

Movimentos e discursos da sustentabilidade e a Educação Ambiental

Movements and discourses of sustainability and Environmental Education

Marcia Pereira da Silva, Vanessa Bauer e Antonio Fernando Silveira Guerra.

Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI (Brasil).

Resumo

Apresenta-se neste artigo o resultado de parte da pesquisa feita numa escola de São José (SC) que objetivou verificar as contribuições da pedagogia MONTESSORI às dimensões da escola como um espaço educador sustentável (EES), destacando aqui concepções que os participantes têm sobre sustentabilidade, bem como, o discurso que permeia este termo, desde sua apresentação teórica até sua efetivação nas práticas diárias. Para alicerçar a busca por respostas revisitaram-se as ideias de Sustentabilidade de SACHS, SAUVÉ, SATO e ancora-se em NIETSCHE e FOUCAULT ao pensar como o discurso se efetiva. A pesquisa evidenciou que muitos dos entrevistados têm um conceito para o termo sustentabilidade, alguns entendendo o termo sobre varias dimensões e outros evidenciando apenas uma dimensão das cinco propostas por Sachs, porém, efetivamente ao pensar a sustentabilidade conectada com suas efetivas ações: participação em grupos, coletivos jovens, assembleias de comunidade diminuem de forma significativa, levando a concluir que: ainda é necessário aproximar o que se faz do que se diz e vive como nos alerta FREIRE: "(2001) não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso".

Astract

Abstract: It presents in this paper the result of part of the survey in a school of San Jose (SC) that aimed to check the contributions of the MONTESSORI pedagogy to the dimensions of the school as a Sustainable Education Space, (EES) highlighting here that participants have conceptions about sustainability, as well as, the speech that permeates this term, since his theoretical presentation until his execution in daily practices. To support the search for answers revisited ideas of Sustainability of SACHS, SAUVÉ, SATO and anchor in NIETSCHE and FOUCAULT to think like the speech becomes effective. The research evidenced that many of the respondents have a concept for the term sustainability, some understand the term on several dimensions and others showing only one dimension of the five proposals by Sachs, however, effectively thinking sustainability connected with their effective actions: participation in groups, collectives, youth community assemblies diminish significantly, leading to the conclusion that: it is still necessary to approximate what one does what it says and lives as alert in FREIRE "(2001) is not the speech which makes the judgment about the practice, but practice makes the judgment that the speech."

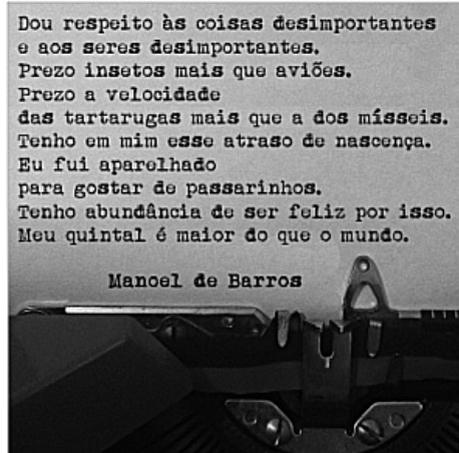
Palavras chave

Discursos; Sustentabilidade; Espaço Educador Sustentável; Currículo; Espaço físico.

Key-words

Speeches; sustainability; Sustainable Education Space; Curriculum; Physical space.

Introdução



Este artigo é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida em uma escola de educação infantil e ensino fundamental do município de São José (SC) onde investigamos as contribuições da pedagogia montessoriana às dimensões da escola como um espaço educador sustentável (EES), considerando para realização do projeto o princípio norteador do Programa “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” (PVCBES).

Para o programa: *“na escola sustentável, o discurso e a atitude alinham-se na perspectiva de estimular o conhecimento, o compromisso e a participação efetiva de professores, gestores, estudantes, seus familiares e comunidades; a responsabilidade e o exercício consciente da cidadania; o diálogo, com respeito às diferentes opiniões; a empatia, o companheirismo, o apoio, a interação e o senso de coletividade*

de;” (BRASIL, 2013:11), considerando assim que Currículo, gestão e espaço físico da escola compartilham destes princípios não somente em seus documentos e discursos, mas em sua prática estes princípios norteiam suas ações.

Desta forma, escolhemos para este artigo, pensar neste compromisso proposto pelo programa, compreendendo que é no “chão” (no sentido de espaço, tempo e ação) da escola que efetivamente as Políticas Públicas são traduzidas e efetivadas em ações. Pensando que o Brasil permeado por múltiplas e distintas questões socioambientais propostas como a do Programa Vamos cuidar do Brasil com as escolas não garante efetivamente que as escolas transitem para constituírem em Espaços Educadores Sustentáveis.

A pesquisa foi realizada em 2013 e 2014, contando com a participação de educandos, educadores, pais e gestores da escola pesquisada, percorrendo o caminho metodológico do estudo de caso, por tratar-se de uma unidade de ensino pautada nos princípios Montessorianos, sendo a única com esta escolha pedagógica no município de São José (SC).

O que buscamos observar na escola foi como esta se aproxima ou se distancia da proposta governamental das escolas sustentáveis, especificamente considerando o Programa Nacional “Vamos cuidar do Brasil com as escolas Sustentáveis”.

O artigo apresenta-se dividido, por uma questão didática, em três partes: na primeira secção destacamos os discursos que acompanham o termo sustentabilidade e como este vem sendo utilizado para estabelecer relações de lucro pelo capital;

Na segunda secção destacamos o caminho metodológico utilizado para realização da pesquisa e apresentamos as concepções de sustentabilidade da comunidade escolar participante e sua relação com a efetiva prática, no sentido de envolvimento com grupos, ONGs e projetos sobre o tema, na comunidade e seus entorno. E, finalizamos este artigo com algumas considerações relevantes sobre os “achados” da pesquisa abrindo miríades para futuros estudos, ao mesmo tempo em destacamos que o “Brasil” é um país continental e, por esta razão, uma política pública que não considere este fato esta fadada a não atingir os objetivos à que se propõe.

Os Discursos da Sustentabilidade

Ao fazer o bem e ao fazer o mal, exercemos nosso poder sobre os outros [...]. Os sacrifícios consentidos, seja em favor do bem, seja em favor do mal, não modificam o valor definitivo de nossos atos. (NIETZSCHE, 2008, p. 54).



Sustentabilidade é um termo que vem sendo discutido amplamente nas últimas décadas por diferentes segmentos da sociedade e dos meios acadêmicos. Mas o que é sustentabilidade? Quais os enunciados desses discursos? Para compreender o discurso da sustentabilidade e de seu oposto, o desenvolvimento sustentável, visitamos primeiramente FOUCAULT, sobretudo no contexto do uso das ferramentas da arqueologia e da genealogia, quando o autor reflete como os discursos validam de certa forma um desejo, um mecanismo de controle social. Para FOUCAULT, *“Toda sociedade controla e seleciona o que pode ser dito numa certa época, quem pode dizer e em que circunstâncias, como meio de filtrar ou afastar os perigos e possíveis subversões que daí possa advir”* (FOUCAULT, 2001).

Tanto a sustentabilidade quanto o desenvolvimento sustentável, em muitos aspectos, são discursos produzidos, ideologias que se chocam, mas ambos querem alcançar a hegemonia de seus discursos. Ora, se por um lado ambientalistas, movimentos sociais, educadores (as) ambientais das redes de Educação Ambiental, de universidades e outros segmentos da sociedade reafirmam o compromisso com a preservação da vida em todas as suas dimensões, da cultura das comunidades tradicionais e indígenas e da biodiversidade do planeta, em outra frente de luta os desenvolvimentistas, defendem o sistema capitalista, injusto e excludente, para

manter a qualquer custo o crescimento econômico e o mercado financeiro.

Nesse sentido, a participação política na discussão das dimensões da sustentabilidade e das contradições do modelo hegemônico de desenvolvimento econômico a qualquer custo pode alicerçar, por exemplo, reflexões como a proposta por FREIRE (2000) sobre *“a favor de quem, contra quem, para que e por que”* estamos educando, ampliando as discussões sobre as questões socioambientais, de consumo e de vulnerabilidade social perante a crise ambiental, bem como de seus efeitos (mudanças climáticas, perda da biodiversidade, escassez da água, entre outros).

Quanto aos discursos, retomamos outra questão levantada e pensada por NIETZSCHE (2008) e FOUCAULT (2007): a *“não existência de neutralidade nos discursos”*, ou um discurso desinteressado, uma vez que toda linguagem e todo discurso expressam uma vontade de poder e dominação. Estes autores fazem-nos refletir que o poder investido nos discursos se associa ao saber, tornando-se ainda mais legitimado, pois especialmente os saberes socialmente aceitos como verdadeiros são reconhecidos.

Assim, é necessário olhar para o discurso da sustentabilidade de maneira crítica, tanto o discurso dos educadores, quanto dos programas de governo como o PVC-BES. (Programa “Vamos Cuidar do Brasil

com as Escolas Sustentáveis”). Esse olhar investigativo, arqueológico e genealógico permite perceber os enunciados, os desafios, as tensões, além de esses discursos ainda produzirem condições de possibilidade e limitações às instituições de ensino em se constituírem como espaços educadores sustentáveis em meio aos inúmeros conflitos de poder que permeiam a possibilidade de desenvolvimento desse tipo de projeto de mudança.

Neste trabalho não temos a intenção de retomar as inúmeras críticas à ambiguidade dos discursos da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável, uma vez que essa temática tem sido exaustivamente discutida desde o surgimento do termo e ao longo da década da UNESCO para o desenvolvimento sustentável e sua tentativa de estabelecer um novo discurso, o da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável (EADS), assunto rechaçado no Brasil e na comunidade lusófona e ibero-americana (JACOBI, 2003; GUERRA; FIGUEIREDO, 2010).

Da síntese desses trabalhos ecoa a seguinte reflexão: *“O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o que das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”* (FREIRE, 2000:102).

Parafraseando FREIRE (2000): sustentável a favor de quem? De quê? Contra quem? A favor de quem?

Essas questões são significativas, porque, como considerou JACOBI (2003:195), “a ideia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos. Isto também implica que uma política de desenvolvimento para uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento.”

Essa corresponsabilidade da sociedade (e não só dos (as) educadores (as) ambientais) exige compromisso e uma ação conjunta, um querer fazer coletivo pautados em procedimentos e ações, que podem representar condições e possibilidades de mudanças do atual cenário mundial de crise não somente ambiental, mas mais amplo, socioambiental, no sentido ético da preservação da existência da vida no planeta.

Portanto, agora é hora e tempo de revisões, de releituras e de buscas de alternativas para superar a banalização dos discursos e/ou minimizar os efeitos da crise que nossa própria espécie criou e, por isso, tem responsabilidade de resolver.

A trajetória histórica da sustentabilidade caminha paralelamente à educação ambiental, visto que a expansão do termo, bem como as ações que gravitam em torno de sua utilização, tem influenciado diversos e diferentes campos da educação. Entretanto é necessário destacar o conceito de sustentabilidade ressaltado por SATO (2012:2):

“Tecnicamente, a sustentabilidade é compreendida como algo durável que tenha a interface das três dimensões – economia, sociedade e ambiente –, mas acabou tornando-se um discurso vazio, porque as três dimensões estão apenas no nome, já que na prática muito pouco se concretiza. Pessoalmente, compreendo que a sustentabilidade deve incluir dois grandes destaques: a inclusão social e a proteção ecológica. A economia é subjacente a isso, assim como tantas outras essencialidades, como a educação, as ciências, a habitação, a espiritualidade e outras dimensões que chamamos de “qualidade de vida”.

As ideias destacadas por SATO (2012) resgatam a amplitude do conceito e de suas dimensões, enunciada por SACHS (2008), e englobam valores irrevogáveis para uma

sociedade justa: respeito, inclusão e solidariedade. É, portanto, convite a olhar a sustentabilidade para além dos discursos e do modismo que disfarçam o consumismo, na tentativa de estabelecer como discurso de verdade o ideal do “desenvolvimento sustentável”, que contraditoriamente se revela insustentável, se considerarmos as “outras tantas essencialidades” ressaltadas pela autora.

Sobre a essencialidade da educação, SATO (2012:2) ainda nos desafia a refletir:

“É preciso mudar a sociedade, ver a escola em seu âmbito, acreditar mais nos jovens, ousar mudanças, rever posturas, frear consumos, mudar estilos de vida, aprender a ser solidários. Estamos falando em mudar o modo como fomos criados, abandonar hábitos tradicionais, inovar e ser capazes de caminhar em outra concepção de mundo. Isso demora um pouco, por mais que os educadores ambientais tenham pressa em salvar o planeta cada vez mais ameaçado, mas a violência socioambiental existe justamente porque adotamos esses modelos insustentáveis de vida.”

Todavia romper com a zona de conforto, superar o medo, escolher a ousadia de mudar, conviver com a diversidade são aprendizados que direcionam a fazer outras escolhas, rever escolhas e padrões de consumo, não se rendendo ou adorando o “deus” dinheiro do capitalismo, mas lutando em prol da construção de uma so-

cidade de fato mais sustentável, responsável e justa, uma vez que o novo grito de guerra passa a ecoar desde o Fórum Social Mundial de 2010: *“Um outro mundo é possível, necessário e urgente!”*, lema que continuamente vem sendo repetido por pensadores como Boaventura de SOUSA SANTOS (2007) e Leonardo BOFF (2009).

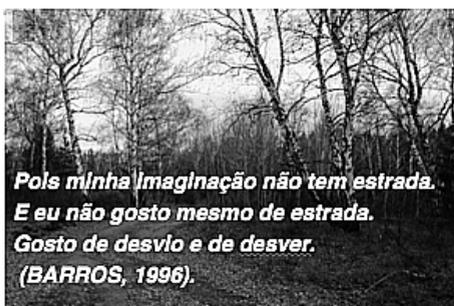
Não se pode mais negar que a escolha por um modelo insustentável de desenvolvimento (que tem pouco de humano) está pondo de maneira comprovada a capacidade de sobrevivência na Terra em xeque. É chegado o momento de se repensar escolhas e valores, reposicionar convicções e colocar-se a favor e em defesa de um modo mais sustentável de vida.

Esse outro mundo possível, necessário e urgente, emerge dos fóruns sociais, dos debates acadêmicos, das comunidades tradicionais e dos povos indígenas, e deles partem compromissos políticos, resistências e o anúncio de desejos, valores e anseios coletivos por justiça social, respeito à vida em todas as suas manifestações e às esperanças presentes nos espaços escolares formais, informais e sociais, que valorizam a sustentabilidade em seu amplo sentido. Esse movimento de aceleração desperta, de certa forma, de um sono profundo, de uma miopia, parcelas da comunidade, bem como setores do governo, empresários, economistas, políticos, colocando-os em alerta no sentido de repensar suas escolhas.

As vozes populares fazem-se cada vez mais presentes nas ruas, nas cúpulas, nos manifestos, de tal maneira que está se tornando impossível o sistema capitalista continuar “surdo” a elas. Nesse aspecto, sustentabilidade é também ação e possibilidade de transformação.

Há ainda muitas considerações a serem apresentadas, mas observo a proximidade da “utopia possível” iniciando-a por meio da educação, não só pela constituição dos espaços de convivência nas comunidades de aprendizagem, contudo pela educação em uma totalidade (pessoas convivendo em cidades, comunidades, estados e países sustentáveis). Enfim, existe outro caminho possível, necessário e urgente, para a construção de sociedades sustentáveis sem passar pela educação?

Cada passo do caminho



A orientação metodológica da pesquisa realizada, e que aqui apresentamos alguns dos achados, se conduz por uma abordagem de cunho qualitativo, que, para SE-

VERINO (2008:133), significa afirmar que cada sujeito pesquisado é visto com sua condição específica. Portanto, o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Além disso, ele busca averiguar com profundidade a realidade investigada, levando em conta suas particularidades e, principalmente, sua subjetividade.

Por essa perspectiva, a condução no enfoque qualitativo, segundo MINAYO (2002:10), é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais. Para a autora, o estudo qualitativo pretenderá sempre apreender a totalidade coletada visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico significativo em sua singularidade.

Os estudos qualitativos possuem propriedades que possibilitam abordar situações de indivíduos e coletividades em sua dimensão sociocultural envolvendo particularidades como: história de vida, conhecimentos, crenças, valores, regras, desejos, sentimentos, queixas, expectativas, emoções, intenções, necessidades, recursos e limitações objetivas para viver, além de práticas cotidianas e rituais, sejam elas componentes individuais ou coletivos.

Segundo PATRÍCIO (2004), os estudos qualitativos investigam situações da vida

humana, buscando descrever, interpretar e compreender seus significados em suas diversas formas de expressão (linguagem), podendo abranger processos e produtos de interações sociais em diferentes contextos.

É possível alguns dados serem quantificados como censitários, mas a análise dos dados propriamente dita é feita de forma qualitativa. Inclui entrevistas e observações, mas pode também abranger documentos, livros, vídeos e ainda números que foram quantificados para outros propósitos, como censos, preferencialmente nos contextos em que o fenômeno acontece.

Com os métodos qualitativos, busca-se conhecer e compreender o significado e a intencionalidade dos atos individuais e coletivos, expressos pela comunicação verbal e não verbal, bem como pelas produções objetivas no mundo socioambiental, o que favorece a leitura e a análise da diversidade de registros produzidos sobre o homem e também do vivido humano nas interações cotidianas e na complexidade das estruturas sociais, nesse caso, no espaço escolar.

Essa particularidade torna os estudos qualitativos apropriados para abordagens dialéticas, construtivistas e sistêmicas que possibilitam averiguar situações complexas do processo de viver em diferentes contextos e ao longo dos processos históricos, particulares e coletivos.

Coerente com o que apontam essas abor-

dagens escolhi para desenvolver a pesquisa o estudo de caso.

Na educação, os estudos de caso apareceram em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 70, mas com sentido muito restrito: *“Estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula”* (MINAYO, 2004:14).

O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele, por uma organização, por um pequeno grupo ou por uma comunidade. Todos esses tipos de caso são unidades sociais.

Portanto, *“um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo, mas para ser considerado caso precisa ser específico”* (STAKE, 2001:436).

A unidade social (escola) da pesquisa qualifica-se como estudo de caso por partilhar em suas escolhas pedagógicas e metodológicas os princípios da proposta pedagógica de Maria Montessori. Estabelece-se como possibilidade de estudo por estar aberta ao processo de se constituir em um espaço educador sustentável e por já apresentar em seu projeto processo a ideia de participação de todas as vozes da comunidade escolar.

A escola também se qualifica para a pesquisa como estudo de caso por ser a úni-

ca escola montessoriana do município de São José, num total de quatro unidades educacionais em todo o estado de Santa Catarina, segundo a Organização Montessori do Brasil (OMB) .

Ainda, este trabalho torna-se singular na medida em que a escola já propõe em sua metodologia a constituição de dispositivos pedagógicos comunitários, como assembleias trimestrais de direitos e deveres, estágios, aulas de campo, show de talentos, comissões de estágio, atividades de responsabilidade coletiva (organização do espaço, com todos cuidando da limpeza, da lavagem de louças, do preparo da alimentação, ajudando os de menor idade nas tarefas diárias das equipes agrupadas, reuniões diárias da comunidade, fichas, guias de atividade), favorecendo a compreensão das possibilidades de ser essa escola um local de pesquisa, abrindo assim portas para o estudo das suas limitações e possibilidades da realização do processo de estruturar-se num espaço educador sustentável.

Durante a realização da pesquisa se utilizou três tipos de fontes de dados: documentos curriculares (currículo e o PPP), representantes da comunidade escolar e cenas e cenários do cotidiano da escola. A figura 10 resume essas fontes.

O acesso aos documentos curriculares e às dependências da unidade escolar para realização da pesquisa foi autorizado pela direção da escola.

Os participantes da pesquisa foram os seguintes: nove educandos, dois gestores educacionais, seis educadores do ensino fundamental, quatro pais e dois funcionários de serviços gerais, totalizando 23 pessoas da comunidade escolar do Centro Educacional Maria Montessori, localizado em São José.

Todos os que aceitaram participar do estudo receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme preconizado na Resolução n.º 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que trata de pesquisas com seres humanos.

Outro TCLE foi adaptado do documento anterior para encaminhamento aos pais dos educandos, visando a sua autorização. Esses documentos, bem como os demais desenvolvidos para a dissertação, estão em posse dos pesquisadores.

Os educandos participantes foram escolhidos em um universo total de 240 matriculados na instituição no ano de 2013, considerando os seguintes critérios:

- Frequentar o ensino fundamental I e II (inclui 7.º e 8.º ano);
- Ter entre 11 e 13 anos de idade;
- Integrar o grupo que organiza a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-Vida);
- Ter disponibilidade para organizar e mobilizar atividades do projeto anual apresentado a toda a comunidade es-

colar em assembleia como norteador dos trabalhos de 2013, na comunidade escolar e em seu entorno;

- Participar ativamente das assembleias trimestrais da escola.

Quanto à seleção dos educadores e gestores participantes, observaram-se os critérios a seguir:

- Ser professor e/ou gestor na escola há pelo menos dois anos;
- Ter disponibilidade para participar da pesquisa;
- Atuar tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental;
- Fazer parte das assembleias de direitos e deveres realizadas na escola.

Com relação aos pais, para garantir vários olhares sobre diferentes pontos na pesquisa, usaram-se os seguintes critérios:

- Ter filhos matriculados na escola pelo menos há cinco anos (podendo ser educandos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental);
- Ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa;
- Conhecer a realidade da escola em seus aspectos físicos e pedagógicos;
- Ser integrante da escola de pais ;
- Ser de áreas profissionais de atuação distintas.

Considerando essas especificidades e atendendo aos critérios estabelecidos,

selecionou-se para a pesquisa o grupo apresentado anteriormente.

Utilizamos para o levantamento dos dados desta pesquisa as seguintes técnicas: análise documental, entrevista semiestruturada, individual e coletiva, e observação participante. A figura 1 resume as etapas do processo de pesquisa e os instrumentos para a coleta de dados em cada etapa.

A técnica de análise documental é um procedimento que permite identificar os conteúdos temáticos presentes em documentos, especificamente nesta pesquisa, no PPP da escola e seu currículo, uma vez que pode contribuir para a compreensão dos significados que permeiam sua produção, elaboração e prática.

A análise de documentos é discutida por GALADO e FERREIRA (2004) *“como um procedimento que pode compor o método de pesquisa em duas situações: ao participar de um conjunto de estratégias que visam ampliar as possibilidades de cons-*

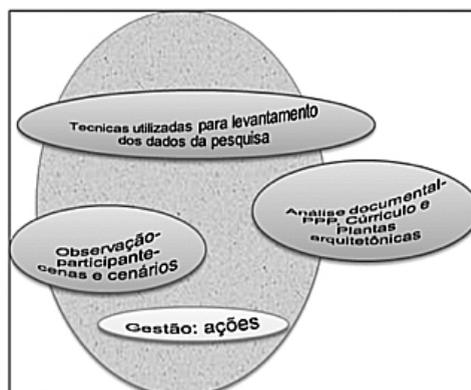


Figura 1 – Instrumentos para a coleta de dados

trução de informações acerca do objeto em estudo; e ao caracterizar o método principal, quando o estudo foca na análise de fontes documentais.”

HODDER (2002), por sua vez, salienta que *“os documentos são importantes recursos em uma pesquisa qualitativa, em estudos que objetivam explorar as múltiplas e conflitantes vozes que constituem os contextos ideológicos”*. Ainda, segundo o autor, *“um texto escrito tem importante papel de legitimação do poder de determinados grupos sociais, e seu estudo pode propiciar a compreensão sobre os princípios e as normas que orientam as relações de troca, evidenciando os significados políticos envolvidos em sua produção”*.

Por considerar que os documentos construídos pela comunidade escolar são permeados por aspectos sociais e históricos e por mecanismos de poder que geram tensões, discussões e conflitos, mas também acordos, utilizamos a análise documental como parte de um conjunto de estratégias que compõem a análise triangular de documentos, imagens, depoimentos, buscando atingir o propósito da pesquisa.

A leitura dos documentos selecionados procurou identificar conceitos e ações que traduzissem os processos de ensino-aprendizagem da escola, no sentido de reconhecer as possibilidades e limitações da escola para constituir-se em um espaço educador sustentável.

Na técnica da observação participante, o pesquisador atenta-se às ações das cenas e aos cenários do contexto a ser examinado (escola) e questiona o que e por que determinada ação acontece naquele tempo e espaço específicos.

Segundo MINAYO (2007:70), *“a filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo observador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro”*. Essa técnica busca identificar as cenas e os cenários do cotidiano escolar em estudo.

Na primeira etapa da observação participante se realiza a aproximação com o grupo em estudo buscando perceber suas expectativas sobre a pesquisa. Nessa fase o pesquisador procura ser aceito em seu papel como alguém interessado em, juntamente com o grupo, desenvolver um estudo relevante que possa responder à questão proposta considerando as categorias de análise: espaço arquitetônico e cenas e cenários do cotidiano da escola.

Durante a observação participante, usei um fichário de anotações como registro diário das observações feitas.

Outra técnica de coleta de dados foi a entrevista individual. Esta, segundo MINAYO (2002:57), *“é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na*

fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]”.

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, foi entendida nesta pesquisa como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Completando a ideia da autora, de acordo com BOGDAN e BIKLEN (1991), *“a entrevista é uma conversa intencional dirigida por uma pessoa com o objetivo de obter informações sobre a outra”*. Começa com uma conversa informal e depois se especificam as perguntas, até tocar no tema em questão espontaneamente pelo entrevistado, ou não.

Nesse sentido, a entrevista representa aqui uma estratégia que deu ao participante voz para apresentar de forma espontânea suas percepções e, ao mesmo tempo, coletar em suas colocações as possibilidades e limitações para obtenção do propósito da pesquisa, visto que a entrevista, ao mesmo tempo em que expressa o cotidiano do local investigado, permite que o pesquisador tenha em mãos elementos de relações, práticas, conflitos,

indagações, certezas, limitações que pontuam a cultura do local em estudo.

Enfim, fez-se a opção por utilizar a técnica da entrevista semiestruturada por ela apresentar a oportunidade de, segundo MINAYO (2007:64), *“combinar questões abertas e fechadas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”*.

As entrevistas individuais foram desenvolvidas com apoio de um formulário elaborado para identificar as seguintes categorias:

- Concepções da comunidade escolar quanto à sustentabilidade, escola sustentável;
- Limitações para o processo de a escola se constituir num espaço educador sustentável.

As entrevistas ocorreram com horário agendado antecipadamente pela pesquisadora, considerando a disponibilidade de cada participante. Para a realização das entrevistas, utilizou-se uma das salas de estudo da escola. As entrevistas, com cerca de 45 minutos de duração, foram gravadas em áudio, com a concordância dos entrevistados, e mais tarde transcritas pelos pesquisadores.

Para a realização das análises dos dados coletados na escola, empregamos como base os três elementos que caracterizam

uma escola sustentável (gestão, currículo e espaço físico), conforme o documento do MEC sobre escolas sustentáveis. Esses três elementos foram definidos como categorias de análise dos dados da investigação, conforme demonstrado na figura 2.

A definição dessas categorias justifica-se no sentido de verificar as contribuições da pedagogia montessoriana às dimensões da escola como Espaço Educador Sustentável. (EES). Com tais contribuições, também buscamos responder aos objetivos específicos da pesquisa.

A seguir apresentamos algumas compreensões com base nos dados coletados, especificamente apresentando neste artigo, as concepções sobre o termo sustentabilidade do grupo participante e posteriormente sobre a efetiva prática dos mesmos em se tratando de suas participações em grupos, ONGs e outros espaços de discussão sobre sustentabilidade.

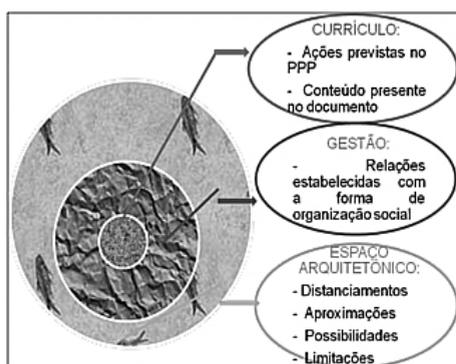


Figura 2 – Categorias e elementos de análise dos dados

A definição dessas categorias justifica-se no sentido de verificar as contribuições da pedagogia montessoriana às dimensões da escola como Espaço Educador Sustentável. (EES). Com tais contribuições, também buscamos responder aos objetivos específicos da pesquisa.

A seguir apresentamos algumas compreensões com base nos dados coletados, especificamente apresentando neste artigo, as concepções sobre o termo sustentabilidade do grupo participante e posteriormente sobre a efetiva prática dos mesmos em se tratando de suas participações em grupos, ONGs e outros espaços de discussão sobre sustentabilidade.

Concepções sobre Sustentabilidade da Comunidade Participante



Apresentamos agora alguns achados da pesquisa com relação às concepções da comunidade, pensando como diz Manuel

de BARROS na possibilidade de, através das vozes encontrarmos apontamentos que permitam “transver o mundo”.

Na primeira questão perguntamos: O que você entende por sustentabilidade? Deparamos com variadas concepções e representações distintas sobre sustentabilidade, o que corrobora trabalhos como os de REIGOTA (1998), SAUVÈ, (2005), GUERRA (2001) e outros, que destacam a importância de se basear nas concepções e representações das pessoas e dos grupos sociais a respeito do significado dos conceitos como de meio ambiente, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, os quais precisam ser muito bem compreendidos.

Observamos que tanto para educadores e educandos quanto para pais, funcionários e gestores o termo sustentabilidade faz parte de suas rotinas diárias, porém com enfoques diferentes o que evidencia o quanto o termo está sendo banalizado, como nos alerta Sato, em entrevista à revista PÁTIO (2012:2):

“O termo sustentabilidade parece ter sido banalizado não apenas porque é repetido à exaustão, mas porque é repetido por um grupo grande de pessoas das mais diversificadas áreas do conhecimento ou de atuação. Perdeu-se, assim, a identidade de quem está referendando o termo, já que se tornou um “jargão” pasteurizado em todas as áreas.”

Apesar de estarem em contextos diferentes, palavras fortes como “cuidado”, “inclusão”, “respeito”, “recursos naturais” e sem “prejudicar” destacaram-se na fala de 18 dos 23 participantes da pesquisa.

Destacamos essas percepções em relatos como os da mãe Ana (jornalista), quando afirma: “Sustentabilidade são ações práticas para CUIDAR/preservar o meio ambiente” (PACHECO, 2013), ou no de Cláudia (bibliotecária e mãe de dois educandos da escola), que salienta: “*É usar os recursos naturais para suprir as nossas necessidades atuais, sem prejudicar as gerações futuras*” (SILVA, 2014). Cabe ainda destacar o de Grasiela (arquiteta e mãe de educanda), quando diz: “*Sustentabilidade é quando os seres atendem às necessidades sem prejudicar o meio ambiente*” (MACHADO, G. I. S., 2013).

As respostas das mães remetem-nos ao célebre conceito de desenvolvimento sustentável do Relatório Brundtland, de 1987, denominado Nosso Futuro Comum: “*Aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades*”, um conceito bastante criticado pela sua ambiguidade, como apresentado por FREITAS (2007), RUSCHEINSKY (2004), LIMA (2003) e outros.

Tais relatos evidenciam a presença dessas palavras na resposta à questão 1, confirmando que de fato sustentabilidade vem

sendo discutida em diferentes campos de atuação e está presente nas discussões diárias nos espaços de trabalho, na família e na escola.

Entretanto é preciso ficar claro a que dimensão da sustentabilidade, ou das “sustentabilidades” (GUERRA, FIGUEIREDO, 2010), está se referindo, uma vez que cada uma delas está carregada de representações permeadas por interesse políticos, econômicos e relações de poder.

Nessa mesma direção Igor (educando) completa: *“Para mim sustentabilidade é todo ato em que a natureza é respeitada e os seres também”* (ARAÚJO, 2013).

Para a educadora Bianca (Artes), sustentabilidade *“é pensar na sociedade em todos os aspectos, oferecendo possibilidades reais de desenvolvimento e meio de vida saudável para todas as classes sociais...”* (SOUZA, 2013). Já para Juliana (filósofa e educadora), sustentabilidade é *“atitude de RESPEITO à vida como um todo, uma postura de equilíbrio em relação ao ambiente, no aspecto individual e coletivo”* (MACHADO, J. 2013).

Destacam-se nessas falas as dimensões ecológica e social da sustentabilidade, bem como a interdependência delas com o que poderíamos chamar de dimensão ética da sustentabilidade, como nos propõe RUSCHEINSKY (2004). Para ele, *“é exatamente na integração entre essas*

dimensões que reside o ponto de maior relevância da sustentabilidade” (RUSCHEINSKY, 2004:7).

Por outro lado, na linha de pensamento da gestão para a sustentabilidade ecológica, há o relato de Alessandra (educanda): *“Entendo que é o cuidado da natureza, o aproveitamento de materiais já utilizados para fazer novos materiais”* (GALETTA, 2013).

Ainda com base nas categorias propostas por REIGOTA (1998) e SAUVÈ (2005), enfatiza-se nesse relato a força da representação “naturalista” de meio ambiente da educanda, o que influencia a construção de sua concepção de sustentabilidade. Observa-se como é forte essa representação de que a natureza está fora dela. Esta concepção da natureza fora de nós dificulta a percepção de que estamos vivenciando um momento de transição histórica, que nos coloca frente a escolhas fundantes de sobrevivência, ou nos reinventamos como coabitantes e (não donos) deste planeta ou corremos risco de sermos extintos, como milhares de espécies já o foram. Esta ideia de ambiente dissociada de nós coloca-nos na linha da extinção.

Porém, no sentido da representação de sustentabilidade como relacionada à transformação da sociedade e do respeito à diversidade, para o educando Jordan, *“sustentabilidade... é várias coisas, como inclusão, educação para todos...”* (SILVA, J. T. P., 2013). Outro educando, Gabriel,

completa: “É uma forma de podermos cuidar da natureza, e não só da natureza, mas de modo geral. É uma forma de podermos mudar o mundo” (CLAUDINO, 2013).

Acredito que essa utopia possível da mudança e da transformação seja encontrada tanto no pensamento e na obra de FREIRE como na do poeta Pablo NERUDA (1969), “No quiero cambiar de planeta!”.

As respostas também convergem quando compreendemos a sustentabilidade como uma proposta em torno da qual giram múltiplas forças sociais, interesses, ideologias e leituras de mundo distintas. Olhando especialmente no contexto da produção de um “discurso” da sustentabilidade, recorreremos ao sentido proposto por FOUCAULT (2015:84): “O discurso está na ordem das leis; que a muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, que ele lhe advém.”

Como mecanismo de poder, o discurso fabrica verdades, produz sentidos e constitui modos de existir e conviver. O exercício do poder, como diz FOUCAULT (1990), “cria objetos de saber que produzirão informações a serem acumuladas e utilizadas”.

Todavia o discurso da sustentabilidade, de certa maneira, torna verdade o que é, em determinado contexto histórico e cultural, necessário para manter ou aprimorar

a dominação de uma “ideia-força”, de um grupo, de um movimento, independentemente de sua ideologia, segundo o autor.

Essa função do discurso, proposto por Foucault, fica em evidência quando confronto a questão 1 da pesquisa com a questão 12 (Você participa/participou ou promove/promoveu algum tipo de atividade socioambiental na comunidade escolar e de seu entorno este ano?).

É possível ver aqui uma contradição nos discursos de sustentabilidade do grupo composto por gestores, pais e funcionários da comunidade escolar.

As respostas mostram que não costumam ou têm por hábito participar de grupos, organizações não governamentais (ONGs), projetos em sua comunidade e entorno, ou envolver-se em discussões sobre sustentabilidade em seu cotidiano. Essas contradições são observadas nos detalhes do gráfico 1.

Consideramos para analisar o gráfico as respostas sim para cada item, assim sendo: gestores (dois entrevistados), pais (quatro entrevistados) e funcionários (dois entrevistados). Verifica-se que nenhum deles participa de grupos de estudos, ONGs, comissões, conselhos, assembleias, participação essa que é fundamental para a tomada de decisões.

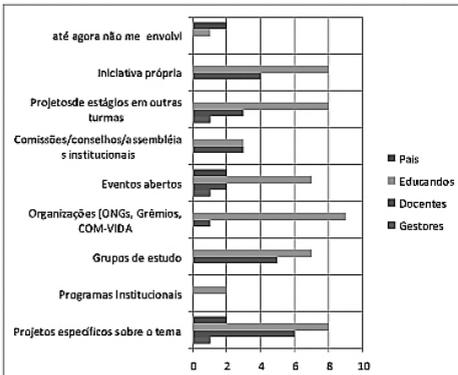


Gráfico 1 – Sobre participação ou promoção de atividade socioambiental na comunidade escolar e de seu entorno

Entretanto, no grupo de docentes e educandos a participação é bem representativa (em projetos, grupos de proteção a animais, ONG do bairro, Grupo do COM-Vida de uma escola estadual, Conselho da Assembleia da Escola e de um grupo de defesa de minorias).

Constatando a contradição das respostas às questões 1 e 12, concluímos que se tem muito a caminhar da teoria para a prática, do “discurso” para a efetivação da ação, porque, mesmo afirmando ser a sustentabilidade uma possibilidade de sociedade justa, as pessoas efetivamente pouco se envolvem. Como nas representações, as mudanças estão sendo esperadas de fora (governos, ONGs, programas institucionais...), e fica a pergunta de por que não, por meio do compromisso de cada um(a), constituir um movimento circular de mudança?

Assim, é importante estar atento (a) às dicotomias que aceitamos como “discursos

de verdade”. Não há como pensar sustentabilidade sem pensar em reflexão-ação, em envolvimento, em questionar nossas escolhas e nossos princípios éticos, como veremos mais adiante.

O abismo entre a racionalidade instrumental e a visão sistêmica de mundo, entre o capital e o trabalho, entre a produção e o consumo, entre o ser e o fazer, o ter e o ser faz com que as condições de possibilidade para a mudança de nosso modo de vida insustentável sejam constantemente adiadas.

Embora na contramão da realidade atual do planeta, buscamos no “discurso” abrandar ou amenizar a responsabilidade, a adiar a participação, a aproveitar as oportunidades de envolvimento de maneira efetiva no processo de transformação da sociedade.

Ainda pensando nessa questão, cabe ressaltarmos que apenas os educandos destacaram que fazem parte de programas institucionais sobre o tema. Porém, para que esses programas atinjam seus objetivos, a participação dos gestores, pais, funcionários e docentes é fundamental como incentivadores do processo.

Concluímos a questão 1 ressaltando a fala de André (músico, educador e pai), que complementa as discussões realizadas até aqui e nos remete a outro ponto quando pensamos a sustentabilidade e os discursos que a acompanham:

“Sustentabilidade vai muito além de reciclar pneu ou um bem material. Abrange também a educação que passa valores para a criança. É algo que vai de geração em geração, sempre em busca de uma melhoria que seja, como a própria palavra diz... sustentável. É algo que o ser humano vai cada vez precisar mais. Sustentabilidade é isso. Engloba tudo que a gente faz hoje (NEVES, 2013, grifo nosso)”.

A resposta de André faz-nos pensar que a sustentabilidade vai além do “modismo” do termo, em que bancos, empresas e governos usam o termo como marketing ou propaganda para a venda e o consumo de produtos e serviços.

Cabe dizer que, embora se tenha encontrado nas vozes uma diversidade de compreensões sobre o termo, verificou-se também uma lacuna na efetiva participação dos mesmos caracterizando o que FOUCAULT “o discurso- como a psicanálise nos mostrou- não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; visto que-isto a história não cessa de nos ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT,2015:85).

Ainda dialogando com FOUCAULT ao dar voz e ouvido aos participantes buscamos identificar o compromisso pessoal nas

questões socioambientais e de sustentabilidade, destes na comunidade escolar. Esta questão buscou aprofundar a efetiva participação dos envolvidos na pesquisa com sua comunidade escolar, visto que, tendo apresentado suas concepções sobre sustentabilidade, poderiam avaliar de maneira clara seu compromisso com a mesma em suas ações.

O gráfico 2 a seguir resume os achados. Das 23 vozes, 10 consideram ter bom compromisso com as questões socioambientais; seis o veem como regular; seis responderam pouco trabalhado; e um pensa que ele é excelente, o que valida as constatações já salientadas na análise das questões 1 e 12, de que, apesar de conceituarem a palavra sustentabilidade em seus discursos anunciados, no momento de efetivamente comprometer-se em mudar o modo de vida insustentável as pessoas avaliam que estão ainda a caminho

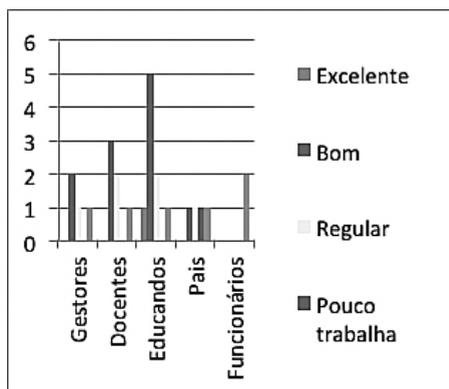


Gráfico 2 – como você avalia seu compromisso com as questões socioambientais e de sustentabilidade na comunidade escolar

da efetivação de escolher outros caminhos, outras essencialidades, em favor da melhor qualidade de vida.

Esses dados aproximam-se também do conceito de sustentabilidade proposto por SATO (2012:2): *“Pessoalmente, compreendo que a sustentabilidade deve incluir dois grandes destaques: a inclusão social e a proteção ecológica. A economia é subjacente a isso, assim como tantas outras essencialidades, como a educação, as ciências, a habitação, a espiritualidade e outras dimensões que chamamos de “qualidade de vida”.*

A valorização da qualidade de vida pode ser pensada com base na necessidade de escolha. Retomo aqui o meu referencial teórico, em que destaco o quanto uma escolha pode mudar contextos, renovar pensamentos e redefinir percursos. Por esse olhar, a escolha de cada um pode ser um caminho para a superação do modelo de insustentabilidade e de crise de nossa sociedade atual.

Entre as falas, há uma delas, dita por um dos entrevistados que indicou que seu compromisso com as questões socioambientais é regular:

“Eu poderia ser muito melhor, porque faço parte dessa base para sustentabilidade. Acho muito importante o cuidado com os animais, pois quem cuida bem de um animal vai cuidar bem de qualquer ser humano, de qualquer coi-

sa bem. Quem cuida mal de um animal vai cuidar mal de qualquer coisa na vida. Cuidado é princípio básico. Com minha filha na escola, aprendi muito sobre sustentabilidade, inclusive ela levando para casa. Muito bacana o filho passar valores para o pai; isso talvez não tenha preço. Essa questão socioambiental que se tem no Cora [Centro Educacional Maria Montessori] não combina com animal na gaiola. Vai contra tudo que a escola valoriza. A gente na escola está pregando liberdade, mas tem animal na gaiola. Em milhares de anos a natureza não fez um pássaro específico para gaiola. Isso é respeito à vida, o animal não pode ficar à mercê de você colocar água, comida” (NEVES, 2013).

A questão destacada pelo entrevistado causa-lhe bastante incômodo por entender, conforme ele mesmo disse que ela é incompatível com uma proposta democrática de educação: manter pássaros em gaiolas na escola. Esse dispositivo (cuidado de plantas e animais), em sua opinião, precisa ser repensado pela comunidade escolar, visto que a escola propõe em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) o cuidado com todas as formas de vida que coabitam e compartilham conosco deste espaço de vida chamado Terra, e, manter vida em gaiola é afirmar que não existe liberdade.

Essa percepção é reforçada quando pensamos no que SAUVÉ (2005) ressalta sobre a *“trama do meio ambiente, que é essen-*

cialmente a trama da própria vida”. Aqui se faz relevante pensar em tais contradições para que a escola não se coloque contrária a suas próprias escolhas, mas que realize uma reflexão sobre suas escolhas e ações, no sentido de , colocar-se em movimento, de mobilizar-se em direção a constituir-se em referencia de sustentabilidade.

A educação ambiental se constitui em caminho possível para a superação dessas contradições quando se coloca como possibilidade de repensar, rever e reestruturar as instituições que se dispuserem a enfrentar os desafios de constituírem-se em espaços educadores sustentáveis. Com relação a isso, *“a educação ambiental visa induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles”*. (SAUVÉ, 2005:1).

Para efetivas mudanças rumo a um espaço educador sustentável, entendo que o ambiente de debate e diálogo dessas contradições pode ser um instrumento valioso, no sentido de propor alternativas e possíveis soluções de enfrentamento dos desafios que a comunidade escolar pode encontrar em sua trajetória, em seu projeto-processo de constituir-se numa escola democrática, participativa, que valoriza todas as diferen-

tes formas e manifestações de vida, com igual importância e com direito partilhado e garantido de maneira integradora para todos (pássaros, plantas, água, pessoas).

Ainda pensando em participação para além do discurso que o termo sustentabilidade carrega, buscamos compreender o grau de participação das vozes da pesquisa em discussões sobre temas ambientais e sustentabilidade no cotidiano. Os achados são apresentados desta forma.

Quanto à participação em discussões sobre temas ambientais e sustentabilidade no cotidiano, 16 entrevistados acreditam nos temas ambientais e falam sobre eles com outras pessoas, além de discutir os problemas ambientais de nossos dias. Oito deles participam de atividades sobre o assunto, e 14 colaboram com a organização de atividades que envolvem questões e problemáticas ambientais, conforme se destaca no gráfico 3 a seguir:

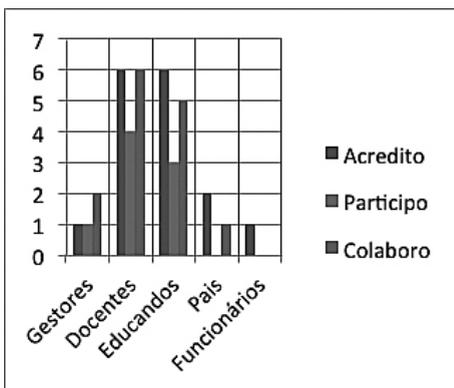


Gráfico 3: Grau de participação em discussões sobre temas ambientais e sustentabilidade no cotidiano.

As vozes da pesquisa colocam-se a favor das discussões a respeito das questões ambientais, envolvem-se na organização de atividades e acreditam que é necessário dialogar com as pessoas sobre tais problemas, o que demonstra caminhos possíveis para a superação da crise atual.

Assim, evidencio o desejo pela mudança. Os educadores e educadoras ambientais posicionam-se como mediadores, como pontes por onde as discussões podem ser mediadas, compartilhadas, como possibilidades de mudança. SATO propõe que se eliminem os medos com coragem e que se enfrente a crise interligando ciência e arte, desejo e ação:

“Na eloquente tentativa de mudar o mundo, eliminando os medos e as injustiças socioambientais, é preciso coragem de florescer superando os despenhadeiros. Haverá contradições, sem dúvida, porque ontologicamente não somos desprovidos de binarismos. E ainda que tateando no mundo, as educadoras e os educadores ambientais emergem de suas loucuras e se comunicam superando a fatalidade – são foragidos, mas são poetas que se situam no mundo. Fazem intersecção das paisagens internas e externas, procurando almas gêmeas que compreendam a tragédia ecologista e que mergulhem em mundos com cosmologias contraculturais”. (SATO; OLIVEIRA, 2010:97).

O que pode diferenciar as pessoas passa pela dosagem de loucura e ousadia, na oposição razão e loucura, como apresenta FOUCAULT ao anunciar que “na idade

Média, o louco era aquele cujo discurso não poderia circular, mas que, por oposição, se lhe atribua estranhos poderes, o de dizer a verdade escondida, de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber.” (FOUCAULT, 2015:85), mas na loucura a verdade se apresenta.

O que diferencia o louco no sentido proposto FOUCAULT é a liberdade que a loucura proporciona. Ao pensar nesta loucura a ousadia encontra abertura para seus posicionamentos, para deixar claro o porquê e para que, ainda que na contramão dos discursos prontos e sistematizados, validados pelo saber, para serem aceitos como verdade.

Essa pergunta vai ao encontro a outra questão pesquisada que questiona os obstáculos que dificultam a participação no debate desses pontos e em ações para eles. Destacamos na tabela a seguir, as escolhas dos participantes no que se refere aos fatores que dificultam a sua participação no debate e em ações sobre as questões ambientais.

Os dados demonstram que a maioria não tem dificuldade em participar de ações e discussões sobre as questões ambientais.

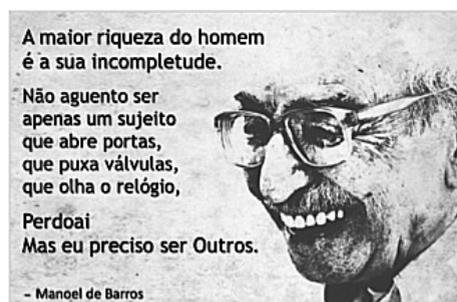
A escolha de disponibilidade dos participantes reforça o que destaquei na análise das questões anteriores, que o sentir-se pertencente ao lugar onde vivemos pode mudar muito, pode mudar tudo.

Fatores que dificultam	Vozes
a) Ausência/escassez de informações e esclarecimentos sobre as atividades desenvolvidas	2
b) Ausência de infraestrutura como espaços físicos	4
c) Espaços institucionais de discussão e participação	1
d) Não tenho dificuldades em participar	15
e) Até agora, não me envolvi no tema	1
f) Falta de tempo	2

Figura 3: Tabela de fatores que dificultam a participação em debates e ações sobre as questões socioambientais

Por isso, e por acreditar nesse sentimento, é que, como COSIN (2010:3), apostamos, enquanto educadoras (es) ambientais, na potencialidade e na importância do planejamento e desenvolvimento de ações ambientais com o objetivo de possibilitar a compreensão do lugar, a partir das demandas existentes no contexto local, que sejam capazes de despertar [esse sentimento].

Sobre os Movimentos ao longo da caminhada



Ouvi o sonho que tive amigos, e ajudai-me a adivinhar a sua significação! (NIETZSCHE, 2009:107).

Este artigo apresentou a análise parcial da pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental da região da Grande Florianópolis em que educar é um movimento circular em contínuo fazer e refazer-se.

Realizar e escrever esta pesquisa foi ao mesmo tempo desafiador e encantador, na medida em que suas etapas (referenciais teórico, metodológico e compreensivo) estiveram em movimento constante, fazendo e refazendo caminhos possíveis para sua compreensão.

O momento vivenciado pelas políticas públicas nacionais é de especial importância, sobretudo com relação às políticas voltadas à Educação Ambiental, e nesse momento em que o Plano Nacional de Educação (PNE) foi finalmente sancionado, todos os participantes das comunidades escolares estão sendo convidados a repensar suas escolhas e a ressignificar seus currículos, gestões e espaços físicos. Além disso, faz-se importante levar em conta a possibilidade de as escolas constituírem-se cada vez mais em espaços onde as vivências e convivências sejam fundamentais para se caminhar rumo à transição para uma educação de fato participativa e democrática.

Esses espaços de convivência, pensados a partir do movimento coletivo de conheci-

mento, podem potencializar o que FREIRE (2009) chama de uma educação que preza pela boniteza, pela descoberta enquanto se caminha, pela ética ligada à estética, por que nossos olhos vibram possui um significado que vai além do espaço escolar, mas pode chegar à comunidade, à cidade, ao país e a toda nossa “casa de vida”, como nos propõe SAUVÉ (2005), na perspectiva de nos sentirmos pertencentes e participantes, como destaca a autora: “*A trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura*”, onde os seres se relacionam, convivem e se constituem como seres conectados ao todo.

O que de mais significativo pode ser destacado neste artigo é a possibilidade dada pela pesquisa de cada um repensar sua participação efetiva nos movimentos voltados a pensar para além dos discursos numa sustentabilidade de vida para todas as espécies que compartilhar desta casa-Terra.

Concluimos (sem concluir) que:

- Ainda que muitas vezes pareça ser uma inatingível utopia, é importante que práticas sustentáveis aconteçam à medida que cada escola, considerando sua história e o contexto em que está inserida na comunidade, caminhe em direção a constituir-se em um espaço educador sustentável;
- Acima de todos os discursos pedagógicos e ideológicos, acreditar é, sem

dúvida, um exercício possível e necessário;

- Os inúmeros obstáculos existentes para que as escolas se democratizem e que as amarras dos currículos se quebrem são obstáculos epistemológicos e pedagógicos que precisam ser transpostos para que a mudança da realidade educacional do país de fato aconteça;

Encerro parcialmente esta reflexão abrindo espaço para pensar a proposta de FOUCAULT: “*O pintor está ligeiramente afastado do quadro. Lança um olhar em direção ao modelo; talvez se trate de acrescentar um último toque, mas é possível também que o primeiro traço não tenha ainda sido aplicado. O braço que segura o pincel está dobrado para a esquerda, na direção da palheta; permanece imóvel, por um instante, entre a tela e as cores. Essa mão hábil está pendente do olhar; e o olhar, em troca, repousa sobre o gesto suspenso. Entre a fina ponta do pincel e o gume do olhar, o espetáculo vai liberar seu volume*”. (FOUCAULT, 1995:3). Entre o que é explicitado e o que esta oculto, pode estar relutantemente escondida, a arte de mudar os rumos, de lançar o gume do olhar para além dos discursos prontos do sistema e sobretudo, é na escolha das múltiplas cores de um país rico e diverso, mergulhado e enxergado de diversidades e culturas que podemos abrir trilhas de mudança.

Parafraseando FOUCAULT (1995), o quadro está aí diante de nós. Cabe-nos o

exercício da escolha do pincel, das tintas e da arte a ser produzida. Assim, perceberemos que há possibilidades e limitações presentes no espaço de convivência do Centro Educacional Maria Montessori, mas também há uma riqueza humana, um sentimento de pertencimento capaz de possibilitar a superação das limitações do espaço físico da escola, de sua composição arquitetônica e de seu entorno.

Acreditamos na utopia possível que nos desafia a tornar a escola um espaço educador sustentável, entretanto é preciso reconhecer que não há fórmula mágica, ou uma receita pronta e fechada, emanada dos gabinetes de Brasília, ou ainda um caminho construído a se percorrer, mas sim possibilidades, escolhas que não se diluam nos discursos vazios e propostas que não se traduzam efetivamente na institucionalização das políticas públicas de educação e de educação ambiental em nosso país.

É momento de a escola, ou melhor, as pessoas que nela convivem, perceberem que não estamos isolados em nossos próprios muros. A escola não é uma ilha; ela representa uma ponte, uma ligação e uma oportunidade de enfrentamento dos conflitos socioambientais vigentes, no sentido de minimizá-los ou superá-los.

Estamos num dado momento histórico em que não é mais possível pensar isoladamente como que num futuro distante, mas

de pensar no aqui e agora e, sobre ele, agir e interagir.

Todas as ações pequenas ou grandes ecoam diferentemente em cada região macro (do planeta) ou micro (do pertencimento ao lugar). Se considerarmos a escola um espaço educador em seu local, articulando-se com a sociedade, então as mudanças serão capazes de atingir a mudança no global.

Referências bibliográficas

- ASSMANN, H. (1998) Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes.
- BACHELARD, G. (1985). O direito de sonhar. São Paulo: Difel.
- BARROS, M. (1998). Arranjos para o assobio. Rio de Janeiro: Record.
- BOFF, L. (2014). Carta da Terra. 2000. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com.br>>. Acesso em: 10 mar.
- BRASIL. (2012^a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE,
- BRASIL. (2012b) .Ministério da Educação; Ministério do Meio Ambiente. Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis. Brasília: MEC-MMA, (minuta não oficial).
- BRASIL. (2014). Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE n.º 18, de 21 de maio de 2013. Manual Escolas Sustentáveis. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4542-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013>>. Acesso em: 15 jun.
- BRASIL. (2005). Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA/ Ministério do Meio Ambiente, diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3. Ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

- CENTRO EDUCACIONAL MARIA MONTESSORI. (1999) Álbum de matemática. São José.
- CENTRO EDUCACIONAL MARIA MONTESSORI (2013). Projeto Político Pedagógico. São José.
- CORTELLA, M. S. (2011). A ética e a produção do conhecimento. Páginas Abertas, São Paulo, ano 36, n. 45.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. (2006). Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Educacional.
- FÓRUM INTERNACIONAL DE ONGs E MOVIMENTOS SOCIAIS. (1992) Tratado das ONGs – aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no Âmbito do Fórum Global –ECO 92. Rio de Janeiro.
- FOUCALT, M. (1984) Vigiar e punir. São Paulo: Edições Loyola.
- FOUCALT, M. (2015). Gênese e estrutura da antropologia de Kant. A ordem do discurso. São Paulo: Coleção Grandes nomes do pensamento. Folha de São Paulo.
- FREIRE, P. (2009). Pedagogia da solidariedade. Indaiatuba: São Paulo.
- FREIRE; SHOR, I. (1987). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GONZÁLES MUÑOZ, M. C. (1996). Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. Revista ibero-americana de educación, n. 11, p. 13-74.
- KOWALTOWSKI, D. (2011). Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos.
- MATURANA, Humberto. (1993). As bases biológicas do aprendizado. Dois pontos, v. 2, n. 16.
- MONTESSORI, Maria. (1906) A criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Portugalia.
- MONTESSORI, Maria. (1969) Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant,.
- PACHECO, José A. (1996) Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José A. (2011). Escola da ponte. Rio de Janeiro: Vozes.
- SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. In: ABÍLIO, F. (Org.). Educação ambiental para o semiárido. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011. p. 539-569.
- SATO, Michèle. (2006). Isto não é um texto. Revista Ibero-Americana, n. 40, jan./abr..
- SAUVÈ, Lucie. (2005). Educação ambiental: possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago.
- TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. (2010). Escolas que educam para a sustentabilidade. Pátio, Porto Alegre,
- TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. (2010). Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. especial, p. 70-78, set. 2010b. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>. Acesso em: 28 set.

Entrevistas

- CAMELO, Fiorella Aguzzi. (2013) Fiorella Aguzzi
Camelo: entrevista [12 ago.]. Entrevistadora: Márcia Pereira da Silva. São José.
- COELHO, Maria Luiza Ross. (2013) Maria Luiza
Ross Coelho: entrevista [25 out.]. Entrevistadora: Márcia Pereira da Silva. São José.
- CORREA, Drieli de Souza Castilho. (2013) Drieli
de Souza Castilho Correa: entrevista [11 ago.]. Entrevistadora: Márcia Pereira da Silva. São José.
- MACHADO, Juliana. (2013) Juliana Machado:
entrevista [23 ago.]. Entrevistadora: Márcia
Pereira da Silva. São José.
- NEVES, André Tentardini. (2013) André Tentardini
Neves: entrevista [9 maio]. Entrevistadora:
Márcia Pereira da Silva. São José..
- PACHECO, Ana Lúcia Minosso. (2013) Ana Lúcia
Minosso Pacheco: entrevista [15 set.].
Entrevistadora: Márcia Pereira da Silva. Pa-
hoça.
- SILVA, Claudia Luciane Alves da. (2014) Claudia
Luciane Alves da Silva: entrevista [13 ago.].
Entrevistadora: Márcia Pereira da Silva. São
José.
- SILVA, Jordan Tiago Philippsen da. (2013) Jordan
Tiago Philippsen da Silva: entrevista [12
set.]. Entrevistadora: Márcia Pereira da Sil-
va. Florianópolis.