é o “improdutivismo” que se aplica tanto ao trabalho como à natureza. De acordo com Santos (2007b, p. 31) “É a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta”.

Esta monocultura nos remete à tríade (figura 5) do modelo de desenvolvimento sustentável, onde a economia prevalece em detrimento da sociedade e da ecologia, legitimando as dicotomias natureza/cultura e a degradação social/ambiental, como se estas relações não se complementassem de maneira recursiva, sendo causa e efeito um do outro.

Essa lógica produtiva ,segundo Santos, surgiu há quase cem anos, quando nasceram os produtos químicos na agricultura e a terra passou a ser produtiva em um ciclo de produção, sendo os fertilizantes responsáveis pela mudança de conceito de produtividade da natureza. Essa lógica surge concomitantemente com o conceito de produtividade no trabalho.



Figura 5- Tríade do desenvolvimento sustentável.

Acreditamos na superação deste modelo de desenvolvimento sustentável. Apostamos sim, nas práticas sustentáveis que viabilizem a transformação para a construção de sociedades sustentáveis (figura 6), que de acordo com o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* de

1992, são definidas como “aquelas socialmente justas, ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relações de interdependência e diversidade”.

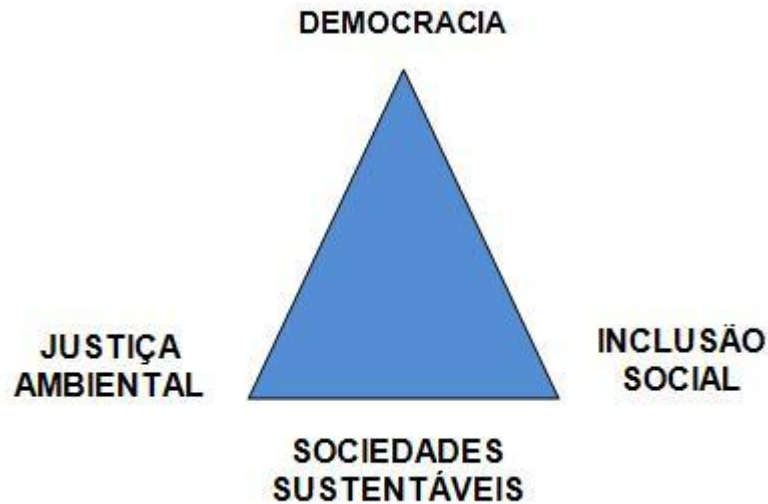


Figura 6- Proposta para sociedades sustentáveis.

“O conceito de sociedades sustentáveis inclui, além da sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica, os aspectos sociais, culturais, espirituais e políticos capazes de garantir o bem viver das pessoas, a cidadania e a justiça distributiva” (ME, 2013), ficando a economia subjacente a essas questões. Para nós, a proposta de desenvolvimento sustentável surge como parte de uma ecologia dos saberes que se contrapõe à monocultura do desenvolvimento sustentável.

3.1 A CONTRIBUIÇÃO DE UMA ECOLOGIA DE SABERES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Essas monoculturas geram ausências, porque deixam de fora e tornam não críveis muitas experiências sociais. Para enfrentar o desperdício que a Razão indolente promove, Santos (2007b) através da sociologia das ausências, propõe substituir as monoculturas pelas ecologias e criar condições para que as experiências ausentes se tornem presentes. As cinco ecologias são as seguintes:

1ª Ecologia dos saberes

Desloca a monocultura do saber e do rigor, permitindo o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares, sem hierarquias. Esta ecologia afirma que “o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real” (SANTOS, 2007b, p.33). Perguntamo-nos: que intervenções o saber científico tem produzido? O mercado verde propagandeando a mercantilização dos bens naturais e os transformando em recursos demonstra parte do que se tem produzido na realidade.

Para a superação desta monocultura um saber ecológico é proposto, este saber se funda no diálogo entre o conhecimento científico e o laico, pois para que as sociedades se sustentem “temos de entender que necessitamos de dois tipos de conhecimento e não simplesmente de um deles” (ibidem, p. 33).

2º Ecologia das temporalidades

Supera a ideia de que a história tem um único sentido, de que o futuro é eterno e o progresso é certo. Mostra que existem outras temporalidades e que várias experiências sociais então dentro delas, sendo deslegitimadas por isso. Desacredita haver hierarquização entre os países periféricos taxados como residuais e os países desenvolvidos. Segundo Tristão,

as ausências criadas nos fluxos da periferia em nível global tornam-se um princípio básico e ameaçador para a diversidade biológica e cultural da vida contemporânea, com sua influência homogeneizadora da cultura, da padronização e do anonimato[...] ignora as eventuais virtudes e riquezas de outras culturas milenares que são ou eram portadores os povos desses países “atrasados”. Muitas dessas culturas sucumbiram/desapareceram por serem consideradas superstições (2010, p.160).

Essa ecologia aposta no deslocamento do estatuto de residuais às práticas sociais e acredita que outro tempo não linear existe, o tempo da natureza. Infelizmente, o tempo do consumo é mais veloz que a lógica temporal da natureza e a consequência disso é óbvia, já que gastamos mais do que pode ser repostado por ela. A corrida pelo progresso pautada na lógica de acumulação, estimulada pelo

desenvolvimento da economia mundial, influência as representações de meio ambiente, causando a dicotomia natureza/cultura, pois ao se colocar fora dessa relação e não se sentir pertencente ao meio ambiente os seres humanos legitimam a lógica da apropriação/degradação. Além disso,

toda essa produção, consumo e distribuição desiguais produzem rejeitos. Apenas alguns podem e são reaproveitados e/ou reciclados. Mas, como vivemos uma cultura do desperdício, nem todos os que podem ser reaproveitados o são. Como a natureza é mais lenta, não reelabora todos os rejeitos acumulados pelas rápidas produções sociais e tecnológicas (TRISTÃO, 2010, p.162).

Infelizmente, esta carga de danos ambientais recai sobre uma parcela mais pobre da população que já sofre sérias injustiças ambientais. Essa dinâmica sinaliza como o processo de globalização influencia as questões ecológicas, ao reconfigurar as práticas socioambientais de maneira recursiva já que essas práticas são responsáveis pelas transformações espaciais.

3º Ecologia do reconhecimento

Substitui a monocultura da naturalização das diferenças. Desacredita nas hierarquias que inferiorizam, buscando a aceitação das diferenças em uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo espaço para a possibilidade de uma ecologia da diferença feita de reconhecimentos recíprocos. Pois, para Santos (1999, p.10) é preciso compreender a questão considerando que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”.

Nesse sentido, a Educação Ambiental constitui-se em potência ao possibilitar as associações entre natureza e cultura, respeitando e encarando as diferenças que não inferiorizam, as igualdades que não descaracterizam e reconhecendo que transformamos continuamente natureza em cultura ao produzirmos nossas visões e recortes das condições ambientais que nos circundam. Essas percepções são resignificadas através da construção de leituras, percepções e interpretações do ambiente que nos cercam, construindo uma relação de pertença à natureza e ao

planeta, viabilizando “alcançar um nível de sustentabilidade na comunidade local que contribua, ao mesmo tempo, com os objetivos em escalas nacional e global” (TRISTÃO, 2010, p.169).

4ª Ecologia das “trans- escalas”

Essa ecologia acredita não haver globalização sem localização, nem universalismo sem particularismo, constituindo-se em possibilidade para a articulação das escalas locais, nacionais e globais. Apostando em uma globalização contra-hegemônica ao desglobalizar o local, ampliando a diversidade das práticas sociais, recuperando o que no local não foi integrado e nem é efeito da globalização hegemônica. O que foi integrado Santos (2002) chama de localismo globalizado, ou seja, o impacto específico da globalização hegemônica no local.

Ainda segundo Santos (2007b, p. 36) “tudo o que é local será embrionário se puder conduzir ao nacional” o que nos remete aos *slogans* dos ambientalistas que têm sido ressignificados a partir deste pensamento. Desta forma, o “pensar globalmente e agir localmente” transcende as escalas ao articular o local, o global e o nacional no *slogam* “pensar e agir local e globalmente”.

Como já falamos, a Educação Ambiental desacredita no desenvolvimento sustentável e aposta na proposta de sociedades sustentáveis, pois

a sustentabilidade se propõe a garantir processos de desenvolvimento locais, contextuais e globais ao mesmo tempo, a viver a complementaridade dos tempos diferentes, a superar a lógica da exclusão, o que implica a eliminação das desigualdades entre as classes sociais, culturas, povos e as nações no sentido de abolir a pobreza material e espiritual. Dessa forma, faz uma severa crítica às consequências sociais, culturais e ambientais provocadas pelos processos globalizadores homogeneizantes (TRISTÃO, 2010,p. 168).

5ª Ecologia das produtividades

Essa ecologia vai de encontro à monocultura do produtivismo capitalista, pois põe em questão a lógica desenvolvimentista utilitária que prima pelo crescimento

econômico e pela acumulação em detrimento da distribuição igualitária dos bens naturais e dos danos ambientais.

A ecologia das produtividades recupera e valoriza sistemas alternativos de produção, de economia solidária e de organizações populares, o que até hoje foi desacreditado por esta lógica capitalista de progresso infinito.

Para Santos (2002, p. 253) a sociologia das ausências tem, então, por objetivo “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas”, libertando as práticas sociais de seu estatuto de resíduo, visibilizando-as pois:

Comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma visão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes. (ibidem, p.253).

A sociologia das ausências confronta os saberes laicos e os científicos, exercendo para isso dois tipos de imaginação. A imaginação epistemológica que “permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas” e a imaginação democrática que “permite o reconhecimento de diferentes práticas e actores sociais”. Ambas as imaginações têm uma dimensão desconstrutiva e uma reconstrutiva. As desconstruções assumem cinco formas e são críticas à razão metonímica, propostas para superação das invisibilizações por meio do “despensar, desresidualizar, deslocalizar e desreproduzir” e as construções são possíveis através das ecologias dos saberes (ibidem, p. 253).

Já a crítica à razão proléptica que expande o futuro é feita pela sociologia das emergências. Essa razão

é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo tempo que contraiu o presente [...] dilatou enormemente o futuro. Porque a história tem o sentido e a direcção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito. Mas porque o futuro está projectado numa direcção irreversível ele é, como bem identifica Benjamin, um tempo homogêneo e vazio. O futuro é, assim, infinitamente abundante e infinitamente igual. [...]. Um futuro assim concebido não tem de ser pensado, e é nisto que se fundamenta a indolência da razão proléptica (ibidem, p. 254).

Enquanto a sociologia das ausências tem por objetivo expandir o presente, a sociologia das emergências foca a contração do futuro, a subtração da ideia de que o futuro é infinito e o progresso é certo. Porém, ao fazer isso, a sociologia das emergências também expande o presente, já que:

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta. (ibidem, p.256).

A subtração do futuro, emergencia a necessidade de seu cuidado no presente, já que “o carácter limitado do futuro e o facto de ele depender da gestão e cuidado dos indivíduos faz com que, em vez de estar condenado a ser passado, ele se transforme num factor de ampliação do presente” (ibidem, p.254). A sociologia das emergências consiste então,

em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado” (ibidem, p. 254).

Diante disso, a sociologia das ausências visa a ampliar o campo das experiências sociais disponíveis e a sociologia das emergências expande o campo das possíveis. As duas ecologias se complementam “visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro” (ibidem, p.259). Porém, Santos (2007b, p. 38) levanta um problema ao dizer que “[...] a sociologia das ausências e a sociologia das emergências vão produzir uma enorme quantidade de realidade que não existia antes. Vamos nos confrontar com uma realidade muito mais rica, ainda muito mais fragmentada, mais caótica”. E nos questionamos como proceder e gerar sentido diante de tantas alternativas e possibilidades sem homogeneizar toda esta heterogeneidade?

4 OS COTIDIANOS ESCOLARES COMO ECOLOGIA DOS SABERES

Os diálogos com Santos (1999, 2000, 2002, 2004, 2007a, 2007b, 2010) contribuíram para que pensássemos a respeito das homogeneizações, dos silenciamentos, das inferiorizações e do não reconhecimento de diferentes formas de produções culturais, religiões e etnias nesta sociedade de controle, pautada na reprodução de discursos ocidentais hegemônicos que hierarquizam experiências.

Boaventura de Sousa Santos (2007b, p. 39) propõe o procedimento de tradução para darmos sentidos a essas experiências, práticas e saberes sem reduzi-los e/ou silenciá-los. Visto que a tradução “é um processo intercultural, intersocial. [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização”.

A comunidade/cultura, pilar da regulação, é posta às margens em detrimento do mercado, por estar aquém da relação técnico-instrumental que move o capitalismo; seus conhecimentos são transformados em matéria-prima, a prioridade é o bem-estar e a acumulação de bens, mantendo a hegemonia de um modelo destrutivo de desenvolvimento que tem se disseminado nas sociedades e se espalhado nos cotidianos escolares.

A Educação Ambiental é um aporte para o deslocamento da razão metonímica que prima pela totalidade, homogeneização e pela ordem, pois aposta nas experiências de alunos(as), professores(as), comunidade escolar e não escolar que emanam singularidades, heterogeneidades e caos. Estas diferenças podem ser tecidas em redes nos cotidianos escolares por meio do processo de tradução que nos possibilita entendermos a cultura como lugar de autofazimento com as relações, e essas relações como potências para as práticas de uma Educação Ambiental Pós-colonial que se realize nos cotidianos através dos usos e saberes locais.

A dicotomização cultura/natureza também é pautada na razão metonímica, fruto de uma racionalidade preguiçosa que produziu o congo como ausente, invisibilizando muitas práticas culturais e socioambientais com a reprodução de discursos

hegemônicos que o hostilizou e o desacreditou, gerando rótulos depreciativos que perpassaram/perpassam o cotidiano escolar.

Para deslocar essas reproduções de discursos de poder que inferiorizam as diferenças apostamos no princípio da *hermenêutica diatópica* (SANTOS, 2010), pois parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Porém,

admitir a relatividade das culturas não implica, contudo, adotar o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber a necessidade do diálogo intercultural e da noção de comunidades interpretativa como portadora de possibilidades de construção de completudes parciais, válidas para o conjunto dos partícipes da comunidade tecida na perspectiva da razão cosmopolita (CARVALHO, 2009, p. 128).

A *razão cosmopolita* (SANTOS, 2004) é proposta como outra racionalidade, indo de encontro à “razão indolente” que produz ausências, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre os partícipes da comunidade, se dedicando ao desenvolvimento de argumentos. Segundo Carvalho, seguindo a hermenêutica diatópica, a razão cosmopolita

busca a ruptura com os diferentes argumentos centrais (topois das diferentes culturas em interação), transformando-os em argumentos passíveis de questionamento e reformulação, chegando-se a consensos parciais e provisórios, mas suficientes como topoi de uma nova comunidade interpretativa (2009, p. 125).

Revalorizando dessa forma as diferentes experiências sociais e culturais, “extraíndo-se de cada um aquilo que potencialmente pode ser reapropriado pela nova constituição comunitária” (ibidem, p.125). “A crítica da razão metonímica é, pois, uma condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada” (SANTOS, 2004, p. 785).

A hermenêutica diatópica é um conceito alternativo proposto pelo trabalho de tradução que visa ampliar o campo de produção de discursos emancipatórios. O ambiente escolar por ser um lugar onde habitam diferentes culturas e saberes, se mostra um importante palco para a realização deste procedimento. Podendo tornar-se um espaço de diálogos e convivências.

Os cotidianos escolares abrigam uma grande heterogeneidade de raças, religiões, etnias, culturas e diversos modos de fazer educação ambiental. Há marcadas diferenças socioeconômicas, diferentes contextos socioambientais e múltiplas histórias de vida, que influenciam na composição das visões de mundo dos alunos/alunas, professores/professoras e se relacionam diretamente com seus saberes e fazeres que muitas vezes não são vistos e/ou reconhecidos. O trabalho de tradução entra na conversa para permitir a inteligibilidade entre essas visões. Assim sendo,

o trabalho de tradução tem lugar entre práticas sociais e seus agentes. Visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles, pois o trabalho de tradução tem que identificar o que une e o que separa os diversos saberes, agentes, movimentos e organizações (CARVALHO, 2009, p. 128).

A vida cotidiana, portanto, é fonte de aprendizagens e influencia nossos comportamentos individuais e sociais nos espaços escolares e fora deles. Somos atravessados por leituras, conversas, imagens, práticas e saberes ,que são absorvidos e resignificados a todo momento, contribuindo para nossas relações e ações com/sobre o mundo a nossa volta.

Assim, os processos através dos quais nos inserimos no “nosso” universo cultural são feitos de valores e saberes partilhados que, muitas vezes, surgem em oposição a valores e saberes de outras culturas. Ou seja, em contextos multiculturais, muito da nossa identidade se tece em oposição às identidades e formas de estar no mundo de outros grupos sociais. E é desse modo que aprendemos a nos inserir no mundo; diferenciando-se dos “outros”. Numa história política e cultural de transformação de diferenças em desigualdades, característica da cultura burguesa ocidental, vamos perceber processos de aprendizagem que criam preconceitos e hierarquizam sujeitos e culturas, valorizando os princípios fundadores de umas em detrimento de outras (OLIVEIRA, 2003,p 19).

Os cotidianos aparecem como espaços de burla a essas hierarquizações, pois são espaços privilegiados de produções curriculares que vão além das propostas instituídas. Neles emergem formas criativas e particulares de saberesfazeres que vêm dar sentido ao que se aprende e ao que se ensina já que “foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens descobriram que era possível ensinar- depois, preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 1996, p.12).

Dessa forma ao trazermos para a escola as experiências sociais comunitárias, a história de vida dos sujeitos da pesquisa e as especificidades locais que refletem o nosso ser/estar no mundo estamos trabalhando outros caminhos para a construção do conhecimento, contribuindo para a diminuição dos muros da escola.

4.1 REDES DE SABERES E EXPERIÊNCIAS CURRICULARES

O currículo escolar pode ser pensado como aquele que é instituído, hierarquizado/verticalizado, proposto pelo ministério e secretarias de educação e norteados pelos PCNs e por projetos político pedagógicos ou pode “constituir-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas” (CARVALHO, 2009.p. 179) pelos sujeitos do cotidiano escolar.

Morin (2005) nos fornece pistas para minimização das tensões existentes entre os diferentes currículos. Para ele não cabe escolher entre um ou outro, mas entender que praticar o currículo é uma ação complexa, com vistas de que se faz necessária uma tessitura conjunta, onde ambos os currículos exerçam o princípio da dialogicidade, que defende a junção de coisas que aparentemente estão separadas como currículo prescrito/praticado, cultura/natureza, razão/emoção, ciências e artes, mitos e razão, ciências humanas e ciências da natureza.

Na pedagogia escolar, o conhecimento é primeiramente produzido dentro das disciplinas e depois dentro dos contextos culturais e políticos. Para o deslocamento desta lógica unidirecional nos apropriaremos do conceito de *alquimia* que “consiste em transferir a produção dos espaços sociais específicos da investigação disciplinar para o interior de práticas pedagógicas inseparáveis de contextos socioculturais mais amplos” (GODOY; AVELINO, 2009, p.333). Popkewitz (2000, p.18 *apud* ibidem, 2009) sugere que as Teorias do Currículo podem ser pensadas como desempenhando uma *função alquímica* sobre saberes disciplinares, na medida em que transformam tradições intelectuais bastante específicas, de historiadores, físicos ou matemáticos, por exemplo, no interior de práticas pedagógicas.

Segundo Popkewitz (1997, p.18, *apud* ibidem, 2009) a pedagogia não é simplesmente o que ela diz sobre o mundo; constitui também uma disciplina de práticas socialmente construídas e politicamente inseridas e “não seria possível, portanto, compreender *regimes*²¹ de práticas pedagógicas sem descrever o *meio* social, político e cultural em que funcionam” (ibidem, p.328).

A educação, portanto, é inseparável dos domínios de controle social. Porém, há estratégias. As escolas vivem um jogo de tensão, de um lado a pressão pela legitimação de um currículo hierarquizado, burocratizado que especializa saberes-fazeres e de outro a busca por sua superação, tendo como apoio o paradigma da complexidade. Edgar Morin (1996) explica que a ideia da complexidade não deve ser tomada como receita, resposta, nem mesmo como completude, mas sim como desafio e luta contra a mutilação, já que

a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento[...]. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o tecem (MORIN, 1996, p.176, 177, 188).

Apoiando-nos na teoria da complexidade buscamos investigar a entrada do congo nos currículos da Escola Municipal da Barra do Jucu. Que articulações são feitas entre os diversos saberes que circulam o espaço escolar? Como os sujeitos da pesquisa alunos(as), congueiros(as), pais de alunos(as), professores(as) e demais integrantes da comunidade escolar pensam as oficinas de congo que acontecem na escola e tecem redes de conhecimentos com a cultura local?

Por meio das produções narrativas descobrimos que no ano de 2001 o congo compôs a grade curricular da Escola Municipal da Barra do Jucu como uma disciplina ministrada nas séries do ensino fundamental I. As narrativas da professora Marina²² nos esclarecem esta experiência.²³

²¹ Por regime pedagógico é preciso entender o conjunto dos procedimentos e das instituições pelos quais os indivíduos encontram-se engajados e constrangidos a se vincularem com padrões cognitivos e motivacionais que são, por sua vez, associados e conectados a outros regimes de práticas econômicas, jurídicos, morais, etc. (GODOY; AVELINO, 2009,p.328).

²² Marina Vieira Sampaio é a 3ª geração de uma família de congueiros da Barra do Jucu; é professora efetiva da UMEF do bairro, ministrando aulas para o ensino fundamental; desde 2003 trabalha com o projeto do congo na escola.

Nosso estatuto da associação das bandas de congo pede que a gente só receba convênios, ou seja, algum tipo de ajuda da prefeitura se a gente tiver uma banda mirim pra poder garantir a vida das bandas de congo, para que não ocorra o que já aconteceu alguns anos, onde tem bandas de congo que ficaram 60 anos sem tocar porque os velhos iam morrendo. Claro, ninguém é eterno e não tinha ninguém para substituir... Começamos a pedir a um, pedir a outro o dinheiro para a compra de material para confecção de uniformes e aí a gente conseguiu fazer uma banda mirim e começamos a apresentar essa banda mirim nas comunidades e tudo mais. Até então, a gente não usava a escola como sede, usávamos o quintal da mamãe, ficamos lá por um bom tempo, até que entrou uma diretora... Como ela sabia que eu já desenvolvia esse trabalho com os meninos na comunidade ela colocou o congo na grade curricular e eu trabalhei durante um ano desta forma. Era uma aula de 50min como se fosse aula de artes, de ensino religioso, pra todas as turmas de 1ª à 4ª série.

(Marina Sampaio - Professora das oficinas de congo).

Essa foi a primeira entrada instituída do congo na escola e nos questionamos se o congo ministrado como disciplina específica cumpriria o papel de dar visibilidade a esta produção cultural sem se passar por uma prática hegemônica imposta. O congo como disciplina específica e obrigatória não compartimentalizaria e reduziria seu potencial? Tristão nos orienta a respeito da fragmentação do conhecimento quando diz que:

O cenário epistemológico da educação ambiental sustenta-se em um conhecimento aberto, criativo, processual e reflexivo, associado à prática social. Não reconhece verdades preestabelecidas nem a divisão do conhecimento por áreas fechadas por séries. É entendido a partir de uma articulação complexa e multirreferencial (TRISTÃO, 2004a, p. 108).

A entrada do congo na escola, como disciplina específica, não agradou a muitos, vários pais e alunos (as) rejeitaram o ensino do congo, afinal de contas, “o que uma produção cultural proveniente de classes subalternas teria para acrescentar à educação”? A professora que lecionava a disciplina fala sobre isso.

²³ Trazido pelo dicionário o termo experiência é usado no sentido de experimentar, de um conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida, de um conhecimento das coisas pela prática ou observação.

Eu tive um choque muito grande. O mais temeroso problema foi a questão dos protestantes. Os pais não admitiam que os filhos tivessem essa aula. Aí o que acontecia? Eu levava os alunos pra quadra pra gente ter as aulas de congo e depois quem não quisesse assistir ou ficava sentado na arquibancada ou ficava em sala de aula tendo aula vaga. O aluno não era obrigado a ter a aula, foi por esse motivo que eu comecei a adaptar a aula de congo com os temas trabalhados na sala de aula, pra poder não chocar tanto a família. A gente pegava muito pouco nos instrumentos, mais mesmo para conhecer a história do congo, o ritmo mesmo do tambor somente aqueles que tinham a devida autorização dos pais, esse pra mim foi o maior choque, por que até hoje ainda tem essa questão de alunos que não podem estar sentando em tambores por questões religiosas, mas hoje a gente percebe que diminuiu muito essa questão. Por quê? A família começou a ver que as crianças conseguiam pegar de uma forma até melhor o que o professor em sala de aula estava desenvolvendo. Só que o congo em si mesmo era pouco utilizado.

(Marina Sampaio - Professora das oficinas de congo).

O diretor da escola João Carlos V. Gervásio também fala sobre a não bem sucedida inserção do congo como disciplina “obrigatória”.

Colocou-se o congo como disciplina, mas não pôde continuar porque não tem uma sustentação legal eu colocar uma disciplina que não pode ser reconhecida por todas as pessoas, por todas as religiões, por todos os grupos. Queira ou não é um trabalho de resistência e resistência gera conflito, e há até hoje as pessoas que são evangélicas, que não reproduzem esta cultura de forma alguma, então imagina isso dentro de uma grade que supostamente você é obrigado. Não tem como fazer isso, e daí teve que ser tirado porque não tinha sustentação legal pra isso. Agora como projeto pode-se fazer um trabalho.

(João Carlos - Diretor da UMEF em estudo).

Diante desses conflitos causados o congo passa a compor as práticas pedagógicas escolares como projeto. Ele entrou definitivamente nos cotidianos escolares da UMEF da Barra do Jucu dentro de um projeto maior chamado B.U.L.A.S (Barra Um Lugar ao Sol), este projeto abarca aulas de esporte e música e sobre ele o diretor²⁴ da escola conta:

²⁴ O diretor da Escola João Carlos Vieira Gervásio é congueiro, integrante de uma das tradicionais famílias de congo do bairro e escritor. Dentre suas obras está o livro “Roda de Congo- uma bem sucedida mistura de negros, índios e portugueses” (2011).

Eu sempre entendi que deveria ser como um projeto contínuo a ser trabalhado, assim até foi melhor aceito. Porque uma vez como projeto, o aluno tem como fazer sua opção. Eu entendo esse processo como um processo de interação de comunidade escola, e o que tem que ter? Tem que ter continuidade e se perpetuar para que os alunos consigam entender como se dá todo o processo educacional, como também o processo cultural, artístico. Tem toda esta tendência artística, cultural e sempre relacionado à própria vivência e ao meio ambiente também, porque o congo como a gente viu, a gente vê, ele é um trabalho que envolve tudo isso, ele tem toda uma história desde como se davam as relações do bairro e do município com as pessoas.

(João Carlos - Diretor da UMEF em estudo).

Essa narrativa nos leva a refletir sobre a importância da interação comunidade escola no processo de construção do conhecimento. Como um processo, “tem que ter continuidade”, não basta às escolas, trabalharem a cultura local como folclore e tradição apenas em eventos pontuais como no dia do folclore e da consciência negra. Um ambiente educador sustentável deve permitir a troca constante de informações entre os indivíduos e o ambiente, já que grande parte dos processos de aprendizagem se faz a partir desta relação com o meio. Portanto,

Falar sobre EA no cotidiano escolar significa iniciar uma discussão sobre como entendemos o cotidiano da escola. O cotidiano é compreendido como espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, fazeres, imaginação, sentidos e representações, onde/quando estabelecemos/participamos de rede de relações e de significados (TRISTÃO, 2013, p. 102).

Os cotidianos das escolas são atravessados por outras realidades. As experiências e práticas vividas em outros contextos pelos alunos(as) invadem as escolas para compor nossas práticas.

Os trabalhos ditos pontuais, como os que acontecem no dia da consciência negra, parecem existir no currículo apenas para tentar dar conta da obrigatoriedade de trabalhar as questões étnico-raciais na escola. Observamos que a banda mirim de congo fica meio esquecida durante o ano e com sua agenda lotada na época destes eventos, porém esses trabalhos pontuais devem ser reconhecidos por possibilitar “a vivência de outros contextos de aprendizagem que transgridem o espaço/tempo da escola. Ou seja, criam-se estratégias de compreensão da realidade complexa,

aberta à imprevisibilidade e à interdependência” (TRISTÃO, 2013, p.107-108), dessa forma, reconhecemos o esforço que algumas escolas e educadores têm, ao trabalhar as questões ético-raciais como processos de inclusão, de aceitação e de reconhecimento nas diferenças de forma processual nos cotidianos escolares, já que:

[...] em seu dinamismo e diversidade infinita, as escolas também desenvolvem formas de relacionamento multicultural bem mais democráticas e igualitárias, através de trabalhos coletivos, desfolclorização de práticas culturais alternativas [...] e outras incontestáveis experiências, mais ou menos coletivas, mais ou menos bem-sucedidas. Também há, cada vez mais, propostas curriculares que buscam superar essa segregação, presentes tanto em projetos de escolas isoladas, como em políticas locais de currículo que integram novidade. São propostas que incluem novas concepções de história e dos modos de ensiná-la, o reconhecimento da participação das culturas africana e indígena como constitutivas de nossa identidade cultural brasileira, entre outras formas de tentar superar -pelo reconhecimento da diferença que respeita e reconhece como válidos os valores e práticas culturais e da igualdade que não permite a discriminação e inferiorização do diferente- as múltiplas manifestações de exclusão e de dominação com que vivemos (OLIVEIRA, 2003. p. 46).

Essas são questões que compõem o cenário da educação ambiental de hoje, trazendo outros elementos que não somente natureza e preservação, mas identidade, gênero, etnia, subjetividade, cultura, multiculturalismo e relações de saber e poder, articulando o currículo vivido ao cotidiano escolar.

Continuando nossa conversa com o diretor da escola, perguntamos se houve aceitação por parte dos professores em trabalhar o congo de forma interdisciplinar no espaço escolar, já que como processo, deve ir além de um projeto e integrar também outras disciplinas. João Carlos V. Gervásio conta que, hoje em dia, os professores já têm um entendimento melhor sobre o trabalho do congo na escola. Como demonstra a narrativa abaixo:

Olha, tem que ter, deveria ter porque o congo é musicalidade, na educação física é movimento, na língua portuguesa é criatividade, é literatura, é você está desenvolvendo versos, trovas, tudo isso, tem que ter essa interação. Dentro da geografia tem a questão da gente colocar o ambiental dos espaços. Dentro da própria letra dos jongs tudo isso é citado, então a pessoa que está falando tem que perceber de onde é, porque no jongo daqui não se fala da forma geográfica do Rio Grande do Sul ou de qualquer outro canto, se fala daqui, então tem que existir esse entendimento e esses professores captarem isso. Tem tudo a ver pra fazer um trabalho interdisciplinar.

(João Carlos - Diretor da UMEF em estudo).

A interdisciplinaridade é um dos movimentos que visa articular os saberes fragmentados. Nicolescu, citado por Marangon (2006) designa interdisciplinaridade como o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações reais, a certa reciprocidade no intercâmbio levando a um conhecimento mútuo. Contribuindo para que no *locus* da escola e também dos espaços informais haja a emergência de uma cultura sustentável inserida nas diversas áreas do conhecimento, de modo a conferir uma visão global e abrangente sobre as questões ambientais. Porém,

não é apenas a ideia de inter e transdisciplinaridade que é importante. Devemos efetivamente “ecologizar” as disciplinas, isto é, considerar tudo o que lhes é contextual, aí incluídas as condições culturais e sociais. Precisamos ver em que meio elas nascem, colocam questões, se esclerosam, se metamorfoseiam. [...] Este é o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (MORIN, 2002, p.79).

A dinamicidade desses movimentos permite religar saberes fragmentados. Ao ecologizarmos as disciplinas, damos mais um passo rumo à superação da dicotomia cultura/natureza, pois ao fazermos as articulações dos saberes escolares que são apresentados aos alunos separadamente, restabelecemos o diálogo entre as diferentes esferas (social, cultural, etc.) de suas vidas como possibilidade de repensar a produção e a sistematização do conhecimento, no sentido de compreendê-las num contexto de totalidade.

A fim de mapearmos essas interações continuamos nossas conversas com alguns professores da UMEF em estudo e as narrativas abaixo nos dão pistas sobre as redes de relações que o congo tece no cotidiano escolar:

Eu não consigo imaginar, hoje, a escola sem esse projeto do congo, quando eu penso nesta escola eu penso nela com esse projeto, e acho até que projetos como esse é que dão o movimento que a gente precisa para a escola continuar sendo escola, esta escola que a gente deseja, porque aquela outra parece que está ficando um pouco para trás. Por isso na minha avaliação ele é muito importante.

(Renata Soraia - professora de história).

Eu acredito que esse projeto é de extrema importância para a escola porque toda a comunidade da Barra do Jucu respira congo, quem nasceu aqui tem família que participa do congo, tem afinidade, então quando a escola traz alguma coisa do bairro, da cultura pra dentro da escola, os meninos se sentem à vontade, se sentem importantes por fazer parte daquilo e talvez conhecer mais sobre o congo do que os próprios professores.

(Geovana Salas - professora de ciências).

Eu acho importantíssimo, porque faz parte da cultura local, da existência, da tradição local. O congo não é só tocar e dançar, o congo é uma identidade cultural forte do sujeito e da sua própria cultura, ou seja, tem crianças que convivem com essa tradição e têm uma ideia errada, acham que é macumba, e acham interessante, veem na escola querem participar e a família não consegue entender e a partir do momento que isso for passado para as crianças, for colocado de uma forma clara, isso vai ser quebrado, as gerações seguintes vão entender melhor e vai ser quebrado este mito e este preconceito que existe, ainda hoje, principalmente aqui na Barra.

(Cristina - professora de Artes).

Conheço o projeto, gosto, porque eu vivo dentro do congo lá em Cariacica e aqui, então eu acho bom principalmente quando a escola trabalha junto com o professor.

(Geane Lazarini - professora de inglês).

Apesar da possibilidade de trabalho em redes, percebemos alguns conflitos, entre professores, causados pelas oficinas de congo na escola. Durante as participações e observações das oficinas compreendemos que elas vão além de ministrar aulas sobre o congo, de tocar instrumentos, de trabalhar as questões ambientais da comunidade e das disciplinas de sala de aula, essas oficinas têm um caráter social muito importante dentro da comunidade, a de minimização de riscos sociais, já que muitos alunos que participam das oficinas e compõem a banda mirim de congo são socialmente vulneráveis.

Em nossa conversa, o diretor sinaliza sobre o perfil dos alunos que são atraídos a participarem das oficinas e principalmente da banda de congo. Ele fala da necessidade de se manter o trabalho que vem sendo realizado nos cotidianos da

escola através do projeto do congo e diz ser interessante não só para os alunos, mas também para alguns pais de alunos, pois segundo ele:

[...] o aluno que saiu da escola por N fatores até mesmo de indisciplina exacerbada que não deu como resolver, acaba mantendo o vínculo cultural. O vínculo desse grupo ultrapassa até as fronteiras do que o aluno entende enquanto aprendiz, ou seja, os alunos mais rebeldes normalmente são aqueles que mais a gente consegue construir essa identidade cultural, artística. Isso a gente percebe no trabalho com o congo e nos outros projetos lá fora. A gente também tem a percepção de que esses alunos conseguem muito mais visualizar um aprendiz através disso do que um aprendiz dentro da sala de aula.

(João Carlos - diretor da UMEF em estudo).

Esses alunos vivem a cultura da comunidade, por isso quando a escola se torna uma extensão e não uma ilha na comunidade, o aprendiz tende a ser mais natural e prazeroso. Os conhecimentos dos alunos são incorporados ao seu processo de construção, abandonando a ideia de um aluno vazio, obrigado a esvaziar-se de seus saberes no portão da escola para a partir daí se apropriar dos saberes tidos como importantes, os saberes científicos.

Esse projeto acontece na UMEF “Dr. Tuffy Nader” desde 2003 e vem trazendo um retorno muito importante para a escola, o retorno não é material visto que a banda de congo mirim não conta com ajuda financeira para os ensaios e apresentações, os instrumentos foram adquiridos há quase 10 anos com verba da PMVV estando sucateados e os uniformes foram feitos com a verba dos picolés vendidos no recreio da escola. Porém,

[...] tem um retorno social grande do **resgate destes alunos** que normalmente são os mais problemáticos. Tem esse resgate social e tem a continuidade cultural, está tudo envolvido, e o reconhecimento da educação dentro desse processo que anda melhor e mais contínuo nessa banda, nesse grupo, do que dentro da escola, dentro da educação, haja vista que já está desde 2003 e em momento algum foi interrompido, na verdade, só cresceu o grupo.

(João Carlos - diretor da UMEF em estudo).

João conta ainda, que o congo entrou naturalmente na escola, haja vista que a escola não é um núcleo fechado e deve estar alinhada a tudo que acontece fora de

seus muros. Ele salienta que quem está à frente da escola precisa ter entendimento de que não é apenas uma questão passageira e que deve haver envolvimento de toda a comunidade, “de um grupo maior que hora ta lavando roupa no tanque, outra hora vai ta vestida de rei ou rainha com a bandeira na mão circulando” e continua,

Agora, a absorção dessa cultura na escola passa muito pelo entendimento de quem está à frente disso, seja da direção da escola, do pessoal que coordena, dos professores, da necessidade disso, da interação de que a escola não é um espaço isolado dentro de uma comunidade, pelo contrário tem que ser aquilo que passeia pela comunidade, e aqui na Barra tem muito disso, da questão da cultura, da questão ecológica, ambiental, e desse preservacionismo de toda a natureza, das matas, Jacarenema, dos espaços- tentar deixar os espaços da forma mais rústica digamos assim, sem asfaltamento- **Jacarenema** é nossa e a cultura do congo é nossa, o congo só vai permanecer nosso se a gente der estímulo dentro da escola para as crianças conhecerem e praticarem.

(João Carlos - diretor da UMEF em estudo).

Vocês podem estar se perguntando, mas onde entra a Educação Ambiental nisso tudo? Pois bem, ainda hoje a concepção de muitos sobre o significado da educação ambiental está vinculada ao preservacionismo, a uma visão de meio ambiente que requer da EA mudar consciências, porém, acreditamos numa educação ambiental que transcende esses significados, que se tece em redes complexas, incluindo a dimensão socioambiental, a formação política para o exercício de direitos e deveres que não excluem as diferenças, a valorização de diferentes saberes/fazeres culturais e a alteridade. As recém-aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)²⁵ consideram que a

educação ambiental envolve o entendimento de um educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A educação ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (ME, 2013, p. 515).

Dessa forma, a EA pode potencializar a escola para constituir-se em um espaço educacional sustentável, pois segundo DCNEA as instituições de ensino devem ser

²⁵ Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

“incubadoras de mudanças concretas na realidade social” por meio da constituição destes espaços sustentáveis, definidos como:

aqueles que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações. Nesse sentido, os sistemas de ensino da Educação Básica, juntamente com as instituições de Educação Superior, devem incentivar a criação desses espaços, que enfoquem a sustentabilidade ambiental e a formação integral dos sujeitos, como também fontes de financiamento para que os estabelecimentos de ensino se tornem sustentáveis nas edificações, na gestão e na organização curricular (ME, 2013, p.525).

Segundo o documento *Bases para o diálogo* produzido para o I Encontro²⁶ do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis que deveria ter sido realizado em Cuiabá nos dias 12 e 13 de setembro de 2013, a Coordenação Geral de Educação Ambiental entende que é importante converter as diretrizes em ações que possam inspirar e mover as redes de ensino em seus diversos níveis e modalidade, em direção à constituição de sociedades sustentáveis, tal como preconiza a Política Nacional de Educação Ambiental. Algo a ser trabalhado no sistema formal de ensino, mas que transcende o espaço das escolas da Educação Básica e das instituições de Ensino Superior, chegando aos *cotidianos das comunidades* a que estas pertencem. Com esta intencionalidade surge o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES).

O PNES se sustenta no tripé espaço-curriculo-gestão e traz a intencionalidade da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que permita a abordagem dos **círculos de aprendizagem e cultura** (FREIRE, 1985). Segundo Paulo Freire esses círculos são definidos como um lugar onde todo mundo tem a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas e dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Os eixos gestão, currículo e espaço físico mantém uma relação de indissociabilidade, o que revela um permanente diálogo de saberes em uma relação sistêmica com a realidade circundante, porém focaremos nossos estudos no

²⁶ O I Encontro do programa Nacional de Escolas Sustentáveis não aconteceu. O MEC cancelou sua participação alegando falta de verba, o que causou muita indignação dos participantes do II Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países Lusófonos que aguardavam para dialogar e contribuir para a formulação do programa.

currículo. O currículo deve ser revisto atentando para os pressupostos da escola sustentável, que devem estimular a visão complexa da questão ambiental que articula ambiente, sociedade e cultura; valorização e diálogo dos diferentes fazeres e saberes científicos e populares; reconhecimento das diferenças sem indiferença; incentivo à cidadania ambiental com responsabilidade local e global, individual e coletiva; Educação com cooperação, democracia, justiça social, liberdade, sustentabilidade dentre outros.

Nessa perspectiva, caberia à escola: exercitar o trabalho do conhecimento tecido em rede, interdisciplinar e transversalizado; interpenetrar, pelas práticas coletivas, os espaços-tempos da ação pedagógica e política; trabalhar a questão da diferença e da pluralidade; analisar o espaço-tempo escolar e o conhecimento em sua tensão entre o local, o regional e o global; compreender que o erro é produtivo e buscar formas alternativas de aprendizagem e avaliação (CARVALHO, 2006, p.6).

Diante da potencialidade que a escola apresenta para trabalhar o conhecimento tecido em redes e na tentativa de compreender de que forma as questões éticas, políticas, socioambientais e culturais da comunidade compõem os cotidianos das salas de aula, conversamos com alguns professores. Os questionamos se o engessamento do currículo instituído se coloca como barreira para este trabalho.

As narrativas abaixo nos esclarecem essas indagações.

Eu acho que isso é extremamente importante, eu trabalho com ciências então tudo que é relacionado eu trabalho com exemplos da Barra, este ano a gente vai trabalhar com a restinga, e sempre que possível eu tento trazer a realidade, mas não é sempre que dá porque a gente tem que cumprir o conteúdo do livro, tem que dar aquela aula tradicional e nem sempre a gente consegue essa linha, trazer isso pra cá, e é muito importante para os meninos valorizarem. Hoje em dia, a educação é interdisciplinar, não tem aquela coisa mais de só usar o livro, tudo que os meninos sabem da prática, da vivência eu acho muito importante, sempre que eu estou explicando a matéria eu falo: olha se você tem um exemplo para dar sabe de alguma coisa, eu acho que enriquece a aula. O menino às vezes sabe o assunto da forma não científica, mas ele conhece.

(Geovana Salas- professora de Ciências).

Pra mim é mais fácil porque é inglês então eu consigo fazer ligação com qualquer coisa, quando eu estou dando aula tudo eu puxo pra dar um exemplo daqui... esse trimestre o simulado vai ser só voltado pra cultura da Barra do Jucu, então todo mundo vai ter que elaborar as provas com o seu conteúdo voltado pra cultura da Barra. Sempre que eu estou ensinando um verbo eu puxo um exemplo da Barra, quando eu to falando de artista eu pego Kristian Kimersom (surfista profissional), eu pego a Neymara (pentacampeã de body board). Esta região aqui da pra trabalhar com muita coisa, porque ,de vez em quando, está na mídia, você busca e acha textos na internet até em inglês, então pra mim é mais fácil trabalhar e os meninos gostam quando eles ouvem nomes de pessoas que eles conhecem, que eles encontram na rua e que estudaram com eles. Pra eles é bom, tem que ter essa ligação porque eles vivem aqui. Quando dou uma prova e coloco outro bairro, se eu não mandar comparar e não fizer uma ligação com a região que a gente está eles acham meio assim, mas quando eles veem uma questão com algo, há Santa Paula! Nossa eu moro aqui! Então eles se amarram e já veem diferente.

(Geane Lazarini- professora de inglês).

Na minha disciplina tenho uma flexibilidade maior de trabalhar porque é uma disciplina que abre-se um pouco o leque, você não tem uma grade certinha para seguir, como ciências tem que cumprir com aquelas matérias, então você acaba se envolvendo com aquela preocupação de estar cumprindo com a grade curricular e acaba não conseguindo sair um pouquinho de cima disso, já em artes a gente tem essa flexibilidade. Eu não tinha incentivo, mas eu tinha necessidade de passar pra eles a cultura local, não só a local, mas também a da história da arte, alguns artistas brasileiros, para eles poderem estar um pouco mais dentro do contexto social em que vivem.

(Cristina- professora de Artes).

Continuando nossa conversa a professora de artes fala da importância do trabalho da cultura local no currículo, para ela a sustentação pedagógica é legal e funciona como memória e história porque fala um pouquinho da cultura do negro e de seus ritmos e costumes, como também da cultura indígena e dos portugueses. Sendo interessante ser trabalhada as tradições religiosas, a devoção a São Benedito e a relação *cultura e natureza*, já que os instrumentos trabalhados no congo são tirados da natureza, sendo matéria prima da natureza local. Para ela “é uma questão também do meio ambiente, da preservação” (Professora de Artes).

Ao conversar com a professora de história sobre o currículo instituído e sobre criar possibilidades para a construção do conhecimento levando em conta a identidade cultural e a classe social do educando visando à minimização dos obstáculos para as práticas educativas ela narra:

Eu tenho percebido que quando a gente consegue ensinar de verdade é porque a gente conseguiu encontrar uma brecha e entrou por ela, eu percebo que as minhas melhores aulas são as aulas que eu entro nas brechas. Aconteceu um fato que foi o assassinato da Bárbara (Ex- aluna da escola) alguns dias atrás, e em todas as salas eu conversei sobre isso, aí a gente falou sobre a violência contra a mulher, dos índices de homicídio no Espírito Santo, de sociedade patriarcal e não tinha nada a ver com o conteúdo que eu estava dando, então eu percebo que as minhas melhores aulas, pelo fato de ser mais ouvida, é exatamente nesse momento em que eu deixo esse currículo oficial e caminho pelo instituinte.

(Renata Soraia- professora de história).

Observamos com as narrativas das professoras que as dimensões do saber e do fazer educativo se integram e são inseparáveis, apontando para uma prática cotidiana de complexas redes de aprendizados tecidas nos contextos vividos pelos alunos(as) e professores(as), mas apesar de fazerem tal articulação com esses contextos, surgem nas narrativas as cobranças para “dar conta do currículo instituído”.

Eu quando me olho acho que é uma falha minha como profissional que mora na Barra e que fala menos da Barra do que eu deveria falar. Tenho falado não de uma maneira sistematizada colocando a história da Barra do Jucu dentro da história do Espírito Santo, tenho falado quando aparece oportunidade ou através de algum projeto, porque eu já me cobro muito de estar sempre atrasada com o conteúdo, porque o tempo todo eu estou entrando nas brechas, tem hora que eu me percebo assim, aí falo caramba eu tenho que voltar e tenho que trabalhar o conteúdo senão o negócio fica apertado pro meu lado também, então acho que é um pouco disso, eu reconheço que poderia estar fazendo mais nesse sentido mas em contrapartida eu tenho priorizado as coisas que vão acontecendo no meio do caminho. Então a gente às vezes se preocupa com esse tempo, mas a gente é cobrado menos do que a gente fala que é cobrado, porque até hoje na escola ninguém me falou Renata você não trabalhou o conteúdo, talvez mais uma cobrança minha, por exemplo, professor de história do sexto ano se não chegar em Roma ele quer se matar por que é o mínimo, aí no ano passado eu não cheguei nem em Roma, nem em Grécia, nem no Egito, não cheguei em nenhum desses lugares, cheguei em outros, mas eu me cobrei muito por não ter conseguido, e às vezes eu acho que a Barra acaba ficando de lado por conta disso tudo também.

(Renata Soraia- professora de história).

As cobranças pelo esgotamento dos livros didáticos e das disciplinas acadêmicas partem de ambos os lados. De um lado estão as avaliações (provas trimestrais, simulados, provinha Brasil) e do outro, a cobrança pelos próprios professores que reconhecem a importância de tais componentes curriculares. Mas como disseram *“hoje em dia a educação é interdisciplinar, não tem aquela coisa mais de só usar o livro”, “eu não cheguei nem em Roma, nem em Grécia, nem no Egito, não cheguei em nenhum desses lugares, cheguei em outros, mas eu me cobrei muito por não ter conseguido”*.

Reconhecemos a importância do estudo das disciplinas específicas, mas apostamos no potencial das brechas para chegar a “outros lugares”, e observamos que os(as) professores(as) produtores de currículo através de suas práticas cotidianas, já estão construindo a escola que desejamos. Uma escola onde as disciplinas acadêmicas não são trabalhadas de forma estanque, compartimentalizada e desvinculadas dos contextos sociais, ambientais e culturais dos educandos. Apostamos também, no projeto “congo na escola”, pois o reconhecemos como uma dessas burlas, como resistência aos currículos oficiais que muitas vezes deslegitimam os *saberesfazeres* da comunidade onde a escola está inserida, tratando todas as escolas como iguais.

5 OFICINAS DE CONGO: APRENDENDO COM AS PRÁTICAS A NARRAR A COMPLEXIDADE DO COTIDIANO

ORAÇÃO DO ESTUDANTE

*Por que me impões
O que sabes
Se eu quero aprender
O desconhecido
E ser fonte
Em minha própria descoberta?...*

*Não quero a verdade
Dá-me o desconhecido
Como estar no novo
Sem abandonar o presente?
Não me instruas
Deixe-me viver
Vivendo junto a mim.
Deixa que o novo
Seja o novo
E que o trânsito
Seja a negação do presente;
Deixa que o conhecido
Seja minha libertação
Não minha escravidão
Revela-te para que,
A partir de ti, eu possa
Ser e fazer o diferente;
Eu tomarei de ti
O supérfluo, não a verdade*

Que mata e congela;

Eu tomarei tua ignorância

Para construir minha inocência

Autor : Humberto Maturana

A oração do estudante de Humberto Maturana nos faz refletir sobre o real papel da escola e dos educadores no processo de aprendizagemensino. Pois como diz Freire (1996, p. 23) é preciso compreender que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Por meio do diálogo com esses e demais autores que compuseram a pesquisa, e de nossa imersão nos cotidianos da UMEF em estudo, ficou evidente que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (ibidem, p.22).

A pesquisa narrativa com os cotidianos não está enquadrada e/ou aprisionada em modelos, está aberta aos imprevistos não existindo um só caminho a seguir. Como diz o professor Carlos Eduardo Ferraço (2003, p. 158) “*estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos*”. Por isso, sempre estamos retornando ao seio da escola, de onde, de fato, nunca saímos.

Estudar com os cotidianos é se confundir com ele saindo da descrição de falar sobre e viver os acontecimentos, cotidianamente, numa busca constante de nós mesmos. Pois somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (FERRAÇO, 2003).

A pesquisa narrativa em Educação Ambiental com os cotidianos acontece em meio ao que está sendo realizado na escola e expressa as redes de relações que se tecem nos diferentes espaçostempos vividos pelos sujeitos cotidianos. É acompanhar processos, neste caso, as oficinas de congo²⁷ ofertadas na UMEF em

²⁷ As oficinas de congo acontecem no turno vespertino da UMEF “Dr. Tuffy Nader” localizada na Barra do Jucu, duas vezes por semana e atendem aos alunos do ensino fundamental I que estudam pela manhã. Os alunos do ensino fundamental II que estudam no turno vespertino participam dos ensaios

estudo. Nesses movimentos da pesquisa, várias *Oficinas Culturais* foram realizadas enredadas com o projeto congo na escola: oficinas de contação de histórias, oficinas de fotografia, oficinas de cinema de animação, oficinas de confecção de casacas, oficinas de pintura, além de aulas de campo à Reserva Natural Municipal de Jacarenema e saídas para apresentações da banda de congo mirim.

Mergulhados com nossa aposta em pensar a EA pós-colonial, as *Oficinas Culturais* constituíram encontros, experiências e redes de conversações cotidianas valorizando e tornando visíveis os saberes silenciados da produção cultural do congo. Acompanhamos e registramos as redes de *saberesfazeres* socioambientais que movimentam essas oficinas caracterizadas por diferentes linguagens artísticas e culturais. Observamos também que

as redes tecidas em meio à articulação dos contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares, vividos pelos sujeitos cotidianos, produzem diferentes *saberesfazeres* dependendo de necessidades e/ ou interesses pessoais e/ou locais, das histórias de vida, formações, valores e intenções. Com isso, os *saberesfazeres* que os sujeitos praticam nos cotidianos escolares não são definidos apenas institucionalmente, de acordo com as normas decorrentes de lógica hierárquica de funções e/ou formações (FERRAÇO, 2007, p. 90).

Nas tessituras dessas redes, o amor de Marina Vieira Sampaio à sua comunidade; somado ao seu amor ao congo faz com que o sonho, a poesia e o encanto se encontrem no soar dos tambores de congo e nos encontros das oficinas de congo na escola, visto que, a escola representa o ambiente ideal para desenvolver o conhecimento, valores, atitudes e atributos favoráveis ao meio, e que a Educação Ambiental é uma ferramenta fundamental para interagir neste processo (DIAS, 1998).

Nos acompanhamentos destas oficinas e em conversas com a professora/congueira que as ministra na escola, percebemos a grande potência destas na construção subjetiva dos jovens. A solidariedade, a amorosidade e o respeito perpassam esses contextos de aprendizagens, o que se mostra de extrema importância já que para

da banda de congo que acontecem uma vez por semana à noite na escola ou na casa da Dona Dorinha que é guardiã dos tambores da banda *tambor Jacarenema* e mãe da professora Marina que ministra as oficinas.

Maturana (2002) o amor é o fundamento do social, é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, esta aceitação é o que constrói uma conduta de confiança, respeito e uma “condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (pg. 25).

Segundo Maturana,

99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor. [...] O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela (2002, p. 24 e 32).

No início da pesquisa perguntamos à professora Marina como eram conduzidas as oficinas e que conteúdos eram trabalhados com os estudantes. Quem olha de fora pode pensar que nas oficinas de congo os(as) alunos(as) só aprendem sobre a história do mesmo e a tocar casaca e tambor, porém os conteúdos trabalhados são aqueles que afetam a vida cotidiana da comunidade.

Essas oficinas envolvem atividades de reaproveitamento de lixo seco, jogos educativos sobre Jacarenema, ensaios da banda de congo mirim, palestras sobre saúde, estudo da letra do hino nacional, pesquisas sobre a história do congo e aulas de campo a pontos ambientais e históricos/culturais do balneário da Barra do Jucu, com conversas com antigos moradores conhecedores da cultura local, possibilitando a interação dos alunos com a cultura e com os ecossistemas locais.

A professora deu um exemplo de como os temas trabalhados surgem, ela incorpora ao seu plano de oficinas os acontecimentos locais e globais que vão surgindo pelo caminho e que se mostram importantes serem tratados naquele momento, tal postura é facilitada devido à característica flexível do projeto. Marina contou que em 2006 havia uma grande incidência de hanseníase na Grande Terra Vermelha, zona que comporta vários bairros vizinhos à Barra do Jucu, com 44 dos 121 casos diagnosticados de hanseníase no Município de Vila Velha. Essa região sofreu ocupação sem planejamento e comporta uma parcela da população que sofre

grandes injustiças ambientais²⁸. A professora pensou: O que fazer? E resolveu usar o congo como um instrumento de informação e prevenção da doença. Os alunos criaram uma letra para o jongo²⁹ Madalena, e através de apresentações em escolas da região difundiram essas informações.

Hanseníase é uma doença

Um micróbio é o causador

Ele ataca a pele e os nervos

Ele ataca a pele e os nervos

E não provoca dor

Xô hanseníase

As pessoas atingidas

Ficam com a pele manchada

Elas podem ser vermelhas

Elas podem ser vermelhas

Ou até esbranquiçadas

Xô hanseníase

Ela é transmitida

Através da respiração

Procurando logo o médico

Procurando logo o médico

Não precisa internação

Xô hanseníase

Pra tratar essa doença

Não é nada complicado

Indo ao posto de saúde

²⁸ Injustiça Ambiental se dá pela falta de acesso do ser humano aos bens naturais, inclusive ao saneamento básico.

²⁹ Nome atribuído às músicas cantadas nas rodas de congo.

Indo ao posto de saúde

Você será medicado

Xô hanseníase

Por isso minha gente

Da saúde vamos cuidar

Enxotando a hanseníase

Enxotando a hanseníase

Pro micróbio detonar

Música: Jongo Madalena

Letra: construção coletiva dos alunos/oficinas de congo.

Percebemos uma atenção muito grande das oficinas de congo às questões socioambientais da comunidade, constituindo-se uma potência já que sua proposta vai além da perspectiva da solução de problemas ambientais. Elas buscam uma nova perspectiva de perceber as relações sociais, políticas e culturais através da promoção de encontros entre EA e cultura local, na tentativa de contribuir para a formação de um sentimento de pertencimento pelo balneário em que a escola se localiza, pois de acordo com Tristão:

A Educação Ambiental pode resgatar as sensações valorativas para que as subjetividades individual e coletiva criem um sentimento de pertencimento à natureza, de um contato íntimo com a natureza para perceber a vida em movimento de equilíbrio/desequilíbrio, organização/desorganização, vida/morte, o belo e o bom nela contidos (2005, p.261).

Perguntamos à professora Marina o perfil dos alunos que frequentam as oficinas e a Banda de congo Mirim, ela nos responde sobre isso e ainda fala sobre sua perspectiva em relação aos projetos que são desenvolvidos na escola.

São os verdadeiros excluídos (risos). Infelizmente quando me perguntam assim: Marina quem são os alunos que frequentam? Eu falo: pra frequentar (é mentira pura) precisa ter até 16 anos, não pode ter faltas, problema de disciplina, o aluno que tem notas baixas também não pode. Era o sonho da gente que isso realmente acontecesse, mas na minha opinião, acho que isso não é o correto, porque se esse aluno falta muito é porque ele não tem atrativo na escola, se ele tiver atrativo ele vem, se esse aluno tem nota baixa é porque ele tem alguma dificuldade que ainda não foi detectada e que precisa ser detectada, se ele é indisciplinado é pelos dois motivos, porque ele não gosta de vir pra escola por não ter atrativo e porque ele tem certa dificuldade...então é claro, ele não se interessa e ele vai ter nota baixa.

(Marina Sampaio- professora das oficinas de congo).

As práticas disciplinares e controladoras que vemos na escola se contrapõem a esse pensamento, gerando conflitos no ambiente escolar; essas práticas são pautadas em uma pedagogia excludente onde apenas os melhores alunos devem ter direito às atividades tidas como atrativas. É muito comum as escolas darem ao professor o poder de decisão sobre quais alunos serão premiados a participarem de uma saída da escola, isso acontece recorrentemente, pois os recursos não são suficientes para que todos sejam contemplados, o fim disso nós já sabemos, os tidos como “piores” sempre ficam na escola. Esta rotulação é dada àqueles que têm problemas de indisciplina, de faltas e de baixo rendimento. Sobre essas questões a professora Marina ainda narra:

A gente às vezes tem até certa crítica dos colegas, porque eu tenho uma colega que é uma excelente professora, mas não admite que o aluno dela que não faz tarefa, que falta muito à aula e tem nota baixa participe de projetos da escola, porque ela vê o projeto como um prêmio, porque passeia muito, conhece muito e eu já não penso assim, eu penso que a gente pode aproveitar esses passeios pra dar a aula que ele tá precisando e que ele não tá aprendendo dentro da sala de aula...eles conhecem novas culturas, novas pessoas, jeitos diferentes, então eu acho que isso tudo fica marcado na cabeça do aluno, e se fizerem uma prova do que eles veem no congo eles vão saber falar tudinho, é só a pessoa saber o que cobrar do aluno.

(Marina Sampaio- professora das oficinas de congo).

Em uma agradável tarde que passamos conversando, a professora Marina narra um depoimento muito emocionante de indignação e de sonho. Ela traz em suas palavras

inscrições da Educação Ambiental pós-colonial que defendemos, pautada no respeito, nas relações e na aceitação das diferenças sem indiferença.

A gente tem alunos aqui que sabemos que vivem vendendo droga, que a escola expulsou e eu tenho que brigar com uma meia dúzia pra colocar este menino dentro da sala de aula, este menino participa do teatro (figura 7) fazendo o curupira e a gente consegue trabalhar com este menino assim sem um pingão de vergonha de se apresentar para os colegas e quanto tempo este menino passa aqui fazendo esse ensaio, essas apresentações? Olha a autoestima desse menino, o que a gente está trabalhando com ele, a valorização dele, porque enquanto alguns falam que ele é maconheiro que ele fuma crack que ele faz isso ou aquilo, olha quantas coisas que esse menino tem pra realmente permanecer nisso e a gente com essas oficinas de congo tenta mostrar o outro lado pra ele. Por que não se envolver um pouco mais é claro dentro do limite pra tentar mostrar o outro lado pra esse menino, será que alguém mostra esse outro lado pra esses meninos? Por que eu vou virar as costas pra ele? Esse menino foi expulso da escola por indisciplina por ter ofendido um professor... a família já tinha rejeitado mesmo, então a escola resolveu também mandá-lo embora, não presta, não pode ficar aqui ... e ele nem é tão bom congueiro, ele nem toca tão bem, mas só pelo fato dele ter o compromisso de estar lá nos horários marcados...me ajuda com os menores, será que esse menino que tem essa responsabilidade de até mesmo cuidar dos menores não tem responsabilidade pra permanecer numa escola de se adequar às regras escolares? Será que não falta realmente só uma conversa um tratamento diferente do que tem sido feito pra gente conseguir isso?

(Marina Sampaio- professora das oficinas de congo).

A professora continua falando sobre suas preocupações:

Então eu fico assim tensa, preocupada, porque qual é o real papel da escola? Não é estimular o aluno a frequentar as aulas? Não é tentar ver o máximo de condição pra manter esse aluno na escola? Ele chegou a pedir desculpa para o professor depois do fato, mas o professor ainda se sentiu ameaçado com a presença dele... as pessoas tem que saber tratar a outra, tem que ser tratado diferente sim, porque nós não somos iguais então não podemos ter o mesmo tratamento.

(Marina Sampaio- professora das oficinas de congo).

Figura 7- Teatro: A turma do sítio na Barra do Jucu



Foto: Arquivo pessoal

Em datas comemorativas a banda de congo mirim recebe muitos convites para apresentações, e esses momentos são aproveitados para falar sobre o real significado e origem do congo.

Segue abaixo o roteiro elaborado para apresentação do teatro do grupo mirim de congo na semana do folclore.

Os personagens do sítio do pica-pau amarelo na Barra do Jucu

A história do teatro inicia-se no sítio do pica-pau amarelo. Visconde encontra um livro na biblioteca de Dona Benta que fala sobre roda de congo, muito curioso ele conta sobre seu achado para Emília que rapidamente tem uma solução: *“vamos para a Barra do Jucu descobrir o que é esta tal de roda de congo agora”* e num passe de mágica usando o pó PIRLIMPIMPIM eles surgem na Barra do Jucu. Ao chegarem lá se perguntam *“que paraíso é esse se não há mata? não há nem rio?”* Neste momento os alunos respondem *“há sim! Jacarenema e o Rio Jucu”*. E os personagens continuam:

Curupira: Vocês cuidam da Mata?

Saci: Ela é muito importante pra nossa sobrevivência.

Iara: E do rio? Vocês cuidam dele? A água que nós bebemos e os peixes que comemos vêm dos rios, por isso não devemos jogar lixo neles.

Emília: E o que é esta tal de roda de congo?

Nesse momento um aluno se oferece para contar a história do congo e os personagens “negros”, “índios” e “brancos” vão surgindo em cena.

Recordo-me que em uma dessas apresentações da banda de congo mirim em uma escola estadual do município de Vila Velha, fomos recepcionados por alguns alunos com gritos de macumbeiros, o que causou a revolta da maioria das crianças que integram a banda, fiquei incomodada com a situação e tentei acalmar os ânimos das crianças enquanto a professora Marina achava engraçado a falta de conhecimento que os levavam às rotulações de macumbeiros e de forma muito natural e descontraída fazia disso um gancho para explicar o real significado do congo.

Sobre essas situações a professora Marina relata:

Logo que a gente chegou aqui percebíamos que não era tão aceito, eles não davam importância, mas depois disso a gente conseguiu pelo menos um respeito, não vou participar, mas pelo menos não vou atrapalhar, não vou zombar, porque uns meninos que participavam tinham vergonha de botar os uniformes porque o colega ficava mexendo chamando-os de macumbeiros. Nós íamos a outras escolas e quando entrávamos com o tambor eles lá de cima já gritavam: Olha, chegaram os macumbeiros! Pra mim isso era ótimo, mas para as crianças não, eles não tinham esse mesmo preparo. Pra mim era um gancho que eu precisava pra falar, ali, na hora da apresentação, falava da história do congo e esclarecia essa situação de macumbeiro, porque em alguns dicionários é o nome de um instrumento e macumbeiro é quem toca aquele instrumento em formato de tambores, então a gente aproveitava esse gancho pra tentar levar um pouco mais de conhecimento e de informação pra essas pessoas que infelizmente, ouviam e repetiam, mas não buscavam esse conhecimento.

(Marina Sampaio- professora das oficinas de congo).

A postura da professora diante do exposto nos remete a uma das diretrizes do ***tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*** que diz “*Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos*”, tal postura contribui para um aprendizado permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida e na aceitação das diferenças sem indiferença.

O que nos chama atenção são as inscrições da Educação Ambiental na cultura local. A professora que ministra as oficinas está sempre inserindo as questões ambientais comunitárias nas oficinas e nas apresentações da banda de congo mirim.

Como já falamos anteriormente, o entorno da escola tem um ecossistema riquíssimo e muito cobiçado, essas questões políticas e sociais também são abordadas nas oficinas. Ministramos uma palestra fazendo uma explanação bem sucinta dos conflitos ambientais que envolvem o Parque Natural Municipal de Jacarenema. Os alunos assistiram a documentários sobre Jacarenema, fizeram trabalhos de pintura, corte e colagem de um material fornecido à escola, anos atrás, do PROGRAMA LONTRAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. A conservação do rio Jucu e de Jacarenema depende de todos nós? Este material estava esquecido no

almoxarifado da escola juntamente com uma cartilha que traz sugestões para trabalhos cotidianos em sala de aula das questões ambientais locais.

Os alunos passaram tardes prazerosas se divertindo e aprendendo sobre a fauna e a flora de Jacarenema através de jogos da memória (figura 8) educativos, produzidos pelo biólogo e fotógrafo André Alves com o patrocínio da Lei de Incentivo Cultural de Vila Velha e apoio da Rodosol. As fotografias retratam o Parque Natural Municipal de Jacarenema e representam diferentes ecossistemas presentes na Mata Atlântica tais como: vegetação rupestre, alagado e restinga.

Figura 8- Oficina de Congo na Pousada Brisa na Barra- Barra do Jucu



Foto: Arquivo pessoal.

As oficinas também possibilitaram o contato dos alunos com as imagens. Fizemos uma parceria com a professora Zanete³⁰ que ministrou uma oficina de fotografia (figura 9) com as crianças do projeto, cujo desenvolvimento resultou em um trabalho que chamamos *imagens de Jacarenema* (figura 10) realizado no Parque Natural Municipal de Jacarenema. Foi um momento em que os alunos ficaram bem à vontade para observarem e fotografarem o que os tocavam, o que lhes chamavam a atenção, fugindo do risco de permanecerem condicionados à ditadura do olhar com um foco sem amplitude. Desta forma

a fotografia pode revelar e desvelar as imagens do cotidiano da escola, do bairro, da comunidade, do meio ambiente e da vida cotidiana no processo *aprenderensinar* a “ver”, em vez de simplesmente “olhar” as coisas. Aqui fazemos uma diferença entre ver e olhar; ver não é simplesmente olhar [...] A contextualização do que se olha possibilita ver e compreender a tessitura de um lugar no não-lugar. A tentativa é de aprofundar e compreender a complexidade da realidade multidimensional que se apresenta diante de nós, na superação da cegueira que destrói outras possibilidades de interpretação, isto é, ver não apenas como espectadores, mas como protagonistas (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011, p. 109).

Nas pesquisas narrativas com os cotidianos, não só as narrativas orais são importantes para a compreensão dos processos pedagógicos, curriculares e escolares. Segundo Alves (2009), as imagens- em especial, as icônicas: fotografias, caricaturas, desenhos etc.- sobre os *espaçotempos* existentes, permitem o surgimento constante de histórias, potencializando a construção de conhecimentos. Nesta articulação *imagensnarrativas* é necessário considerar que umas remetem às outras e precisam ser compreendidas no conjunto que formam. Kossoy (2002), um importante autor sobre o uso de fotografias em pesquisas sociais, fala sobre esta articulação em seu livro *Realidades e ficções na trama fotográfica* e lembra que

quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase intuitivo (p.132).

³⁰ Zanete é professora de fotografia de uma faculdade particular de Vila Velha, ela trouxe câmeras e uma aluna de fotografia para nos auxiliar no projeto.

As imagens capturadas, com euforia, pelos alunos no projeto *imagens de Jacarenema*, os levaram a experienciar³¹ autonomamente o encontro sujeito/mundo, pois não propusemos uma aula de campo com um roteiro fixo e fechado, eles foram construindo o caminho ao caminhar por ele, chamando a atenção dos colegas para suas descobertas e dessa forma construindo o conhecimento. Não se esgotando estes momentos na análise iconográfica (elementos de composição, conhecimento do *espaçotempo*, situação social, nome dos representantes, etc.), requerendo, ainda uma série de construções imaginárias. Pois

A fotografia, como uma linguagem imagética, pode ser apreendida como uma experiência de vivenciar a cultura local para uma aprendizagem significativa e problematizadora da Educação Ambiental. Isso significa que ela pode ser mais do que um simples objeto estético, julgado de modo simplificado, entre o belo ou agradável, o feio ou degradante. Mesmo o feio, dificilmente, torna-se feio na plasticidade de uma fotografia. Assim, a imagem do cotidiano coloca em jogo muito mais do que um simples juízo de valor, mas mexe com nosso imaginário, com nossos sentimentos, com a nossa existência e cria subjetividades (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011, p. 110).

Constituindo-se esse contato com o ambiente uma inter-relação, já que o ambiente em que estamos inseridos faz parte de nosso contexto, de nossas vidas e nós como sujeitos pertencentes a ele produzimos nossas visões, significações, leituras e interpretações sobre o mesmo. Esses momentos também criam a perspectiva de uma educação em que aprender e ensinar se dá em todos os momentos sem uma hierarquização de quem ensina e quem aprende, colocando os(as) alunos(as) como sujeitos responsáveis pelo próprio aprendizado. Inscrevendo desta forma

as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura. Essa relação dinâmica de mútua transformação entre humanos e natureza organiza-se como um círculo que nunca se fecha e que, diferentemente do círculo vicioso da repetição, se apresenta como *virtuoso*, no sentido de sempre estar aberto para desdobramentos desse encontro, produzindo continuamente ambientes de vida e de cultura (CARVALHO, 2004, p. 76).

³¹ Neste caso, experienciar traz “a noção de experiência em seu sentido forte, isto é, como fruto do encontro fundamental do sujeito humano com o mundo, encontro que constitui os sentidos da existência e modifica a ambos” (CARVALHO, 2004, p. 83).

Figura 9- Oficinas de fotografia



Foto: Arquivo pessoal

Figura 10- Aula de campo no Parque Natural Municipal de Jacarenema



Foto: arquivo pessoal

Por esta perspectiva, abandonando a ideia de natureza intocada e abrindo mão das trilhas explicativas, potencializamos as aulas interpretativas, que possibilitam aprendizagens processuais de construção do conhecimento baseadas no encontro do sujeito com o mundo, em uma relação recursiva, assim *“a educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura”* (CARVALHO, 2004, p.77) e se faz pela compreensão e por nossa experiência de estar no mundo e de traduzi-lo, lembrando que várias leituras são possíveis, já que *“a interpretação fala tanto do fenômeno interpretado quanto do mundo, da vida e do universo cultural do sujeito que interpreta”* (ibidem, p.78).

Ficamos muito felizes ao constatararmos que esses momentos marcaram a vida desses alunos. Quando o aprendizado é realmente significativo o(a) aluno(a) fala de forma natural sobre ele, e isso foi o que vimos quando, espontaneamente, eles criaram a história para o filme de animação chamado “a baleia e o tesouro”.

Firmamos uma parceria com o Instituto Marlin Azul³² (IMA) para a produção de um filme curta produzido a partir de oficinas de animação com os alunos do projeto do congo e financiadas pela Lei Vila Velha Cultura e Arte³³.

A lei “Vila Velha Cultura e Arte” Nº 4573/07 é uma lei de incentivo à produção artística e cultural, que consiste na concessão de incentivo fiscal para a realização de projetos artísticos e culturais que contribuam com a afirmação do processo e das estruturas de criação, desenvolvimento e universalização das manifestações artísticas e culturais no Município de Vila Velha. A lei abrangia as áreas de: música; artes cênicas; artes audiovisuais; literatura; artes plásticas; artes gráficas; folclore; capoeira; artesanato e o acervo do patrimônio histórico e cultural de museus, galerias, casas da cultura, centros culturais e bibliotecas, porém em 2011 a Lei “Vila Velha Cultura e Arte” sofreu alterações através da aprovação da lei nº 5.242 que em

³² O Instituto de Desenvolvimento Social e de Gestão de Produção Cultural, Artística e Audiovisual Marlin Azul é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Criado em 1999. O Instituto Marlin Azul tem como finalidade desenvolver as formas de expressão, os modos de criar e os processos de preservação do Patrimônio Cultural, além de promover, apoiar, produzir e patrocinar gestões direcionadas ao resgate cultural, artístico e educacional, democratizando um acesso aos bens culturais Texto retirado do site <http://www.institutomarlinazul.org/>, acessado em 30 de Setembro de 2013

³³ Nas quatro edições da lei foram aprovados 206 projetos, totalizando um investimento de 4.500.000,00 (quatro milhões e quinhentos mil reais). Na quarta e atual edição foram aprovados 48 projetos com um investimento de 1.200.000,00 (um milhão e duzentos mil reais).

seu Art. 6º passou a incluir o *congo* e o carnaval como áreas de abrangência para a submissão de projetos.

No início das oficinas de animação os colaboradores do IMA propuseram que os(as) alunos(as) escolhessem dois estilos de filme, os personagens e que eles próprios criassem um roteiro. A história criada narra a real problemática do parque e retrata a degradação e o pouco caso que se faz deste ecossistema diante do retorno monetário possível de sua exploração.

As oficinas (figura 11) foram realizadas em uma semana. A equipe do IMA utilizou, com os estudantes, diferentes técnicas³⁴ de animação para sua produção e no dia 28 de novembro de 2013 o filme foi lançado na Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Dr. Tuffy Nader”, localizada na Barra do Jucu.

³⁴ Algumas técnicas de animação utilizadas foram: *Stop-Motion* expressão em inglês com significado paradoxal: “movimento–parado”. Ela designa genericamente toda animação que utiliza objetos reais, que na vida real são imóveis. Hoje em dia os exemplos mais populares de animação stop-motion são as animações de bonecos de massinha de modelar onde um mesmo boneco é fotografado em varias poses, em vez de se precisar desenhar (e colorir) todas as etapas do movimento. Outra técnica utilizada, a *pixilation*, usa pessoas e outros seres vivos para realizar animações. Nesta técnica, utiliza-se o mesmo princípio do stop-motion, ou seja, tirar fotos sucessivas e ir mudando a posição dos objetos filmados (Texto retirado do site <http://www.animaescola.com.br/documentos>, acessado dia 21 de Maio de 2014).

Figura 11- Oficinas de animação



Foto: Arquivo pessoal

A baleia e o tesouro (Roteiro do curta de animação)

- Existia uma baleia que morava na boca do Rio Jucu, perto da reserva de Jacarenema.
- Ela protegia um tesouro que todos os homens queriam.
- Mas nenhum deles conseguia chegar lá, porque essa era uma baleia engolidora de gente.
- Ela já tinha engolido mais de mil homens.
- E mulheres.
- E barcos inteiros.
- Mas, mesmo assim, eles continuavam tentando, porque esse tesouro era muito valioso.
- Uma vez, um homem que gostava muito de dinheiro pegou um barco enorme e disse que ia chegar à reserva, e que ia transformar todas as árvores em móveis, e que ia vender os móveis e ficar rico.
- Ele viajou por muito tempo, dia e noite.
- Quando ele chegou à Jacarenema era de noite. A baleia estava dormindo e não viu o homem passar.
- Ele cortou a primeira árvore e fez uma fogueira pra dormir quentinho até o dia seguinte.
- Mas estava ventando e o fogo se espalhou nas árvores.
- A baleia acordou assustada com o fogo e o homem gritando.
- O homem estava desesperado porque ele precisava das árvores pra ficar rico, mas a baleia também estava desesperada, porque o tesouro, pra ela, era a reserva de Jacarenema.
- Ela não sabia o que fazer, nadava de um lado para o outro.
- Até que teve uma ideia!
- Ela engoliu o incêndio com uma mordida só, mas a boca dela era tão grande que ela engoliu também o homem.
- Ela nadou pro fundo do mar com a barriga pegando fogo.
- O homem ficou apavorado, porque não conseguia respirar e porque estava muito quente.
- Ele implorou à baleia que fizesse alguma coisa.
- A baleia espirrou o fogo por aquele buraco que ela tem nas costas, mas o homem era muito grande e ele ficou lá dentro.
- Ele ficou feliz porque ele não morreu queimado, e aprendeu que não pode colocar fogo na natureza, nem sem querer.
- Ele ficou morando na barriga da baleia pra sempre e apagava todos os incêndios que ela engolia.
- E eles eram amigos da natureza e um do outro.

O filme de animação nos faz pensar sobre “*O que é o tesouro?*” Para a baleia era Jacarenema e para o homem a madeira que viraria dinheiro. Estas divergências de pensamento retratam os atuais conflitos que envolvem o Parque. De um lado, os interesses capitalistas e de outro uma comunidade tradicional de catadores de mariscos, de pescadores e de moradores que tomaram muito banho em pontos do rio Jucu, hoje aterrados, e lutaram pela criação do Parque de Jacarenema. Mostrando que “*é através das experiências vivenciadas no nosso cotidiano que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com o outro*” (OLIVEIRA, 2003, p.18) e essas experiências dizem respeito a todos os espaços estruturais que interferem sobre a formação de nossas identidades.

Portanto, a vida cotidiana deve ser considerada fonte de aprendizagem e de influência sobre nossos comportamentos individuais e sociais, dessa forma,

somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras, entende que os processos formais de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos[...] separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles (ibidem, p. 19).

As oficinas também possibilitaram o contato dos alunos com moradores locais (Figura 12) integrantes da história da região, promovendo tardes prazerosas com encontros agradáveis de contação de histórias, com os sujeitos da pesquisa engajados com as questões culturais, ambientais e sociais, possibilitando a atuação dos alunos como agentes investigativos, pois são “*encontros de gerações e experiências de aprendizagem que proporcionam uma viagem no tempo e no espaço, desvelando um mundo de sentidos e de impressões ainda desconhecidos*” (GONZALEZ, 2006, p. 85).

Figura 12- Contação de histórias com D^a Darcy (congueira de 97 anos).



Foto: Arquivo pessoal.

Passamos uma agradável tarde no quintal da casa de Dona Dorinha que é guardiã dos tambores da banda *Tambor Jacaranema* e filha de Dona Darcy, congueira de 97 anos e presidente de honra da mesma banda. Perguntamos à dona Darcy se ela se lembrava como era a Barra do Jucu e o que havia mudado, ela nos respondeu: *“hoje é uma cidade, é o Rio de Janeiro. Se a senhora visse o que era a Barra”*. Nesse momento a senhora Darcy fica em silêncio, se levanta do seu sofazinho e caminha para dentro de casa, após alguns minutos volta com uma foto (figura 13) em mãos e nos mostra *“olha como era a Barra”*.

Figura 13- Pintura da Barra do Jucu



Fonte: Kleber Galvêas.

Dona Darcy tinha em mãos uma foto velhinha e já manchada da pintura acima feita pelo artista plástico Kleber Galvêas, que representa o local onde se localiza a praça da Barra do Jucu, o que atizou a curiosidade das crianças que o conhecem, hoje, completamente modificado.

Ao vermos uma fotografia nos remetemos a contar histórias, seja da situação vivida, ou não vivida naquela circunstância, das pessoas que estão na foto ou não estão e por que, as fotos ainda nos trazem as sensações que vivemos naqueles momentos, sendo memória e se confundindo com ela. Porém,

o contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daquelas personagens que vemos representadas, o pensamento embutido e cada um dos fragmentos fotográficos, a vida enfim do modelo referente- sua 'realidade interior'-é todavia, invisível ao sistema ótico da câmera. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada 'pelo escanner'. Apenas imaginada (KOSSOY 2002 p.133).

Diante da foto as crianças viajam com suas imaginações e pedem à Dona Dorinha para também contar uma história:

Eu fui nascida e criada aqui dentro da Barra do Jucu, a minha vida foi uma vida muito sofredora, eu vivia nos mangues panhando caranguejo, guaiamu, siri, mas era uma vida feliz que não é de hoje, chegava à noite nós saíamos pra ir brincar de roda, brincávamos aqui atrás de roda até meia noite. Eu sei dizer que sou muito feliz com isso, porque minha infância foi muito boa. Lavava roupa, aqui atrás tinha um rio, a gente ia pra lá lavar roupa tava os peixinho passando e a gente pegando com a mão o camarão, o peixinho, chegava em casa fazia uma moqueca, era um almoço. Hoje em dia cadê que a gente pode fazer mais isso, aterraram tudo, acabaram com tudo. Papai chegava em casa...hoje em dia qual é essas crianças que esperam o pai chegar oito, nove horas da noite pra trazer as coisas pra eles comer? Hoje em dia eles têm tudo do bom e do melhor. Papai ia vender peixe em Vila Velha, de lá quando vinha que trazia as coisa pra gente fazer ainda pra comer, hoje em dia as crianças que tem as coisa não dão valor pro pai e pra mãe que tem.

(Dona Dorinha- moradora e congueira da Barra do Jucu).

A imagem apresentada foi um dispositivo para que as histórias emergissem. O imaginário das crianças foi atizado com os causos, as lendas e as histórias muito presentes na cultura do barrense. Percebemos que a concepção de meio ambiente que muitos moradores/contadores têm está ligada ao religioso, ao místico e ao sociocultural. Dona Dorinha tomava banho no rio Jucu, mesmo rio em que lavava roupas, catava camarão e peixinhos, um vínculo com a natureza que tem se perdido com o passar dos tempos através da cisão cultura/natureza. Ao contar essas histórias, os mais antigos contribuem para o fortalecimento do vínculo cultural da comunidade, promovendo o diálogo entre escola/comunidade e o envolvimento dos alunos. Vale ressaltar o potente trabalho da EA por meio de imagens fotográficas, pois

uma fotografia enraizada na sua cultura local pode ter um alcance universal e constituiria um instrumento de compreensão de outras culturas, outros povos e da diversidade cultural em sua relação com a diversidade biológica e social. Quando relacionada com o contexto dos sujeitos aprendentes, pode tanto provocar um deslocamento dos sujeitos ao só contemplá-la em sua plasticidade e estética, como criar um sentimento de pertencimento ao meio ambiente coletivo, com um aprendizado sobre o contexto histórico, social e ambiental, superando o monopólio de interpretação (TRISTÃO; NOGUEIRA, 2011, p. 112).

Estes alunos, sujeitos aprendentes, conhecem um rio Jucu completamente contaminado e essas narrativas os movem a pensar que nem sempre foi assim. A provocação que se faz é: *se nem sempre foi assim por que permanecer desse jeito?*

Quem são os responsáveis por essa degradação? Essas inquietações são pontes para a formação de sujeitos autônomos, já que a aprendizagem se tece em redes complexas, incluindo a dimensão socioambiental e a formação política para o exercício de direitos e deveres que não excluem as diferenças. Estes momentos de contação de histórias potencializam a valorização de diferentes saberes/fazeres culturais e a alteridade.

As crianças continuam a ouvir atentas e em silêncio as histórias de Dona Dorinha e de Dona Darcy, vendo nesses sujeitos os intérpretes desses momentos já vividos, contribuindo para o fortalecimento das relações sociais, culturais, históricas e ambientais da Barra do Jucu, pois, segundo Canclini (1997, p.149 apud CARVALHO, 2003, p. 294) a “[...] identidade é uma construção que se narra [...] ao se tornar um relato que reconstruímos incessantemente, que construímos com os outros, a identidade se torna também uma co-produção”.

Muitas práticas sociais que emergem com as histórias estão baseadas em conhecimentos populares que são invisibilizados por não terem rigor científico, gerando inexistências através desta ignorância que contribui para a destruição de grupos sociais. Dentro da própria escola a reprodução do eurocentrismo herdado por alguns alunos³⁵, desacredita e tenta invisibilizar os saberes/fazeres socioambientais tecidos com o congo nos cotidianos desta escolacomunidade.

Porém, propomos um movimento de superação dessas inferiorizações, pois entendemos a cultura local como lugar de autofazimento nas/pelas relações, e essas relações como potência para as práticas de uma Educação Ambiental que se realize nos cotidianos através dos usos e saberes locais, deslocando a razão metonímica (SANTOS, 2010) que dicotomiza a relação cultura/natureza. Pois entendemos que:

A educação ambiental, na sua complexidade, configura-se como a possibilidade de religar a natureza e a cultura, a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto, enfim. Entretanto, baseada na relação do ser humano com o meio ambiente, da sociedade com a natureza, das sociedades entre si, encontra-se em construção e em debate (TRISTÃO, 2004, p.25).

³⁵ Através de questionários aplicados pelas professoras das oficinas de Congo aos alunos da UMEF, observou-se a reprodução de práticas discursivas preconceituosas sobre o congo, que frequentemente é rotulado como macumba.

As narrativas de duas mães de alunos, com idades de 8 anos, que frequentam as oficinas e participam da banda mirim de congo da escola Municipal Dr. Tuffy Nader, trazem um pouco da impressão que infelizmente muitos ainda apresentam sobre o congo, mas também trazem suas próprias impressões sobre a importância dessas participações na vida de seus filhos. Pergunto a elas o que acham deles estarem frequentando as oficinas de congo e o que elas pensam sobre o projeto.

Eu acho assim, é bom pro desenvolvimento deles porque são coisas que eles nunca viram...porque abrange muita coisa. Tem muitos pais que não deixam participar porque acham que congo é macumba e não envolve outras coisas, não acham que é uma coisa cultural, por quê? Porque não tem um conhecimento, nada a ver. Igual a Isabela fala assim: mãe é muito legal sabe por quê? É tanta coisa diferente aqui na oficina que eles produziram... aquele videozinho... *“Mãe hoje a gente fez isso, não sei o quê”*... Nossa, então tudo isso é pro futuro deles, pro desenvolvimento pessoal.

Eu acho que toda escola devia ter algum tipo de projeto. Hoje em dia não só pra fase deles que é o infantil, as crianças hoje em dia estão muito desestimuladas de estudar, os adolescentes principalmente, então eu acho que esses projetos são um incentivo, aprende mais. Eles começam a ver com outros olhos, entendeu?

(Rosane Brum - mãe de aluna das oficinas de congo).

A família do meu marido mesmo, muitos deles ficam brincando, mas no fundo no fundo a brincadeira tem um pingão de preconceito, porque eles dizem assim: Hí Robert você tá fazendo congo? Hí macumba, macumbeiro. Eu digo, gente não tem nada a ver. Não, to brincando! Mas você vê que eles tem um preconceito. Não procura saber o que é. Igual a marina falou, o congo é uma cultura. O Robert levou o vídeo (curta de animação) pra minha sogra... *“presta atenção lá na minha voz”*, aí ficava mandando ouvir, quer dizer, pra ele é uma forma também de tá interagindo com outras crianças aprendendo outras coisas, não é aquele mundinho dele, só aquilo ali que vai pra escola e volta. Pra mim está sendo muito bom pois o Robert era muito fechado, se você chegasse aqui e a gente ficasse conversando ele dava aquele sorrisinho, mas era muito tímido, depois que ele começou a participar do congo ele melhorou muito. O congo abriu muitas portas boas principalmente pro Robert nessa parte dele se soltar mais, o congo foi muito bom, eu gostei muito. Agora é assim, vai na biblioteca do transcol pega diário de banana, diário de um otário, não sei o que... lê e é apaixonado.

(Marizete Bispo -mãe de aluno das oficinas de congo).

Ouvindo o relato das mães nos remetemos ao ano de 2012 quando a escola além das oficinas de congo também passou a oferecer oficinas de balé, recordamo-nos que os responsáveis faziam fila no portão da escola para levarem as crianças para as aulas. Tamanha era a procura por uma vaga que havia grupos divididos por faixa etária. A maior parte dos responsáveis vinha de bairros vizinhos à Barra do Jucu e traziam as crianças com o uniforme de balé completo.

O que isso tem a ver com nossas discussões? Pois bem, nessa mesma época eram 10 o número de alunos (as) que frequentavam as oficinas de congo, a maioria deles era morador da Barra do Jucu e vinha a pé ou de bicicleta para a escola. Muitos alunos devolveram o bilhete de autorização enviado aos pais dizendo que eles não consentiram em sua participação nas oficinas, vários alegaram que como não haveria ônibus³⁶ da PMVV para trazê-los e levá-los para escola os pais não poderiam se deslocar até ela. Mas se as atividades oferecidas encham os olhos dos pais, o esforço é feito para sua participação, o balé é uma dança europeia cuja origem remonta ao século XV e teria se originado nas cortes da Itália renascentista, uma dança praticada por brancos e ricos, já o congo, é uma dança originada de grupos historicamente excluídos, os negros e os índios, grupos silenciados e marginalizados.

Alguns alunos ainda alegaram que os pais não permitiram por acharem que o congo tem ligações com a macumba, diante disso, parafraseamos Carvalho (2004) que diz que um bom exercício para renovar nossa visão de mundo é, às vezes, trocar as lentes para ver as mesmas paisagens com olhos diferentes. E como fazer isso? Para a autora, questionando conceitos já estabilizados, criando espaços para novas aprendizagens e para a renovação de alguns de nossos pressupostos de vida.

Como narrou a mãe de um dos alunos das oficinas *“muitos pais acham que o congo é macumba e não envolve outras coisas, não acham que é uma coisa cultural, por quê? Porque não tem um conhecimento”*. A mãe continua o relato dizendo, *“mas a pessoa também não procura saber o que é...por que você quer participar?”*. Esses questionamentos são o primeiro passo para a renovação de nossas visões de mundo que podem potencializar novos espaços de aprendizagens.

³⁶ A PMVV disponibiliza ônibus para buscarem e levarem os alunos de casa para a escola e da escola para casa todos os dias no turno das aulas.

Assim, importa que a escola não seja concebida como uma parte homogênea do sistema educacional, que seja analisada e vivida em sua singularidade, buscando a afirmação de práticas alternativas e a superação das práticas verticais, homogeneizadoras. Importa também que, no interior da escola, seja considerada a pluralidade que a habita em termos de classe, raça, credo, etnia, cultura, etc. (CARVALHO, 2006, p.5).

Por essa perspectiva, a escola se mostra um terreno fértil para trabalharmos a Educação Ambiental pelo viés da complexidade e as oficinas de congo possibilitam a tessitura conjunta do conhecimento. Ao considerar suas singularidades e pluralidade em termos de etnia, cultura, raça e classe social essas oficinas se constituem espaços de aprendizagens que fazem sentido para os(as) alunos(as) que as frequentam.

Quando perguntamos sobre a motivação que levaram os(as) alunos(as) a participarem das oficinas de congo (fig. 14-18), um aluno prontamente responde: “*a esperança*”, a esperança de quê? Questionamos. “*De ser alegre, a alegria da banda de congo*”. Por isso, afirmamos que

Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, não há humanidade. Qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social. Portanto, destrói também o ser humano, porque elimina o processo biológico que o gera. (...) Destacar o amor como fenômeno biológico do social, bem como as implicações éticas dessa dinâmica, seria desconhecer tudo o que nossa história de seres vivos de mais de três bilhões e meio de anos nos diz e nos legou (MATURANA; VARELA, 1995, p. 269-270).

Figura 14- Oficinas de casaca



Foto: Arquivo pessoal

Figura 15- Ensaio da banda Mirim de Congo na praça do bairro



Foto: Arquivo pessoal

Figura 16- Mural da escola Dr. Tuffy Nader



Foto: Arquivo pessoal

Figura 17- Desfile cívico-Solo Espírito-Santense



Foto: Arquivo pessoal

Figura 18- Desfile cívico-Solo Espírito-Santense.



Foto: Arquivo pessoal

POSSÍVEIS REFLEXÕES

Adeus, adeus,
Adeus que eu vou embora.
Vocês vão ficar com Deus
Eu vou com Nossa Senhora!
(trecho da toada de congo Adeus, Adeus)

Esta toada de congo é cantada para encerrar as congadas que acontecem na Barra do Jucu, mas assim como as congadas este trabalho não se finda neste momento constituindo-se um ciclo.

Neste ciclo problematizamos os saberes-fazer socioambientais produzidos nos encontros entre o congo e os cotidianos escolares da Escola Municipal “Dr. Tuffy Nader” localizada na Barra do Jucu. Exercemos um exercício crítico do pensamento se opondo à ideia de uma busca metódica de “solução” ao instaurarmos uma postura de retomar os problemas.

Estas problematizações nos levaram a pensar e refletir sobre a potência da articulação escola/comunidade no ato de aprenderensinar e no reconhecimento e aceitação das diferenças ambientais, sociais e culturais sem indiferença.

A pesquisa traz uma reflexão sobre os interesses mercadológicos que envolvem o parque Natural Municipal de Jacarenema e o uso histórico destas matas como recursos, que acompanha a corrida pelo desenvolvimento para um progresso pautado em uma racionalidade utilitarista dos bens naturais que rompe a relação cultura e natureza. O trabalho também denuncia os conflitos gerados por esses movimentos, de um lado o governo que tenta legitimar tal degradação e de outro a força da sociedade civil que cria resistência para toda essa politicagem.

As problematizações desses conflitos cotidianos que envolvem os ecossistemas locais e os saberes da comunidade mostraram-se potentes por entendermos que todas essas questões éticas, políticas e socioambientais com as quais a comunidade convive se refletem na vida de alunos/alunas e professores/professoras que praticam o currículo escolar, compondo os processos de ensino-aprendizagem.

Observamos que as práticas discursivas que inferiorizam a produção cultural do congo vêm perdendo força na comunidade e na escola. Os onze anos de projeto no qual acontecem as oficinas de congo nos mostram isso. É urgente pensar e por em prática estratégias que possam potencializar a superação de distorções em relação à história e à cultura do congo, à raça, gênero, etnia bem como às diferenças socioeconômicas, culturais e religiosas que marcam o ambiente escolar.

O trabalho de tradução nos possibilitou traduzir essas diferentes e plurais experiências sociais, educacionais e culturais que ocorrem na escolacomunidade da Barra do Jucu, no sentido de serem criadas redes de inteligibilidade entre essas experiências, para tanto, nosso diálogo com a Educação Ambiental Pós- colonial se constituiu potência, pois nos trouxe a compreensão de que os saberesfazeres socioambientais emergem nos espaçostempos da cultura local, um espaço de luta, de tensões, de conflitos e de incompletudes, onde o processo de tradução se mostra essencial para a percepção de outras culturas em suas próprias diferenças, dando sentidos a essas experiências, práticas e saberes sem reduzi-los e/ou silenciá-los.

Trabalhar nos cotidianos escolares com a ecologia dos saberes, nos fez refletir que a escola pode ser pensada de “outra forma”. Esta “outra forma” foge à ideia de fôrma onde os currículos são verticalizados e engessados, vem propor a busca de credibilidade dos conhecimentos populares sem descrédito dos conhecimentos científicos, num diálogo, em um processo de tradução intercultural em que a partir das margens as estruturas de poder e de saber se tornam mais visíveis nos cotidianos escolares, se constituindo imprescindíveis no processo de construção do conhecimento dos(as) alunos(as) que vivem esses movimentos.

A Educação Ambiental Pós- colonial constituiu-se um aporte para o deslocamento da razão metonímica que prima pela totalidade, homogeneização e pela ordem, pois aposta nas experiências de alunos, professores, da comunidade escolar e não escolar que emanam singularidades, heterogeneidades e caos. As narrativas desses sujeitos nos permitiram compreender como essas diferenças podem ser tecidas em redes nos cotidianos escolares e como a Educação Ambiental integra e influencia a vida de cada um, que de forma diferente é atravessado e atravessa as relações *culturana natureza*.

Este trabalho em EA é uma aposta na valorização das narrativas não como um instrumento de pesquisa que se encerra em si mesmo, mas como uma metodologia que costura e sustenta todo o processo vivido, aprendido e compartilhado nos movimentos de construção/reconstrução/significação e resignificação desta dissertação.

No desejo de entender a Educação Ambiental e os currículos produzidos nos encontros da produção cultural do congo com os cotidianos escolares da UMEF em estudo, nos aportamos na teoria da complexidade, uma teoria que buscou religar o que a racionalidade dominante da ciência moderna até hoje aprendeu a separar. E nesta perspectiva de “tecer junto” os grupos subalternos são visibilizados, sujeito e objetos são integrados, natureza e homem inter-relacionados, superando a dissociação provocada entre partes e todo.

Com este pensamento sistêmico entendemos a importância das produções curriculares cotidianas, produções essas, feitas por outros caminhos que não os instituídos na tentativa de compreender um fenômeno dentro de um todo maior, em seu contexto. Embora a educação seja inseparável dos domínios de controle social, mapeamos estratégias desenvolvidas por professores(as) e alunos(as) que vivem um jogo de tensão entre os currículos hierarquizados e os instituintes que se apoiam no paradigma da complexidade.

Não apostamos na ideia da complexidade como receita, completude, nem mesmo como resposta a estas tensões existentes nos cotidianos escolares, mas sim como desafio e luta contra a mutilação dos saberes e fazeres socioambientais e culturais, que fazem sentido na vida de cada sujeito que compõe esses cotidianos, pois entendemos que o sistema se degrada e se transforma nessas inter-relações, possibilitando interagir com as particularidades e com as singularidades, sem torná-las maior que o todo e nem menor do que ele.

Ao problematizarmos a Educação Ambiental produzida nas relações cultura/natureza nos apoiamos na recursividade, um dos princípios da teoria da complexidade que nos levou ao entendimento de que o ambiente sofre efeito da cultura, que é potencializada pelo ambiente, numa relação recursiva de causa/efeito.

Dessa forma, acreditamos que a produção cultural do congo promove efeitos sobre a natureza com a formação de sujeitos críticos que têm uma postura de cuidado com o meio; em contrapartida, a degradação e emergência de cuidado dos ecossistemas locais da Barra do Jucu influenciam o congo, que atua como instrumento para sua preservação ao produzir subjetividades e (re) significações, que possibilitam a construção de um sentimento de pertença dos alunos e alunas, por seu local de inserção.

Observamos que o projeto “Congo na escola” se constitui potência de ação e de singularidades ao considerar a cultura/natureza, a história, os costumes e as questões sociais locais que afetam a vida de alunos(as) e de sua comunidade, influenciando na valorização da vida de um modo geral e no respeito às diferenças, pois nas oficinas de congo são trabalhados não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões afetivas, éticas e estéticas dos educandos(as) potencializando a autoestima de alguns que a família já desacreditou, o que vem auxiliando na minimização dos riscos sociais e na percepção dos significados e da importância das pequenas coisas.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. MELLO, Cecília C do A. BEZERRA, Gustavo das N. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALVES, Nilda. **Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas**. In: Salto para o futuro/TV escola.cotidianos, imagens e narrativas ISSN 1982 – 0283 Ano XIX – Nº 8 – Junho/2009.

_____. **Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (ORG.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In: GARCIA, L. R. (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Publicado na revista Teias: Rio de Janeiro, ano 4, Nº 7-8, Jan/Dez 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANIMA MUNDI. Cartilha Anima Escola. Disponível em< <http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/cartilha%20Anima%20Escola.pdf>> acessado dia 21 de Maio de 2014.

BARROS, Paula Guedes. **Congo da Barra do Jucu**. Estado do espírito Santo. Folheto 4,1983.

BERNARDES, Flávia. **Casagrande volta atrás e retira pedido para cancelar Jacarenema**. Disponível em:< paixaocapixaba.com.br/?p=3505> Acesso em: 11 de Junho de 2013.

BRASIL. Lei ordinária Nº 9985, de 18 de julho de 2000 Publicada no DOU . Cria o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). Disponível em< <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/2000#content>> Acesso em 21 de maio de 2014.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmen. Roselaine. de Oliveira.. **Um balanço da produção científica em Educação Ambiental de 2001 à 2009** (ANPED, ANPPAS, EPEA). Revista Brasileira de Educação, v.16.46 jan./ abr. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade compartilhada**, Cadernos de Pesquisa do PPGE/UFES, n.12, p. 41-59, 2006.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**/Janete Magalhães Carvalho.-Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. N.23.Mai/Ago 2003. Acesso em :[HTTP://WWW.scielo.br/pdf/rbedu/n23a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23a03.pdf)

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: Princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1998. 400p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 15. edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos volume IV: Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.

GALVÊAS, Homero Bonadiman. **A História da Barra do Jucu** “Gênese da Cultura Capixaba desenvolvimento Sócio Cultural da Grande Vitória”, Barra do Jucu, 2005 a.

GALVÊAS, Kleber, 1947. **Identidade Capixaba**: Ensaios e Crônicas, Barra do Jucu, 2005 b.

GERVÁSIO, João Carlos Vieira. **Roda de Congo**- uma bem sucedida mistura de negros, índios e portugueses. Vila Velha/ES, Edição do Autor, 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**/Carlos Walter Porto Gonçalves, 15. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011(temas atuais).

GONZALEZ, Soler. **Educação ambiental biorregional**: A comunidade aprendente na Ilha das Caieiras. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**/Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende...[et al].-Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu e Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15-62.

INSTITUTO NACIONAL DO FOLCLORE, **Atlas Folclórico do Brasil** - Espírito Santo - Rio de Janeiro, FUNARTE, 1982, p.57.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3ª. ed. - São Paulo: Ateliê, 2002. 149 p. ISBN 8585851805 (broch.)

MARANGON, Maristela **Proposição de um sistema de indicadores de sustentabilidade para comunidades locais**: estudo de caso da comunidade de Serra Negra, Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba, Paraná, Brasil. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. Curitiba, 2006.

MARVILA, Renata Soraia de A. **A tradição das Bandas de congo da Barra do Jucu na Voz de seus Atores** (monografia). Especialização em Formação Sócio-econômica do Brasil. Universidade Salgado de Oliveira, 2002.

_____. **O congo da Barra do Jucu na Voz de seus Atores** (monografia). Graduação em História. Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

_____. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** Campinas/SP: Psy, 1995.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MAULIN, Gilfredo Carrasco. Por uma Educação Ambiental Pós-Colonial. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, S.P.: Uniso, v. 38, p. 315-332, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Ambiental.** BRASIL, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Articular os saberes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 65 – 80.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução do francês de Eliane Lisboa. Porta Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método**, vol.1. A natureza da natureza. Publicações Europa-América, 1991.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do, 1972- **Canto do Tambor e sereia:** identidade e participação nas bandas de congo da Barra do Jucu/Adriano Roberto Afonso do Nascimento, Paulo Rogério Meira Menandro.-Vitória, ES:EDUFES,2002.

NEVES, Guilherme Santos - **Bandas de Congo**, Cadernos de Folclores, nº 30, Rio de Janeiro, Ed. FUNARTE, 1980, p.8.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas curriculares cotidianas e saberes docentes.** Trabalho apresentado no I Colóquio Luso-brasileiro de currículo/V

Colóquio sobre questões curriculares, realizado na Unversidade do Minho, em Braga, Portugal, fev. 2002.

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.) Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes. Rio de janeiro. DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. **O projeto político do território negro de retiro e suas lutas pela titulação da terra(tese).** Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

QUINTAS, José Silva. **Os dez anos da Política Nacional de Educação Ambiental e de sua implementação na esfera da gestão ambiental federal.** Texto apresentado no Seminário “10 anos da Política Nacional de Educação Ambiental: Avanços e necessidades em busca da edificação de uma sociedade sustentável”, promovido pelo GT de EA da Frente Parlamentar Ambientalista do Congresso Nacional, em conjunto com a Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental/MMA, nos dias 27 e 28/04/09, no Senado Federal/Brasília-DF.

RAMOS, Andréia Teixeira. **Educação Ambiental entre os carnavais dos amores com os mascarados do Congo de Roda d'água** (dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

RELATÓRIO BRUNDTLAND “NOSSO FUTURO COMUM” disponível em <http://www.mudancasclimaticas.andi.org.br/node/91>

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan.1999.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____(org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, outubro/2007a: 3-46.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002. 63, 237-280.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social/** Boaventura de Souza Santos; tradução Mouzar Benedito.-São Paulo: Boitempo, 2007b.

SATO, Michele. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Revista Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. **Reencantando a vida: movimentos instituintes nos espaços-tempos políticos, sociais, culturais e educacionais no município da Serra - Espírito Santo** (tese). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

SEQUEIRA, Padre Francisco Antunes de. **Esboço histórico dos costumes do povo espírito-santense**. Rio, 1893. 2. ed. 1944.

SILVA, P. F. P. da; LIMA, R. S; MULLER, V. da P. **“Congo: coisa de preto pobre e macumbeiro ?!!”As visões dos conguistas da Barra do Jucu quanto ao preconceito**. (Monografia). Departamento de Serviço Social, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Universidade federal do Espírito Santo, 2003.

SOUZA, Edileuza Penha de. **TAMBORIZAR: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo**. (Dissertação) . Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2005.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-62

TRISTÃO, Martha. **Abordagens teóricas e metodológicas do Núcleo Interdisciplinar de pesquisa e estudo em Educação Ambiental**. Ambiente&Educação. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande: 2009, p. 87-92..

_____. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização. In **Sustentabilidades em diálogos**/Antonio Fernando Silveira Guerra, Mara Lúcia Figueiredo(orgs.). -1. Ed.-Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

_____. **A Educação Ambiental e o pós-colonialismo**. Revista de Educação Pública v. 23, n. 53/2 (2014): Edição Temática Semiedu 2013 maio/ago. 2014. Disponível em <

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1748>>
acessado em 10 de julho de 2014.

_____. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação**, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD, GT22. Trabalho.Tristao.doc.

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

_____. A educação ambiental no contexto do ensino universitário. **Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental / I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental**. Org. Associação Projeto Roda Viva, Instituto Ecoar para a Cidadania, Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC). Rio de Janeiro, 1997.

_____. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 169-183.

_____. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n. 0, nov. 2004b.

_____. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2. p. 251-264, 2005.

_____. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

_____. Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. In: TRISTÃO M. (org.). **Processo formador em educação ambiental à distância: módulo 1 e 2 – educação a distância, educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2013b.

TRISTÃO, M; FASSARELLA, R. C. Contextos de aprendizagem. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. v. 2, p. 87-96.

TRISTÃO, Martha; NOGUEIRA, Vitor. Educação Ambiental e suas relações com o universo da Fotografia. In: SATO, Michèle. **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RiMa Editora, FAPEMAT, 2011. p. 108-115.

TRISTÃO, Martha; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Grupos de pesquisa e GT 22 – Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED): uma síntese interpretativa. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO** | vol. 14(2)| 2009.

VILA VELHA (Município) Lei Nº 4.999/10 que institui o código Municipal de Meio Ambiente do Município de Vila Velha. Disponível em< www.legislacaoonline.com.br/vilavelha/images/leis/html/L49992010.html> Acesso em 15 de maio de 2013.