
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

THALITA JORDÃO

Dezembro/2018

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

THALITA JORDÃO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Dezembro/2018

J82e

Jordão, Thalita

O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

/ Thalita Jordão. -- Rio Claro, 2018

210 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Ensino de
Geografia. 4. Construção de sentidos. 5. Práticas pedagógicas.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

AUTORA: THALITA JORDÃO DA CONCEIÇÃO

ORIENTADORA: MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. MAURO GUIMARÃES
Departamento de Educação e Sociedade - Instituto de Educação / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - RJ

Rio Claro, 13 de dezembro de 2018

Dedico este trabalho aos meus filhos e alunos. Que essas palavras lhes possibilitem perceber no que existe, a perspectiva do que pode se tornar.

AGRADECIMENTOS

Aos (meus) alunos – participantes dessa pesquisa, pelos encontros regados a respeito, questionamentos, reflexões e descontração. Fazer história com vocês foi muito prazeroso.

À professora Bernadete por confiar na proposta deste trabalho. Sua sensibilidade a torna uma pessoa incrível.

À professora Dalva por brilhar em meus caminhos. Você me ensinou muito sobre dedicação, carinho e gentileza.


À professora Laura por criar espaços cheios de sentidos na universidade. Suas aulas resgataram meu processo criativo e o prazer de escrever.

Às minhas amigas Geise, Mary, Tati e Thais pelos abraços carinhosos. Cada ato de amor de nossos encontros insufla ar revolucionário em meus pulmões.

Obrigada à escola técnica de Campinas pela gentileza, confiança e carinho com que me acolheram, em especial para Angela, Carol, Josi, Marina, Silvia Beltrame e Silvia Culhari.

Aos colegas do grupo de estudos Ágora, pelas contribuições que possibilitaram aprimorar minha formação.

À minha família pela força, amor e apoio. Em especial para minha irmã Thaís, pelas conversas terapêuticas; meu cunhado Rafael, pelas artes visuais; minha prima Julia pela correção e edição do texto; ao meu marido Daniel, pelo aconchego e paciência de sempre; e aos meus filhos, Arthur e Miranda, pelos momentos fantásticos que estamos vivendo.



*“Dou valor às coisas, não por aquilo que
valem, mas por aquilo que significam”*

Gabriel García Márquez

RESUMO

Ao reconhecer a intensidade das catástrofes ambientais, podemos questionar sobre a racionalidade da ciência, sua pretensa neutralidade e promessa de segurança e solução dos problemas ambientais. Os efeitos de nossa relação com o meio, decorrentes do vertiginoso processo histórico de alteração e apropriação, em um curto período de tempo, tem gerado graves situações de impactos. Dentre as inúmeras possibilidades para enfrentamento dessa crise, o processo educativo é uma das práticas sociais mais adequadas para levar a uma revisão no paradigma atual que determina a relação ser humano-meio. Pensando em caminhos que potencializem a incorporação da educação ambiental no espaço escolar, defendo que o ensino de geografia poderia integrar um mosaico variado de possibilidades em suas propostas didático-pedagógicas. Essa pesquisa teve como objetivo investigar, a partir das aulas de geografia, a construção de sentidos (na relação com os alunos), quando articulamos os conteúdos geográficos com a educação ambiental, os limites e possibilidades para ressignificar as relações ser humano-meio. A pesquisa em questão se insere no domínio da pesquisa qualitativa de orientação narrativa e privilegia teórica e metodologicamente o pensamento bakhtiniano. Ela se desenvolveu em uma escola pública profissionalizante de Ensino Médio, localizada em Campinas – SP, com três alunos ingressantes. Cada aluno participante da pesquisa recebeu um “diário de bordo”, que teve a finalidade de registrar reflexões dos processos vividos durante as aprendizagens e diálogos construídos nas aulas de geografia, da qual fui professora. Para a compreensão desse material, elaborei, primeiramente, crônicas baseadas na memória de alguns processos vividos com esses alunos. Ao realizar as leituras dos diários, selecionei trechos ou palavras das reflexões dos alunos sobre determinadas questões, o que me permitiu produzir sentidos e responder às questões dessa pesquisa. Durante esse processo, percebi que os alunos pareciam não conseguir romper com as barreiras de si para um envolvimento com o mundo de maneira mais coletiva e altruísta. Diante disso, temas de ordem existencial tornaram-se mais importantes para serem discutidos, e assuntos mais pontuais sobre a questão ambiental pareciam não fazer sentido nas discussões ou para buscar soluções naquele momento, mesmo tendo a consciência de que estes problemas (ambientais) estão a envolvê-los no tempo-espaço presente. O ensino de geografia, quando orientado por práticas pedagógicas com fundamentação crítica, respaldada pela educação ambiental, possibilita a construção de uma consciência que abre espaços para um futuro mais justo e ambientalmente equilibrado, ao se basear na construção de outras relações com o meio, a partir de experiências mais significativas, que buscam criar vínculos com o outro, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma “vivência do nós”, pela possibilidade da ampliação de nosso nível de consciência.

Palavras chaves: Educação ambiental. Ensino de geografia. Práticas pedagógicas. Construção de sentidos.

ABSTRACT

When we recognize how intense environmental catastrophes are, we can ask ourselves about the rationality of science, its intention of neutrality and assurance of security and solution of environmental problems as well. The effects of our relationship with the environment, which are consequence of the vertiginous historical process of alteration and appropriation in a very short time, are causing serious impact situations. Among several possibilities to fight against this crisis, the educational process arises as one of the most suitable to lead us into a reexamination of the current paradigm which determines the relationship between society-environment. Thinking on ways to embody Environment Education in schools, I advocate that Geography teaching could integrate the mosaic of several possibilities in its didactic-pedagogical purposes. This research had as objective to investigate, from Geography classes, the construction of meanings (in relation to students), when we articulate geographic contents with environmental education, the limits and possibilities to re-signify human-environment relations. This research fits into the field of qualitative research of narrative orientation and endorses theoretically and methodologically the bakhtinian thought. It was developed in a public technical high school in Campinas - SP, with three students. Each of them received a "logbook", which had the purpose of recording thoughts of the processes experienced during the lessons and dialogues built in Geography classes, of which I was the teacher. In order to understand this material, I first elaborated chronicles based on the memory of some processes experienced with these students. In reading the diaries, I selected sections or words from the students' reflections on certain questions, which allowed me to produce meanings and answer the questions of this research. As I read the diaries, I selected sections or words from the students' reflections on certain questions, which allowed me to produce meanings and answer the questions of this research. This process made me realize that the students seemed to be unable to break the obstacles of themselves for an engagement with the world in a more collective and altruistic way. In face of those issues of a self-existential order, they became more important to be discussed, while punctual issues related to the environment seemed to make little sense during discussions or in the search for solutions at that time, even though they were aware that these (environmental) problems involve them in the present time-space. The teaching of geography, when guided by pedagogical practices in conjunction with a critical foundation, and backed by environmental education, allows the construction of a consciousness that opens spaces for a more fair and environmentally balanced future, based on the construction of other relations with the environment, of more meaningful experiences, which seek to create bonds with each other, thus favoring the development of an "experience of us", through the expansion of our consciousness' level.

Keywords: Environmental Education. Geography teaching. Pedagogical practices. To build conscious awareness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Um passeio pelas palavras.....	13
1. Um convite para conversar.....	13
2. Alguns pontos de partida.....	14
3. Alguns pontos de encontro.....	20
CAPÍTULO 1 - A pessoa dessas palavras.....	23
1.1. Como se inicia um processo?.....	23
1.2. A união dos ingredientes.....	24
1.3. Amassar.....	29
1.4. Deixar descansar e sovar novamente.....	33
1.5. Deixar crescer.....	35
1.6. Assar.....	37
CAPÍTULO 2 - O espaço tempo atual.....	40
2.1. A relação ser humano-meio.....	40
2.2. Para onde caminhamos?.....	43
2.3. Conhecimento e humanização.....	47
2.4. A crise e suas possibilidades.....	50
CAPÍTULO 3 - Que educação poderá fazer frente ao que está posto?.....	56
3.1. A constituição da temática ambiental e a necessidade de reeducar.....	61
3.2. Vitaminando o processo educativo via Educação Ambiental.....	65
3.3. A consolidação desse sujeito humano professor-educador/formador.....	68
3.4. O ensino de geografia e seus mosaicos de possibilidades.....	73
CAPÍTULO 4 - Trilhas, esconderijos e encruzilhadas: a busca por caminhos.....	81
4.1. Delineamento da Pesquisa.....	89
4.2. O espaço-tempo da pesquisa.....	91
4.3. Um sentido que germina: a ideia das plantas.....	94
CAPÍTULO 5 - O encontro de consciências: uma coleção peculiar.....	97
5.1. Vanda.....	99
5.1.1. Composição inicial.....	100

5.1.2. Os sentidos que brotaram.....	103
5.2. Paphiopedilum.....	124
5.2.1. Composição inicial.....	125
5.2.2. Os sentidos que brotaram.....	127
5.3. Cattleya.....	137
5.3.1. Composição inicial.....	138
5.3.2. Os sentidos que brotaram.....	140
5.4. A floração de cada orquídea.....	154
CAPÍTULO 6 - Em meio a mosaicos e flores: o essencial desse trabalho.....	157
6.1. Algumas compreensões.....	160
6.2. Alguns aprendizados.....	164
6.3. Possíveis contribuições.....	166
6.4. Reflexões (finais) de uma jornada educativa.....	170
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	178
ANEXO A.....	178
ANEXO B.....	193
ANEXO C.....	210

INTRODUÇÃO - Um passeio pelas palavras...

1. Um convite para conversar

Neste começo de conversa, gostaria de explicar a proposta deste trabalho, sua conexão com a temática ambiental e os motivos para escolher a educação como possibilidade de ação no espaço-tempo presente, em busca da ampliação de nossa consciência e da construção de um mundo melhor.

Que mundo seria esse?

Para responder a essa e outras perguntas, convido-os para um passeio comigo em busca de esclarecer, a partir dos sentidos que fui construindo ao longo desta caminhada, os processos que consolidaram essa pesquisa.

A parte inicial, “A pessoa dessas palavras” ou o Capítulo 1 deste trabalho, envolve meu memorial de formação, que busca apresentar o processo de minha constituição, tendo em vista alguns dos caminhos que trilhei, algumas das escolhas que fiz e algumas possíveis contribuições que pretendo realizar.

Na parte seguinte, intitulada “O espaço tempo atual”, traço um panorama da relação ser humano-meio, seu processo histórico e a materialização dessa relação no espaço a partir do desenvolvimento da sociedade, principalmente em sua história recente e a partir da integração quase que mundial dos espaços, através do sistema capitalista. Busco compreender as contradições desse processo e os impactos gerados na natureza, reconhecendo essa relação como uma crise que degrada o ambiente e coloca em risco a preservação da vida e sustentabilidade natural do nosso planeta. Para isso, defendo a ideia de que uma das possibilidades de intervenção na sociedade é por meio de uma educação direcionada para o questionamento do que está posto e das controversas geradas pelo atual modo de produzir e viver em sociedade.

No capítulo 3, a educação ambiental surge como uma possibilidade e necessidade de se construir uma outra consciência de interação com o meio, capaz de resistir, minimizar, corrigir ou até mesmo reverter as situações de impacto ambiental. Neste mesmo capítulo, cujo título é “Que educação poderá fazer frente ao que está posto?”, busco também compreender como o ensino de geografia dialoga

com a educação ambiental na sala de aula e quais os sentidos construídos nesta relação, principalmente através dos diários de bordo produzidos pelos alunos.

“Trilhas, esconderijos e encruzilhadas: a busca por caminhos”, como Capítulo 4, traz o caminho metodológico da pesquisa. Nele busco esclarecer o leitor sobre minhas escolhas para responder às questões de pesquisa. No capítulo 5, desenvolvo as análises do material, resultado dos três níveis de encontros com os alunos. “Encontro de consciências: uma coleção peculiar” é o momento em que trago a construção de sentidos resultante do processo vivido com os alunos. No capítulo 6, realizo algumas discussões, tendo em vista os sentidos construídos, o objetivo da pesquisa e algumas das possibilidades futuras para o ensino de geografia numa perspectiva crítica na direção de uma educação ambiental também crítica.

No entanto, para poderem entender e apreciar este passeio, proponho um mergulho prévio nos pressupostos que embasaram a minha pesquisa, os pontos de partida, seus objetivos e questões a investigar, além dos caminhos trilhados e dos primeiros resultados que tenho para apresentar.

2. Alguns pontos de partida

Durante meu processo de formação, muitas foram as experiências que me tornaram mais sensível para a questão ambiental. Desde pequena, percebia que não vivíamos em total harmonia com o meio ao me deparar com as diversas situações de poluição, pobreza, fome, consumismo, etc.

Ao ver alguns documentários na televisão sobre a natureza selvagem, sempre nutri certa sensação contraditória de fascínio e desconforto. Enquanto tudo aquilo que via estava acontecendo no planeta: nascimento, migração, hibernação e reprodução dos mais diversos tipos de animais; nós, os seres humanos, parecíamos estar alheios, hipnotizados e restritos ao mundo que criamos para nós.

Essa sensação de que algo estava errado foi, além da minha experiência empírica, ganhando novos repertórios de entendimentos teóricos, à medida que construía outros sentidos sobre a temática ambiental, principalmente durante a graduação em geografia.

Pensando nos pontos de partida dessa pesquisa, e fazendo analogia a um funil, parti primeiramente do tema: o meio ambiente e a relação histórica que o ser humano, ao se organizar e viver em sociedade, foi produzindo à medida que se apropriava da natureza. Nessa relação, foi se instalando uma situação de crise ambiental por conta, principalmente, do processo de exploração baseado pelo modo de produção capitalista. A educação ambiental, enquanto educação, entendida como prática social, tem a possibilidade de intervir nessa relação ser humano-meio, por meio do processo formativo dos sujeitos, buscando sua transformação do ponto de vista socioambiental. Diante disso, busquei, em meu lugar de atuação, enquanto professora de geografia, a possibilidade de compreender melhor como o ensino de geografia possibilita a produção de sentidos em educação ambiental na relação com os alunos.

Figura 1



Fonte: Jordão, T. (2017)

Foi nesse repertório que busquei orientar, como pontos de partida, a construção dessa dissertação. Para isso, apoiei-me em alguns autores, que me ajudaram a ir construindo a relação entre a problemática ambiental em nível global e as possibilidades de seu enfrentamento em nível local.

Santos (1995, p. 697), ao considerar os problemas que se manifestam no ambiente, afirma que não existe meio-ambiente diferente de meio, “o que hoje se chamam agravos ao meio-ambiente, na realidade não são outra coisa senão agravos ao meio de vida do homem”. Para este autor, a natureza, a partir da presença do ser humano, está sempre sendo redescoberta. A ação humana tem gerado, conseqüentemente, efeitos continuados e cumulativos em virtude de um modelo econômico, que se tornou hegemônico ao longo da história, e que produz um estilo de vida considerado hoje como impactante do ponto de vista social e ambiental.

Diante disso, diferentes autores (ALEKSIÉVITCH, 2016; MARQUES, 2015; STENGERS, 2015) me desafiam a pensar sobre nossa relação com o meio e a construção da consciência acerca dos fatos decorrentes do vertiginoso processo de alteração e apropriação do meio. Os efeitos dessa relação e a magnitude dessas transformações, em um curto período de tempo, têm gerado graves problemas ambientais.

As incoerências e conflitos inerentes a este modo de produção manifestam, potencializam e aprofundam os problemas ambientais. De tal modo que o “paradigma antropocêntrico utilitarista”, adotado por esse modelo produtivo, passa a compreender a natureza como recurso externo ao ser humano (dicotomia ser humano-meio), passível de ser explorado (LAYRARGUES, 2006, p. 2).

Ao reconhecer que vivemos uma “crise ambiental” (SANTOS, 1995; BAUMAN, 1999; LAYRARGUES, 2006), podemos validar a hipótese de que as forças hegemônicas, que estruturam o capitalismo, passam a produzir uma visão de mundo ou paradigma, impregnado pelo modelo de racionalidade instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), mecanicista e quantitativo (SANTOS, 1998), reducionista e simplificador (MORIN, 2001). O enfrentamento desse quadro de crise exige uma profunda revisão do atual modelo de sociedade e uma constante problematização por parte daqueles que produzem o conhecimento.

Dentre as inúmeras possibilidades para enfrentamento dessa crise, o processo educativo é uma das práticas sociais mais adequadas para levar a uma

revisão no paradigma atual que determina a relação sociedade-natureza, uma vez que pode, de forma intencional, provocar uma mudança de valores e de concepções e de formas de agir por parte da sociedade (CARVALHO, 1989; BONOTTO, 2003; JACOBI; LUZZI, 2004; TOZONI-REIS, 2007; SANTANA e TEROSSI, 2010).

Ao considerar o processo educativo como prática social dinâmica, que se constrói historicamente, Freire (1996) nos diz que a produção do saber ocorre de forma coletiva, envolvida pela vida social e política, portanto, por meio dela irão se configurar espaços de conquista e manutenção de poder e, conseqüentemente, não será neutra. Para Freire (1996, p. 50-52), os seres humanos, ao intervirem no espaço, inventando a linguagem e promovendo a ação sobre o mundo e apreendendo sobre ele, perceberam não ser possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política, e “tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora”, ou seja, a possibilidade de intervir em algumas situações para mudá-las e quem sabe melhorá-las, inclusive do ponto de vista socioambiental.

Diante dessa proposta de educação, os indivíduos envolvidos nos processos educativos podem se tornar sujeitos leitores e pensadores do mundo, capazes de conduzir suas próprias histórias. De acordo com Carvalho (2004), essa modalidade de educação tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. Para Tozoni-Reis (2004), a educação ambiental, enquanto educação, deve ser considerada um processo de aprendizagem permanente, pois pretende ressignificar as relações ser humano e meio, baseando-se no respeito à todas as formas de vida e na afirmação de valores e ações socioambientais que exijam responsabilidades individuais e coletivas, tanto em escala local como planetária.

Para efetivar um trabalho que dê conta dos desafios lançados até este momento e que a educação ambiental (crítica) busca enfrentar, os trabalhos educativos relacionados com a temática ambiental devem envolver três dimensões possíveis: os conhecimentos, os valores (éticos e estéticos) e a dimensão política. Além de lidar com os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, articulam-se entre si potencializando a preparação dos indivíduos para as ações políticas, que, juntamente com outras dimensões da realidade humana, devem ser considerados; neste caso, a cognição e a sensibilidade em relação à degradação ambiental (CARVALHO, 1999; 2006).

Pensando em caminhos que potencializem a incorporação da educação ambiental no espaço escolar, defendo que a geografia deve caminhar para superar sua abordagem tradicional e dicotomizada que fragmentam os conhecimentos geográficos entre físicos e humanos. Essa concepção é, ainda, fortemente presente e predominante nas instituições de ensino e está pautada em conceitos pré-estabelecidos, normalmente apresentados de maneira diretiva aos alunos, com informações descritivas do meio, voltadas para a memorização de dados estatísticos, nomes de rios, cidades, países e capitais, reduzindo, dessa maneira, as possibilidades de crítica que envolvem a ideia do espaço geográfico enquanto processo histórico e em construção, portanto, passível de transformação. Diante disso, a proposta é fortalecer a concepção de uma geografia crítica de abordagem relacional, e, portanto, socioambiental, que busca produzir conhecimentos de maneira mais integrada e aberta a novas interpretações e reelaborações, tendo consciência de seus limites, incompletude e incertezas (CAVALCANTI, 2010, p. 371). Esta geografia é aqui entendida como ciência que busca compreender as relações indissociáveis entre natureza e sociedade, produzindo o espaço geográfico, possuindo grande aproximação com a temática ambiental em seu universo de pesquisas. Esta aproximação possibilita integrar um mosaico variado de possibilidades em suas propostas didático-pedagógicas. Além disso, a geografia, enquanto disciplina, integra um espaço obrigatório no currículo do ensino básico, tornando-se um espaço institucional já existente e privilegiado para incorporar práticas em educação ambiental (MORAES, 2005).

Colocados os pontos de partida que orientam essa pesquisa e levando em consideração o problema da articulação entre os conteúdos do ensino de geografia e a educação ambiental para construir outros/novos sentidos para a relação ser humano-meio, coloquei como questões a serem respondidas por esta pesquisa:

Que sentidos podem ser construídos a partir das aulas de geografia, quando articulamos seus conteúdos com a temática ambiental?

Que dificuldades e potencialidades são percebidas nos diálogos com os alunos para ressignificar as relações do ser humano-meio quando se faz a discussão de problemas ambientais trabalhados em diferentes escalas de análise geográfica?

É possível reconhecer, nos sentidos construídos, enunciados que possibilitam mudanças em termos de conhecimentos, valores e participação política, propostas pela educação ambiental crítica?

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de narrativas e fundamentada na experiência, pautou-se, teórica e metodologicamente, no referencial bakhtiniano.

Diante disso, essa pesquisa, enquanto relação entre sujeitos, assume a interação humana como essencial. O sujeito “é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social” (FREITAS, 2003, p. 29). Segundo Freitas (2003, p. 31), este enfoque oferece uma nova perspectiva ao pesquisador: de estar “*com* os sujeitos, produzindo sentidos dos eventos observados” baseada na compreensão, ou seja, perpassando a ideia de analisar ou descrever fatos, mas de produzir reflexões a partir do “encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado” (FREITAS, 2003, p. 31) por meio da linguagem, constituindo assim um processo dialógico.

O ato de pesquisar, nessa perspectiva, torna-se um momento de excepcionalidade, um acontecimento único e singular, pois ao descrever a compreensão e sentidos decorrentes do encontro com o outro (sujeito de pesquisa), ocorre a produção de um conhecimento dialógico e alteritário. Esta dimensão alteritária em Bakhtin torna o pesquisador mais do que participante da pesquisa, mas também um sujeito que se constitui ao mesmo tempo em que “mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2003, p. 32).

Diante disso, ao colocar-me como professora e pesquisadora na perspectiva bahktiniana, participo do evento da pesquisa e constituo-me parte dele, mas, ao mesmo tempo, mantenho uma posição exotópica (um olhar sobre o outro que não coincide nunca com o olhar que outro tem de si mesmo - desdobramentos de olhares a partir de um lugar exterior que permite ver no sujeito algo que ele mesmo nunca pode ver, dando então outro sentido), que me possibilita o encontro com o outro.

Diante desse contexto, devem se perguntar: qual é o lugar que assumo enquanto professora de geografia e qual a intencionalidade da minha prática pedagógica?

O lugar que assumo é o da sala de aula enquanto espaço das vivências cotidianas entre pessoas que criam vínculos afetivos, transformando os espaços em espaços de experiências significativas, cuja intencionalidade seja criar situações que busquem, pela linguagem, construir uma consciência dos processos históricos da constituição do espaço, formando sujeitos capazes de intervir no mundo para

transformá-lo, tendo em vista a solidariedade, a dignidade e a ética.

Para esta pesquisa, o encontro ocorreu a partir dos pressupostos explicitados acima, produzindo, no evento único deste trabalho, alguns sentidos a serem compartilhados.

3. Alguns pontos de encontro...

Ao orientar minha prática pedagógica nos pressupostos da geografia crítica, tenho buscado, cotidianamente, fomentar espaços criativos de experiências significativas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a ideia central desse trabalho baseou-se em compreender de que maneira a intencionalidade da minha prática pedagógica promove a criticidade nos alunos.

A pesquisa se desenvolveu durante as aulas de geografia, ao longo de quatro meses do ano letivo de 2017, em uma escola pública profissionalizante de Ensino Médio, localizada na região central de Campinas – SP, nas duas aulas semanais. Ao todo, essa turma possuía 35 alunos que compunham o primeiro ano do ensino médio integrado ao curso de eletrotécnica. Para a produção de dados dessa pesquisa, realizei um convite para toda a classe, e, inicialmente, seis alunos se interessaram em participar.

Para tanto, além dos espaços de diálogo que fariam parte das aulas de geografia, criei um espaço de reflexão específico para a pesquisa¹, que se daria pela escrita de diários, pelos alunos. Cada aluno participante da pesquisa recebeu um caderno que se tornaria seu “diário de bordo” e que teria como finalidade registrar algumas reflexões de seus processos vividos durante as aprendizagens e diálogos produzidos a partir das aulas de geografia.

Durante as aulas, tomei o devido cuidado para não criar situações especiais ou planos de aulas específicos para atender à demanda da pesquisa. Queria, de fato, perceber como os alunos entendiam as relações possíveis entre a questão ambiental e a geografia. Enquanto pesquisadora e professora, percebo que um assunto está implicado ao outro. Mas será que os alunos percebiam essa relação?

Os cadernos foram entregues exclusivamente para os alunos que escolheram participar da pesquisa e, durante um período de mais ou menos quatro meses,

¹ Submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, ao qual o projeto foi encaminhado e do qual recebeu parecer favorável em 25/01/2017

compuseram seus diários com suas reflexões. Durante esse período, não tive acesso aos diários produzidos pelos alunos.

Este instrumento de pesquisa foi escolhido porque tinha a potencialidade de extrapolar o espaço da aula, e até mesmo o escolar, permitindo acompanhar tais alunos aonde quer que eles fossem. A ideia foi proporcionar um espaço de escrita que oferecesse maiores possibilidades de compreender o processo reflexivo desses alunos a partir das experiências que eles vivenciavam naquele período.

Ao final desse período de quatro meses, destinado à composição do diário de bordo, os alunos realizaram a entrega de seus diários. A leitura desse material somente foi realizada no final do ano de 2017, com o término das atividades escolares, visto que tive maior tempo para poder me dedicar a este trabalho.

A pesquisa se realizou em um terreno fértil: a escola. Espaço de múltiplas vivências e acontecimentos. Lugar privilegiado para a apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Considerando como me coloco em relação ao espaço escolar e à docência, e buscando resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, decidi oferecer a eles um sentido especial: nomeá-los como algumas espécies ou híbridos de orquídeas.

Os encontros com os participantes da pesquisa ocorreram em três níveis muito especiais. O primeiro foi durante as aulas de geografia, junto com toda a classe, entre abril e agosto. O segundo, além das aulas, também nos horários de almoço, entre junho e agosto. O terceiro está se fazendo, apenas com o material, a partir da leitura dos diários produzidos e entregues pelos alunos no final do mês de agosto.

Durante o processo de compreensão dos dados, fui percebendo que este envolvimento compreensivo, utilizando o referencial bakhtiniano, demanda tempo, inspiração e sensibilidade. Para tanto, após o processo de qualificação deste trabalho, optei por apresentar a compreensão e os sentidos construídos de três alunos. Para a escolha, entre os seis participantes iniciais, optei por aqueles que apresentaram maior produção textual e foram mais assíduos nos encontros presenciais. A maior aproximação que obtive com estes três sujeitos participantes da pesquisa estreitou a relação e pude construir outras/mais compreensões acerca das nossas experiências.

Para mergulhar na compreensão desses textos, busquei, primeiramente, elaborar crônicas de memórias de alguns processos vividos com esses alunos, buscando situar a relação estabelecida com os alunos. Para a pesquisa, fui dando uma forma para essa relação, atravessando-a com os sentidos que foram produzidos nesses diálogos.

A partir da escrita dessas cenas, elaborei leituras dos diários, buscando selecionar trechos ou palavras que nos mobilizaram para a reflexão de determinadas questões que iam ao encontro das indagações que essa pesquisa busca responder.

Durante o processo de construção de sentidos, alguns temas de ordem existencial foram emergindo. Nos sentidos construídos com a aluna Vanda, percebi um intenso movimento de reflexão e busca por autoconhecimento por parte dela. Uma busca genuína por entender o sentido das coisas no espaço-tempo presente e a possibilidade de encontrar um propósito para sua vida. Na relação com o aluno Paphiopedilum, a escrita do diário de bordo apresentou um caráter de relatório descritivo, mas, em alguns momentos, ele deixou-se levar pelas experiências das aulas, demonstrando que algo nesta relação pedagógica o tocava, afinal, ele estava sempre presente. Em Cattleya, encontramos a reflexão de experiências de sofrimento emocional, ao sentir-se pequena diante da sociedade e da segregação praticada pelas pessoas.

Diante desse movimento compreensivo, fui percebendo que esses alunos pareciam não conseguir romper as barreiras de si para um envolvimento com o mundo de maneira mais coletiva e altruísta.

Essas e outras inquietações foram surgindo durante o movimento reflexivo desse trabalho, e serão melhor desenvolvidos mais à frente, tendo em vista a necessidade de me apresentar, esclarecer minhas escolhas teóricas e os caminhos que decidi trilhar.

CAPÍTULO 1 - A pessoa dessas palavras

1.1. Como se inicia um processo?

Com toda certeza, ao me perguntar, ele já foi iniciado, pois o tempo e o espaço não nos oferecem tréguas para pensar exclusivamente sobre isso. É como estar navegando em um barco, no mar da vida, sofrendo e vivendo com as intempéries dessa aventura, e, ao mesmo tempo, ter que realizar os devidos reparos para não correr o risco de afundar. A vida tem um quê desse turbilhão de emoções. Algumas vezes, as sensações nos calam, em outras, nos estimulam a tentar nos expressar.

O que se inicia aqui é um manifesto, cuja intencionalidade é a de assumir que essas palavras são enunciações genuínas de uma pessoa que vive, respira e sente. São palavras cuidadosamente escolhidas, no relicário das memórias, que pretendem construir um diálogo formativo, tanto para quem escreve, como para quem lê. Esse diálogo servirá como uma apresentação inicial, baseada em alguns relatos de experiência que justificam minha presença no mundo da educação ambiental.

Ao me sentir preparada para iniciar o processo de composição desta obra, refleti sobre a magnitude que guarda uma tela em branco. Quantas possibilidades ela pode oferecer? Imaginei-me como os artistas pensando em como começar as primeiras pinceladas de uma arte que virá a ser. Pensar sobre isso me levou para uma mesa farta de comida e bebida, debates intensos e acalorados (sem dúvida), descontração e muita alegria...

Provavelmente, pensar sobre isso oferece uma pista muito importante sobre minha constituição. Sou descendente de uma família fortemente influenciada pela cultura italiana e, portanto, as conversas e decisões mais importantes normalmente acontecem durante as refeições. Acompanhando esse ritual, temos o pão caseiro, feito quase sempre sem uma receita certa, mas que serve de tira gosto e acompanhamento em todas as ocasiões dos encontros familiares. O pão se tornou o termômetro do estado de espírito das mulheres de nossa família. Quando a massa não fica boa, já anunciamos: “não estava em um bom dia”.

A metáfora do pão me parece interessante para dizer sobre o processo de minha constituição. Tentarei nesta reflexão inicial me colocar como padeira e autora

de mim mesma e buscar, na composição do “pão” que está sendo minha vida, algumas pistas que possam oferecer os sentidos de estar aqui neste momento.

1.2. A união dos ingredientes

Fui concebida sem planejamentos prévios por um jovem casal de trabalhadores no final da década de oitenta do século XX. Para quem se lembra ou gosta de história, foi um período político e econômico muito difícil para o Brasil e muitos o chamaram de “década perdida”. Diante dessas dificuldades pelas quais nosso país passava, meus pais criaram três filhos. Fui a caçula. Nesta época, meu pai trabalhava como desenhista durante o dia e fazia faculdade de Ciências Biológicas à noite. Conta-se nos encontros familiares que, quando nasci, meu pai voltou correndo da faculdade com os amigos para me conhecer no hospital. Um dos amigos, de tamanha curiosidade, quase “atravessou” o vidro que separava os bebês das visitas. Além da sinfonia de choros, dizem que foi um acontecimento muito divertido.

Fiquei sem nome por uma semana, até que um amigo de meu pai sugeriu Thalita. E assim me chamei. Gosto, pois é um palíndromo, e a leitura do meu nome, mesmo que invertido, é a mesma. Nasce de um lado e renasce de outro.

Meus pais cultivam orquídeas. Dizem que esta atividade começou como hobby, pela curiosidade e dedicação de meu pai desde muito jovem. Minha mãe, ao conhecê-lo na juventude, abraçou a aventura e, aos poucos, foram construindo um orquidário em nossa casa. Lembro-me de percorrer o quintal e sentir o perfume forte e a umidade das estufas cheias de orquídeas e musgos. À época esse espaço do quintal era uma mata selvagem para mim. Perdia-me por entre os esconderijos de avencas que brotavam no chão e que, muitas vezes, enfeitavam os bolos dos aniversários que minha mãe fazia.

Antes de frequentar a escola, costumava ir à casa de minha avó materna. Logo com quatro anos, ela se mudou para uma chácara na periferia da cidade de Rio Claro. Lá ela criava galinhas e tinha plantado uma porção de árvores frutíferas que produziam manga, goiaba, laranja, caju, acerola, carambola, pitanga, jabuticaba. Nessa chácara, ela aproveitou o farto espaço-para fazer uma horta.

Eu me perdia em tamanha quantidade de brincadeiras, invenções e reações. Desse período, lembro-me de algumas coisas que foram importantes para a constituição da minha sensibilidade diante da magnitude dos mistérios da vida. Além de meditar constantemente sobre o ovo e a galinha, fazia os canteiros da horta com um cuidado todo especial. O ritual envolvia carpir, fertilizar a terra, arar, abrir os canteiros, fazer buraquinhos com os dedos e colocar as sementinhas, irrigar toda manhã e, se necessário, à tarde também (dependendo da época do ano e da temperatura). Com o tempo, algumas germinavam mais vigorosas que outras, dependendo da incidência de luz solar. Pensando bem, essas foram minhas primeiras aulas práticas de ciências e biologia, antes mesmo de saber que era esse o conhecimento trabalhado nas “disciplinas” que meu irmão sempre comentava na hora do almoço e que me causavam imensa curiosidade e ansiedade por frequentar a escola.

Meu interesse acerca de outras sociedades e modos de viver veio com a bagagem das diversas viagens que minha tia realizava. Desde jovem ela saiu do país e se lançou no mundo. Meus contatos com ela eram breves e sempre divertidos. As cartas eram nosso meio de comunicação entre expedições. Desta época, guardo uma fascinação nostálgica pelo serviço dos correios. Sempre tenho a sensação que algo fascinante vai chegar... Hoje, na vida adulta, sou constantemente frustrada por contas. Mas ainda existe uma esperança de que presentes e histórias incríveis possam chegar a qualquer momento.

Os encontros com minha tia produziram subjetividades sobre os lugares do mundo e uma enorme vontade de conhecê-los. A diversidade cultural que ela relatava nos cafés em família me fascinava tanto que, cheia de paixão, contava para meus colegas de escola sobre tudo que tinha aprendido; eles, é claro, desconfiavam da veracidade e pediam fotos comprobatórias. Lembro-me de levar fotos da viagem que minha tia fez ao Peru. Recentemente fiz a minha primeira viagem internacional para o Chile. Meu sonho foi realizado quando vi, com meus próprios olhos, as paisagens andinas que outrora foram subjetivadas pelas aventuras de minha tia.

Outra coisa que despertou minha curiosidade sobre a vida, dessa vez de forma mais trágica, foi participar do processo de matar galinhas. Minha avó fazia o serviço com um cabo de vassoura. Meu coração acelerava em ver o sofrimento das aves. Naquela época, eu sentia certo estranhamento em ver a cena, mas achava aquilo necessário. Após o estrangulamento, ficava a ver o processo de depenar a

galinha depois de passar pela água fervente. Lembro-me do forte odor desse processo de matadouro. A cada pena uma nova descoberta científica. Ali, naqueles dias comuns, aprendi um pouco de anatomia e sobre o fantástico mundo que envolve o funcionamento dos órgãos. Com o tempo fui ficando amedrontada com o processo, com um sentimento estranho de achar aquilo errado. Colocava-me no lugar da galinha, imaginando como seria morrer banalmente para servir a humanidade. Sobre esse assunto, ainda me questiono constantemente.

Junto a essas descobertas, fui também aprendendo a cozinhar no fogão à lenha utilizando os legumes descartados da horta. Acho que esse período construiu uma interessante compreensão de reaproveitamento das coisas. Todo o descarte da horta virava comida de galinha. Todas as fezes das galinhas viravam esterco e fertilizante para a horta. Havia uma sincronia sustentável. A compra no supermercado era bem restrita; lembro-me bem disso, afinal, a maioria das necessidades alimentares era cultivada ali. Havia sobras suficientes até para minha avó colocar no porta-malas do carro e oferecer para a freguesia do bairro.

Minha avó sempre me contava histórias intrigantes sobre o sustento de nossos antepassados, sobre a forma de conservação dos alimentos, sobre o trato com a terra, a relação familiar que existia antigamente, sobre o processo de imigração dos nossos familiares e a busca por novas oportunidades de vida e de trabalho aqui no Brasil. Nessa época eu estava recebendo, sem me dar conta, as aulas mais legais de história do Brasil e imigração a partir das memórias e experiências da minha avó.

Mais tarde fui aprender na escola que meus antepassados vieram para trabalhar em grandes fazendas durante o apogeu do ciclo do café no sudeste brasileiro. Eles eram trabalhadores rurais e viviam em uma colônia com muitas outras famílias no interior de uma grande fazenda. O dono das terras oferecia a moradia em troca do trabalho de cultivo e da colheita das sacas de café. A cafeicultura se desenvolvia bem neste lugar geográfico por conta das condições pedológicas favoráveis - a terra roxa -, que envolvia porções de terras inseridas em uma bacia sedimentar com um solo rico em ferro e nutrientes, decorrente de um longo processo geológico de decomposição do basalto.

Muito mais tarde apenas, durante a graduação em geografia, pude compreender melhor a inter-relação entre minha história e a história nacional.

As duras condições de trabalho e dificuldade de ascensão social de nossos familiares dificultaram o acesso aos bens materiais e à escola. A educação tornou-se muito especial para nossa família. Todos os esforços foram lançados para que se tivesse sucesso escolar e profissional. Meus pais tornaram-se, com muito esforço e dedicação, a primeira geração a ter acesso à universidade, mas a escolha de suas formações foi, ainda sim, restrita, visto que precisavam frequentar um curso nas proximidades dos seus trabalhos, que era essencial para o sustento da família já constituída.

Eu, meus irmãos e primos, tivemos mais tempo para nos dedicarmos aos prazeres da infância, da educação e das escolhas dos cursos de formação universitária. Com toda certeza foram menos restritas que as de nossos pais.

Morávamos em uma casa grande, mas pequena. Grande para as orquídeas, pequena para as pessoas. Eu e meus irmãos dividíamos um quarto bem pequeno. Dentro, parecia uma cartola de mágico, pois cabia uma porção de coisas! Tinha um beliche, mais uma cama de solteiro, dois guarda-roupas e um lugar especial para o computador (que naquela época não era pequeno). Quase não havia espaço para transitar. Minha mãe sempre chamava nosso espaço de “muquifo”. Havia um esforço genuíno para deixar o quarto organizado nas três limpezas semanais que nossa mãe nos “convidava” a realizar. Dizia ela que era para manter nossa mente ocupada. Nessa época vivíamos uma rotina bem rígida. Nossos pais já haviam exonerado de seus cargos públicos e haviam investido o que tinham na consolidação da produção e comercialização de orquídeas. Nesta época, tinha estantes espalhadas por toda a casa, abarrotadas com frascos de vidro, meios de cultura e uma porção de orquideazinhas plantadas dentro. Nossa casa era um laboratório vivo.

Tudo isso era absolutamente normal para mim. Mas a verdade é que essa rotina era por demais singular. Só depois vim a perceber. Na escola, os professores e colegas de sala tinham muita curiosidade em saber como era cultivar orquídeas e trabalhar em um laboratório onde se fazia clonagem, cruzamentos e multiplicação de plantas. Eu mesma não compreendia esse fascínio que as pessoas tinham.

Lembro-me de ficar observando meus pais no laboratório, realizando os procedimentos necessários para esterilizar as ferramentas que serviriam para semear, dentro de uma capela (fluxo de ar laminar) as minúsculas plantinhas recém-germinadas em meio de cultura específico, para outro com um espaço de crescimento e enraizamento maior. Esses meios de cultura eram um coquetel

gelatinoso de nutrientes que meu pai tinha demorado anos para desenvolver a receita ideal para o saudável desenvolvimento das plantinhas. Eu sempre fui muito curiosa com as coisas e não hesitava em perguntar o porquê disso e daquilo. Meu pai ficava irritado, pois sempre gostou de trabalhar no silêncio de seus pensamentos inventivos. Hoje eu o compreendo.

Naquela época, eu queria colocar a mão na massa naquele laboratório. Queria agilizar os processos de trabalho. Meu pai me ensinava, com os seus afazeres, sobre ter paciência e persistência. Dizia-me, enquanto desenvolvia alguma atividade em que eu o devorava com meus olhos ansiosos: “Parece fácil, não é? ”. Incrível como essas palavras rondam minha mente toda vez que adentro uma sala de aula...

A escolha pela docência, com toda certeza, foi inspirada pela profissão escolhida pela minha mãe. Desde muito pequena me lembro dos rituais que envolviam brincar de escolinha. Pegava uma porção de livros e cadernos e ficava por horas brincando de ensinar. Tentei alfabetizar nossos dois cachorrinhos, que, curiosamente, ficavam sentadinhos escutando minhas explicações mirabolantes. Minha lousa era única: criada com acrílico branco (restos de materiais dos equipamentos do laboratório) que eu esfregava no chão para criar a superfície necessária para nela escrever com o giz que tinha para o momento: pedaços de carvão.

Achava belíssimo o trabalho da minha mãe. Antes de trabalhar exclusivamente com as orquídeas, minha mãe tinha uma imensa necessidade de aprender mais para dar conta dos desafios que tinha diariamente na docência. Havia feito o magistério e essa formação já a qualificava para assumir uma sala de aula. Mesmo sem ser obrigatório naquela época e, até mesmo, pouco incentivado, ela sentia que precisava de mais fôlego teórico para, quem sabe, ter mais sucesso no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos. Foi aí que ela ingressou no curso de pedagogia na Unesp de Rio Claro, no período noturno. Foi uma graduação longa, visto que, diante das necessidades emocionais dos filhos, ela achou melhor trancar sua matrícula por um breve período.

Lembro-me de frequentar esse espaço. As amigas de minha mãe ficavam em polvorosa quando eu ia assistir às aulas. Eu gostava muito daquele lugar. Minha irmã se lembra das experiências em que éramos frequentemente submetidas pelos

grupos de pesquisa, que buscavam validar as teorias de desenvolvimento de Vygotsky ou de Piaget.

O espaço da Unesp de Rio Claro foi muito importante para a criação da minha subjetividade e fascínio diante do desconhecido. Não foram poucas as vezes em que tive que ir junto com meu pai para o trabalho, quando ainda era desenhista do Departamento de Botânica. Eu adorava! Além de ser mimada pelas funcionárias, tinha uma bancada de desenho com luminosidade para brincar, um apontador de lápis mecânico e um mundo desconhecido a explorar!

Daqueles corredores, lembro-me de um museu de animais empalhados e de uma tartaruga gigante que estava exposta. Nessa época eu pensava que aqueles animais estavam vivos e aprisionados na mumificação. Tinha medo, mas até hoje me lembro do cheiro daqueles espaços, o mesmo cheiro da sala do nosso grupo de estudos, o Ágora, em que acontecem os nossos encontros mensais na pós-graduação; uma mistura de formol e naftalina e outros produtos de laboratório.

A sensibilidade que desenvolvi para compreender as relações humanas, os valores que engendram as relações humanas e a relação ser humano-natureza, está em alguns desses lugares em que fui me constituindo. Não sei se é possível marcar cada etapa dessa constituição, mas acredito que cada uma dessas lembranças é como a ponta de um iceberg que flutua em um mar infinito de desconhecimento. As mensagens subliminares que definiram minhas escolhas estão em algum lugar dessas experiências.

1.3. Amassar

Muitas foram as amassadas da vida. A começar na pré-escola. Lembro-me dos colegas chegando à escolinha chorando de medo. Eu não compreendia! Adorava aquele lugar. Podia brincar de massinha, parquinho, tinha merenda, bochecho de flúor, inspeção de piolho em nossos cabelos, enfim, era um lugar divertido.

Certo dia, provei do medo dos meus colegas, quando, no início do ano letivo, minha mãe, na mais pura inocência das ameaças maternas, me advertiu para ser comportada, pois a nova professora era muito brava. O conselho cochichado gentilmente no meu ouvido, associado a cara de brava daquela mulher que seria

minha professora, foi essencial para eu me unir ao coro dos choros desesperados de meus colegas de escola.

Realmente a cara dela não era convidativa. A professora fez o que pôde para conter aquele drama. Mas voltando para casa naquele dia, decidi que aquela situação não poderia ficar assim. Era constrangedor demais! A partir de então meu medo foi convertido em audácia. Com muita coragem, quando sentia medo dela, levantava-me e corria abraçá-la. Aos poucos fui derretendo a braveza da professora e aprendi uma importante lição: todo ser humano necessita de carinho, tanto quem o dá, como quem o recebe. A escola deveria ser um lugar mais afetivo, com toda certeza.

Outra amassada que levei na vida foi ser frequentemente mordida por cachorros. Adorava cachorros e os tratava de igual para igual. Inclusive na divisão igualitária de brinquedos e ossos do quintal. Essa visão de mundo me rendeu várias mordidas e algumas cicatrizes. A lição que aprendi foi de observar mais os animais e respeitar sua natureza, buscando compreendê-los a partir deles mesmos e não a partir da minha visão sobre eles.

A amassada mais longa foi o período da escola fundamental. Acho que todas as pessoas que passaram anos da sua vida no espaço escolar reconhecem que essa fase é realmente intensa em descobertas. Aprendi a copiar lição da lousa, reproduzir textos e desenhos dos livros didáticos no caderno, escrever na lousa para a professora (à época, me parece que tinha a letra bonita), copiar listas de exercícios em uma máquina que cheirava álcool (mimeógrafo), conversar com os amigos (a ponto de ser tema gerador das advertências dos professores para os meus pais), escutar histórias, frequentar a biblioteca e me encantar com algumas aulas.

Nessa época, algumas escolas estaduais estavam passando por um processo de municipalização. De um ano para o outro fui transferida de escola e, ao que parece, não teria professora efetiva para a turma que iria frequentar. Minha mãe, então, assumiu a classe em que eu estava, a fim de evitar uma possível alternância de professores em substituição ao longo do ano.

Na nossa turma tinha uma aluna que possuía deficiência auditiva. Naquela época, o acesso aos cursos de libras e formação docente para recebimento e inclusão desses alunos era muito restrito. Lembro-me do esforço que minha mãe fazia para comunicar-se com ela e integrá-la às atividades na classe. Naquele ano aprendi um saber valiosíssimo: conviver com a diversidade e compreender os limites

e possibilidades do outro, que é diferente de mim, mas que oferece um mundo incrível de aprendizado.

Durante minha adolescência, juntamente com as crises existenciais, fui percebendo o meu encantamento pelas aulas de história, geografia, biologia e filosofia. Gostava muito de matemática também. Cheguei até a cogitar o ingresso na graduação nessa área do conhecimento. Por sorte, minha irmã mais velha ingressou primeiro na graduação em matemática. Ao observar seus longos, exaustivos e solitários dias de cálculos, pude repensar minhas escolhas, e decidi que a área das humanidades me cativava mais, pois tinha mais gente para conversar. A geografia tornou-se, então, uma possibilidade.

Sempre frequentei a escola pública. É importante lembrar que o período escolar que vivi foi bem complicado. A década de noventa no Brasil foi intensa do ponto de vista político e econômico. A abertura econômica, processo intensivo de globalização, aumento das desigualdades sociais, políticas de privatizações, sucateamento acelerado nas instituições públicas, dentre elas, a escola. Não tínhamos merenda e nem livros didáticos. Nossos pais faziam um esforço enorme para oferecer o básico para podermos frequentar a escola e ter um bom rendimento. Lembro-me de dividir materiais com colegas que passavam por muita dificuldade econômica. Tudo era muito escasso e deteriorado. Os professores estavam esgotados e sobrecarregados com uma carga imensa de aulas. As aulas eram bastante tradicionais, não tínhamos muitos debates e pouquíssimos espaços de formação crítica. Não tínhamos aulas práticas e estudos do meio e, em raras oportunidades, intervíamos com posicionamentos nas aulas. Aliás, tínhamos uma dificuldade imensa de ler e compreender o que havíamos lido. A isso foi dado o nome de analfabetismo funcional.

Diante dessas dificuldades, meus pais cobravam notas muito boas de nós. O discurso deles era de que tinham consciência da defasagem do ensino e que, portanto, tínhamos que nos esforçar para sermos os melhores alunos, pois, mesmo assim, para acessar uma universidade, seria muito difícil. E realmente foi!

Para compensar, eles nos ajudavam com as atividades escolares após o jantar. Tentavam na medida do possível motivar nossa leitura, investiam na compra de alguns livros e enciclopédias.

Ingressar na universidade não foi fácil para mim. Lembro-me de estar diante do caderno de questões para a prova de vestibular e me sentir o ser humano mais

enganado da face da terra. Eu me sentia completamente despreparada para lidar com aquilo! Busquei manter a calma e fiz o melhor que pude, mas zerei em uma das provas.

As amassadas que vivi ao ter que provar meu conhecimento para conquistar um lugar de atuação reverberam dentro de mim. Atualmente, com meus alunos, o processo avaliativo é contínuo e muito tranquilo. Aprendi que amedrontar as pessoas e gerar competitividade não dignifica as pessoas.

Mesmo assim, sei que no mundo real, em muitos lugares, não se age assim, e sabia que ainda passaria por peneiras e sabatinas constantemente.

Assim que terminei o colegial, comecei a trabalhar como vendedora de roupas no centro da cidade. Com meu salário, conseguia sustentar o transporte para meu estudo na cidade de Limeira, em um curso técnico em cartografia e geodesia.

Fui me especializando na área técnica e iniciei um trabalho como desenhista em uma empresa que prestava assessoria na área de mineração e meio ambiente. Realizava mapeamento e relatórios técnicos para serem encaminhados aos órgãos do governo, em nome de empresas privadas, que pretendiam explorar minério em determinadas áreas do território nacional.

No início o trabalho era desafiador, mas, com o tempo, fui percebendo que aquilo não me dignificava e que meus valores entravam em conflito com o que desenvolvia neste trabalho.

Durante esse período de oito anos, eu fiz um curso tecnológico em gestão ambiental. Nessa época, comecei a engatinhar no mundo da pesquisa graças a um professor que me ofereceu uma oportunidade de realizar um projeto de iniciação científica. Ele sempre me motivava a continuar os estudos em uma universidade pública, pois dizia que as discussões eram mais embasadas e aprofundadas.

Após a experiência um tanto quanto traumática com o vestibular, achava que só passaria se investisse em um ano de cursinho. E assim o fiz. Durante um ano, recebi o treinamento necessário para encarar os exames de vestibular e ingressei no curso de Geografia da Unesp de Rio Claro. Fiquei muito feliz com a notícia. Lembro-me que na semana seguinte minha imunidade caiu e fiquei muito doente. Acho que meu alívio liberou a tensão produzida para ganhar aquela guerra.

Iniciei os estudos geográficos no período noturno. Durante o dia, continuava trabalhando como desenhista e, nas madrugadas, costumava realizar as leituras dos textos que embasavam as discussões acadêmicas. Foi uma fase intensa de

desconstrução do meu mundo. Sem perceber, estava me reinventando enquanto pessoa.

Neste mesmo período me casei, tive meu primeiro filho e fiquei quase sem fôlego para dar conta do trabalho, dos estudos e da vida familiar (se é que se separam).

Antes de ter uma possível parada cardiorrespiratória, pedi demissão do meu trabalho. Senti que estava vivendo uma fase da vida muito especial e que precisava construir as bases do mundo em que eu acreditava. Mais do que nunca, queria ser professora!

1.4. Deixar descansar e sovar novamente

Essa fase de desapego e rompimento com alguns padrões sociais foram cruciais para o meu desenvolvimento e maturidade. Estava me “desalienando” de um processo vicioso (manter-me em um emprego estável, aceito pela sociedade por conta do prestígio social que parecia oferecer) e construindo um caminho profissional que fazia sentido para mim e que ia ao encontro dos meus valores, mesmo que, neste tempo histórico, passe por inúmeras dificuldades e enfrentamentos. A decisão por me tornar professora reverberou inúmeras piadinhas e comentários degradantes de pessoas ao meu redor. Poucas pessoas realmente compreendiam a escolha que estava fazendo.

Neste período consegui me dedicar com profunda satisfação à universidade; estava no último ano da licenciatura e fazendo algumas disciplinas do bacharelado. Como era bom estudar e estar preparada para as discussões e ter tempo para elaborar os trabalhos! Estava imersa em leituras e pesquisas interessantíssimas. Estava vivendo de fato o processo da graduação. Comecei a perceber que os anos anteriores, por conta da sobrecarga de responsabilidade do trabalho, foram tão pouco aproveitados que sentia que deveria dar conta de tudo e mais um pouco nesse final de graduação.

Desenvolvi autonomia e individualidade, aprendendo aos poucos quem eu era, do que gostava, como eu funcionava diante da vida, quais eram meus limites...

Nessa mesma época tive a oportunidade de participar de um projeto de iniciação científica orientado pela professora Dalva Bonotto, do Departamento de

Educação da Unesp. Lembro-me de estar em casa, navegando pela internet em uma tarde comum, quando a professora Maria Bernadete, atualmente minha orientadora de mestrado, compartilhou uma mensagem oferecendo uma possibilidade de participar de uma pesquisa intitulada: “A educação ambiental e o trabalho com valores”. Ao ler mais sobre o projeto, senti a proposta de pesquisa vinha ao encontro do que estava procurando compreender melhor: a educação.

Lembro-me de encontrar com a professora Bernadete e dizer sobre meu interesse em participar. Ela me olhou surpresa, pensou um pouco e disse por fim: “Sabe que eu acho que você vai gostar dessa área?!”. E assim eu ingressei no mundo da pesquisa e por um ano me dediquei a estudar a temática, a encontrar com um grupo de professores aos sábados e a elaborar um relatório de iniciação científica sobre os sentidos construídos ao longo desse processo.

Nesse período participei de concursos públicos e processos seletivos em Rio Claro e Campinas para me tornar professora.

Meu marido já havia ingressado no cargo de analista de redes na Universidade de Campinas e fazia todos os dias o trajeto Rio Claro – Campinas. Assim que terminei a graduação, decidimos nos mudar para Campinas. Esta mudança me ofereceu inúmeros desafios para a consolidação da minha individualidade e independência emocional.

Motivada a continuar os estudos na área de Educação Ambiental, participei do processo seletivo para ingresso no mestrado em Educação. Durante esse período descobri que estava grávida! Fiquei desesperada com a ideia de não dar conta do mestrado, adiar meu ingresso na docência, viver aquela experiência tão intensa da maternidade em um momento tão incerto da minha vida. Lembro-me de estar em prantos em frente à minha orientadora dizendo que não conseguiria fazer o mestrado, não poderia me dedicar, tinha medo de não dar conta. Ela calmamente olhou para mim e disse: “Mas isso não é um problema Thalita, é notícia boa. Para tudo se dá um jeito. Fique tranquila. Não se desespere. Vai dar tudo certo”.

Esse diálogo permeado por tamanho apoio, carinho e sabedoria me fez perceber o quanto estava sendo dura comigo mesma. Era como se eu estivesse pedindo desculpas por gerar uma vida e por preservar minha sensibilidade diante da rigidez das normas sociais.

Infelizmente a gravidez não evoluiu e eu sofri um aborto espontâneo. Foi uma fase muito difícil. Compreendi após algum tempo, e após outras perdas de familiares

e amigos, que nossa sociedade tem uma dificuldade muito grande de lidar com as perdas. Esses assuntos são velados, não se fala abertamente. Demonstrar a vulnerabilidade da perda pode parecer fraqueza e desequilíbrio emocional. Muito malquisto pela sociedade do espetáculo.

Esse processo de lidar com a perda me lançou à busca de novos sentidos na relação com a natureza e na magnitude que envolve seus ciclos. Compreendi a importância de fazer as narrativas de nossas angústias e possibilitar, na medida do possível, construir espaços de diálogos para aqueles que estão ao nosso redor, buscando construir conexões verdadeiramente humanas.

Diante dessa experiência que vivenciei na minha vida, privilegio demais o contato afetivo com os alunos, crio espaços para se expressarem e enunciarem suas angústias e também suas alegrias, possibilitando que as aulas de geografia sejam espaços para existir e não apenas aprender.

1.5. Deixar crescer

Esse processo é recente, pois, já matriculada no mestrado em educação, iniciei as disciplinas da pós-graduação no primeiro semestre de 2016. Estava tomada de medo diante desse novo desafio.

Durante as aulas da pós-graduação, fui me sentindo cada vez menos preparada. Não conseguia elaborar bons trabalhos e encontrei muita dificuldade para desenvolver a escrita, criatividade e desejo pela pesquisa.

Algumas amigas do grupo de estudos foram essenciais nesse processo de resgate, pois me motivaram a parar de correr e simplesmente caminhar para tentar encontrar o foco que precisava.

Nesse mesmo período fui chamada para ministrar aulas de geografia para o ensino médio. Iniciei a incrível experiência de ser professora; estava tendo a oportunidade de oferecer as aulas que eu gostaria de ter tido na escola, quando ainda era aluna do ensino médio.

Junto com esta nova experiência, veio o processo de definição do meu projeto de mestrado. Reconduzi minhas ideias iniciais para uma proposta que se volta para compreender melhor minha prática e a relação de ensino-aprendizagem dos alunos

durante as aulas de geografia, a partir das discussões sobre educação ambiental e como elas aconteciam nas nossas aulas.

Para isso me aprofundei em diversas leituras, tantas e tão diversas que por muitas vezes perdi o foco novamente. Uma amiga um dia me alertou: “Thalita, você não tem filtros”. Essa frase é um freio para mim hoje em dia, quando me percebo assoberbada.

Durante as festas de fim de ano, uma epifania: “Preciso cultivar mais o vazio, abrir espaços para fluir a capacidade criadora”. Sentia-me cheia de ideias sobre o mundo, mas vazia de tempo para reflexão e ação. Decidi que abriria espaços e cultivaria minha criatividade. Para isso, desaceleraria e deixaria arejar um pouco minha mente, experimentaria, quando possível, o ócio criativo, passaria mais tempo de lazer com minha família e iria separar um período para viajar e diminuir meu universo de desconhecimento. Sempre que possível assistiria a um novo filme, experimentaria um novo caminho, vislumbraria uma nova paisagem, conversaria com novas pessoas.

Nesse período, tive a oportunidade de me matricular em uma disciplina que fez renascer minha curiosidade para a pesquisa. Foi ministrada pela professora do Departamento de Educação, Laura Noemi Challuh, que buscou construir conosco algumas possíveis contribuições da perspectiva bakhtiniana para o desenvolvimento de pesquisas em ciência humanas. Estava experimentando na prática novas possibilidades para uma pesquisa que busca se colocar/posicionar, pois pretende assumir a autoria da obra da vida que está sendo construída. Enquanto sujeito histórico, é necessário assumir o meu lugar de atuação, assinar embaixo, ser responsável. Para isso, pretende-se viver e fazer história com as pessoas que me envolvo, buscando promover nossa autonomia a partir da consciência de nossas limitações. Se arriscar!

1.6. Assar

O desafio de uma pesquisa criativa me motivou a compor essa obra. Tenho me voltado mais para o tempo presente e buscado refletir sobre o que me acontece enquanto sujeito-histórico, afetada pelo meu contato com os outros, principalmente no espaço-tempo escolar; lugar e cenário da minha pesquisa. Quais as possibilidades de construir sentidos em educação ambiental durante as aulas de geografia que tenho ministrado?

Esse processo está se fazendo, estou me assando para, logo mais, deixar-me esfriar, para então me dividir em palavras e, quem sabe, produzir outros sentidos em educação ambiental.

Percebo, neste processo de escrita, que, desde muito nova, senti certo desconforto ao pensar sobre a condição humana e sua relação com a natureza. Ao mesmo tempo em que era tomada pela curiosidade em observar as pessoas, entender a mim mesma e aos outros, sentia-me afundada numa redoma de mistérios sobre a origem da vida e o sentido da existência. Pensar sobre isso me causava, principalmente à noite, sensações desconfortáveis e muito medo. Muitas vezes os espectros gerados pelo não entendimento das desigualdades sociais, injustiças e violência, eram motivo de uma sensibilidade extrema, a ponto de me guardar no casulo de um mundo encantado, onde fiquei por um bom tempo, até ter coragem para sair.

Não entendia porque tinha pessoas que moravam nas ruas, porque tinha colegas na escola que passavam fome, porque minha mãe não tinha dinheiro para comprar um caderno com folhas que não rasgassem com facilidade quando precisava apagar alguma anotação. Sentia-me constrangida com o mundo ao meu redor. Não conseguia suportar a dor da solidão de um mundo em que o trabalho era mais importante que a relação familiar, que o sentimento e o afeto.

Na minha criação, quando as relações sociais se tornavam desarmônicas, escutava alguém dizer “o mundo é assim e não vai mudar”, “é assim que é, e pronto!”. Isso me deixava desolada. Não concordava, mas não conseguia enfrentar. Tornei-me ansiosa.

O espaço formativo da graduação desestruturou os alicerces que sustentavam minha ingênua visão de mundo. A cada aula sofria um nocaute. O mundo era vasto demais, e meu desconhecimento também.

No início tentava recolher todos os fragmentos que reverberavam das discussões e leituras. Nada parecia fazer sentido. Até o dia em que um professor, ao tirar os olhos da leitura que o acompanhava na aula, encarou-nos e disse: “Não estou aqui para reproduzir, mas para transformar, construir a geografia é fazer política e lutar por uma sociedade mais justa!”.

Naquele dia, a aula saltou do modelo diretivo e reprodutivista, que nos causava sono, para uma verdadeira criação que nos entusiasmou e provocou questionamentos. Aquele professor saiu de sua zona de conforto e deixou-se revelar. Ali ele enunciava palavras de sua autoria. Aquela aula foi dureza, pois construímos críticas ácidas sobre a sociedade, ou seja, sobre nós mesmos. Mas também apresentou um horizonte de possibilidades.

Esse dia foi essencial para minha formação. Se aquele professor podia, diante de tantas leituras e reflexões, posicionar-se diante de seus alunos e lutar por uma causa, eu também o podia fazer. Aliás, era o mais coerente a se fazer. Sair do esconderijo dos outros e encontrar o meu espaço de fala e atuação. Precisava agora construir minha colcha de retalhos sobre o entendimento do mundo, para então interagir com o mundo e transformá-lo.

Duas décadas de educação sem sentido pareceu ter encontrado, nesta fatídica aula de sexta-feira, um sentido gerador, pois, a partir desse dia, muitos sentidos foram construídos. Saltei de um lado da ponte “o mundo é assim e não vai mudar” para “não estou aqui para reproduzir, mas para transformar”. Sinceramente, sofri, nauseada, cerca de cinco anos até a saída da caverna. A sensação foi um misto de saudade e de alívio. Abracei aquele espectro que rondava meus pensamentos e soube que ele representava os incômodos que sentia com o mundo. E que bom que ele estava lá, pois permitiu alimentar uma parte de mim que não se conforma com o que está posto. Durante esse processo, percebi que não estava sozinha. Na verdade, nunca estive, pois, muitas pessoas registraram seus pensamentos e me ofereceram apoio para compreender aquilo que eu sentia, mas que não conseguia verbalizar. Pessoas que ofereceram palavras e sentidos sobre a construção do mundo.

Ao longo da minha formação tive a possibilidade de me aproximar da concepção marxista de mundo, baseado na crítica da economia política. À medida que buscava leituras desse referencial teórico, pude entender mais sobre o processo histórico marcado pela luta de classes (ora velada, ora aberta, que conduz a uma

transformação da sociedade nos diversos períodos históricos), e fui percebendo que as desigualdades sociais e desequilíbrios ambientais eram condições da exploração marcada pelo sistema capitalista.

Compreender melhor esse processo, a partir desse referencial teórico, apontou para algumas potencialidades do mundo real, tendo em vista os obstáculos a serem superados para a consolidação de uma sociedade mais justa, digna e ética.

Enquanto pessoa, tenho buscado encontrar, todos os dias, no que existe, a perspectiva do novo como possibilidade de transformação de um mundo melhor.

Para tanto, declaro que minha luta é através da palavra e da ação.

Ah, ia me esquecendo, engravidei novamente e tive uma filhinha. Quantos outros sentidos essa condição poderá me oferecer?

CAPÍTULO 2 - O espaço tempo atual

2.1. A relação ser humano-meio

Existe uma teia de relações bastante complexa a se compreender quanto à relação do ser humano com o meio. Historicamente, esta relação foi marcada por diversas circunstâncias, situações e interesses e, portanto, muitas abordagens e concepções tentam construir uma compreensão que ofereça sentido para esta relação que está se fazendo e se reorganizando a todo o momento.

O que é ser humano?

O que é o meio?

Qual o sentido de nossa existência?

Por muito tempo essas questões motivaram e ainda motivam a humanidade na busca por respostas. Na geografia, podemos encontrar alguns que ajudaram a construir um entendimento orientador para aparentemente novas indagações, que nos permitem questionar o mundo - coisas e pessoas – e, assim, damos sentido à nossa própria existência na medida em que nos relacionamos, construindo conexões com outros mundos. O que nos une é o horizonte de nossas necessidades, este mundo humano, que está constante e a todo o momento buscando elaboração por ações com diversas intencionalidades e interesses. Pensar que nossas necessidades são passíveis de união entre os seres pode parecer ingênuo diante de um mundo social separado do mundo natural, pois é regido por interesses econômicos e de mercado, o que só faz sentido para o mundo humano. Essa relação deturpa toda uma relação de harmonia com a natureza, conduzindo, assim, para um processo histórico cumulativo de impactos ambientais. De uma necessidade vital, o capitalismo, criado pelos seres humanos, criou uma necessidade artificial, e daí decorrem inúmeros problemas sociais e ambientais.

Compreender o espaço e sua inter-relação com o ser humano se tornou fundamental para construir um possível entendimento dessa complexidade. Para tanto, iniciamos este capítulo discutindo o espaço geográfico e sua construção na medida em que o ser humano se relaciona com o meio.

De acordo com Carlos (2011, p. 81), o espaço geográfico é “lugar da reprodução social de forma indissociável, mas também o produto, meio e condição

dessa reprodução”. O espaço, nessa perspectiva, é compreendido como movimento e processo que se realiza como condição, meio e produto da (re) produção da sociedade – pensando que a sociedade pode apresentar um caráter reprodutivista, ao repetir situações de maneira mais ou menos automática, como também tem o potencial de produzir e criar outras/novas situações, tendo em vista seu processo transformação –, permitindo desvendar também os níveis da realidade e as escalas imbricadas, podendo produzir uma compreensão das tensões que explodem em conflitos no plano da vida cotidiana. Pensar no espaço como condição é entendê-lo também como um lugar pré-existente, ou seja, decorrente de um processo de formação geológica e também de formação cósmica, decorrente de bilhões de anos, que possibilitou a formação da complexidade da vida no planeta. Pensando mais sobre isso, o trecho do livro *Maya*, de Jostein Gaarder (2000, p. 21), nos diz o seguinte: “o aplauso à grande explosão só chegou quinze bilhões de anos depois de a explosão ocorrer”. Que interessante perspectiva! O autor nos permite refletir sobre o tempo e sua magnitude. A grande explosão ao qual faz referência é o *Big Bang* – a teoria mais aceita pela comunidade científica sobre a formação do universo. O sentido desse evento tem sido debatido por pesquisadores e apaixonados por ciência há apenas mil anos, que, diante da vida no planeta, é bastante recente. Se fizermos uma analogia a partir de um calendário de trezentos e sessenta e cinco dias, tendo em vista que o primeiro dia de janeiro foi a grande explosão, nós, os seres humanos, estamos fazendo história apenas nos últimos trinta segundos do último dia do ano de dezembro.

A questão é: estamos aqui agora, habitando um espaço que oferece condição à minha (nossa) vida, mas esse espaço não é apenas condição, ele é também meio para a vida, ele nos envolve e por ele somos envolvidos. Nessa relação, o ser humano passou a produzir novos espaços, tornando-o, então, um produto decorrente da reprodução da vida social.

À medida que o ser humano foi tendo consciência da vida e da brevidade dela (morte), obteve a noção de tempo (ontem, hoje, amanhã). De acordo com Bauman (1999), o ser humano talvez seja o único ser vivo que possui consciência da morte, diferente dos demais animais que parecem viver no hoje eterno.

Segundo Cortella (1997), se pararmos para refletir, não somos especialistas em nada. Possuímos uma infância longa, reduzida força física, pouca velocidade para deslocamento, pouca resistência às intempéries do ambiente (água, frio), não

temos habilidades notáveis para voar, etc. Essa dificuldade de adaptação à natureza nos levou a diversos enfrentamentos para sobrevivência. Essa contradição (contrários que se interpenetram/interdependem conflituosamente) nos possibilitou construir artefatos, através do pensar e agir intencionalmente (e conscientemente), buscando mudanças e transformações que favorecessem a reprodução da vida humana.

O trabalho tornou-se primordial para nossa sobrevivência, graças à nossa capacidade inventiva. Fomos capazes de criar instrumentos para intervir no espaço, buscando proteção, conforto e acomodação. Afinal, somos amedrontados constantemente com a insegurança decorrente da brevidade de nossa vida.

Diferentemente do animal, o ser humano parece ter se desprendido parcialmente do corpo físico e das necessidades meramente biológicas e instintivas. Com o desenvolvimento da técnica, realizamos, ao longo do tempo, a cultura (modos de viver e fazer, baseados na nossa capacidade imaginativa), que é imprescindível para nossa existência. A cultura só pode existir quando é transferida socialmente aos novos integrantes em forma de conhecimento, superando as barreiras impostas pelo tempo biológico dos seres humanos. Essa dimensão simbólica da realidade (representações da realidade) permitirá construir processos educativos que oferecerão condições para a construção e reconstrução do espaço em seu processo de apropriação pelo ser humano. Uma vez superada sua condição biológica de ser vivo, o ser humano passa a construir sua condição social, já que vive em sociedade e, portanto, produzindo, constantemente, sua sociabilidade. Muitas vezes de maneira pacífica, outras de maneira mais violenta, a depender das relações de poder que orientam suas ações.

Ao longo do processo histórico, deixamos de ser nômades e buscamos garantir nossa sobrevivência e segurança por meio do trabalho intencional, ou seja, passamos a materializar nossas ideias, criando objetos e ações, produzindo e transformando o espaço. Podemos citar como exemplos a revolução agrícola, a domesticação de plantas e animais e o surgimento da propriedade privada (HARARI, 2015).

Em decorrência deste processo, para a ciência geográfica, o espaço supera sua condição de materialidade e começa a ser pensado como produção social.

Segundo Carlos (2011), a produção do espaço é anterior ao capitalismo, visto que o ser humano, ao deixar de ser coletor, passou a ser caçador e foi criando

condições de, através de seu trabalho, transformar efetivamente a natureza, dominando-a. Assim, a natureza, a partir do processo criativo do ser humano, vai assumindo, por meio do trabalho, condições para a realização e reprodução da vida humana. No capitalismo, essa produção do espaço expande-se territorial e socialmente. O próprio espaço assume a condição de mercadoria, como todos os produtos dessa sociedade. A produção do espaço se insere na lógica de produção capitalista, portanto, generaliza a produção do espaço sob determinação do mundo da mercadoria.

Do ponto de vista marxista, podemos pensar nesse mundo enquanto prática, ou seja, enquanto processo de transformação de si mesmo, como movimento ininterrupto da sociedade, como sujeito realizando-se, possibilitando-nos rever criticamente as ideias sobre a relação ser humano e meio, buscando elucidar o momento da história atual (CARLOS, 2011, p. 69).

2.2. Para onde caminhamos?

Para compreender toda a complexidade e as transformações pelas quais o ser humano passou ao longo de sua história de vida no planeta, aprofundemo-nos na relação ser humano-natureza/ser humano-meio, buscando os recursos que o conhecimento pode nos oferecer para tensionar essa relação atual (marcada pela dicotomia ser humano-meio). A possibilidade de integrar a ideia de humanidade-sociedade-natureza busca fazer frente ao “paradigma antropocêntrico utilitarista” (LAYRARGUES, 2006, p. 2) adotado pelo modo de produção capitalista, ao qual a natureza passou a ser compreendida como recurso e externa ao ser humano e, portanto, passível de ser explorada.

Para tanto, tentaremos contribuir para com o debate, tecendo reflexões a partir do fenômeno técnico, ou seja, quando a natureza e o espaço se redefiniram na sociedade humana, a partir da evolução histórica das técnicas. De acordo com Santos (2008):

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história

humana da natureza. Hoje, com a tecnologia, alcançamos o estágio supremo dessa evolução (SANTOS, 2008, p. 17).

Para este autor, a presença do ser humano sobre a Terra alterou uma ordem natural, pois a natureza foi sendo redescoberta pelo ser humano a partir de suas necessidades de sobrevivência, possibilitando a criação de outra natureza, a social, em detrimento de uma primeira natureza, a natural. A “passagem de uma ordem vital a uma ordem racional” foi, segundo Santos (2008, p. 16), essencial para que o natural cedesse lugar para o artefato e a racionalidade se revelasse através de uma natureza instrumentalizada, domesticada e artificializada. “Sem o homem, isto é, antes da história, a natureza era uma. Continua a sê-lo, em si mesma, apesar das partições que o uso do planeta pelos homens lhe infligiu”. (SANTOS, 2008, p. 18).

A ação do ser humano (denominada antrópica) tem efeitos continuados e cumulativos, e, diante do modelo de vida adotado (capitalismo), agravam-se os problemas de relacionamento entre a atual civilização material e a natureza.

No começo dos tempos históricos, cada grupo humano construía seu espaço de vida com as técnicas que inventava para tirar do seu pedaço de natureza os elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Organizando a produção, organizava a vida social e organizava o espaço, na medida de suas próprias forças, necessidades e desejos. A cada constelação de recursos correspondia um modelo particular. Pouco a pouco esse esquema se foi desfazendo: as necessidades de comércio entre coletividades introduziram nexos novos, e também desejos e necessidades, e a organização da sociedade e do espaço tinha de se fazer segundo parâmetros estranhos às necessidades íntimas ao grupo. Essa evolução culmina na fase atual, onde a economia se tornou mundializada e todas as sociedades terminaram por adotar, de forma mais ou menos total e de maneira mais ou menos explícita, um modelo técnico único que se sobrepõe à multiplicidade de recursos naturais e humanos. (SANTOS, 2008, p. 17-18)

Ou seja, com o processo de evolução da espécie humana, algumas circunstâncias favoreceram/possibilitaram uma mudança na relação com meio (noção de tempo, medo da morte, desenvolvimento do cérebro, mudanças genéticas), favorecendo o controle dos espaços pela necessidade de construir artefatos que legitimassem certas relações de poder. A observação do espaço possibilitou criar hipóteses para a mediação de novas atividades que trouxeram o sedentarismo dos grupos humanos. Tomaram um espaço para si e começaram a produzir a própria sobrevivência. Desse ponto decorreram novas relações sociais e

divisão do trabalho. A produção substituiu a satisfação das necessidades básicas. Com o controle do território podia-se produzir mais do que se precisava, possibilitando trocas entre os produtores. Ao longo da história, os processos de trocas comerciais se potencializaram, gerando novos espaços e tempos. A necessidade de acelerar os processos produtivos para dar conta dos novos mercados pressionou para o aprimoramento e desenvolvimento tecnológico. O avanço tecnológico, por meio do conhecimento, potencializou novas rotas comerciais e novas possibilidades econômicas. O desenvolvimento econômico possibilitou a passagem do mercantilismo e, pelo excedente, dando origem ao capitalismo, que, em diferentes fases de expansão, chegou aos dias atuais como capitalismo financeiro e globalizado.

Interessante pensar que dentre tantos *Homos*, só os *sapiens* estão construindo história nesse momento. Segundo Harari (2015), coexistiram uma multiplicidade de espécies humanas que habitaram o planeta. Montar o quebra cabeça de nossa existência é, talvez, um árduo ofício para os historiadores. Para Harari (2015), temos, talvez, bons motivos para esquecer nosso passado, visto que, segundo o autor, nosso passado é incriminador. O que nos levou à exclusividade entre essas espécies humanas? Para ele, somos megapredadores.

Ao descrever algumas hipóteses dos processos de nossa evolução, o autor descreve que, em comparação com outros animais:

Os bebês humanos são indefesos e durante muitos anos dependem dos mais velhos para sustento, proteção e educação. Esse fato contribuiu enormemente para as extraordinárias habilidades sociais da humanidade e, ao mesmo tempo, para seus peculiares problemas sociais (...). É necessária uma tribo para criar um ser humano. A evolução, assim, favoreceu aqueles capazes de formar fortes laços sociais. (HARARI, 2015, p. 18).

Compreender este subdesenvolvimento como inacabamento possibilita pensar sobre a necessidade de nos educarmos e nos socializarmos para atingirmos a completude humana.

Na construção desse processo de sobrevivência, nossa relação com o mundo tornou-se mais complexa; desenvolvemos a linguagem. Todos os animais têm uma forma de linguagem, mas o que torna nossa linguagem tão especial é sua versatilidade, pois conecta sons e sinais para produzir uma infinidade de frases com significados diferentes.

Para Harari (2015), a característica verdadeiramente única da nossa linguagem não é só a capacidade de transmitir informações, mas sim se expressar sobre coisas que não existem.

(...) só os sapiens podem falar sobre o que não existem. Até onde sabemos, só os sapiens podem falar sobre tipos e mais tipos de entidades que nunca viram, tocaram ou cheiraram. Lendas, mitos, deuses e religiões apareceram (...). Mas a ficção nos permitiu não só imaginar coisas como também fazer isso coletivamente (...). Contar histórias eficazes não é fácil. A dificuldade está não em contar a história, mas em convencer todos os demais a acreditar nela. Grande parte da nossa história gira em torno desta questão: como convencer milhões de pessoas a acreditarem em histórias específicas sobre deuses, ou nações, ou empresas de responsabilidade limitada? Mas, quando isso funciona, dá aos sapiens poder imenso, porque possibilita que milhões de estranhos cooperem para objetivos em comum. Tente imaginar o quão difícil teria sido criar Estados, ou igrejas, ou sistemas jurídicos se só fôssemos capazes de falar coisas que realmente existem, como rios, árvores e leões. (HARARI, 2015, p. 32-40)

Segundo Santos (2008, p. 21), a doutrinação da linguagem, através de uma mídia associada aos interesses unilaterais de uma classe social, gera discursos falsos e sombrios, mutilando um conjunto de possibilidades que poderiam unir verdadeiramente as pessoas em prol de uma necessidade em comum, reduzindo a competitividade entre as pessoas e, quem sabe, nutrindo a cooperação. Para o autor, quando se discute a questão ambiental, devemos basear nossa compreensão em análises científicas e não se limitar a disseminar o medo a partir de uma mídia falsa, que corrobora com a potencialização de uma fantasia acerca de fatos pontuais de dada realidade, sem o devido contexto. Normalmente, o discurso defendido pela mídia, que está a serviço do mercado e do poder, concorre para a proliferação do medo e da fantasia, que, ao ser conduzido pelos grandes atores da economia e da política, submete a população ao controle de seus interesses e necessidades.

Percebe-se aí a necessidade de se construir um sentimento, uma necessidade comum entre as pessoas, tendo em vista a manutenção da vida neste planeta, buscando fazer frente às causas místicas/fantásticas que são cotidianamente construídas para controlar e imobilizar as pessoas a partir do medo, buscando frear possíveis transformações sociais. Para tanto, torna-se necessário compreender a realidade da qual fazemos parte, para que, utilizando-se do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, possamos entendê-la e humanizá-la, do ponto de vista mais crítico e solidário, buscando intervir

sobre o mundo de maneira mais ética para com nós mesmos e com todos os seres que convivem neste planeta.

2.3. Conhecimento e humanização

Conforme pudemos ir compreendendo, os questionamentos, reflexões, confrontos, desesperos, indagações sobre nós mesmos, a razão de sermos, nossa origem e destino foram se construindo ao longo do tempo na forma de conhecimentos (CORTELLA, 1997).

Durante séculos consideramos (e muitos ainda o fazem) ser a Terra o nosso lugar, criado só para nós e a nós pertencente, quase imaginando que tudo o que existe (aqui e fora daqui, no incomensurável Universo) seria apenas uma moldura para a vida humana (...) a consciência da vida transporta também a consciência da precariedade da vida e da transitoriedade da existência humana (...) todos os seres vivos por nós conhecidos morrem (...) Esse fato não nos agrada muito e procuramos afastá-lo, se não concretamente, ao menos simbolicamente, por intermédio da Arte, da Religião, da Linguagem (CORTELLA, 1997, p. 27-28).

Para Harari (2015, p. 40), “as pessoas teceram uma rede incrivelmente complexa de histórias”. Esse processo influencia a necessidade que o ser humano tem de se expressar e de “eternizar” a brevidade de sua vida por meio da linguagem adquirida historicamente.

Sobre a necessidade humana de se eternizar por meio da linguagem, o sociólogo Bauman (1999) faz algumas considerações sobre a gênese dessa necessidade: o medo da morte. Ao analisar os problemas contemporâneos e a liquidez das relações humanas, o autor denuncia o medo, a incerteza, a insegurança e a falta de garantia como processos resultantes das pressões cumulativas e incessantes frente ao mundo criado pelo ser humano.

Para o autor,

A maior descoberta feita pela espécie humana, descoberta que a tornou tão especial e sua paz de espírito, sua sensação de segurança tão difícil de alcançar, foi a da fatalidade da morte, universal, inevitável e intratável, a aguardar todos os indivíduos. O ser humano é a única criatura viva que sabe que vai morrer e que não há como escapar da morte (BAUMAN, 1999, p. 39).

O autor esclarece que o “homem é a única criatura viva que sabe de sua transitoriedade; e como sabe que é apenas temporário, pode – tem que – imaginar a eternidade, uma existência perpétua que, ao contrário da sua, não tem começo nem fim” (BAUMAN, 1999, p. 39). Nossa busca por uma identidade nos levou a querer nos diferenciar dos demais seres vivos, iniciando, assim, um processo de definir e marcar “nosso” lugar no mundo.

A necessidade de proteção e segurança frente ao temor do incerto (morte e pós-morte) parece ter possibilitado o início do processo de criação do próprio ambiente humano. O nosso mundo.

O mundo tal qual o conhecemos torna-se criação humana e horizonte de sentido. A constituição das coisas está na relação com o mundo, como abertura de possibilidades de construir sentidos. O mundo não existe sem o ser humano. O mundo sem as relações com o mundo é incompleto. A consciência dessa incompletude nos direciona para a constituição do mundo e de nós mesmos.

Para Santos (2008), a natureza se torna instrumento com potencial de transformação pelos seres humanos mediante o aprimoramento da técnica, ou seja, meios técnicos elaborados para transformar e usar a natureza visando construir elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência.

A busca por conforto e segurança fez com que os seres humanos passassem a organizar a produção, a vida social e, assim, o espaço conforme suas necessidades e desejos. Então a via de enfrentamento dessa realidade conflituosa está no campo da ação e o que vai nos diferenciar, de fato, é que, até onde se sabe, apenas o ser humano é capaz de ação transformadora consciente, ou seja, é capaz de agir intencionalmente, por meio do trabalho ou práxis.

Para Santos (2014):

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história de dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 2014, p. 63).

Segundo o autor, vivemos o tempo dos deuses, o tempo do corpo, e agora o tempo das máquinas. Estamos nos tornando adoradores da velocidade. Porém esta

aceleração contemporânea impõe novos ritmos, gerando um crescimento exponencial (urbano e consumo) do número de objetos e do arsenal de informações. A aceleração banalizou as invenções, “daí a sensação de um presente que foge” (SANTOS, 2008, p. 29).

Este novo tempo é despótico, pois é regulado por apenas uma parcela da população, uma minoria que detém os meios de produção e informação. “O meio geográfico, que já foi ‘meio natural’ e ‘meio técnico’, é hoje, tendencialmente, um ‘meio técnico-científico’” (SANTOS, 2008, p. 29). Diante disso, o mercado torna-se tirânico e o Estado tende a se enfraquecer até tornar-se impotente e favorecer o livre mercado. As ideias de Santos (2008) dialogam com as ideias de Bauman (1999) ao afirmar que nesses tempos exige-se uma fluidez nos meios de comunicação para a circulação do capital.

Para que essa demanda do mercado ocorra é necessário fomentar a competitividade.

Sem aceleração contemporânea, a competitividade que permeia o discurso e a ação dos governos e das grandes empresas não seria possível, nem seria viável sem os progressos técnicos recentes e sem a correspondente fluidez do espaço (SANTOS, 2008, p. 32).

Esta competitividade se aprofunda à medida que o capitalismo passa a dominar as relações sociais. Ao contrário da liberdade que prega, gera tirania e agressividade, oferecendo sempre uma sensação de estar envolto por uma guerra, que parece estar sempre vencida.

Esse desalento é gerado pela fragmentação das relações, que, à medida que se globaliza, falsifica, corrompe, desequilibra e destrói. (SANTOS, 2008, p. 33)

Esse esvaziamento das relações humanas, a liquidez (BAUMAN, 2007), assume uma natureza mercantilizada e pragmática, cuja racionalização torna-se perversa, gerando graves obstáculos para se construir processos de reflexão entre as pessoas, levando ao assassinato da criatividade e da originalidade (SANTOS, 2008, p. 24).

Santos (2008), ao discutir essas circunstâncias, problematiza o caso das Universidades. Denuncia um mundo cuja “tecnociência” (processo criado pelo ser humano, mas que agora é utilizado para controle, por uma minoria que detém o poder do mercado) torna-se avassaladora, voltada apenas para encontrar soluções

técnicas, práticas e imediatas. Essa área do conhecimento é enaltecida com financiamentos e prestígios empresariais, convertendo processos de pesquisas em estatística rentáveis. Ele alerta que o saber verdadeiro não encontra canais de expressão nessa conjuntura, e que “corremos o risco de assistir ao triunfo de uma ação sem pensamento sobre um pensamento desarmado” (SANTOS, 2008, p. 24). Comenta ainda que a carreira universitária não mais precisará de uma carreira acadêmica, visto que privilegiará a produção burocrática e quantitativa daqueles que manipulam verbas em prol da demanda empresarial e do mercado, esvaziando o caráter fundamental de fugir dos raciocínios técnicos para enfrentar o entendimento do Mundo (SANTOS, 2008, p. 25).

O autor nos faz pensar sobre a necessidade de nos implicar mais nos processos, buscando agir com certo “heroísmo” (SANTOS, 2008, p. 25) frente tamanha banalização das relações entre as pessoas e o saber que está sendo produzido. Pensar o conhecimento enquanto compromisso social, de nós, seres humanos, e também enquanto educadores, para com a sociedade, buscando oferecer possibilidades de humanização nos diversos tempos-espacos, procurando reduzir as relações capitalistas que geram competitividade entre as pessoas e, quem sabe, construir laços mais sensíveis, verdadeiros e profundos, que levem em consideração nossas vulnerabilidades, anseios, angústias e aflições. Ao reconhecer nossa fragilidade diante do mundo, poderemos, quem sabe, nos colocarmos mais na condição de aprendizes diante da magnitude da natureza.

2.4. A crise e suas possibilidades

Diante da ruptura progressiva do ser humano com o seu entorno, Santos (1995) nos ajuda a pensar que a técnica passou a ser mediação fundamental do ser humano com o meio, gerando mudanças nos espaços, criando-se, assim, o espaço geográfico, a partir de uma primeira natureza. Esta natureza unificada pela história a serviço de atores hegemônicos alcança, neste atual momento histórico, seu estágio supremo de evolução, cujos impactos gerados tornam-se igualmente proporcionais. As motivações para apropriação da natureza e a exploração despótica em detrimento de um modo de produção que atende apenas a demanda criada por uma única espécie de ser vivo no planeta geram uma contradição. A ilusão gerada por

esse sistema nos torna cumulativamente egoístas, visto que, quando o reproduzimos sem reflexão crítica, aprofundamos e fortalecemos suas relações de poder e hegemonia, gerando, inclusive, certo grau de indiferença com relação ao meio que nos acolhe (Santos, 1995).

O progresso técnico, sobretudo o desenvolvimento da informação, permite mudanças no patamar da concorrência dentro do capitalismo, levando a que se imponha, agora, o que também se convencionou chamar de competitividade e que aparece como uma equação única a que todos os países devem se subordinar (SANTOS, 1995, p. 701).

Para o autor, talvez se deva por esse processo que a chamada crise ambiental se produz no período histórico da emergência do meio técnico-científico e técnico-científico-informacional (decorrente do processo de mecanização do espaço pela revolução industrial, cujo ser humano passou a vender sua força de trabalho e, assim, fabricar um novo tempo: o tempo do trabalho, que irá superpor e contrapor aos tempos naturais de sua ancestral subsistência, para um tempo social controlado por outros seres humanos que detêm poder econômico). Este último período começará após as guerras e ao desenvolvimento tecnológico para controle da economia e hegemonia mundial (SANTOS, 1995).

Reconhecendo a intensidade das catástrofes ambientais, é possível questionar sobre a racionalidade da ciência, sua pretensa neutralidade e promessa de segurança e solução dos problemas ambientais causados pela humanidade.

Diferentes autores (ALEKSIÉVITCH, 2016; MARQUES, 2015; STENGERS, 2015) nos desafiam a pensar sobre nossa relação com o meio e a construção da consciência acerca dos fatos decorrentes do vertiginoso processo de alteração e apropriação do meio, pois a magnitude dessas transformações em um curto período de tempo gerou graves problemas ambientais.

Considerando os problemas que se manifestam no ambiente, Santos (1995, p. 697) defende que não existe meio-ambiente diferente de meio, “o que hoje se chamam agravos ao meio-ambiente, na realidade não são outra coisa senão agravos ao meio de vida do homem”. Para o autor, a natureza está sempre sendo redescoberta com a presença do ser humano sobre a Terra e, assim sendo, sua ação tem efeitos continuados e cumulativos em virtude do modelo de vida adotado pela humanidade. O modelo ao qual o autor faz referência engendra o sistema

capitalista, que, segundo Marx e Engels (2007), trata-se de um processo de exploração do meio e do ser humano pelo ele próprio, na forma de luta de classes. Considerando essa perspectiva para a compreensão da realidade, temos de um lado a classe burguesa, que, pressionada pela necessidade de mercados sempre mais extensos para os seus produtos, desenvolveu relações capitalistas em toda a parte do planeta. Tal processo aniquilou as indústrias nacionais e produções locais. “As antigas necessidades, antes satisfeitas pelos produtos locais, dão lugar a novas necessidades que exigem, para sua satisfação, produtos dos países e dos climas mais remotos” (MARX e ENGELS, 2007, p. 30). Esse processo dá lugar ao intercâmbio generalizado de mercadorias, oferecendo certa independência territorial e dependência econômica entre as nações, processo este que tem sido denominado de globalização.

Para a consolidação do sistema capitalista torna-se necessário garantir a reprodução das relações de exploração. Para isso, os sistemas econômicos e políticos se articulam buscando legitimar os meios que favorecem a manutenção do livre mercado.

Nesta mesma lógica, as incoerências e conflitos inerentes a este modo de produção manifestam, potencializam e aprofundam os problemas ambientais (LAYRARQUES, 2006, p. 2). Essa situação é decorrente do “paradigma antropocêntrico utilitarista” adotado pelo modo de produção capitalista, e pelo qual a natureza passou a ser compreendida como externa ao ser humano (dicotomia ser humano-meio), e também como um recurso a ser explorado, reconhecemos, juntamente com vários autores (SANTOS, 1995; BAUMAN, 1999; LAYRARGUES, 2006), que vivemos uma “crise ambiental”, resultado de um processo histórico de ações com efeitos continuados e cumulativos em virtude do modelo de vida adotado pela humanidade. A tensão produzida pelas contradições das relações cotidianas, abarcadas pelo poder ilusório das forças hegemônicas que imperam no modelo econômico e industrial, ancorado na ciência e tecnologia, leva-nos a assumir que vivemos também uma “crise civilizatória” que, segundo Leff (2002), pode ser entendida como uma crise de conhecimento.

Essas forças hegemônicas, que estruturam o capitalismo, produzem uma visão de mundo ou paradigma impregnado pelo modelo de racionalidade instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), mecanicista e quantitativo (SANTOS, 1998), reducionista e simplificador (MORIN, 2001).

O enfrentamento desse quadro de crise exige uma profunda revisão do atual modelo de sociedade e uma constante problematização por parte de quem produz conhecimento.

Para Santos (2008, p. 33), a grande revolta frente a esse modelo de sociedade se dá através do espaço, do lugar, que se torna mundo voraz e também da esperança. Para o autor, o que globaliza separa, mas é o lugar que permite a união: “O lugar defronta o Mundo, mas, também, o confronta” (SANTOS, 1994, p. 4). Diante de uma rede técnica mundializada utilizada como atual instrumento da produção e circulação das informações, as redes são globais e transportam o universal ao local. “Mediante a telecomunicação criam-se processos globais, unindo pontos distantes numa mesma lógica produtiva. É o funcionamento vertical do espaço geográfico contemporâneo” (SANTOS, 1994, p. 4).

A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a buscar mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que o seu objetivo – o mercado global – é uma auto-referência, sua finalidade sendo o próprio mercado global. Nesse sentido a globalização, em seu estágio atual, é uma globalização perversa para a maioria da Humanidade (SANTOS, 1994, p. 4).

Diante desse recorte territorial, estamos na horizontalidade, cujos espaços são frequentes objetos de transformação, adaptando-se às necessidades externas, mas que, ao mesmo tempo, encontra uma lógica interna própria para reprodução. Para Santos (1994), não existe espaço global, mas espaços da globalização. O mundo, segundo este autor, “é apenas um conjunto de possibilidades cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares” (SANTOS, 1994, p. 5).

Nesse sentido, o exercício desta ou daquela ação passa a depender da existência, neste ou naquele lugar, das condições locais que garantam eficácia aos respectivos processos. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua relação mais eficaz. Para se tornar espaço, o Mundo depende das virtualidades do Lugar (SANTOS, 1994, p. 5-6).

Diante desse entendimento, o lugar guarda uma razão global, mas também uma razão local que convive dialeticamente (concilia ideias opostas por meio de uma síntese), portanto seria no cotidiano imediato, localmente vivido, que poderíamos

potencializar ações de resistência a essa ordem social, baseada na economia. O lugar pode ser o espaço criador da solidariedade por ser o espaço de garantia de comunicação efetiva entre as pessoas, e que guarda uma riqueza que poderá imperar a resistência à globalização perversa e aos problemas ambientais decorrentes do sistema econômico capitalista. O lugar é “globalmente ativo” (SANTOS, 1994, p. 8-9), pois guarda o cotidiano, o acontecimento, o presente que está se fazendo e se construindo. Esse espaço que contém uma variedade de coisas e ações e que incluem uma multiplicidade infinita de possibilidades e perspectivas para transformações e mudanças. Ir para além de si mesmo a partir da compreensão do mundo e das relações (SANTOS, 2008, p. 35), tornando-se espaço do cotidiano, da resistência, portanto, lugar de intervenção e de experiências significativas e transformadoras.

Diante disso e da necessidade de enfrentamento da crise ambiental, Carvalho (1999) defende que, dentre as inúmeras possibilidades, desde as alternativas técnicas e/ou políticas, o processo educativo é uma das práticas sociais mais adequadas para levar a uma revisão do paradigma atual que determina a relação sociedade-natureza, uma vez que pode, de forma intencional, provocar uma mudança de valores e de concepções e de formas de agir por parte da sociedade (CARVALHO, 1989; BONOTTO, 2003; JACOBI; LUZZI, 2004; TOZONI-REIS, 2007; SANTANA e TEROSSI, 2010).

A construção teórica delineada até aqui se tornou horizonte de sentido para minha prática pedagógica, pois, tendo em vista a humanização como um processo, estes autores me fizeram pensar sobre nossa condição de inacabamento e possibilidade de ação criadora e transformadora da realidade (e do mundo) a partir do processo educativo que ocorre cotidianamente no lugar (escola, neste caso). Diante disso, pensar em novas formas de relações humanas, fazendo resistência ao que está posto, é uma possibilidade de provocar (re)ações de intervenção no mundo, buscando mudá-lo e transformá-lo. Ao adentrar uma sala de aula, fundamentada por essas concepções, percebo os alunos e a mim mesma como seres humanos em processo de construção. Reconhecer isso cria um elo de solidariedade, pois precisamos, juntos, construir sentidos para nossa existência. A responsabilidade sobre nossas ações no mundo vai tornando-nos mais conscientes sobre nossos atos e escolhas. Essa perspectiva pode tornar os acontecimentos

considerados banais, experiências significativas, humanizadoras e por que não revolucionárias?

CAPÍTULO 3 - Que educação poderá fazer frente ao que está posto?

Ao considerar o processo educativo como prática social dinâmica, que se constrói historicamente, podemos concordar com Freire (1996) de que a produção do saber ocorre de forma coletiva, envolvida pela vida social e política. Por meio dela irão se configurar espaços de conquista e manutenção de poder e, conseqüentemente, não será neutra. Segundo Freire (1996, p. 50-52), os seres humanos, ao intervir no espaço, inventando a linguagem e promovendo a ação sobre o mundo e apreendendo sobre ele, perceberam não ser possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política, e “tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora”, ou seja, a possibilidade de intervir em algumas situações para mudá-las/transformá-las e, quem sabe, melhorá-las, conforme já referido anteriormente.

Para compreender melhor essa possibilidade de intervenção na realidade, Saviani (2011) explica que o ser humano, para sobreviver, necessita, e o faz por meio do trabalho (ação adequada às finalidades), extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência, e, ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano (o mundo da cultura). Deste modo, as especificidades da educação, que se referem aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, ou seja, aos elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, se construirá “na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2011, p. 20). É dessa perspectiva que o autor enfatiza que a educação se tornou “um fenômeno próprio dos seres humanos”, pois,

(...) diferentemente de outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua experiência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua existência (...) em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la (SAVIANI, 2011, p. 11).

Ao analisar essa relação com o meio, o autor compreende que o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e,

neste processo, incluem-se os próprios homens em seu processo de humanização, a partir da produção do saber, que ocorrerá através do trabalho educativo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (...) a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ao formular essas ideias, Saviani (2011) defende a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, com possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade. Para isso, torna-se necessário compreender a educação escolar “tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Saviani (2011, p. 81-87), ao detalhar este processo, coloca que desde a apropriação coletiva da terra na fase inicial de organização das sociedades em que os seres humanos produziam sua existência de forma coletiva e para uso comum, até o momento que ocorre a apropriação da terra, seu uso privado e o surgimento de uma classe de proprietários ociosa que “não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência”. A escola surge nesse momento, como espaço para ocupar o tempo livre, ou seja, para uma minoria. Com o avanço do processo histórico (feudalismo, acumulação de recursos, mercantilismo), os meios de produção passam a assumir a forma de capital (terra e instrumentos de trabalho), surge uma nova sociedade. A partir do desenvolvimento do capitalismo, o eixo do processo produtivo se deslocará do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. A classe dominante (que detém os meios de produção para acumulação do capital) se torna empreendedora ao necessitar “produzir continuamente para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável o capital” (SAVIANI, 2011, p. 82). Para que esse processo se faça a partir dos interesses do capital, a burguesia revoluciona as relações de produção, conquistando e controlando espaços de desenvolvimento da ciência e da informação, buscando dominar de maneira cada vez mais incisiva a natureza. A cidade surge como local determinante para as relações sociais e a exigência de um

conhecimento intelectual se torna necessidade geral, pois o conhecimento sistemático se generaliza dadas as condições de vida na cidade, altamente influenciada pelo processo de industrialização.

A proposta da pedagogia histórico-crítica, defendida por Saviani (2011), é que o processo educativo, por meio de uma pedagogia crítica, resulte em esclarecimentos sobre os determinantes sociais da educação, por meio da “compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições” (SAVIANI, 2011, p. 86).

A ideia central dessa concepção de educação é romper com as contradições da sociedade capitalista e tentar meios para tensionar, resistir e, quem sabe, superar esse modo de produção, instituindo um novo paradigma econômico-social, que poderia ser o socialismo construído socialmente em bases democráticas, diferentes do socialismo real experimentado no século passado (SANTOS, 2016).

Perante as tendências críticas da educação brasileira, concordamos com Rodrigues (2001) que o processo educativo tem a finalidade de preparar os indivíduos para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva e à reprodução das condições de existência, ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços em que a vida se realiza. Importante salientar que esses aspectos se desdobram em ações educativas, desempenhadas pelos sujeitos educadores e, entre eles, a escola (RODRIGUES, 2011).

O ato de formar o ser humano se dá em dois planos distintos e complementares: um de fora para dentro e outro, de dentro para fora (...). A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura (RODRIGUES, 2001, p. 241).

Segundo Rodrigues (2001), esse processo educativo rompe com a visão pragmática e utilitária dos tempos modernos, pois entende que:

(...) educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A

Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto conduzir o seu próprio processo formativo (RODRIGUES, 2001, p. 241).

Esta formação oferece condições para a constituição de pessoas livres e independentes, pois se baseia num processo de construção, que assume ser o conhecimento elaborado a partir do questionamento, desconfiança e refutabilidade daquilo que, em algum momento, é ou foi considerado conclusivo e assumido como verdadeiro.

Esse ideal teórico, à luz da sociedade moderna atual, pode oferecer certo desconforto para aqueles que buscam compreender melhor outras possibilidades de se viver em sociedade. Construir práticas, dentro ou fora da escola, que sejam coerentes com essa concepção crítica de educação não deve ser tranquilo, pois, a todo o momento, o sujeito se implica no processo, recriando-se e reinventando-se. Essa dinâmica (re)criadora dependerá da capacidade dos sujeitos envolvidos de operarem escolhas, o que pressupõe certo grau de liberdade, autonomia e responsabilidade para efetivar uma participação lúcida na condução da vida privada e coletiva, visando exercitar, assim, a cidadania. Para a consolidação desse ideal, necessitamos, constantemente, nos nutrir em espaços de diálogo, estudo e compreensão da realidade presente, para que, compreendendo-a em seu processo histórico de formação, possamos nos armar de possibilidades para intervir na realidade, buscando transformá-la de maneira contínua, para que “dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” (SAVIANI, 2011, p. 92).

Essa concepção crítica de educação torna-se horizonte para a condução deste trabalho, pois, ao compreendermos a realidade em processo de construção, torna-se possível pensar em formas e meios para agir com intencionalidade, buscando intervir na realidade para transformá-la sempre que isto for necessário e, quem sabe, construir (outros/novos) sentidos do ponto de vista socioambiental.

Pensar a educação como prática que pode fazer frente ao que está posto torna-se um desafio e, também, do ponto de vista deste trabalho, uma necessidade emergente e urgente, pois, ao reproduzir ações que reduzem as relações sociais e afetivas, por meras relações de interesses capitalistas, corremos o risco de reduzir pessoas a mercadorias, contribuindo para a liquidez das relações humanas e favorecendo os processos de indiferença do ser humano e com o mundo ao redor,

mundo este que pode ser construído tendo como base a solidariedade, a afetividade, o respeito, a dignidade, etc.

Com este trabalho, pretendemos fortalecer um movimento que está buscando enfraquecer, para então superar as relações capitalistas de reprodução da vida social, que geram impactos ambientais colocando em risco a vida neste planeta. Uma das possibilidades seria, pelo processo educativo, promover novas/outras experiências de relações com o outro e com o meio. Talvez com imersões em outros ambientes e culturas, potencializando outras/novas formas de produção e criação da vida social, tendo como horizonte a transformação.

Pensar sobre essa questão me lembrou de uma leitura que me provocou algumas inquietações... Estar nesse espaço-tempo é como me sentir num barco furado, em meio ao oceano, numa tempestade. Sozinha ou acompanhada, teria que dar conta de tapar o buraco e navegar, ao mesmo tempo e com todas as forças e esperanças que possuísse, para conseguir sobreviver e, quem sabe, anunciar a possibilidade de um outro mundo. Que outro mundo seria esse?

Aqui defendo a ideia de um mundo que reduza/suprima as relações capitalistas de reprodução da vida social, tendo em vista a superação desse sistema e a instauração de uma nova forma de organizar a reprodução da vida social – o socialismo democrático como uma possibilidade – e que permita a retomada de relações afetivas, voltadas para a ética (SANTOS, 2016).

Este ideal coloca em questionamentos inúmeras situações da vida cotidiana e sua condução, afinal vivemos em um mundo/arena em que as contradições estão postas, e, a todo o momento, ora a reproduzimos, ora a resistimos, com um nível de consciência maior ou não, a depender de nosso aprofundamento e entendimento sobre determinada questão. Os questionamentos e escolhas tornam-se libertárias, mas também angustiantes.

Pensar numa educação que questione o atual e hegemônico paradigma de mundo, fortemente influenciado pelo modelo econômico capitalista, pode ser um caminho interessante para a construção dessas novas possibilidades. Afinal, são diversos os tempos e espaços que ocupamos e diversos são os níveis de consciência que rondam nossas relações, bem como diversas as possibilidades de transformação. Pensar e agir de forma mais crítica talvez possa formar e nos formar ao mesmo tempo, para sermos sujeitos protagonistas de nossa história e da história que estamos construindo, buscando ter consciência também dos limites e

possibilidades desse processo. Mesmo que esse projeto perpassse nosso tempo biológico, acreditamos que é necessário construir essa consciência para nos permitirmos fazer as seguintes questões: que mundo queremos construir? Como vamos contribuir para sua formação? Ter a chance de ampliar a consciência e refletir sobre isso poderá nos oferecer sentido para nossa existência e também senso de responsabilidade por nossas ações. Rodrigues (2001) esclarece que,

Ninguém necessita, nem terá competência para conhecer tudo o que o ser humano produz e como o produz, nem possuirá todas as habilidades disponíveis no mundo humano. Demarcar esse grau de consciência de limites que só podem ser entendidas nos meandros da intercomunicação cooperativa com outros homens. Os seres humanos descobrem que não estão sós no mundo, nem realizam a sua existência de modo solitário e isolado. Ele necessita construir inter-relações com outros seres humanos e com a natureza (RODRIGUES, 2001, p. 248).

Essa concepção teórica de constituição do ser humano reconhece que somos incompletos e que nos construímos por meio das relações que estabelecemos durante nossa vida. Afinal o outro é necessário para minha existência, o outro me propicia curiosidade e condição de me humanizar e transformar a realidade. O outro é minha possibilidade de existência e sentido. Nesta pesquisa, a possibilidade de reconhecer a emoção e cultivar a sensibilidade nas relações humanas torna-se elemento fundamental, pois talvez seja este o caminho da (re)conexão com o enigmático ciclo da nossa existência e horizonte de sentido para nossas vidas. Tendo em vista o processo histórico baseado na luta de classes, lutamos por um outro mundo que se baseia na construção de uma nova sociedade, em bases mais democráticas.

3.1. A constituição da temática ambiental e a necessidade de reeducar

Ao compreender a relação entre ser humano e natureza, buscamos construir, durante a escrita desse texto, sentidos que possibilitassem o entendimento da realidade, a partir de um processo histórico baseado na luta de classes. Discutimos sobre a apropriação do meio pelo ser humano, as possíveis explicações históricas de uma relação centrada no atendimento dos interesses únicos e exclusivos dos

seres humanos em detrimento de uma natureza anterior, que é condição para nossas vidas e de todos os demais seres vivos que habitam este planeta.

A partir daqui é defendida a ideia de que vivemos uma crise ambiental decorrente de impactos ambientais gerados a partir da exploração exacerbada da natureza, num curto período de tempo histórico, que, ao ser comparado com o tempo geológico e cosmológico de formação do planeta e do universo, é muito breve, o que torna essa questão ainda mais preocupante do ponto de vista socioambiental.

A educação pode, então, ser uma das possibilidades para o enfrentamento dessas situações de impactos ambientais, visto que poderá favorecer um debate crítico pelos seres humanos acerca desse processo de reprodução desenfreado, decorrente do modo de vida adotado pela maioria das sociedades – o capitalismo, tendo em vista os limites naturais para a manutenção da vida no planeta.

Diante disso, torna-se importante, nesse momento, entender mais sobre a constituição da temática ambiental no cenário político mundial para compreendermos melhor como a educação, transversalmente pela educação ambiental, pode se consolidar no bojo dessas discussões e fomentar ações mais efetivas no espaço escolar, buscando contribuir para a construção de uma sociedade que gere menos impactos no meio ambiente.

De acordo com Carvalho (2015, p. 9), a partir da metade do século passado (principalmente nas décadas de 60 e 70), deparamo-nos com “algumas questões que marcaram não apenas o debate teórico, mas as agendas, tanto de movimentos político-sociais, como de parte das políticas de Estado e/ou de governo”. Diferentes grupos sociais consolidaram discussões reconhecendo e construindo a caracterização do que poderíamos chamar de “crise ambiental”, anunciando, dessa maneira, o movimento ambientalista. Esses movimentos alertavam sobre os riscos dos processos antrópicos de alteração da natureza e da ampliação dos riscos que o planeta Terra está submetido.

O debate sobre a crise ambiental envolveu algumas publicações como o livro *Primavera Silenciosa*, publicado em 1965, por Rachel Carson; *Uma Terra Somente*, publicado em 1973, por Barbara Ward e Renê Dubos; *Limites do Crescimento*, que envolveu o relatório do Clube de Roma (MEADOWS; MEADOWS, 1972), e o relatório *Nosso Futuro Comum*, em 1987 (CARVALHO, 2015, p. 10).

Esse período histórico foi marcado por intensos conflitos ideológicos entre os sistemas econômicos hegemônicos (capitalismo e socialismo), produzindo inúmeros e diferentes impactos no meio. O mundo vivia o pós-guerra: a Europa buscava ascender economicamente com a intensificação do processo industrial e os Estados Unidos consolidava-se como potência econômica e militar intervindo em diversos conflitos, inclusive bélicos, visando maior influência e controle econômico e político. Segundo documentos históricos disponíveis no sítio do Ministério do Meio Ambiente, ocorreram, nesse período, diversos processos de contaminação do ar e das águas, causando vítimas fatais e provocando prejuízos irreparáveis ao meio.

Diante dos questionamentos sobre o intenso processo de exploração de pessoas e recursos emergiram, em diversos lugares do mundo, movimentos sociais em prol da democracia, protestando por liberdades civis, contra o racismo, a favor do feminismo, e contra armas nucleares e biológicas. Todos denunciavam as diversas situações de repressão e desigualdades que o sistema econômico adotado vinha produzindo.

Em 1965, na *Conferência de Educação* da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, surge a expressão “Educação Ambiental” (*Environmental Education*). Segundo Jacobi e Luzzi (2004), a partir da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, na Geórgia em 1977,

(...) inicia-se um amplo processo em nível global orientado para criar as condições para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e os princípios da complexidade (JACOBI; LUZZI, 2004, p. 3).

Para Jacobi e Luzzi (2004), o debate socioambiental promete se agravar caso sejam mantidas as tendências atuais de degradação, visto que se trata de um problema cultural que permeia os estilos de pensamento, valores, pressupostos epistemológicos e conhecimento que configuram o sistema econômico, político, econômico e social em que vivemos. Para os autores, trata-se de uma crise do estilo do pensamento e do conhecimento que sustentaram a modernidade, manipulando a natureza e mercantilizando as relações.

A humanidade chegou a uma encruzilhada que exige examinar-se para tentar achar novos rumos; refletindo sobre a cultura, as crenças, valores e conhecimentos em que se baseia o comportamento cotidiano, assim como sobre o paradigma antropológico-social que persiste em nossas ações, no qual a educação tem um enorme peso (JACOBI; LUZZI, 2004, p. 2).

De acordo com Carvalho (2006), existe uma forte tendência nos diversos setores sociais em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente. O autor alerta para não sermos ingênuos em achar que a educação resolverá todos os problemas ambientais, pois a supervalorização da educação leva facilmente à idealização ou à mistificação pedagógica, oferecendo uma ilusão e um otimismo que dificulta:

(...) compreender os limites e as reais possibilidades do processo educativo como um caminho para o “enfrentamento” da crise (...) procurando balizar o mais coerentemente possível o nível da intenção com o nível da ação (CARVALHO, 2006, p. 2-3).

O enfrentamento dessas contradições exige uma ampla reflexão sobre a sociedade exposta às incoerências e conflitos inerentes ao modo de produção que manifesta, potencializa e aprofunda os problemas ambientais decorrentes do “paradigma antropocêntrico utilitarista” (LAYRARGUES, 2006, p. 2).

Para Leff (2001), os complexos problemas ambientais são de difícil solução, caso não ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento que envolvem a racionalidade existente, fundada na dimensão econômica de desenvolvimento do capitalismo. Para Jacobi e Luzzi (2004, p. 4), “a realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, privilegiando o diálogo entre saberes”.

Esse diálogo entre saberes torna-se essencial para se romper com os padrões deteriorantes dessa sociedade reprodutivista e marcada pelas contradições. Potencializar as necessidades comuns dos grupos envolvidos nesse debate é primordial para se construir pontes para o diálogo.

3.2. Vitaminando o processo educativo via Educação Ambiental

Diante da possibilidade de intervenção e reinvenção do que está posto, uma possibilidade é defendermos, juntamente com Tozoni-Reis (2007), a importância da consolidação da educação ambiental (EA) como umas das possibilidades de enfrentamento da problemática ambiental. Concordamos com a autora que a EA, enquanto educação, deve ser considerada um processo de aprendizagem permanente, pois pretende ressignificar as relações ser humano e meio, baseando-se no respeito a todas as formas de vida e na afirmação de valores e ações socioambientais que exijam responsabilidades individuais e coletivas, tanto em escala local como planetária (TOZONI-REIS, 2007).

A EA, como prática social, é eminentemente política, o que não quer dizer que é necessariamente crítica e transformadora, visto que o caráter político pode se apresentar como não-crítico e reproduzidor. “A educação crítica situa-se no horizonte da ação política da educação se voltada para a transformação social” (TOZONI-REIS, 2007, p. 1). Para a autora, a educação entendida como uma ação política evidencia sua intencionalidade, portanto exige posicionamento. Ao esclarecer isso, a autora defende que:

O caráter político da educação – a da educação ambiental – implica em reconhecer que cada uma dessas abordagens conceituais tem referências epistemológicas, filosófico-políticas e pedagógicas que precisam ser explicitados como orientadores das práticas educativas (TOZONI-REIS, 2007, p. 2).

Neste sentido, de acordo com Carvalho (2006), diferentes visões que se tem dos processos ambientais e sociais levarão a diferentes programas de ações. O modelo de sociedade implícito ou explícito que uma pessoa assume traz consequências concretas para as propostas de trabalho que irá desenvolver e, portanto, torna-se importante salientar que as concepções de educação ambiental que engendram as práticas pedagógicas no processo educativo devem ser objeto de constante reflexão buscando sempre ser problematizada. A preocupação central é não incorrer em práticas pedagógicas ingênuas que acabam, por vezes, reproduzindo as diversas relações de exploração inerentes ao sistema capitalista, que, de acordo com Tozoni-Reis (2002, p. 87) tende a reduzir o potencial da

educação ao adaptar “os sujeitos ao mundo pré-determinado pelos processos naturais”.

Segundo a autora, no capitalismo, a educação crítica e transformadora diz respeito à superação, concreta e histórica, da condição de alienação dos homens, resultante da divisão do trabalho.

A alienação transforma, portanto, as relações sociais entre pessoas em relação entre “coisas” – mercadoria, que reifica as relações sociais transformando pessoas em “coisas” definindo as atividades humanas como alheias, independentes, autônomas à vontade dos homens (TOZONI-REIS, 2007, p. 6).

Para a autora, a educação crítica se preocupa em articular a consciência da alienação e da ideologia para a ação transformadora das relações sociais que as produzem, ou seja, voltada para a formação humana plena, buscando transformar as relações sociais de dominação, fruto do modelo hegemônico de produção capitalista.

Os indivíduos envolvidos nos processos educativos numa concepção crítica se tornam sujeitos leitores e pensadores do mundo. Entendendo-o como processo histórico, compreende-se como quem está imerso em uma história anterior (cultura), e que, ao se relacionar com o meio, (re)constrói-se, pode ter a oportunidade de conquistar sua autonomia e exercer sua liberdade.

O encontro do pensamento crítico com as propostas de educação ambiental é apontado por Guimarães (2004, p. 27) como uma potencialidade, pois é possível subsidiar uma “leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa”.

Conforme destacamos anteriormente, as referências fundadoras do pensamento crítico na educação brasileira defendem a formação de sujeitos emancipados e autores da própria história, visto que entendem que a educação tem o dever de reestabelecer o “conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo” (CARVALHO, 2004, p. 18). A intenção, segundo a autora, é promover espaços para disparar o diálogo, convidar a pensar, discutir, compartilhar ou refutar as ideias, com o objetivo de uma formação que incide sobre as relações indivíduo-sociedade considerando que esses elementos só fazem sentido se pensados em relação.

De acordo com Carvalho (2004), essa modalidade de educação tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. Para efetivar um trabalho que dê conta desses desafios que a educação ambiental crítica busca enfrentar, os trabalhos educativos relacionados com a temática ambiental devem envolver três dimensões possíveis: os conhecimentos, os valores (éticos e estéticos) e a dimensão política. Além de lidar com os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, articulam-se entre si, potencializando a preparação dos indivíduos para as ações políticas, que, juntamente com outras dimensões da realidade humana, devem ser considerados; neste caso, a cognição e a sensibilidade em relação à degradação ambiental (CARVALHO, 1999; 2006).

Pensando na importância da consolidação da educação ambiental no espaço escolar, Schimidt e Ramos (2014) reconhecem que a escola representa um espaço importante de formação para a cidadania e compreensão das questões socioambientais contemporâneas. Porém as legislações vigentes, que buscam institucionalizar a educação ambiental no sistema educacional, não garantem sua efetividade. A concretização da EA no cotidiano da escola ainda é muito precária e muitas vezes permeada por equívocos teóricos e distorções de sua aplicação prática. Muitas vezes, como trazem Trajber e Mendonça (2007), apesar dos acordos internacionais e aparente destaque da dimensão educativa no interior dos sistemas escolares, os assuntos que envolvem a EA são tratados como um assunto marginal e isolado.

Diante dessas situações, diversos autores (CARVALHO, 1989; SORRENTINO, 1995; SAUVÉ, 1997; GUIMARÃES, 2000; AMARAL, 2004; SANTANA e TEROSSI, 2010; LAYRARGUES e LIMA, 2014) alertam sobre a importância de se reconhecer as concepções de mundo que envolvem as práticas educativas, buscando questionar e refletir sobre as efetivas possibilidades de transformação que essas ações pretendem alcançar. Conforme nos adverte Carvalho (2015),

(...) é importante garantir caminhos criativos que não transformem simplesmente o novo em modismo, caminhos nos quais não haja a ingenuidade de propor abordagens simplistas para o trato de questões complexas como a educação ambiental (CARVALHO, 2015, p. 150).

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre a atuação do educador no bojo dessa perspectiva crítica.

3.3. A consolidação desse sujeito humano professor-educador/formador

Para se construir caminhos que vão ao encontro do que a educação ambiental crítica propõe, torna-se necessário refletir um pouco sobre a atuação desse professor-educador-formador.

Para Rodrigues (2001), o educador deve provocar nos educandos a capacidade de observação, de análise, de julgamento e de adesão através dos preceitos, teorias, observação e experiência cotidiana. O autor defende que a ação educativa deve ser compreendida enquanto educação formativa, que é, portanto, uma atividade complexa e de alta responsabilidade e que necessita de comprometimento.

Mas é bom que se atente para a consideração de que ela não pode ser de responsabilidade de nenhum indivíduo isoladamente, nem mesmo de qualquer instituição especializada. Nenhum indivíduo isoladamente, por melhor preparo que tenha, será capaz de oferecer ao outro a plenitude da formação de que ele necessita, bem como nenhuma instituição, ainda que seja definida como educativa, poderá dar conta desse papel. Essa tarefa é de responsabilidade social (RODRIGUES, 2001, p. 244).

Diante disso, os educadores, que buscam coerência entre teoria e prática, devem ter a tarefa de educar integralmente, através de três planos, ou seja,

(...) o primeiro é o do reconhecimento do mundo e de sua transformação em mundo simbólico. O segundo inclui a disciplinação da vontade e a aquisição dos conhecimentos e das habilidades que constituem a herança social que cada um recebe ao ser transformado em sujeito cultural. E o terceiro deve levar cada um ao reconhecimento de que não é capaz de traçar seu próprio destino sem o concurso das relações instituídas no mundo humano. O ser humano deverá ser formado para a ação cooperativa, para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever. Neste plano, estamos ingressando no que se deve entender como o da formação e desenvolvimento dos princípios da Ética e da Moral, necessários a todos os homens. Somente neste plano pode-se considerar completa a tarefa do que se diz por Educação (RODRIGUES, 2001, p. 248).

Nesse sentido, é importante ter clareza das possibilidades de realizar a melhor educação possível no espaço-tempo que se ocupa. Tendo clareza dos

limites, mas confiando que as possibilidades perpassam o tempo presente e potencializam mudanças que poderão, no mínimo, fazer resistência ao que está colocado como hegemônico.

Para a consolidação desse sujeito humano educador-formador, concordamos com Giroux (1997, p. 161) sobre a necessidade de repensar e reestruturar a natureza da atividade do educador. Para o autor, é necessário que os segmentos da sociedade passem a encarar os professores “como intelectuais transformadores”.

Assim sendo, consiste em entendê-los como pessoas livres com uma dedicação especial aos valores do intelecto e fomento da capacidade crítica dos educandos. Por outro lado, esses profissionais devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Conforme defende Giroux (1997, p. 162), “repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

Para tanto, torna-se fundamental “desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163).

Essa provocação poderia, por exemplo, ocorrer de maneira colaborativa entre universidade e escola, buscando escapar das armadilhas de desmerecimento de ambas as partes, que acabam corroborando para um projeto de desmonte da escola pública por meio de interesses políticos neoliberais.

Outra possibilidade possível seria integrar e acolher, mais efetivamente no processo de construção do conhecimento em educação, professores da rede pública de ensino buscando oferecer subsídios para refletirem sobre suas práticas, à luz das teorias da educação, buscando colaborar efetivamente para a construção de pesquisas que façam sentido para esses educadores e que de fato auxiliem no processo de resistência ao sistema hegemônico. Novamente defendendo a ideia de que se deve encontrar as necessidades comuns entre as partes para efetivar trabalhos que, de uma maneira ou de outra, tensionem o *status quo* e mobilizem transformações nos espaços escolares.

Neste momento, parece-me oportuno trazer algumas contribuições das ideias de Gramsci, na perspectiva de enriquecer a atuação do professor-educador-formador.

Ao refletir sobre a contribuição do pensamento de Gramsci para a escola, Mochcovitch (1992) esclarece que este pensador não negava a função reprodutora da escola, mas a pensava enquanto espaço de transformação à medida que se vai construindo espaços de luta contra a hegemonia.

A escola deve ser “capaz” de haver os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a uma condição de esclarecimento e de conhecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna (MOCHCOVITCH, 1992, p. 7).

Tais ideias nos fazem pensar sobre a importância da diversidade que o espaço público propicia, pois, ao mesmo tempo em que a pluralidade torna o trabalho docente desafiador, oferece outra possibilidade que é ainda mais bela, a de se relacionar e conviver com o outro que é diferente de mim e que, portanto, humaniza-me e me transforma. Quanto mais diversidade o espaço abarcar, mais plural será a construção do sujeito enquanto ser humano.

Apoiado na abordagem teórica de Marx, Gramsci parte da compreensão sobre a dimensão ideológica da dominação de classe na sociedade capitalista, portanto corroborava com a ideia de que mais do que interpretar o mundo, é preciso transformá-lo. Tal perspectiva busca também elaborar entendimentos que ajudem a ampliar a consciência das classes trabalhadoras, insuflando-lhes um ar revolucionário que culminem pela busca de mudanças. Esse ideal nos faz refletir sobre a responsabilidade do professor e o entendimento do papel político que ele ocupa, e nos provoca a pensar sobre a necessidade de nos compormos integralmente para dar conta das adversidades decorrentes da prática educativa e do quanto somos formados enquanto formamos.

Para Gramsci, o primeiro momento da dominação é o econômico, pois envolve a dominação do capital sobre o trabalho e consequente exploração das classes subalternas, que, conforme descrito anteriormente, é a base da luta de classes e da disputa pela hegemonia. Para garantir essa dominação/exploração econômica, deve existir uma dominação político-ideológica, cujo principal agente é o Estado – conforme esclarece Mascaro (2015, p. 25). Segundo o autor, o Estado nasce durante o processo da Revolução Francesa e, dessa forma, trata-se de uma forma de organização política burguesa desde sua gênese, necessariamente capitalista e existindo somente nesta lógica.

Dessa crítica decorre apontar um horizonte mais belo: uma sociedade sem domínio, na qual os trabalhadores possam inclusive fazer valer sua vontade, o que é chocante (...). E, em um mundo que é altamente explorado, quando perguntamos às pessoas se elas acham possível que o mundo exista sem exploração ou sem opressão política, as pessoas dizem que não. É, daí, se indagarmos qual a opinião a respeito dos passos estruturais para o mundo ser melhor, dirão as opiniões mais abalizadas: pegar o Estado na mão. Esse é o horizonte político imediato (...). Mas o campo material da superação é muito mais que isso. É a transformação das relações de produção capitalistas (MASCARO, 2015, p. 25).

Diante desses esclarecimentos, se o Estado e a política são elementos fundamentais para a manutenção da ordem e da exploração existente, faz sentido pensar nas possibilidades de construir as bases para transformar as formas de sociabilidade capitalistas, pois este Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes, ao reproduzir seu domínio econômico e político, o faz por meio da repressão e dominação ideológica. Portanto a luta para a superação dessa condição deve ocorrer pelo Estado, e não à sua margem. Devemos ocupar os espaços e tensionar as relações, buscando ampliar a consciência da classe trabalhadora (revelando os processos de exploração do capitalismo contra essa classe), buscando formar uma resistência que vai se fortalecendo à medida em que dissemina os princípios revolucionários a partir da explicitação das contradições do modo de produção capitalista.

Diante desse desafio, Mochcovitch (1992, p. 13) alerta que as “classes dominadas ainda estão presas ao senso comum” e ainda não chegaram a uma visão desmistificada de mundo, ou seja, adequada às suas condições reais de vida, estando, portanto, subordinadas ideologicamente. Segundo a autora, a base de sustentação do domínio ideológico descrito acima é o senso comum. Segundo a leitura de Mochcovitch (1992), o senso comum “é a visão de mundo mais difundida no seio das classes sociais subalternas (...) é tão complexo quanto a religião, mas é ainda menos homogêneo e estruturado” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 14).

Nesta perspectiva, as concepções de mundo aparecem como ocasional e desagregada, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional, que é absorvida acriticamente pelos diferentes meios sociais e culturais. Diante disso, as ideias de Gramsci chamam atenção para a riqueza que abarca o senso comum, pois, entendendo-o como processo histórico, pensar sobre os mecanismos que engendram seus misticismos, por meio da crítica e da reflexão sobre a formação de

consciência, poderia levar a sua superação, permitindo, assim, ascender a uma visão de mundo mais coerente e homogênea. Essa outra visão de mundo coincide com o bom senso – que contrapõe ao senso comum. Nesse sentido, para lapidar os núcleos de bom senso, é “preciso criticar a concepção de mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos” chegando a um pensamento mais desenvolvido, neste caso, o marxismo (MOCHCOVITCH, 1992, p. 15).

Segundo a autora, Gramsci entenderá o bom senso como o núcleo sadio do senso comum. Este núcleo merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente, para desenvolver-se e transformar-se em consciência de classe “procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo mais coerente e homogênea” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 18).

Diante dessa concepção, que busca a integração das pessoas em uma consciência de classe, podemos pensar que, para além da reflexão crítica, a busca pela transformação individual e coletiva deve superar algumas armadilhas paradigmáticas, portanto, deve ir além do intelecto, ou seja, deve promover o contato com outras experiências e vivências que sejam significativas.

Sendo assim, podemos pensar que a atuação do professor que busca(rá) conduzir sua prática a partir da educação ambiental crítica pode(rá) construir caminhos que busquem dignificar os educandos a partir da valorização dos seus próprios saberes e conhecimentos prévios, buscando, por meio do diálogo e de vivências pautadas no respeito à diversidade, caminhar por um processo que se permite construir núcleos de bom senso e, a partir disso, colaborar para perceber novas nuances da realidade, tendo como intencionalidade apresentar o processo histórico que construiu essa realidade, para explicitar a luta de classes, as contradições e as possibilidades revolucionárias que poderão fazer frente ao modo de produção capitalista e ao aprofundamento da crise ambiental. Para tanto, é necessário que este professor esteja amparado, tenha condições de refletir sobre sua prática, dialogue nos espaços escolares e acadêmicos sobre os limites e possibilidades de suas atividades e tenha condições de se intelectualizar durante o processo de ensino-aprendizagem. A ideia é ocupar os espaços educativos e tensionar as relações estabelecidas, buscando a vivência de outras relações mais horizontalizadas com o intuito de construir uma melhor educação possível que aquele espaço-tempo pode oferecer. Para tanto, romper com os padrões tradicionais

e, inclusive, reacionários que massificam o ensino, para construir outra forma de educação.

Pensando em caminhos que potencializem a incorporação da educação ambiental no espaço escolar (conforme já referenciado anteriormente, mas que acho importante reiterar, diante da necessidade de explicitar esse embate de concepções), defendo que a geografia deve caminhar para superar sua abordagem tradicional e dicotomizada que fragmenta os conhecimentos geográficos entre físicos e humanos. Essa concepção é, ainda, fortemente presente e predominante nas instituições de ensino. A proposta é fortalecer a concepção de uma geografia crítica de abordagem relacional, portanto, socioambiental, que busca produzir conhecimentos de maneira mais integrada e aberta a novas interpretações e reelaborações, tendo consciência de seus limites, incompletude e incertezas (CAVALCANTI, 2010, p. 371). Esta geografia é aqui entendida como ciência que busca compreender as relações indissociáveis entre natureza e sociedade, que vem produzindo, historicamente, o espaço geográfico, e possui, portanto, grande aproximação com a temática ambiental em seu universo de pesquisas. Esta aproximação possibilita integrar um mosaico variado de possibilidades em suas propostas didático-pedagógicas. Além disso, a geografia, enquanto disciplina, integra um espaço obrigatório no currículo do ensino básico, tornando-se um espaço institucional já existente e privilegiado para incorporar práticas em educação ambiental (MORAES, 2005).

3.4. O ensino de geografia e seus mosaicos de possibilidades

Pensando em uma geografia a *la trencadís* de Antoni Gaudí², que busca articular seus conhecimentos a partir da interação com outras áreas do conhecimento, podemos encontrar, também no campo da educação ambiental crítica, uma potencialidade de atuação.

Concordamos com Cavalcanti (2010) que a geografia sempre lidou com a questão ambiental, pois estuda a relação entre ser humano e natureza, e sua

² Arquiteto catalão e inovador da estética modernista espanhola, que utilizava essa técnica de mosaico para recobrir superfícies curvas através da composição de fragmentos de azulejos. FONTE: <<http://www.fec.unicamp.br/~laforma/tupan/gaudi.html>>.

riqueza está justamente na possibilidade de uma abordagem integrada. Segundo a autora,

(...) deve-se ter o objetivo de formar, pela Geografia, um conceito crítico de ambiente que destaca sua dimensão social, sua dimensão ética e política, que propicia a identificação dos problemas ambientais e de sujeitos sociais específicos com níveis de responsabilidades diferentes em relação a esses problemas (CAVALCANTI, 2010, p. 380).

Considerando que a geografia escolar é uma disciplina privilegiada para o trabalho com a educação ambiental na perspectiva crítica, pode-se construir, nesta interação, a potencialização de ambos os campos do conhecimento, promovendo espaços de diálogos e de problematização, favorecendo as necessárias mudanças de compreensão e de produção de sentidos sobre nossa relação com o ambiente natural e social.

Outro fator importante dessa relação é a possibilidade de romper com um ensino tido como tradicional, que privilegia meramente a memorização dos conteúdos. No caso do ensino de geografia, conforme reforça Kaercher (2007), vivemos ainda:

(...) um predomínio da Geografia mnemônica, meramente informativa na sua versão empobrecida. Um somatório de informações, sem uma teoria geral que ligue os fatos discutidos entre si e, salvo exceções, sem ligação dos assuntos vistos com a vida dos alunos (KAERCHER, 2007, p. 41).

De acordo com o autor, muitas vezes as práticas pedagógicas não favorecem a construção de conceitos e o necessário questionamento frente aos conteúdos ensinados, dificultando, assim, o desenvolvimento do desejo de saber e da almejada construção e exercício da autonomia do aluno. Isto pode ser atingido pela mediação do professor e facilitado pela organização didática dos conteúdos.

Acredito que seja papel fundamental do professor de Geografia que ele, ao citar os conceitos, procure questioná-los, relativizá-los, mostrando que eles podem ter leituras distintas, e até contrárias, já que são conceitos construídos, e, como tal, passíveis de controvérsia (KAERCHER, 2007, p. 41).

Para Girotto e Mormul (2016, p. 78), “ensinar geografia pressupõe reconhecer o raciocínio geográfico”, que, nessa modalidade de ensino,

(...) constitui-se enquanto saber estratégico para a compreensão do mundo atual, mas que ainda ocupa lugar secundário nas práticas de ensino de geografia que privilegiam uma lógica de planejamento pautado no conteudismo e repetição. Por isso, torna-se fundamental pensar na construção de uma Educação Geográfica que buscando possibilitar aos alunos o desenvolvimento do raciocínio geográfico contribua com a formação de sujeitos sociais que sejam capazes de compreender e estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, aparentemente, desconectados (GIROTTTO; MORMUL, 2016, p. 82).

Esta perspectiva de processo educativo busca “produzir respostas para as questões que envolvem a relação dos sujeitos com os espaços – tempos em que vivem” (GIROTTTO; MORMUL, 2016, p. 78), ao possibilitar a formação de sujeitos capazes de ler e transformar o mundo em que vivem, reconhecendo que nosso processo de constituição se dá na “relação contínua de desenvolvimento de nossa percepção sobre a geografia dos objetos e sujeitos com os quais nos relacionamos diariamente” (GIROTTTO; MORMUL, 2016, p. 79).

Para Cavalcanti (2010), recusar a tradição moderna no ensino de geografia (baseado na racionalidade objetiva, técnica e operacional no campo da ciência) é buscar novos paradigmas de conhecimento, abertos a novas interpretações e reelaborações, “conscientes de seu limite e de sua incompletude e incerteza”. (CAVALCANTI, 2010, p. 371). Esta proposta de ensino se estrutura na compreensão do espaço enquanto contradição social, portanto orienta-se pela “explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais” (CAVALCANTI, 2010, p. 374).

Na história da Geografia são recorrentes as manifestações sobre os problemas dessa matéria: a Geografia como era ensinada não atraía os alunos; não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos. Sendo assim, esse saber servia a projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e neutralizante (CAVALCANTI, 2010, p. 374).

Diante da perspectiva de superar essas dificuldades, novos caminhos foram propostos durante os anos de 1990, a partir da necessidade de uma renovação da geografia escolar. Questionava-se a estrutura dicotômica e fragmentada entre

geografia física ou natural e humana. A proposta é uma nova estrutura que busca ressignificar as práticas, articulando os conhecimentos.

Para tanto, concordamos com Kaercher (2007) de que devemos priorizar um ensino de geografia que estabeleça relações com o mundo, assim como

(...) estimule a capacidade de reflexão e expressão dos alunos e que contribua para pensarmos nossa existência e nosso mundo/entorno (...). Fazer da Geografia uma ponte que conecte o nosso lugar, o nosso lar com o mundo, com os outros lugares (KAERCHER, 2007, p. 44).

Neste sentido, o ensino de geografia deve possibilitar a ampliação da consciência, tanto pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico, quanto pelas vivências de experiências significativas e afetivas, a partir de uma outra relação entre aluno e professor, com o intuito de problematizar questões, buscando formar “sujeitos capazes de pensar o mundo no diálogo constante com o seu lugar, sua experiência de vida e as diferentes escalas espaciais” (GIROTTTO; MORMUL, 2016, p. 85).

(...) é a partir da leitura do mundo que o aluno chega à palavra, atribuindo significados aos significantes que possibilitam (re) significar a sua forma de ver e viver o mundo. Neste movimento constrói-se a conscientização (GIROTTTO; MORMUL, 2016, p. 85).

Diante disso, podemos retomar a ideia de mosaico para ensino de geografia, pois, além dessa área do conhecimento favorecer e necessitar de diálogos com as demais, sua abordagem crítica busca, nos diferentes conhecimentos sobre determinado assunto, compor um entendimento mais amplo sobre um conteúdo ou tema. Tal como na arte dos *trencadis*, necessita encaixar meticulosamente partes irregulares na composição de um todo, buscando expressar a intencionalidade artística da obra.

Ao pensar em um ensino de geografia a *la trencadis*, penso também na relação que o professor pode estabelecer com seus alunos em sala de aula. Cada sujeito, enquanto parte de um todo, relaciona-se, em toda sua singularidade, com o(s) outro(s). A depender dos processos vividos e das experiências desse espaço, pode, aos poucos, ir se (trans)formando. Se a relação e o vínculo forem cultivados

nas aulas, as “partes” poderão se conectar e ir construindo uma consciência mais profunda e crítica sobre si (na relação com o outro) na sociedade.

Diante dessa analogia e do que foi referenciado anteriormente, defendemos o ensino de uma geografia relacional que, atrelado aos interesses da educação ambiental crítica, deve mediar possibilidades para compreender a realidade além de sua experiência imediata, buscando construir, por meio do questionamento, outros contornos de entendimento, que parte do visível e busque o invisível, perpassando a aparência concreta da realidade, buscando, assim, compreendê-la nas nuances de sua essência. Diante dessa relação educativa, propõe-se viver a realidade geográfica com curiosidade, buscando reconhecer a dimensão espaço-tempo dos fenômenos que estamos imersos, distinguindo as contradições do espaço geográfico e as possibilidades de sua transformação.

Para que esse processo seja construído na escola, os diálogos com os alunos sobre suas vidas e experiências tornam-se fundamentais e devem ir além de meras trocas cognitivas. Nesse movimento, os alunos, mediados por essa educação geográfica, poderão perceber os limites e possibilidades de se tornarem sujeitos, vislumbrando uma formação emancipatória (proposta por Adorno, 1995) que conjecture ações em tempo presente, buscando assim a superação dos elementos condicionantes da realidade.

Segundo Adorno (1995), é necessário educar para a emancipação, e que, para isso, torna-se extremamente importante romper com a autoridade e desbarbarizar a sociedade, buscando vivenciar novas relações horizontalizadas e integradoras. Para tanto, ele recomenda um ensino que se realiza em formas humanas e que não fortaleça o instinto de competição, que busca refletir acerca das debilidades de nossas ações ou até mesmo das exigências que colocamos para nós mesmos ou objetivação daquilo que imaginávamos. Em resumo, busca desacostumar as pessoas a se agredirem fisicamente ou simbolicamente. Adorno (1995) explica sobre a necessidade de a educação produzir uma consciência verdadeira por meio da crítica, visto que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 1995, p. 142).

Voltando para Girotto e Mormul (2016), a perspectiva é romper com o conteudismo, buscando resistir politicamente para frear com a lógica de controle

técnico que compõe o currículo da educação básica. Esta lógica está baseada em uma relação de reprodução e não de criação.

A dimensão histórica e geográfica destes conteúdos é diluída frente à concepção de que os mesmos assumem um caráter no qual o movimento da realidade, as experiências dos sujeitos dificilmente podem ser percebidos. Como aponta Paulo Freire, o conteudismo reforça a dimensão bancária da prática educativa, representada pela imposição destes conteúdos que não podem, muitas vezes, ser questionados. Com isso, alunos e professores reproduzem a ideia de uma realidade estanque, imutável, que só interessa aqueles que com ela reproduzem os privilégios. A perversidade da lógica curricular conteudista é que ela reproduz, pelas concepções que a dirige, uma educação para a conformação (GIROTTI; MORMUL, 2016, p. 89).

Se concordarmos com essa modalidade de educação geográfica e ambiental e, com o intuito de oferecer suporte às tarefas sociais que o ensino de geografia necessita cumprir, Cavalcanti (2010) sugere algumas abordagens a serem desenvolvidas no processo educativo:

- *O lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos:* a partir da realidade imediata do sujeito, compreender os fenômenos que acontecem no mundo. A partir do estudo da referência local, o aluno é colocado como sujeito do processo, atribuindo, assim, maior sentido ao que é estudado, “permitindo que se façam relações entre a vida real e o conteúdo da escola, quebrando barreiras que provêm da formalidade do espaço escolar” (CAVALCANTI, 2010, p. 376).
- *A multiescalaridade do tratamento dos fenômenos geográficos no ensino:* que busca construir raciocínios para o entendimento da relação entre escala local e global.

(...) O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço (...) peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não fizer uma articulação de seu significado com a totalidade ao qual faz parte (CAVALCANTI, 2010, p. 377).

- *Formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial:* a partir do conhecimento cotidiano dos alunos, o professor deve mediar a construção de conceitos geográficos “que são

ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços” (CAVALCANTI, 2010, p. 377).

- *Desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica:* que busca contribuir com a alfabetização cartográfica dos alunos a partir da “habilidade de representação mundos visíveis, objetivos e subjetivos” (CAVALCANTI, 2010, p. 378).
- *Desenvolvimento da habilidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica:* que busca articular razão e sensibilidade, a partir da incorporação de outras formas de linguagem, contextualizada com os conteúdos, tais como: cinema, música, literatura, dramatização, etc.
- *Tratamento crítico das temáticas físico-naturais:* articulando natureza e sociedade, buscando construir o conceito de natureza como produção humana a partir de uma construção social e histórica através de uma “progressiva substituição de um meio natural por um meio cada vez mais artificializado” (CAVALCANTI, 2010, p. 379).
- *Abordagem do conceito de ambiente e discussão de ética ambiental:* trabalhar em busca de soluções de problemas ambientais, a partir da realidade vivida pelos sujeitos do processo de ensino, possibilitando a “mudança de postura da sociedade, de atitudes de cuidado com o ambiente e de respeito mútuo que implicam o respeito à vida em sua diversidade” (CAVALCANTI, 2010, p. 379).

(...) deve-se ter o objetivo de formar, pela Geografia, um conceito crítico de ambiente que destaca sua dimensão social, sua dimensão ética e política, que propicia a identificação dos problemas ambientais e de sujeitos sociais específicos com níveis de responsabilidade diferentes em relação a esses problemas (CAVALCANTTI, 2010, p. 380).

- *Abordagem de temas socialmente relevantes:* a partir da inclusão de temas do cotidiano dos alunos, propiciar a divergência e explicar sua complexidade, visando ultrapassar uma abordagem superficial dos assuntos.

- *Contribuição efetiva à formação da cidadania:* buscando pensar a escola como expressão de formas de socialização, que oferece a experiência da diversidade encontrada nos outros espaços vivenciados pelos alunos, proporcionando uma experiência diversificada a partir de uma pluralidade de sujeitos e de culturas.

Diante dessas possibilidades, reiteramos com Girotto e Mormul (2016) que essa concepção crítica de ensino de geografia deve partir do raciocínio geográfico, que, no processo de ensino-aprendizagem:

(...) está baseado em um projeto de educação que concebe a necessidade de formação de leitores de mundo, sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade, em suas múltiplas escalas. Por isso, é fundamental tomar a realidade atual como ponto de partida e de chegada do ensino de geografia, uma vez que é apenas na realidade que os sujeitos podem agir. O domínio de conteúdos por si só não garante um processo de transformação social com vistas a construção de uma sociedade pautada em valores como o bem comum, a justiça social, a igualdade (GIROTTTO; MORMUL, 2016, p. 93).

Para isso, é necessário construir propostas capazes de articular e relacionar as esferas local e global (SANTOS, 1994; FERNANDEZ e BONOTTO, 2015; GOUGH, 2013; SUND, 2015), na perspectiva de conduzir os processos educativos para uma melhor compreensão dos problemas ambientais, construindo espaços de diálogo que possibilitem pensar, de maneira crítica, os limites e possibilidades de ações frente à questão ambiental.

Como apontamos anteriormente, a educação é apenas um dos diversos processos de enfrentamento da problemática ambiental, visto que tem a capacidade de potencializar os espaços e tempos escolares com propostas de construção de um conhecimento que valorize posturas e pensamentos mais coerentes do ponto de vista socioambiental, para que eles sejam, efetivamente, elaborados e compreendidos pelos alunos. A proposta deste trabalho é, portanto, analisar os limites e possibilidades para a construção de sentidos em educação ambiental crítica, a partir de práticas pedagógicas no ensino de geografia.

CAPÍTULO 4 - Trilhas, esconderijos e encruzilhadas: a busca por caminhos

Colocados os pontos de partida que orientam essa pesquisa, e, levando em consideração o problema da articulação entre os conteúdos do ensino de geografia e a educação ambiental para construir outros/novos sentidos para a relação sociedade e natureza, coloquei como questões a serem respondidas por esta pesquisa:

Que sentidos podem ser construídos a partir das aulas de geografia, quando articulamos seus conteúdos com a temática ambiental?

Que dificuldades e potencialidades são percebidas nos diálogos com os alunos para ressignificar as relações da ser humano-meio quando se faz a discussão de problemas ambientais trabalhados em diferentes escalas de análise geográfica?

É possível reconhecer, nos sentidos construídos, enunciados que possibilitam mudanças em termos de conhecimentos, valores e participação política, propostas pela educação ambiental crítica?

Essa pesquisa teve, portanto, como objetivo geral investigar os sentidos construídos nas aulas de geografia (de perspectiva crítica) quando articulamos os conteúdos geográficos com a educação ambiental (de perspectiva crítica), os limites e possibilidades para ressignificar as relações ser humano-meio.

Como objetivos específicos, a pesquisa teve como propósitos:

- Analisar os discursos produzidos nas aulas de geografia sobre a temática ambiental quando os temas são trabalhados em diferentes escalas geográficas;
- Identificar nos processos pedagógicos (atividades de ensino e diálogos produzidos) os elementos que dificultam e que potencializam as compreensões dos alunos sobre os problemas ambientais;
- Distinguir e caracterizar nos registros em diário de bordo pelos alunos participantes da pesquisa as mudanças em termos de conhecimentos, valores e participação política.

Diante dos desafios que me propus a enfrentar e das possibilidades inerentes ao espaço escolar, construí práticas pedagógicas que possibilitaram o diálogo, o debate e a reflexão (CARVALHO, 1989; PUIG, 1998; VEIGA, 2011) durante as aulas de geografia.

A pesquisa se desenvolveu durante as aulas de geografia, ao longo de quatro meses do ano letivo de 2017, em uma escola pública profissionalizante de Ensino

Médio, localizada na região central de Campinas – SP, nas duas aulas semanais. Ao todo, essa turma possuía 35 alunos e compunham o primeiro ano do ensino médio integrado ao curso de eletrotécnica. Para a produção de dados dessa pesquisa, realizei um convite para toda a classe, e, inicialmente, seis alunos se interessaram em participar. Para a leitura e construção de sentidos desse trabalho, três alunos e seus respectivos diários foram escolhidos.

Para tanto, além dos espaços de diálogo que faziam parte das aulas de geografia, criei um espaço de reflexão específico para a pesquisa, que se daria pela escrita de diários, pelos alunos que optaram por participar da pesquisa. Cada aluno participante recebeu um caderno que se tornaria seu “diário de bordo” e que teria como finalidade registrar algumas reflexões de seus processos vividos durante as aprendizagens e diálogos produzidos a partir das aulas de geografia. Durante um período de mais ou menos quatro meses, compuseram seus diários com suas reflexões. Durante esse período, não tive acesso aos diários produzidos pelos alunos.

Este instrumento de pesquisa foi escolhido pois tinha a potencialidade de extrapolar o espaço da aula, e até mesmo o escolar, permitindo acompanhar tais alunos aonde quer que eles fossem. A ideia foi proporcionar um espaço de escrita que oferecesse maiores possibilidades de compreender o processo reflexivo desses alunos a partir das experiências que eles vivenciavam naquele período.

Ao final desse período de quatro meses, destinado à composição do diário de bordo, os alunos realizaram a entrega de seus diários. A leitura desse material somente foi realizada no final do ano de 2017, com o término das atividades escolares visto que tive maior tempo para poder me dedicar a este trabalho.

A pesquisa em questão se insere no domínio da pesquisa qualitativa, inspirada pelo pensamento bakhtiniano, que entende o evento da pesquisa como uma criação ética, que se forma na relação com o outro em toda sua singularidade e diversidade. De acordo com Amorim (2003, p. 12), a produção do conhecimento e o texto produzindo para tal, são uma “arena onde se confrontam múltiplos discursos”, portanto, “(...) assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência”.

Essa pluralidade não deve renunciar à teoria e ao trabalho de objetivação e conceituação, nem exime o pesquisador do trabalho na análise, mas assume,

claramente, que se trata de um processo criativo e, traz à tona, os conflitos e tensões decorrentes desse processo da pesquisa (AMORIM, 2003).

Para tanto, ao assumir a dimensão ética para esse processo criativo, o pesquisador deve assumir também a responsabilidade deste ato.

A teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram ato: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra ou o pensamento em questão. Assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente (AMORIM, 2003, p. 16).

Conforme alerta Amorim (2003, p. 17), “(...) o mundo como objeto de cognição teórica não deve se fazer passar como o mundo inteiro”, pois o evento da pesquisa é constituinte do mundo real e está integrada em um contexto único e individual de um momento irrepetível, que “articula o ser possível e o ser real”, enquanto ato (AMORIM, 2003, p. 18). E isso não é passível de diminuir ou distorcer a verdade do conhecimento teórico, pelo contrário, complementa-o, pois o torna processo responsabilmente conhecido enquanto ato.

Diante disso, o discurso torna-se nosso objeto de reflexão, pois, à luz da teoria bakhtiniana, “(...) todo discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepetível (...) o discurso enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido” (AMORIM, 2003, p. 18). O sentido do texto se produz no acontecimento que é dialógico, ou seja, entre sujeitos com posições singulares que se confrontam (AMORIM, 2003).

O material obtido nessa pesquisa são textos reflexivos, produzidos por três alunos a partir dos acontecimentos e situações decorrentes das aulas de geografia.

Neste estudo, optamos pela perspectiva de pesquisa narrativa da experiência, fundada na ética da responsabilidade que pretende, em seu modo de fazer, aproximar “o mundo do vivido e o mundo da teoria” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 38).

As pesquisas narrativas das experiências têm como fundamento o outro e são referenciadas no trabalho. É pelo excedente da visão e de conhecimento que nós nos constituímos autores, sujeitos de um projeto de dizer, de um modo singular de ver a escola e de compreendê-la (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 38).

Diante disso, torna-se possível, durante o movimento da pesquisa, que o pesquisador, ao narrar o evento de sua experiência, extraia dessa vivência, lições que revelem uma ética de um determinado espaço-tempo, que remete à responsabilidade e à responsividade (BAKHTIN, 1993;2010), visto que, “(...) toda ação é responsiva: responde ao passado e terá respostas no futuro. Assim, toda ação dá um sentido ao passado e cria respostas para o futuro” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 39).

Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 40), trata-se de uma pesquisa situada e autoral, e propõe que o professor pesquise sua própria prática, pois considera o ato da pesquisa como parte de seu processo de formação continuada e essencial a seu exercício profissional, uma vez que desejam compreender “o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer”.

Essas pesquisas promovem encontro consigo mesmo que é muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 40).

De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 19), essa perspectiva busca falar da escola com ela a partir da aproximação entre pesquisador e pesquisado “longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa”, mas uma possibilidade de construir outras compreensões acerca das experiências vivenciadas nesse evento.

“Defendemos aqui a ideia de que é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico”, tendo em vista que, diante do conhecimento socialmente produzido, o conhecimento “científico” é apenas uma parte (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 20).

O pensamento narrativo, de acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 24), se sustenta em uma boa história e destaca-se por “explicitar as subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral”.

A pesquisa narrativa foi escolhida para orientar a construção de sentidos decorrentes de um evento – aulas de geografia –, a partir de alguns

acontecimentos/fatos que emergiram da memória dos narradores; professora e alunos.

Para analisar essas relações dialógicas (relações de sentido) presentes a partir da experiência da sala de aula, a partir dos registros em “diário de bordo” produzidos pelos alunos que participaram da pesquisa, me apoio em Bakhtin (1997, p. 355), ao afirmar que “aquele que pratica um ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo”. A proposta bakhtiniana, ao considerar tanto o social como o individual permite examinar fenômenos da fala cotidiana, em que “fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2008, p. 27). Segundo este autor, as relações sociais de que participa o sujeito constitui a subjetividade, deste modo, o sujeito “age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2008, p. 55).

Ao pensar sobre a constituição do indivíduo, Volóchinov (2017), pensador e participante do Círculo de Bakhtin (grupo de estudiosos russos, que possuía como líder intelectual, Mikhail Bakhtin), defende que a consciência passa a existir no processo de interação social a partir do momento em que começa a ser preenchida com conteúdo ideológico, que só existe entre indivíduos organizados. O conteúdo ideológico torna-se meio para a comunicação entre indivíduos através de signos (parte de uma realidade material que passa refratar e refletir outra realidade) que irá, por meio da comunicação, adquirir uma significação que irá produzir efeitos, reações e movimentos, gerando, no meio social, novos signos. A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos.

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as em um processo de interação social, portanto, “a consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97).

Neste sentido, a palavra surge então como fenômeno ideológico, portanto, como um material sócio da vida interior da consciência individual. É um signo neutro, pois necessita de um contexto para ser compreendido. Diante disso, trata-se da expressão de um corpo que se manifesta enquanto signo e ganha sentido na relação com o outro, promovendo a comunicação social, presente, portanto, “em todo ato de compreensão e todo ato de interpretação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101).

Adotar uma perspectiva dialógica, segundo Amorim (2004, p. 16), é uma “proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita”. Portanto, compreender a quem a palavra se dirige, buscando os destinatários a partir da investigação das instâncias criadoras, que, por oposição ou acordo, compõem os diálogos que atravessam os textos. É um exercício de expor a tensão de base dos enunciados.

De acordo com Souza, Porto e Albuquerque (2012),

Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. (SOUZA, PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 112).

Diante disso, o ato de pesquisar torna-se um momento de excepcionalidade, um acontecimento único e singular, pois, ao descrever a compreensão e sentidos decorrentes do encontro com o outro (sujeito de pesquisa), ocorre a produção de um conhecimento dialógico e alteritário, pois:

(...) não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo (SOUZA, PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 112).

A dimensão alteritária em Bakhtin torna o pesquisador mais do que participante da pesquisa; é também um sujeito que se constitui ao mesmo tempo em que “mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2003, p. 32). Este encontro, a partir da revelação dos textos e contextos, só ocorre através da compreensão ativa, ou seja, responsiva, que “contém em si mesma o gérmen de uma resposta”, pois “o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa sua atitude está em elaboração constante” (FREITAS, 2003, p. 35).

O sujeito nessa pesquisa será percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social. A pesquisa, como uma relação entre sujeitos, considera a pessoa investigada como possuidora de uma voz reveladora da

capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa.

O pesquisador, para Bakhtin (2003), ao participar do evento da pesquisa, constitui-se parte dele, mas, ao mesmo tempo, mantém uma posição exotópica, que lhe possibilita o encontro com o outro. Essa posição permite construir um olhar sobre o outro que não coincide nunca com o olhar que outro tem de si mesmo, provocando, assim, desdobramentos de olhares a partir de um lugar exterior que permite ver no sujeito algo que ele mesmo nunca pode ver, dando então um outro sentido, que lhe possibilita o encontro com o outro.

Com relação ao conceito de exotopia, essencial para o movimento de constituição da pesquisa bakhtiniana, Tezza (2005) esclarece que:

(...) só um outro nos pode dar acabamento assim como só nós podemos dar acabamento a um outro. Cada um de nós, daqui onde está, tem sempre apenas um horizonte: estamos na fronteira do mundo em que vivemos- e só o outro pode nos dar um ambiente, completar o que desgraçadamente falta ao nosso próprio olhar (...) pelo princípio da exotopia, eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro (TEZZA, 2005 p. 211).

Para Souza e Albuquerque (2012, p. 116), na abordagem bakhtiniana, o outro, para o pesquisador, não é um a realidade abstrata, um objeto, mas “é visto como alguém, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta”. A palavra do pesquisador, em contrapartida, “recusa-se a assumir a aura de neutralidade”.

Assim, vale destacar que entendemos, com base nesta abordagem, que qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida (SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012, p. 112).

A partir do encontro entre os sujeitos da pesquisa é que o texto entra em cena; afinal é necessário dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido na pesquisa; dar a conhecer as reflexões decorrentes dos encontros através do olhar exotópico. Segundo Souza e Albuquerque (2012, p. 116), “a escrita do pesquisador consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente

estáveis de pensamento sobre uma dada realidade”.

Esse processo torna-se evento único, visto que a singularidade do ato das “trocas entre pesquisador e seu outro se realizam de maneira ímpar e irrepetível” (SOUZA, PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 118). Portanto o conhecimento passível de ser revelado “a partir do *encontro do pesquisador com o outro* não pode, ele mesmo, ser forçado a um enquadramento que o limite, mas deve manter-se livre” (SOUZA, PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 119, grifo do autor).

Para tanto, torna-se necessário um compromisso ético por parte do pesquisador com sua pesquisa, visto que pensar

(...) se transforma numa extraordinária atenção para o mundo que se encontra diante de nós. Também requer despojamento, disponibilidade, além da recusa a esquemas interpretativos preparados *a priori* (SOUZA, PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 120).

A intencionalidade dessa escolha teórico e metodológica para uma dissertação de mestrado torna-se um desafio, tanto para quem escreve, como para quem orienta, pois não existem garantias.

O ser que se auto-revela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Bakhtin (2003, p. 395) defende que o “objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. A capacidade criativa que a pesquisa pode se tornar, a partir dessa perspectiva, não abre mão do compromisso com a densidade e profundidade do que é possível ser revelado na pesquisa (SOUZA, PORTO e ALBUQUERQUE, 2012).

Diante dessa perspectiva teórica e metodológica foi que balizei os encontros que deram forma a esta pesquisa. São encontros que foram construídos, à medida que produzi os sentidos a partir das experiências vivenciadas. O desafio foi descrever os elementos expressivos que cruzaram e combinaram as consciências dos sujeitos da pesquisa nos encontros que tivemos, buscando revelar, dessa forma,

outros textos e contextos sobre dada realidade. Foram esses encontros que procurei apresentar na presente dissertação.

4.1. Delineamento da Pesquisa

Conforme descrito anteriormente, a pesquisa se desenvolveu durante as aulas de geografia, ao longo do primeiro semestre letivo de 2017, em uma escola pública profissionalizante de Ensino Médio, localizada em Campinas – SP, nas duas aulas semanais de geografia, com duração de cinquenta minutos cada, com seis dos trinta e cinco alunos ingressantes do primeiro ano do ensino médio integrado ao curso de eletrotécnica.

A escolha por esta turma, dentre as demais que assumi no ano de 2017, teve um sentido. Os alunos ingressantes chegam de outras escolas, tanto públicas como privadas, portanto me parecia um momento oportuno para melhor compreensão, afinal é um novo ciclo para esses alunos, que acabaram de concluir o ensino fundamental e ali, naquela escola, somava-se ao ensino técnico (mecânica, informática, logística e eletrotécnica). Ao fazer a escolha pelo primeiro ano, reduzi de sete para quatro turmas os prováveis participantes da pesquisa.

Dessas quatro turmas, a que eu me sentia mais desafiada era a turma de eletrotécnica, pois era uma classe com comportamento mais dispersivo, irônico e, por vezes, desrespeitoso. Não tive mais dúvidas: direcionei a eles o convite para participarem da minha pesquisa.

Aproveitei o final de uma aula, no final do mês de março de 2017, e comentei sobre o mestrado que estava desenvolvendo, o tema do meu projeto de pesquisa e meu interesse em convidá-los para serem participantes da pesquisa. Expliquei que a pesquisa seria realizada por meio de um diário de bordo que ficaria aos cuidados de cada um que optasse por fazer parte da pesquisa. Tomei o devido cuidado de garantir a eles que tudo que fosse escrito no diário não seria utilizado para a sua avaliação na escola e que, com isso, poderiam colaborar para melhorar as aulas.

Enquanto guardava meu material para trocar de sala e iniciar uma nova aula, alguns alunos me procuraram interessados em fazer parte da pesquisa. O número de sujeitos da minha pesquisa foi, inicialmente, seis. Seis foram as pessoas que se tornaram mais do que alunos, fomentaram outras possibilidades para uma relação

pedagógica e construção de sentidos a partir de um vínculo afetivo que estava se estabelecendo naquele momento.

A ideia central era construir um espaço de reflexão específico para a pesquisa, que se daria pela escrita de diários e que teria a potencialidade de extrapolar o espaço da aula, e até mesmo o escolar, permitindo acompanhar tais alunos aonde quer que eles fossem.

Ao decidir trabalhar com diários, lembro-me da apresentação do trabalho de Peres (2017), durante a disciplina *Tópicos Especiais em Pesquisa, alteridade, formação: apontamentos teórico-metodológicos*, ministrada pela professora Laura Noemi Chaluh durante a pós-graduação. A aula me levou para outros mundos de possibilidades para com a escrita e percebi a potencialidade dos diários.

(...) compreender individualmente esses sujeitos-autores é também compreender-lhes socialmente, em constante interação social e dialógica com o que, parece ser alheio, do outro, mas é, na verdade, de si mesmo, tanto quanto eles já me constituíram e ainda o farão mais, de forma cada vez mais social, materializada, dialógica e dialética (PERES, 2017, p. 35).

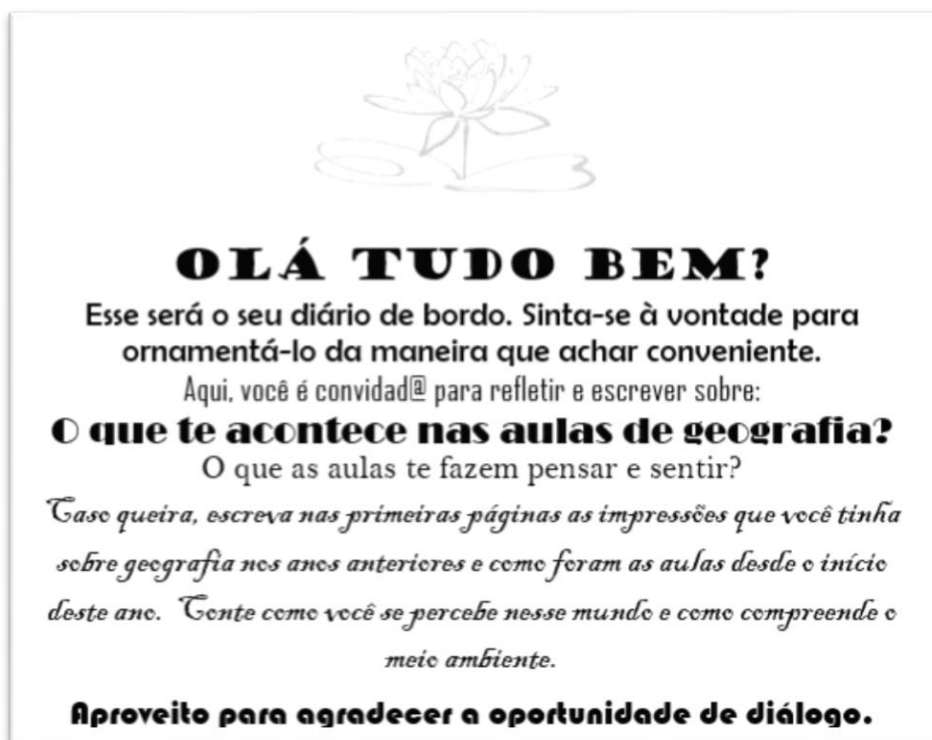
Através do diário, pretendia promover um espaço em que o aluno, ao abrir-se para o outro (professora), pudesse aprofundar em si mesmo na vivência da expressão, buscando auto compreensão e sentido.

O material oferecido como diário foi comprado por mim mesma, durante uma ida ao supermercado. Ansiosa para entregar o diário aos alunos, direcionei-me à área da papelaria e comprei uma porção de simples caderninhos de brochura com linhas e para desenho, afinal, e se algum aluno optasse por desenhar ao invés de escrever?

A minha proposta era realmente deixá-los muito à vontade para essa produção.

Após a aquisição do material, confeccionei uma folha com a seguinte mensagem e a coleí na contracapa dos diários:

Figura 2



Fonte: Jordão, T. (2017)

Após a entrega, tornei-me mais sensível (constituindo-me pesquisadora?) para observar os sentidos que foram “brotando” desde a entrega até o recolhimento desse material que se tornou muito precioso.

4.2. O espaço-tempo da pesquisa

Conforme descrito anteriormente, após a escolha da turma e convite direcionado aos alunos, dei andamento ao meu trabalho, mas, agora, com dupla função: docente e pesquisadora.

Nesta escola, naquele período (2017), estávamos em três professores de geografia que ministravam aulas para um total de dezoito turmas, entre primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio. Neste ano, eu estava com sete turmas, portanto, quatorze aulas nessa escola.

Enquanto docente, tinha um plano de curso para seguir, que fora atualizado de acordo com a matriz curricular homologada em 2016 pela superintendência do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, localizado em São Paulo e regido pela Secretaria do Desenvolvimento do Estado de São Paulo. A partir desse

plano de curso, a coordenação da escola, nas reuniões de planejamento do início do ano letivo, solicita que elaborem um plano de trabalho docente (PTD) a partir de um formulário em formato digital (ANEXO A). Este plano deve estar de acordo com os temas das áreas de conhecimento em ciências humanas, pré-estabelecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Governo do Estado de São Paulo.

Durante a elaboração desse material, lembro-me de ter recebido instruções bem claras de que o conteúdo deveria estar de acordo com o plano de curso. E que, possivelmente, seria um “copia e cola”, visto que não poderia divergir demais. Lembro-me também de realizar esse material em casa, visto que, para os professores veteranos, esse material já estava pré-pronto em seus arquivos pessoais, tinham apenas que “mudar as datas para mandar”, “ninguém lia”, “era burocracia, mas tinha que mandar até tal data”, “perda de tempo”, etc. Logo, em dias de planejamento, a escola ficava um pouco vazia. Claro, tínhamos alguns informes da coordenação, algumas sugestões de trabalhos coletivos, mas, na prática, encontrei dificuldades de articular por conta do tempo e principalmente da dificuldade em mudar a rotina escolar já consolidada (e sedimentada) de muitos professores.

Voltando ao planejamento de trabalho docente, o modelo que recebi foi passível de realizar algumas alterações de acordo com o que pretendia para aquele ano. Mas, de fato, o plano se parece com um formulário, e qualquer mudança na forma pode trazer certos desassossegos por parte da coordenação e supervisão durante o ano letivo.

Decidi mudar uma coisa aqui e acolá, mas, ainda assim, ficou bem aos moldes tradicionais, pelo menos nos papéis...

Conforme descrevi anteriormente, a pesquisa ocorreu em uma escola técnica pública em Campinas – SP. Os cursos técnicos dessa escola são oferecidos de maneira integrada ao ensino médio, portanto os alunos passam o dia todo na escola, tendo em sua grade curricular dezoito disciplinas durante a semana.

O plano de trabalho para as aulas de geografia do primeiro ano do ensino médio se iniciava com a introdução do conhecimento geográfico a partir da discussão e construção dos conceitos de espaço, lugar, paisagem, natureza, cultura e técnica. Após isso, previa-se compreender a construção e utilização dos mapas como recursos ideológicos ao longo da história da humanidade, bem como os

recursos construídos e utilizados para a localização e representação, na inter-relação local e global. Neste primeiro bimestre, previa-se também discutir sobre imagens de satélite e a utilização dessas tecnologias para a questão ambiental.

No segundo bimestre, o plano de ensino previa trabalhar o tema do ser humano que cria seu espaço, buscando discutir o espaço geográfico como construção histórica e trazendo questões sobre sua produção e apropriação. O enfoque dado foi o desenvolvimento da técnica e do trabalho pelo ser humano e a criação do espaço, além da divisão internacional do trabalho e a produção como consequência da consolidação do modo de produção capitalista.

No terceiro bimestre, o tema era a natureza, a técnica e o ser humano. Os conhecimentos previstos incluíam apresentar aos alunos os diferentes ecossistemas da Terra e a relação com o ser humano, sua ocupação, etc. Estava previsto também discutir sobre a fisionomia da superfície terrestre: tempo geológico e histórico; dinâmica da litosfera e da superfície hídrica e da biosfera.

No quarto e último bimestre, o tema envolveu as ações em defesa da natureza e da qualidade de vida, com enfoque para a discussão dos interesses econômicos e a degradação ambiental, os problemas ambientais e sua origem e as grandes catástrofes ambientais, suas causas e a necessidade da consciência ambiental.

A entrega e posterior recolhimento dos diários ocorreram no final do primeiro e do terceiro bimestre. Durante as aulas, tomei o cuidado de não criar situações especiais ou planos de aulas específicos para atender à demanda da minha pesquisa, portanto, era livre para eles a escrita, porém não existiu um momento da aula dispensado para esta finalidade, mesmo porque tratavam-se de seis os alunos participantes da pesquisa.

Queria de fato entender como os alunos estabeleciam as relações possíveis entre a questão ambiental e a geografia. Enquanto professora, percebo que um assunto está implicado com o outro. Mas será que os alunos percebiam essa relação?

No princípio pensei em elaborar propostas mirabolantes de projetos em educação ambiental para a escola. Diante dos limites e possibilidades, percebi que para que um trabalho fosse duradouro, teria que ser construído junto com a comunidade escolar, mas, para isso, um alargamento de consciência deveria ser construído, pois estava claro que este assunto era marginal diante das necessidades

criadas para participação de campeonatos, feiras de inovação tecnológica e interesses em passar no vestibular, por exemplo.

A questão da alienação começou a rondar meus pensamentos. Durante as aulas perguntava aos alunos: Quem são vocês? Qual o sentido de nossa existência? Porque fazemos o que fazemos?

Essas questões pareciam mexer demais com eles. Diziam que eu “bugava” a cabeça deles. Nesse processo, íamos investigando o espaço geográfico, buscando entender as relações entre o espaço e o ser humano, entendendo as intencionalidades e reduzindo os mitos criadores, as verdades absolutas e as ingenuidades decorrentes de um processo de aprendizagem aligeirado e reprodutivista. A minha intenção era implicá-los no processo da vida, buscando, juntos, perceber nossa responsabilidade no e com o mundo, para depois, quem sabe, percebermos a potencialidade de nossas ações para promover mudanças.

As aulas eram, na sua maioria, expositiva-dialogadas. Entrava na sala, cumprimentava-os, sondava o estado emocional que eles estavam, fazia a chamada (às vezes passava direto para “ganhar tempo”), anotava algumas palavras-chaves na lousa e íamos para a conversa/discussão/reflexão. Alguns alunos diziam se incomodar com meu constante trânsito pela sala enquanto falava, pois, de acordo com eles, estava em um ponto da sala e, de repente, ao lado deles. Esse contato próximo parecia incomodar alguns, e eu apenas ria dos desabafos. As aulas de cinquenta minutos sempre pareciam se esgotar rapidamente e um gostinho de que precisava de mais tempo permanecia em minha atuação sempre apressada de um lado para o outro nos corredores.

Esta pesquisa ofereceu uma possibilidade a mais para repensar esses espaços e tempos.

4.3. Um sentido que germina: a ideia das plantas

A pesquisa se realizou a partir da escola. Espaço de encontros, vivências e acontecimentos.

A esse espaço, e ao processo da docência, sempre me vem à mente uma analogia com as plantas. Mais especificamente as orquídeas, visto que a ligação emocional que tenho com elas é especial.

Ao adentrar na escola, enquanto docente, observar as salas de aulas e os grupos de alunos, não pude deixar de relacionar com as estufas de orquídeas construídas pela minha família; o que leva, conseqüentemente, a pensar a escola como espaço de controle.

Provocada por esta ideia, minha conclusão foi a de que a ideia de estufa precisaria proporcionar outro sentido, neste caso, mais digno e muito mais próximo ao que acredito que a escola precisa ser: um espaço que oferece condições para o desenvolvimento e humanização das pessoas. Um lugar de comunhão, de encontro com o outro e busca por autonomia e liberdade.

Mesmo que os projetos de muitas escolas se voltem para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e ingresso nas universidades, para mim soma-se a necessidade de os alunos tornarem-se autônomos em suas escolhas, compreendendo o tempo-espaço em que vivem conscientes na condução de suas vidas, buscando promover a solidariedade e a dignidade, para então exercer a cidadania.

Durante o movimento da pesquisa, desde o amadurecimento, a escrita do projeto e entrega dos diários aos alunos (conforme descrevemos acima), essa analogia permanecia em minha cabeça. Os alunos pareciam orquideazinhas...

O que poderia nutrir aqueles alunos/plantas?

Aubos de conhecimento e regas de curiosidade. O desabrochar varia para cada um, alguns se permitiam questionar mais que outros. Para uns, a realidade estava dada e era imutável, para outros, a angústia de se perceberem protagonistas das próprias histórias; outros, ainda, achavam incrível se perceber parte de um todo. Para todos, uma sensação de crescimento.

A escola permite semear capacidades intelectuais, afetivas, psíquicas e morais. Durante o processo de crescimento e amadurecimento ao longo do ano, busca-se uma menor dependência externa para nossa formação. A ideia é fortalecer e possibilitar o enraizamento desses alunos/plantas para poderem lutar e sobreviver frente às intempéries da vida. Essa formação potencializa seu desenvolvimento para germinar novos brotos e continuarem semeando a vida.

O professor, que também é planta, se nutre com todo o processo e varia conforme as necessidades dos alunos/plantas. O processo é simbiótico.

Nessa relação estabelecida, fomos percebendo que os seis alunos participantes dessa pesquisa tornaram-se plantas com nomes próprios. O encontro

com esses alunos/plantas tornou-se especial, portanto, houve uma necessidade de nomeá-los.

CAPÍTULO 5 - O encontro de consciências: uma coleção peculiar

Quando gostamos muito de algumas coisas, tendemos a colecioná-las para nos lembrarmos das sensações causadas por determinado encontro, conhecimento, vivência e experiência. Comportamento genuinamente humano.

Esta coleção se faz a partir da construção de sentidos que os encontros e esta pesquisa proporcionaram.

Os encontros com os seis sujeitos da pesquisa ocorreram em três níveis muito especiais. O primeiro foi durante as aulas de geografia, junto com toda a classe, entre abril e agosto. O segundo, além das aulas, também nos horários de almoço, entre junho e agosto. O terceiro se fez, apenas materialmente, a partir da leitura dos diários produzidos e entregues pelos alunos no final do mês de agosto.

É importante salientar que o segundo nível do encontro nasceu de uma insegurança minha, enquanto pesquisadora: será que os alunos estão compreendendo a proposta da pesquisa e desenvolvendo o diário de bordo? Talvez por uma necessidade de controle da pesquisa, algo que o pensamento bakhtiniano busca romper, essa preocupação me fez pensar em propor aos alunos um encontro semanal, fora do contexto da aula, no horário do almoço. Ao realizar o convite, alguns dos alunos pareceram entusiasmados e, assim, concordamos com esse compromisso semanal. Os encontros se iniciaram em meados de junho e foram até o final de agosto, totalizando cinco encontros, visto que tivemos um período de recesso escolar. Eles ocorreram nos dias em que tínhamos aula, ou seja, às segundas-feiras, por mais ou menos meia hora, durante nosso horário de almoço.

Sentávamos em círculo e o tema inicial era: o que as aulas de geografia os faziam pensar? Dos seis sujeitos participantes da pesquisa, variou de três a quatro os alunos que foram assíduos nesses encontros. Durante as conversas, ia anotando, em um caderno que utilizei como rascunho, algumas ideias e questões que me faziam pensar, palavras-chaves, ideias que me causavam curiosidade ou que me incomodavam. Tais ideias e questões foram recuperadas no processo de compreensão dos textos escritos por eles.

O terceiro nível de encontro se constituiu conforme entrei em contato com o material decorrente da produção textual de cada um deles. Decidi que iria me dedicar à leitura desses diários após o término do ano letivo, tendo como objetivo um

maior tempo para apreciação dos textos e também maior possibilidade para o exercício do processo exotópico, descrito anteriormente.

A qualidade dos encontros me ofereceu uma condição especial para melhor compreensão desses alunos, tornando-os parte de um processo de formação complexo e dinâmico; afinal, tinha a pesquisa como momento da minha compreensão. Diante disso, esses alunos enriqueceram minha jornada, e tornaram-se um coletivo valioso na construção de sentidos.

Continuando, ao optarmos pela analogia das plantas, buscamos resguardar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, mas também atribuir-lhes um sentido especial ao dar-lhes os nomes de algumas espécies ou híbridos de orquídeas. Confiamos também que nessa escolha dignificamos o sujeito pesquisado, pois lhe atribuímos uma qualidade a mais a partir de características especialmente escolhidas pela pesquisadora, o que possibilita ao leitor reconhecer a contribuição que cada um ofereceu para a pesquisa.

Voltando para a produção textual dos alunos a partir dos diários de bordo, é importante salientar que a dedicação ao movimento de escrita variou para cada um e entre eles. Alguns se engajaram mais no início, outros durante todo o processo. Outros, ainda, quase não produziram textos, mas estavam presentes nos encontros e conversas.

Pensando no trabalho com diários e nos movimentos para a compreensão e construção de sentidos, busquei em Peres (2017) algumas possibilidades para embasar esse processo, visto que esta professora também trabalhou a escrita de diários com seus alunos no movimento de sua pesquisa. Neste caso, pude entender que o movimento dialógico para interpretação dos diários necessitaria caminhar por três etapas:

(...) o ponto de partida com um determinado texto; o movimento retrospectivo, por meio dos contextos do passado; e o movimento prospectivo, antecipando e/ou iniciando o futuro contexto. A presença do “contexto” nessas etapas torna-se tão forte justamente porque o autor se delineia sim na forma e no conteúdo de sua obra, mas ele faz-se sujeito no encontro com o outro. São textos que só tem vida contatando com outros textos, sendo que esses “outros textos” é o próprio contexto, aspecto inerente e emergente nos textos em si (BAKHTIN apud PERES, 2017, p. 63).

Para mergulhar na compreensão dos textos produzidos pelos alunos, procurei, primeiramente, elaborar crônicas de memórias de alguns processos vividos com os alunos participantes da pesquisa, buscando situar a minha relação com eles. A partir do exercício exotópico, busquei dar uma forma para essa relação, permeando-a com os sentidos que foram surgindo nos diálogos estabelecidos.

A partir da escrita dessas crônicas, realizei as leituras dos diários, buscando selecionar trechos, palavras e enunciados que mobilizassem para determinadas reflexões; reflexões estas que vão ao encontro das indagações que essa pesquisa busca responder. Buscamos nesses enunciados possibilidades de compreender melhor esses sujeitos, considerando o contexto, suas narrativas e as condições que os constituíam naquele lugar – espaço escolar.

É digno de nota que, durante o processo de compreensão dos dados, fui percebendo que este envolvimento compreensivo, utilizando o referencial bakhtiniano, demanda tempo, inspiração e sensibilidade. Para tanto, após o processo de qualificação deste trabalho, optei por apresentar a compreensão e os sentidos construídos de três alunos. Para a escolha, entre os seis participantes iniciais, optei por aqueles que apresentaram maior produção textual e foram mais assíduos nos encontros presenciais. A maior aproximação que obtive com estes três sujeitos participantes da pesquisa estreitou a relação e pude construir outras/mais compreensões acerca das nossas experiências.

5.1. Vanda

De acordo com Watanabe e Morimoto (2007), Vanda é uma orquídea que, na natureza, prefere lugares úmidos, bem próximos ao chão e protegidos da luz solar direta. Possui raízes aéreas que crescem em grande quantidade na parte de baixo da planta, servindo como captadoras de umidade e alimento, bem como fixação. Inserir-las em um cachepô ou qualquer vaso não segurará suas raízes. Ela sempre extrapola sua base em busca de liberdade. O número e tamanho de suas flores variam de acordo com a idade da planta e do cuidado dedicado a ela. As primeiras floradas são menores, mas, se bem cuidada e nutrida, pode atingir até vinte flores em uma única haste.

Trata-se de uma planta que depende totalmente das condições do ambiente para sobreviver, portanto, quando cultivada em ambientes humanizados, exige adubação e regas mais frequentes.

Figura 3



Fonte: Meireles, R. (2018)

5.1.1 Composição inicial

Crônica 01

Professora:

- Porque decidiu participar da pesquisa?

Vanda:

- Porque você pediu. Qualquer coisa que um professor pedisse eu ia fazer. Achei que iria ganhar uns pontos (risos).

Crônica 02

Dentre todos os alunos, ela é quem me olhava de maneira penetrante e inquisitória. Afirmava ou negava com a cabeça a cada enunciação que fazia sobre o espaço geográfico e a relação ser humano – natureza. Desafiava-me com questões profundas e não parecia se saciar com respostas breves ou que simplesmente abriam a possibilidade para novas perguntas.

Queria respostas. Precisava de certezas!

A complexidade do mundo parecia ser demais para ela.

Sentada nem tão perto, nem tão longe, tentava, em vão, criar um escudo protetor. Se não tivesse olhos tão claros, talvez conseguisse. Mas sua curiosidade não lhe permitia criar muitas armadilhas de isolamento.

Em nossas aulas, faiscávamos como fogo na brasa. Estalávamos de tamanha sede por respostas. Alguns de seus enfrentamentos perpassaram as aulas, migraram para e-mails e davam indícios, por parte dela, de um medo de se machucar ao se envolver. Toda garantia era pouca para ela.

Ao convidar os alunos para participarem da pesquisa, ela foi a primeira a demonstrar interesse.

Escolheu um caderno de desenho.

Alguns dias se passaram e ela me questionou no corredor da escola: “O que você quer que eu escreva?”

Esta era Vanda, e sua haste com vigorosos botões para florada estavam apenas apontando... E não foram poucos.

Dois meses depois, ela me pediu mais um diário para continuar a escrita.

Crônica 03

Uma carta para mim.

Vanda me entregou uma carta, escrita à mão, no final de uma aula.

Guardei-a. Queria ler no aconchego da minha casa.

Nela continha palavras de profunda angústia de um mundo confuso e “desarrumado”. No final, um culpado: Eu! A professora.

A analogia que ela criou para mim foi a seguinte: eu era como um irmão insensível, que havia entrado em seu quarto, sem pedir licença, bagunçado tudo e ido embora, deixando a porta aberta...

Eu baguncei o quarto dela?

Pude eu causar tamanha confusão?

Respirei, refleti com calma. E tomando uns três goles de água, resolvi responder sua carta com um e-mail.

Comecei assim:

“Breve introdução à nossa troca de cartas:

LIBERDADE

Certa manhã, ganhamos de presente um coelhinho das Índias. Chegou em casa numa gaiola. Ao meio-dia, abri a porta da gaiola. Voltei para casa ao anoitecer e o encontrei tal e qual o havia deixado: gaiola adentro, grudado nas barras, tremendo por causa do susto da liberdade.

– Eduardo Galeano em O livro dos abraços.

Respira...

Vamos em frente?

Que delícia de ler sua carta! Que bom que tudo isso está acontecendo com você! (Para compreender melhor: <https://www.youtube.com/watch?v=7NjSxtG9PLA>)

Parece insensível?! Imagino que sim mesmo...

Mas o que é sensibilidade para você?

Pessoas que te ajudam na limpeza do seu quarto? Que te ajudam a organizar tudo de novo? Voltar ao que era? Entrar na caverna de Platão? Voltar para a Matrix?

Insensível para mim são aqueles que me iludem e me manipulam (Dica de filme: O show de Truman, 1998).

A minha intencionalidade para com você é absolutamente o contrário: possibilitar que você se torne pessoa que cultive o melhor que a humanidade pode produzir, que eleve sua consciência e se emancipe. Torne-se sujeito histórico consciente. Se liberte das amarras emocionais que te amedrontam e que te tornam insegura para viver mais intensamente. Que seja livre! (assista ao trecho do filme V de vingança: <https://www.youtube.com/watch?v=8L4LwjD5L-k>)

Pode uma pessoa que deseja isso verdadeiramente para alguém, ser insensível?

A vida não pede permissão... Ela simplesmente é. Talvez Deus, ao insuflar o ar da vida nas narinas de Adão, o fez porque podia... Não pediu permissão. Não existe controle possível quando falamos de relação. Eu me relaciono com você. Nos mudamos mutuamente e somos mudadas pelas mudanças... É um processo. E isso é lindo. Nada está estático... Tudo está evoluindo...

Eu sou eternamente responsável pelo que cativo (Pequeno Príncipe me ensinou).

Acredite: sou também responsável por você e pelo que lhe causo. E isso, absolutamente, me assusta demais!

Quando nos deparamos com a essência de nossa existência e por esta busca por nós mesmos e pelo outro, podemos olhar para o espelho e nos destruir... Ou apenas rir da tamanha confusão que somos! A magnitude do nosso quebra-cabeça é fabulosa!

A escolha é: ou eu me entrego a isso ou vivo à mercê dos infernos que assolam angústia do “controle”.

Estamos tentando nos encontrar e nos entender... Mas será que existe ordem? Seu quarto já foi de fato organizado? Ou será que você achava que era? (Ilusão?)

Deixar a porta aberta é permitir sair e entrar dos mundos. É permitir a construção de outros caminhos possíveis.

Que bonito que isso pode ser! Desbravar e viajar por outros lugares, tal qual o país das maravilhas que parecia tão enigmático para Alice. Porque você gostaria que eu ou o irmão fechasse essa porta para Nárnia?

Eu estou com você, mas também estou em Nárnia e no País das Maravilhas... Vou às vezes passear pelo inferno para me lembrar do que tenho que lutar por aqui... E de como lutar.

Não te ajudarei a arrumar o quarto, ele é apenas uma porta que se abriu para os passeios que ainda virão.

Vamos?"

Bem, depois desse e-mail, a porta continuou aberta para as trocas de cartas, e-mails e mensagens de textos. Um vínculo de amizade foi se consolidando e me parece que a confusão continuou, mas ao que parece, ela não se sentiu mais sozinha.

5.1.2. Os sentidos que brotaram

A aluna, quando questionou sobre o que queria que fosse escrito, demonstrou uma genuína preocupação em agradar ao outro, correndo o risco, inclusive, de se anular durante o processo para atender ao interesse alheio. Para os modelos previstos no espaço escolar tradicional, era uma excelente aluna: obediente, participativa, desenvolvia todas as atividades, pesquisas e trabalhos diversos; enfim, uma aluna exemplar. Para uma escola diretiva e reprodutivista, esta postura é bem-vinda. Porém esta situação mascarava algo muito prejudicial no processo formativo dos jovens alunos: não promove autonomia e postura crítica.

Essa situação me fez pensar: até que ponto, na relação ensino-aprendizagem, desenvolvemos a autonomia dos alunos? Será que estamos oferecendo possibilidades para o outro se revelar com toda sua diversidade quando dizemos exatamente o que esperamos que seja feito?

Lembro-me de uma palestra que participei certa vez, em que o palestrante, que era também professor, dizia que quando o plano de aula dele havia sido cumprido plenamente, ele tinha certeza que a aula não havia sido boa o suficiente. Ele afirmava isso, pois, ao perceber que quando atendia plenamente ao que tinha sido planejado, não oferecia aos seus alunos possibilidades de intervenção e interação que, normalmente, levam a aula para outros caminhos, que podem ser igualmente, senão mais, interessantes.

Ao buscar romper com as relações reprodutivistas, procurei, durante as aulas de geografia, deixar de controlar o processo formativo do outro de maneira diretiva e unilateral. Para isso, achei necessário oferecer mais abertura e possibilidades para emergir a individualidade e vulnerabilidade dos alunos, buscando provocar reflexões mais aprofundadas e autênticas durante o processo formativo.

Para tanto, iniciava as aulas com perguntas sobre o assunto que seria abordado e tentava sempre trazer uma relação do tema com a vida cotidiana dos alunos. À medida que os alunos iam respondendo, ia colocando na lousa algumas palavras chaves e, a partir delas, questionando o porquê disso e daquilo. A ideia era buscar, a partir do nosso conhecimento prévio sobre o assunto e da materialidade de nossas vidas, subsídios para orientar a construção de determinado conteúdo.

Voltando para a cena 1 descrita, olhei para a aluna que parecia aflita, ri da situação e lhe respondi: *“Escreva aquilo que lhe acontece nas nossas aulas. O que elas a fazem pensar...”*. A aluna deu um sorriso travesso, dando indícios que eu não havia sido objetiva o suficiente, mas pareceu sentir-se desafiada para se expressar mais livremente.

O diálogo realizado com a aluna buscou romper com o ciclo vicioso da relação aluno-professor diante da ideia de verticalidade do conhecimento, em que o professor é detentor da verdade e do saber e direciona as ações dos alunos. Se naquele momento eu oferecesse a ela indícios do que esperava que fosse escrito, perderia a possibilidade de compreender a aluna em sua expressão e autenticidade, ou seja, estaria direcionando a pesquisa e perderia a possibilidade de compreender como ela, enquanto sujeito, estava se constituindo e quais eram os limites e possibilidades para o desenvolvimento do diário de bordo. Essa conversa aconteceu em abril. Em junho, ela me pediu mais um diário para continuar escrevendo.

Ao iniciar a leitura dos diários, em dezembro de 2017, pude perceber que ela iniciou sua escrita após termos assistido ao filme *Lion – uma jornada para casa*, de 2016, dirigido pelo cineasta Garth Davis. Este filme foi escolhido por mim para introduzir o assunto sobre localização espacial, e que conta a história de um indiano, que, ao querer acompanhar seu irmão em um trabalho noturno na estação de trem, adormeceu dentro de um vagão e perdeu-se de sua família. Foi adotado por um casal de australianos e viveu assombrado pelas lembranças de sua antiga mãe e irmãos biológicos. O reencontro com a família biológica aconteceu apenas anos

mais tarde com a utilização da memória geográfica e da ferramenta digital Google Earth.

Este filme provocou na aluna uma reflexão em 10/04/2017, sobre a quantidade de pessoas que habitam o planeta e iniciou sua escrita com a fala da personagem, que, no filme, representa a mãe adotiva de Lion. No diálogo entre mãe e filho, ela esclarecia que optou pela adoção, não porque não poderia ter filhos biológicos, mas simplesmente porque havia *“pessoas demais habitando o planeta”*. Essa cena provocou na aluna a seguinte reflexão: *“Porque não se preocupar primeiro com o ecossistema, política, saúde, educação, para depois analisar em que tipo de ambiente uma criança será recebida?”*

Podemos perceber uma carga emocional intensa que reverbera nessas palavras. Certa indignação com o que está posto e da forma como a sociedade está organizada. Sua reflexão continua com certo tom de justificativa: *“é sempre bom levar em consideração que absolutamente ninguém pede para nascer”*. Essa frase surge como um desabafo sobre a consciência de uma situação que a tocou profundamente, talvez por perceber-se parte integrante dela.

Diante deste incômodo gerado e da necessidade de dar uma resposta ao drama do filme, Vanda finaliza a reflexão deste dia com uma frase de Carlos Drummond de Andrade: *“Inabitável, o mundo é cada vez mais habitado”*. Interessante o estranhamento que ela vem sentido com o mundo e a utilização da enunciação de outros para fazer coro àquilo que ela quer dizer. A companhia do poeta pareceu trazer certo alento para essa consciência que está se percebendo em um mundo “inabitável”. Decorrente dessa sensação, uma angústia pareceu ir adentrando suas palavras em uma magnitude um pouco maior.

Guerras e a situação geopolítica moderna foi o tema de sua reflexão seguinte. Ela escreveu *“Data: 17/04/2017; 18:12 (...) a realidade é um pouco mais cruel e complexa de compreender (...). Exemplo dessa complexidade é levar o que está acontecendo no mundo para o plano da sala de aula. E foi exatamente isso que a professora fez hoje”*.

Lembro-me desse dia. Levei algumas notícias impressas sobre geopolítica – situação dos EUA, Coréia do Norte, Guerra na Síria, etc., a partir de diversos pontos de vista sobre uma mesma situação, neste caso, escritos de jornais como *O Estado de São Paulo*, *Folha de São Paulo*, *Carta Capital*, *Veja*, etc., e solicitei que a turma

se organizasse em grupos para, após leitura do material, levantarem questões sobre o que estava sendo noticiado.

“Tentar desenvolver a atividade proposta foi algo extremamente difícil. Afinal, não é tarefa fácil absorver tantas informações e organizá-las de forma que você possa criar seu entendimento sobre aquilo. Mídias, canais e outros veículos de informação são apenas caminhos que nos induzem a pensar determinadas coisas. Por esse motivo é frustrante que a professora chegue na sala de aula com a própria atualidade em mãos e diga: Compreendam e levante suas ideias. E se você não conseguir fazer isso, é porque está alienado demais em relação a tudo e a todos.

Culpa da professora?

Jamais.

Culpa da mídia?

Talvez.

Culpa da falta de interesse particular?

Com certeza.

O meio ambiente pode definir quem eu sou, mas não pode prever quem vou me tornar”.

Nesse enunciado, que achamos interessante reproduzi-lo integralmente, ela trouxe a memória de uma aula, o modo como foi acontecendo e como a aluna foi se sentindo a partir da atividade proposta pela professora, e, principalmente, pelo que foi dito: *“E se você não conseguir fazer isso, é porque está alienado demais em relação a tudo e a todos”.*

A aluna sentia que não conseguia fazer a atividade. Aliás, me lembro de que, neste dia, os alunos sentiram dificuldade em desenvolver a leitura e levantar questões sobre o tema lido.

A reflexão realizada pela aluna a partir dessa aula demonstrou uma consciência por parte dela sobre a parcialidade das informações noticiadas pela mídia de maneira geral. A leitura dessa reflexão me provocou a pensar o porquê a situação tornou-se “frustrante” para a aluna. Será que tornar-se protagonista da construção do próprio conhecimento é tão desgastante?

Tendo em vista o meu processo de busca por sentidos, percebo que ao refletir e buscar por entendimento nas áreas do conhecimento e no diálogo com as pessoas, não consigo, muitas vezes, ter acesso às respostas elucidativas que estou buscando. A compreensão de algo está longe de acontecer como um *download*

automático de uma internet potente é, muitas vezes, o tempo, um fator primordial para se compreender algo com mais profundidade. E, em uma sociedade que estabelece relações imediatistas, isso pode ser um desafio.

Mais curioso ainda é Vanda querer reforçar a busca por culpados e “jamais” questionar a postura da professora, o que pode apontar para uma postura de obediência que pode limitar o desenvolvimento da autonomia. Ora, por que o professor não pode estar equivocado em algum momento do processo na relação pedagógica? Será que, por ser professor, sua posição torna seu saber inquestionável?

Essa postura da aluna sinaliza para uma ideia de professor enquanto detentor do saber e do aluno como tábula rasa. Uma abordagem educativa com a qual não corroboramos, tendo em vista que, como nos adverte Paulo Freire, todo sujeito aprende e ensina na relação pedagógica, inclusive o professor.

Talvez essa vivência tenha gerado incômodo na aluna por sentir-se provocada a realizar algo que não estava dado e que seria construído coletivamente (visto que a atividade era uma proposta de trabalho em grupos). A provocação mais arrebatadora foi, talvez, a insinuação da professora em relacionar o nível de alienação que podemos estar acometidos com a (in)capacidade de questionar sobre as coisas. Com o passar do tempo, a relação com esta aluna foi ficando (in)tensa.

Durante a semana ela me encontrava pelos corredores e parecia estar sempre angustiada. Em todo lugar que estava na escola eu a encontrava. Minha relação com ela e com os alunos parecia lhe causar curiosidade, pois parecia não entender a finalidade das aulas de geografia, ou “*aonde eu queria chegar com tudo aquilo*”. Eu, que também não sabia muito bem, apenas ria, dava de ombros e saía andando, contente por estar provocando esta aluna.

Diante dessa situação, e sabendo que ela era uma leitora voraz, decidi dar-lhe de presente um livro com a reprodução do *Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago. Este livro havia surgido para mim alguns meses antes e conta a história de um homem que foi bater na porta do rei, pois queria um barco para navegar e encontrar ilhas desconhecidas. O rei, impetuoso, dizia que todas as ilhas já haviam sido mapeadas. O homem, audacioso, dizia que as desconhecidas ainda não. E assim ele conseguiu um barco e navegou na busca por (auto) conhecimento. Com este livro, queria oferecer a ela a possibilidade de compreender nossos encontros como uma jornada rumo ao desconhecido. Para ela, era muito importante viver de

certezas e nossos encontros pareciam desestabilizar essas bases, pois produziam incertezas e certa dose de vulnerabilidade que ela tanto queria afastar (talvez para se proteger). Mas, como pessoa curiosa que era, não conseguia se distanciar. Sorte a nossa!

A reflexão seguinte peregrinou para a percepção de si mesma enquanto sujeito em construção. Após a leitura do livro com que fora presenteada, a aluna escreveu: *“Data: 24/04/2017, 19:04 – Somos eternos instantes. Como posso me definir como humana se sou uma ilha desconhecida. Cada relação feita, a cada conhecimento adquirido dentro ou fora da sala de aula, nas aulas de Geografia ou não, com a professora Thalita ou não, descubro partes de mim (...). Eu não sou eu se somos todos nós”*.

Essa consciência parece que foi se ampliando ao descrever: *“(...) nesse momento, quando penso nessa coletividade, muitas coisas deixam de fazer sentido. Eu estudo para trabalhar, para ter dinheiro e conseqüentemente para ter uma boa qualidade de vida. Questões pertinentes: o que é qualidade de vida? (...). Perguntas como essa remetem a outras questões, tais como a subjetividade de felicidade. Minha felicidade pode estar diretamente ligada ao “consumo” de um Iphone 7, ao passo em que a felicidade de outra pessoa pode estar relacionada a um simples abraço. Tal subjetividade me assusta. Pois é ela que nos torna individuais e capitalistas (...). Desde que comecei a pensar nas relações que nos transformam e nos dignificam, vejo o outro e quero abraçá-lo. E mais, quero deixá-lo ciente de que eu não sou eu sem ele. O que três meses de aula sobre vida/Geografia não fazem.... Somos ilhas, precisamos nos perder para de fato encontrar o sentido de achar.”*

Nesse momento da escrita, pudemos perceber uma pessoa em processo de questionamento sobre as relações humanas e uma profunda percepção de que ela é resultado da interação com o outro, portanto, é um ser social construído historicamente.

As aulas parecem ter mobilizado a aluna a refletir sobre essa questão de maneira mais incisiva, visto que em seu diário de bordo ela escreveu: *“Data: 04/05/2017, 10:33 – Ultimamente tenho pensado em diversas coisas que anteriormente não faziam a menor diferença (...) no que tange as relações, tenho notado um olhar mais compreensivo (de minha parte) para com os outros, talvez isso ocorra devido ao fato de que aprendi de que não sou eu sozinha. Porém, ao mesmo tempo em que estreitei minhas relações com outras pessoas e com o meio em que*

vivo, observo que é extremamente difícil deixar o egocentrismo de lado para pensar no outro, na natureza ou em qualquer outra coisa que não esteja relacionado a mim. Além de que é muito doloroso. É doloroso chegar em casa na segunda-feira (dia da aula de Geografia) e sentir que absolutamente nada faz tanto sentido assim.

É doloroso pensar que se temos que andar vestidos em um dia de calor é porque aprendemos isso. O que nos leva a outros fatores que aprendemos:

Aprendemos a julgar;

Aprendemos a discriminar;

Aprendemos a odiar;

Aprendemos a descuidar;

É tudo tão ridículo, tudo tão egoísta que chega a ser sufocante. Insuportável passar o dia inteiro em um mundo no qual não nos sentimos incluídos”.

Neste momento, percebe-se uma angústia muito grande da aluna ao perceber-se em um mundo que é resultado de uma construção histórica, baseada em disputas de interesses e conhecimentos, com enfrentamentos de valores, que muitas vezes reproduz situações de intolerância, violência e preconceitos.

Talvez essas reflexões tenham sido fomentadas a partir de algumas discussões que tínhamos durante as aulas sobre o conhecimento historicamente construído pela humanidade, sua veracidade ou refutabilidade a depender do ponto de vista que se assume. Discutimos sobre alguns grupos sociais em situação de poder, que possuem intencionalidades distintas e que, muitas vezes, entram em conflito com os interesses de outros grupos sociais, gerando conflitos em diversos níveis de violência. Diante disso, devíamos encontrar uma necessidade comum entre seres humanos, neste caso, os direitos humanos, para regular as relações dos indivíduos na sociedade.

Sempre questionávamos se determinada situação dignificava ou não determinado grupo social. Tentávamos entender os motivos por trás de determinadas situações geopolíticas, as intencionalidades dos líderes políticos, e as (possíveis) consequências das ações em diversas escalas de análise.

Diante disso, o diário de bordo da aluna trouxe algumas reflexões sobre o consumismo do mundo contemporâneo, a liquidez das relações e a superficialidade da satisfação e da felicidade. *“Data: 04/05/2017, 17:49 - Movidos pelo sentimento de insatisfação voltamos à loja e compramos de novo. O ciclo é esse. Comprar → jogar fora para depois comprar novamente”.* Durante a escrita desse texto, a aluna relata

que assistiu a um documentário (*Minimalism: a documentary about the important things*) que a ajudou a pensar mais sobre o assunto e questionar sobre a postura de algumas pessoas que decidiram viver com o mínimo de coisas. *“Totalmente radicais, tais pessoas decidiram de fato fazer o que lhes parecesse melhor. Em outras palavras, decidiram fazer de suas vidas algo novo. Me pergunto até onde vai a persistência dessas pessoas.*

O que nos faz feliz?”

Esta é uma questão que a aluna coloca e que parece mexer muito com ela. *“Afinal, até onde posso ir para garantir exclusivamente a minha felicidade? Receio de que quando estiver preparada para responder a essa pergunta, eu não leve em consideração todas as milhões de coisas e pessoas que me compõem”.* Aqui ela demonstra e embate entre interesses individuais e coletivos.

Escreve ainda: *“Qual o sentido de ir para a escola todos os dias, conviver com pessoas extremamente diferentes (...) calcular corrente elétrica, tensão, resistência se não consigo passar um dia sequer sem poluir e destruir meu próprio lar? (...). É como se absolutamente todos os caminhos que trilhamos nos levam irremediavelmente para nossa própria destruição. Consumimos, consumimos e consumimos. Coisas! Só Coisas! Não consumimos relações duradouras, não consumimos empatia, não consumimos compaixão, só consumimos coisas! Coisas insignificantes e que raramente agregam.”*

Neste momento, a aluna compreende melhor as críticas construídas nas aulas, sobre a falta de construir laços humanos mais densos, intensos e duradouros para o enfrentamento das dificuldades diárias impostas pelo sistema capitalista. Ao ter a consciência da manipulação em massa, consumismo e relações interesseiras ao qual o sistema busca se nutrir para fomentar a exploração entre as pessoas, a aluna não consegue mais ficar alheia nessa situação. Perturba-se. Parece conseguir vislumbrar a riqueza de uma possibilidade para enfrentamento: cativar relações mais significativas com as pessoas e não as reduzir em coisas. Algo muito belo começa a acontecer.

Neste processo, Vanda começa a se compreender a partir da sua relação com o mundo, percebe-se parte integrante dele: *“Data: 14/05/2017 - Compreendo a essência do que há ao meu redor, compreendo, finalmente, a minha importância para o externo, em toda minha totalidade eu contribuo”.* Ela parece compreender melhor suas possibilidades de ações transformadoras: *“Atitudes, emancipações,*

desenvolvimento, humildade, não deixam de ser contribuições (...). É tão mágico! Tão libertador! Vai ver uma baguncinha aqui ou ali não é tão ruim assim...”

Nesse momento reflexivo, o incômodo gerado pela “baguncinha”, provocada pelo questionamento do mundo e das relações, pareceu oferecer uma possibilidade de ampliação da consciência, que, ao mesmo tempo em que angustia, pode oferecer outras possibilidades para uma transformação política do sujeito. E que, talvez, essa movimentação não tenha sido tão ruim assim. Mas, ao que parece, ter esse entendimento das coisas levou-a a perceber que nem sempre, ao seu redor, as pessoas acompanharão o seu desenvolvimento e suas escolhas emancipatórias.

“É interessante observar como moldamos o espaço de acordo com nossas experiências e como ele pode se tornar acolhedor, ou como disseram, estranho e hostil”

A aluna, ao relatar a postura dos seus colegas de classe, parece ficar incomodada com algumas situações. Diante disso, faz o seguinte desabafo: *“Eu só tenho 15 anos (...). Eu não quero fazer Direito, Medicina ou Engenharia. Eu quero dar aula! Qual o problema?”*

É horripilante ver a desigualdade reverberando na cabeça dos mesmos alunos inseridos no modelo individualista. Ao meu lado sentam velhos de 15 anos.

Digo isso porque aos 15 anos um aluno já trancou a merda da cabeça, nada entra, nada sai (...). Eu ouço resmungos todos os dias, ouço algo como ‘alguém tem que fazer’, mas nunca ‘Vamos fazer!’, porque o ‘Vamos fazer’ requer tempo e força de vontade”.

Primeiramente, ela parece se incomodar com os diferentes prestígios oferecidos nas diversas áreas do conhecimento, o grau de reconhecimento de cada uma (a depender do retorno financeiro e material que está por trás) e a questão da competitividade como fonte geradora dos valores contemporâneos. Tais questões promovem certa ansiedade em sua escrita, gerando certa raiva do que está posto e dos desafios de romper com essas desigualdades e sentir-se digna com suas escolhas.

Interessante a aluna usar o termo “velho” para atribuir um sentido de conformismo para seus colegas de turma, cuja conotação crítica oferece uma ideia de que pessoas biologicamente jovens, que estão em pleno processo formativo, se agarram a certezas imutáveis e verdades universais, aprofundando o individualismo, considerado, para esta aluna, como um comportamento de pessoas velhas. Curioso

pensar sobre essa ideia dicotômica de mundo entre jovem e velho. Parece que não dignifica nem um nem outro.

Não seria possível a construção de um mundo em que ambos estejam abertos para a construção do conhecimento de maneira mais crítica e transformadora? Em que ambos se tornassem essenciais para o processo formativo das pessoas (crianças, jovens e velhos)?

Talvez a crítica elaborada pela aluna possa ser melhor compreendida quando levada para o embate entre individual e coletivo, pois, quando nos fechamos para a certezas das respostas, temos a tendência de não estabelecer um diálogo construtivo com o outro, ou seja, um diálogo que constrói sentido na medida que questiona o que está dado como verdade. Diante disso, corre-se o risco de se fechar no individualismo sem promover abertura para uma sadia cooperação coletiva, ou seja, sair de si e ir à busca do outro para fortalecer os laços que nos conectam com o mundo, possibilitando, assim, uma ampliação da consciência e a percepção de uma integralidade de si com o mundo.

Nesse movimento entre sujeito-mundo, o sujeito poderá sair da condição de alienação e, mesmo que o sofrimento dessa situação seja latente, este sujeito, com muita força de vontade e determinação, poderá vislumbrar uma possibilidade de mundo, reconhecendo o outro, dignificando-o no processo de aprendizado e de implicação nas relações da vida, ou seja, construindo uma noção de coletividade e solidariedade entre as pessoas e, quem sabe, desenvolver melhores ações no meio (natureza). A aluna é certa ao perceber que, para isso, é necessário tempo e vontade, ou seja, uma percepção de si e do outro que busca promover autonomia e questionamento do seu lugar no mundo e de suas possibilidades de transformação.

“Data 17/05/2017, 20:51 – Creio que nesses meses e com essa didática e visão diferente que estou tendo da geografia, eu possa compreender que existem escolhas que nos dignificam e nos tornam capazes de olhar por outro ângulo. Repito: Não anula a dor e o sentimento.”

Ao final do primeiro diário, a aluna reflete:

“Data: 07/06/2017, 09:22 – Talvez meu maior desafio ao escrever neste diário de bordo seja compreender o motivo de estar aqui. Seria bem mais simples apenas aceitar as reflexões que são propostas nas aulas de Geografia. Porém, escrever sobre tais reflexões é muito mais difícil. Porque a partir do momento que problematizamos as coisas e tentamos entender por nós mesmos (...) fica difícil.

Pensando bem...

Talvez a Thalita não tenha Mestrado nenhum (...) talvez tudo isso seja apenas uma enorme mentira (...). Imagine só: Se ela estiver fazendo tudo isso só na intenção de bagunçar tudo e ferrar comigo (...). Se ela estiver fazendo isso, puxa vida, vou agradecê-la eternamente :)"

Que reflexão interessante! O nível de desconfiança da aluna foi tão grande diante de uma didática que promove o questionamento e a discussão que ela acabou duvidando até mesmo dos meios que a convenceu a aceitar participar dessa pesquisa. Questionou todo o movimento que vivenciava nas aulas com a professora, acreditando ser possível que existisse um roteiro por trás de tudo que foi vivenciado. Seria tudo *“uma enorme mentira”*?

Talvez, o maior aprendizado desse processo descrito tenha sido perceber que os sentidos extrapolaram a escrita e o processo promoveu uma contraditória, mas genuína sensação de gratidão. A “bagunça” promoveu novas possibilidades de organização e essa condição pareceu ter revelado um novo sujeito, mais aberto ao mundo, mais consciente de si e do outro e mais capaz de transformar o meio em que vive enquanto se transforma.

O segundo caderninho utilizado pela aluna, ao qual foi dada continuidade ao diário de bordo, guardava uma surpresa. Logo em sua abertura havia uma colagem de uma atividade desenvolvida no primeiro mês de aula, em que solicitei aos alunos que respondessem a seguinte questão: "Quem é você no espaço geográfico?".

Vanda, com toda sua desconfiança, perguntou-me na ocasião da atividade:

“- Você lê as atividades?”

Eu respondi:

“- Claro, senão porque pediria para realizarem?”

Ela deu um risinho malicioso e disse:

“- Mas que professor tem interesse de ler sobre a vida de um aluno?”

Eu disse, prontamente:

“- Eu, “uai”! Quer coisa mais gostosa do que saber como o outro pensa?”

Ela olhou desconfiada e pôs-se a desenvolver a atividade.

Começou seu texto assim: *“Particularmente, creio que nenhuma história de vida é suficientemente importante a ponto de ser contada”*. Quando tive acesso a esse texto, grifei esse parágrafo, puxei uma setinha e escrevi com outra cor: “se

engana...”. Afinal, convenhamos, esta história está se tornando parte substancial de um mestrado!

Voltando para seu diário, a aluna relata, ao relembrar a leitura dessa atividade: *“É incrível como eu me achava cara! Eu me achava uma deusa das opiniões. E desgrça, me ferrei bonito (do jeito bom, claro). Rsrtrs - (risos)”*

De fevereiro a junho daquele ano, esta aluna pareceu ter sofrido com uma reviravolta, fazendo até brincadeira consigo mesma, mas reconhecendo seu processo de transformação.

Na sequência, outra surpresa: a aluna colocou uma avaliação que foi realizada no final de março daquele ano. Na ocasião, havia solicitado aos alunos que recapitulassem os temas abordados desde o início do ano e os descrevessem a partir de uma linha do tempo, dando enfoque aos entendimentos produzidos à medida que foram estudados e discutidos. Solicitei também uma autoavaliação, tendo em vista o empenho e dedicação deles desde o início do ano. Pedia para eles citarem dificuldades ou possibilidades vivenciadas durante o período, como consideravam seus desempenhos e como esperavam agir para reduzir ou eliminar as possíveis dificuldades.

Lembro-me de que, neste dia em especial, queria pregar uma peça nos alunos. Entrei na sala de aula, os cumprimentei com seriedade e solicitei que todos fechassem o material e o guardassem, pois faríamos uma avaliação “surpresa”. Os alunos ficaram aflitos, ansiosos, preocupados e na defensiva, *“mas a senhora não avisou que ia ter prova, professora!”*. Alguns ficaram realmente bravos... Confesso que, diante dessa cena, foi difícil segurar o riso. Enquanto todos guardavam o material, fui escrevendo na lousa as duas questões da avaliação. Ao final, virei para os alunos, que estavam realmente tensos, e disse, *“podem utilizar o material como apoio, eu só estava brincando com vocês para ver como se comportam diante de uma “prova”*. Aliás, continuei dizendo, *“aqui vocês não precisam provar nada, apenas refletir e avaliar sobre seu processo de aprendizagem”*. Os alunos, aliviados, e até rindo da situação, se empenharam e se concentraram bastante para realizar esta atividade avaliativa, muitos disseram que nunca tinham feito algo parecido – refletir sobre o próprio entendimento e possíveis dificuldades. Eu achei incrível o desenvolvimento e aprendizado deles. Gostei mais ainda que eles pareceram perceber a falácia que são as “provas” – do ponto de vista de desenvolver autonomia e senso crítico.

Nesta atividade Vanda se empenhou bastante e pareceu entender prontamente o objetivo da atividade. Em sua autoavaliação, Vanda escreveu *“é libertador sentir o conhecimento tomando conta e abalando os alicerces que acreditava ser certo. Malditas crenças! Não deixa de ser dolorido e às vezes muito frustrante, tendo em vista todos os obstáculos que essas mudanças podem trazer”*. Aqui, mais uma vez, a aluna relata sobre seu processo de construção e percepção do movimento de se tornar mais humana e o sofrimento gerado a partir disso.

É interessante sua reflexão posterior, pois relata uma dificuldade muito grande por parte da maioria dos alunos de se autoavaliar. Na ocasião, ela escreveu: *“Data: 29/05/2017 - Nossa! Como é difícil falar de si mesmo. Mais fácil falar do outro... Afinal eu não sinto as dores e confusões dele”*.

Realmente, Vanda! Essa reflexão me faz pensar sobre o modo de fazer essa pesquisa e da posição que a pesquisa narrativa assume: falar sobre nós, com nós.

É importante lembrar que, durante essa atividade, muitos alunos relataram como tinha sido importante pensar sobre isso e ter a devida valorização desse momento de refletir sobre seu processo de aprendizagem comportamento e postura, pois, de maneira geral, eles sentiam que isso não era valorizado pela maioria dos professores, ou seja, não tinham muitas possibilidades na escola de valorização do aluno enquanto ser autônomo, pensante e crítico, dificultando, assim, um diálogo mais horizontalizado com os professores e demais funcionários da escola. A impressão que se tinha é que o aluno bom é aquele que atinge a melhor nota, independente de como ele conquistou isso e como se sente com isso.

Essa questão me fez lembrar sobre a ansiedade gerada nos alunos quando se fala em notas. Nesta escola em especial, por possuir curso técnico integrado ao ensino médio, os cursos possuem em média dezoito disciplinas. Imagine ter que “provar” o conhecimento para tudo isso?!

Muitas vezes os alunos se perdem nas diversas personalidades que tem que assumir na tentativa de agradar uma quantidade imensa de professores e garantir uma nota satisfatória. Não é à toa que quando perguntados sobre quem eles eram no espaço geográfico, muitos se sentiram paralisados. Aliás, antes de tudo isso, quem eram eles, será que eles já tinham se permitido pensar nisso?

A escola pode se tornar um “rolo compressor” que pode adulterar o processo de formação da personalidade que os jovens estão, com muita dificuldade no mundo

moderno, construindo. De uma maneira geral, educa-se para se formar um bom trabalhador.

Refletindo um pouco mais sobre a ideia de prova, existe, ainda fortemente na escola, a ideia de que o aluno deve provar que entendeu o conteúdo ministrado durante as aulas. Muitas vezes, pensando a partir de Paulo Freire, essa educação bancária não promove autonomia desse sujeito no processo educativo. A ideia de autoavaliação torna-se, nessa perspectiva, bem contraditória também. Lembro-me de conversar com uma professora durante o intervalo das aulas, em que ela comentava, com certo tom de ironia, sobre a indisciplina dos alunos durante uma de suas aulas e que ela, diante disto, pediu para todos guardarem o material, aplicou uma prova surpresa com um alto nível de dificuldade e, ao final, pediu para que cada aluno corrigisse a sua prova. A maioria foi muito mal. Conclusão: *“eles se autoavaliaram e quase todos tiraram nota vermelha”*, ela disse. Eu demorei um pouco para compreender totalmente a história e continuei com cara de “paisagem” enquanto ela voltava para suas atividades. Confesso que, atordoada, tive uma melhor compreensão, naquele momento, do porque os alunos sentiam pavor de serem avaliados. Afinal, nessa perspectiva, autoavaliar era dar-se uma nota a partir de uma atividade com um alto grau de dificuldade, cujo conteúdo muitas vezes nem tinha sido desenvolvido nas aulas, com a intenção de penalizar e ridicularizar os alunos, buscando amedrontá-los com o recurso nota.

Neste processo, o da avaliação, inúmeros problemas são gerados, porém os que considero mais problemáticos são: distanciamento emocional entre professor-aluno, comportamento baseado em reforço positivo e negativo (conforme o interesse diretivo do professor) e aprofundamento da competitividade entre os alunos, reduzindo suas relações apenas ao rendimento adquirido pelas notas. Posturas como essa tornam o ambiente escolar hostil...

Voltando para o diário de bordo, acredito que Vanda lembrou esse processo avaliativo como forma de compreender melhor seu processo de transformação, pois, atrás da colagem da avaliação, escreveu: *“Eu tô melhorando, amenzão!”*. Esta atividade pareceu ter sido utilizada no diário de bordo para marcar seu desenvolvimento. Ao que parece, ela, ao olhar para este passado com a consciência de três meses depois, sentiu que estava melhorando. O que seria melhorar para ela?

Ela oferece uma pista: *“Data: 29/05/2017 – Uma pessoa me disse e é exatamente isso: Devemos amar uns aos outros e cuidar para cativar a humanidade que existe em nós. Não tem frase melhor para definir meu objetivo de vida depois dessa mudança causada pela Geografia e seus encantos”*.

Talvez melhorar seja encontrar um propósito de vida.

A atividade que Vanda resolveu colar na sequência para realizar uma retrospectiva de seu movimento reflexivo (desenvolvimento) foi uma surpresa para mim, mas ao mesmo tempo um deleite, afinal ela estava no emaranhado da vida e reconhecendo o seu lugar no mundo e suas possibilidades de atuação. O que te acontecia agora parecia ser fortemente sentido e reverberava em suas palavras. A “bagunça” estava se tornando algo menos tempestuoso.

Trata-se de uma atividade que tive acesso na pós-graduação, durante a disciplina: *Pesquisa, alteridade, formação: apontamentos teórico-metodológicos*, ministrada pela professora Laura Noemi Chaluh durante o primeiro semestre do ano de 2017. Esta atividade chama-se Pássaro Azul. Ela nasceu a partir do relato de experiência de uma colega de disciplina, a professora de artes Janaina de Souza Aragão, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – SP.

A partir do poema de Bukowski, *Blue Bird*, deveríamos produzir uma expressão artística, para falar sobre o nosso pássaro azul. Esta atividade foi tão marcada por sensibilidade e afetividade que a estendi para meus alunos no mesmo período em que a estava vivenciando na universidade.

“O pássaro azul

há um pássaro azul em meu peito que
quer sair
mas sou duro demais com ele,
eu digo, fique aí, não deixarei
que ninguém o veja.

há um pássaro azul em meu peito que
quer sair
mas eu despejo uísque sobre ele e inalo
fumaça de cigarro
e as putas e os atendentes dos bares
e das mercearias
nunca saberão que
ele está
lá dentro.

há um pássaro azul em meu peito que
quer sair
mas sou duro demais com ele,

eu digo,
 fique aí, quer acabar
 comigo?
 quer foder com minha
 escrita?
 quer arruinar a venda dos meus livros na
 Europa?

há um pássaro azul em meu peito que
 quer sair
 mas sou bastante esperto, deixo que ele saia
 somente em algumas noites
 quando todos estão dormindo.
 eu digo, sei que você está aí,
 então não fique
 triste.

depois o coloco de volta em seu lugar,
 mas ele ainda canta um pouquinho
 lá dentro, não deixo que morra
 completamente
 e nós dormimos juntos
 assim
 com nosso pacto secreto
 e isto é bom o suficiente para
 fazer um homem
 chorar, mas eu não
 choro, e
 você?"

(BUKOWSKI, 2009, p.478-479)



Este poema fala sobre aquilo que escondemos dos outros e temos dificuldade de mostrar, nosso “eu” oculto. Na ocasião, nossa professora da pós-graduação perguntou sobre o que achávamos de desenvolver essa atividade para os próximos encontros. Qual era nosso pássaro azul?

Durante esse movimento, e buscando cativar a sensibilidade, emoção e empatia em meus alunos, li o poema para eles e pedi para que eles se expressassem livremente para ilustrar o pássaro azul deles. Essa semana foi realmente incrível! Essa atividade foi um divisor de águas para muitos alunos, uma abertura para a construção de uma verdadeira conexão entre seres humanos pela via da emoção. Foram apresentados desenhos, poemas, músicas, monólogos, contos, e mais uma porção de pássaros azuis... Arriscamos romper com a rotina escolar, baseada na racionalidade técnica e cultivamos a emoção, resgatando valores como solidariedade, respeito e carinho entre os alunos. Esse diálogo desinteressado orientou para uma melhor compreensão de si, do outro e do espaço que habitamos. Diante da demonstração da vulnerabilidade de cada um, notei que os alunos se uniram de uma maneira mais carinhosa, e, a partir disso, fortaleceram

os vínculos entre si, possibilitando, assim, uma solidariedade coletiva, quem sabe, passo inicial para um mundo menos violento e competitivo (combustível necessário para fomentar as relações capitalistas de troca, exploração e acúmulo de capital). Talvez oferecer mais atividades que evoquem a emoção no espaço escolar seja um dos caminhos para a construção de uma resistência ao sistema capitalista. Essa reflexão me fez lembrar uma tirinha da Mafalda:

Figura 4



Fonte: Quino (2003)

Para Vanda, essa atividade pareceu libertá-la para seu lado mais ousado. Ela escreveu um conto sobre se apaixonar. Vanda, aliás, adora escrever contos (ANEXO B).

Em meados de junho, Vanda escreveu, em seu diário, anotações específicas sobre Educação Ambiental. Em suas anotações, pareceu buscar definições sobre esse tema, buscando se inteirar mais.

“Data: 19/06/2017, 20:13 - Educação Ambiental → processo de educação → fornecido na escola esse processo de educação?”. Após sua breve pesquisa, conclui: “Talvez ter consciência ambiental nada mais seja do que perceber que enquanto ser necessito do meio. Criar um distanciamento entre o indivíduo e o ambiente é o mesmo que retirar partes que o compõem”.

Na sequência, ela transcreve a manchete de uma notícia: *“Temer reduz área de proteção ambiental no Pará”* e reflete: *“É engraçado observar o descaso em tudo que “aparentemente” não nos afeta. Evidentemente que o resultado dessas ações, talvez não será visto agora. Não temos como saber”*.

Será que a questão de não afetar as pessoas diretamente seja a chave para discutir a questão ambiental de maneira que faça sentido para as pessoas?

A reflexão de Vanda nos faz pensar sobre o processo de alienação das pessoas diante da questão ambiental. Ao que parece, tudo que não afeta diretamente as pessoas, parece não existir para elas, portanto não são promovidas mobilizações para fazer frente aos problemas ambientais.

O sentimento de não pertencimento a natureza parece dificultar a que as pessoas se percebam afetadas diretamente pela degradação ambiental. Diante disso, podemos compreender melhor a urgente necessidade de se desenvolver um trabalho educativo que vá além da razão e do cognitivo, mas que envolva uma experiência também afetiva, que (re)construa o sentimento de unidade e pertencimento ao espaço.

A reflexão da aluna sobre consciência ambiental é interessante e nos fez pensar sobre as possibilidades que a escola está oferecendo para construir uma ideia de ser humano em relação e interação constante com o espaço de maneira integrada e interdependente. Afinal, o ser humano é mais um ser vivo no espaço. Porém, em seu processo histórico de dominação do espaço em busca de conforto e segurança, poder e riqueza, fez com que ocorressem transformações que não têm beneficiado e respeitado as outras formas de vida do planeta.

Interessante a aluna se dar conta de que este processo educativo, ao ter como ênfase a educação ambiental, não é desenvolvido, frequentemente, de maneira transversal na escola. Muitas vezes são desenvolvidas atividades pontuais em algumas disciplinas, em dias específicos (associados à comemoração de algo, por exemplo).

No início de agosto, Vanda refletiu, em seu diário, sobre seu lugar no mundo. Para tentar entender, ela questionou alguns colegas, e *“Data: 07/08/2017 (...) grande parte deles associavam seu lugar no mundo ao ambiente de trabalho, o que não deixava de ser curioso. Alguém que não trabalha não ocupa um lugar significativo na sociedade?”*.

Atraente sua tese e questionamento. Aliás, nesse contexto, pode-se pensar o porquê de algumas pessoas em nossa sociedade serem marginalizadas e sofrerem com diversos tipos de preconceitos e desigualdades sociais. E se as pessoas que são seres humanos (racionais?) sofrem com isso, imaginemos as outras formas de vida. Qual o tratamento dado?

“Com esse pensamento, cheguei à conclusão de que penso muito mais no lugar que quero ocupar, do que o lugar que ocupo. É algo futurístico, eu quero ser alguém e fazer algo de bom. Mas naturalmente não me sinto capaz de fazer isso agora. Talvez porque me acho uma mera estudante”.

Essa reflexão me fez pensar o quanto esse modelo escolar reduz as pessoas e as fragmenta, pois parece impossibilitar a construção de uma consciência de que a todo o momento estamos agindo e, portanto, transformando o espaço e as relações em diversos níveis. Essa atual construção do sujeito parece não dignificar as pessoas pelas suas experiências no presente. É sempre um vir a ser que nunca é. É a busca incessante por algo que nunca chega. É uma vida baseada em hierarquia, em que a pessoa, ao nascer, é, muitas vezes, considerada tábula rasa e que, durante sua vida, deve criar estratégias para conquistar, o mais breve possível, a posição: “o que você vai ser quando crescer”. Afinal “tempo é dinheiro” e nessa corrida deve-se focar especial atenção nas áreas de “exatas” ao invés das “humanas”, visto que a primeira atende mais aos interesses do capital, portanto, possui mais investimentos, logo, oferece maior possibilidade de retorno financeiro para aquele que ingressa. Nessa breve consideração, a reflexão da aluna corrobora com a ideia de que nascemos e só possuímos lugar no mundo se ocuparmos um lugar privilegiado na sociedade capitalista, neste caso, nas áreas de medicina, advocacia, engenharia, etc. Outros cargos, como professor (que é o interesse profissional de Vanda), por exemplo, parecem não possuir o mesmo mérito, visto que muitas vezes vão de encontro com os interesses do capital.

Esse modo de vida capitalista, quando vivenciado plenamente, parece nos impossibilitar de vivenciar, conscientemente, a experiência do momento presente, nos provocando certa ansiedade diante do desafio de viver estrategicamente para conquistar, quem sabe, no futuro, a promessa de ascensão social. Esse modo de viver parece reduzir as pessoas, não as dignificando, pois se a atividade desenvolvida não obtém retorno financeiro, parece não possuir valor algum. Vanda sente-se inferiorizada por ser estudante. Parece não entender a potencialidade do

lugar que ocupa. Acha que só será respeitada se ocupar, no futuro, outro lugar na sociedade. Que mundo é esse que reduz as esperanças de jovens estudantes nesse nível?

A situação descrita nada tem de “natural”. É tudo uma construção social, portanto, pode ser enfrentada e transformada. Para tanto, faz-se necessário a valorização das pessoas e dos demais seres vivos em nosso planeta. Anos de evolução nos possibilitaram estar aqui e agora, construindo sentidos a partir da experiência vivenciada em sociedade. A magnitude desses mistérios não deveria jamais ser ludibriada pela ilusão deste modo de produção que se conjectura a sociedade moderna. Tudo parece ser encarado como possibilidade de gerar lucro. Se algo não oferece essa possibilidade, o investimento não serve. As relações com as pessoas e o meio tornam-se interessadas do ponto de vista do mercado. Diante disso, mesmo que não sejamos os articuladores do sistema capitalista (detentores de capital), acabamos reproduzindo sua lógica ao não questionar sobre o que está posto, ou, ainda, não aprofundar nossos níveis de consciência, compactuando, mesmo que indiretamente, com o sistema que tem gerado inúmeros impactos ambientais e deteriorado as relações entre as pessoas. Essa visão de mundo permeada pelo modo de produção capitalista é recente na história da humanidade, que dirá no tempo geológico do planeta.

Diante disso, é necessário construir um conhecimento mais democrático favorecendo a diversidade, buscando ampliar nossa consciência do mundo e, quem sabe, enfraquecer o efeito inebriante do capitalismo. Valorizar tudo aquilo que o capitalismo abomina, a começar pelo resgate da emoção nas relações humanas, afetividade e solidariedade; enaltecer o lugar como espaço da materialidade e da possibilidade da transformação, seja quem for ou onde estivermos... Vivenciar a experiência do presente como possibilidade de enriquecer o cotidiano, buscando dignificar as coisas e as pessoas.

O processo de rompimento do utilitarismo antropocêntrico e a construção de uma relação mais sadia com o meio e com as pessoas poderá brotar dessa sensação de desmerecimento sentido e descrito por Vanda.

A última reflexão de Vanda no diário de bordo traz alguns sentidos sobre nossos encontros e conversas durante os horários de almoço.

“Data 24/08/2017 – Não sei dizer em que momento dessas reuniões que foram feitas comecei a pensar em educação ambiental ou algo do gênero. Mas sei

que foram pouquíssimas vezes. Aparentemente para todos os alunos parecia mais interessante as transformações que podemos fazer. Talvez um egoísmo disfarçado ou uma vontade de expressar o que naturalmente não poderia em outras ocasiões.

Pensar nisso me deixou extremamente triste. A correria diária, os problemas diversos, todas essas coisas são tão intimamente nossas que nem sequer conseguimos nos desvincular delas. Quase como um fardo sinto que estamos carregando nossas vidas nas costas e indagando a Deus quando tudo isso vai acabar (...) Aliás, que contato eu tive com a educação ambiental? (...) A verdade é que: Vale mesmo a pena pensar em tudo isso? Será que verdadeiramente faria alguma diferença?

É tudo muito complexo demais.

Talvez nem anos inteiros de reuniões seriam capazes de nos fazer deixar de lado a individualidade”.

Vanda parece ter percebido algo que eu estava me questionando há algum tempo. Os encontros iniciavam-se com temas como: impactos ambientais, relação ser humano-natureza, educação ambiental, projetos socioambientais, etc. Perguntava aos alunos o que eles achavam disso e de que forma poderiam contribuir em suas casas ou na escola (é digno de nota que esta escola realiza todos os anos projetos para uma feira de ciência e tecnologia). Mas os diálogos pareciam sempre se voltar para os problemas existenciais em nível individualizado. Um falava, outro concordava ou discordava, e assim iam-se construindo sentidos sobre como lidar com determinados problemas de enfrentamento cotidiano, que no espaço escolar e familiar os desafiavam, como: frustração com colegas de sala, ansiedade gerada pela escola em tempo integral, depressão por não atender às expectativas dos outros, insegurança gerada ao lidar com alguns problemas da vida com os pais e professores, competitividade no espaço escolar, etc.

Para esses encontros, que ocorriam normalmente às segundas-feiras, por volta de trinta minutos no horário de nosso almoço, sentávamos na sala de aula (que neste período estava vazia e com um silêncio gostoso) em formato de roda. Nos primeiros encontros, eu costumava levantar algumas questões como “*Por que decidiram participar da pesquisa?*”; “*Como vocês identificam a temática ambiental em nossas aulas?*”; “*Quais as disciplinas que vocês identificam esse diálogo presente (educação ambiental e visão sistêmica do mundo e das coisas)?*”; “*Como compreendem natureza e sociedade?*”. À medida que essas questões eram

disparadas, eu ia anotando palavras chaves, pensamentos e inquietações que iam me acontecendo durante este diálogo. As anotações foram feitas em um caderno de rascunho que tenho utilizado durante o a vivência do mestrado.

Durante esses encontros, fui percebendo, assim como Vanda em seus escritos, que existia um desafio grande em romper as barreiras de si para um envolvimento com o mundo de maneira mais coletiva e altruísta. Ao que parece, a escola e o método de ensino mais tradicional aprofundam a individualidade e competitividade de forma que o aluno, quando encontra espaço para desenvolver a afetividade e as emoções, acaba trazendo à tona as inúmeras questões silenciadas por todo esse processo. Diante disso, tais temas tornaram-se mais importantes para serem discutidos do que outros, que, de acordo com a aluna, também eram importantes, mas eram deixados para outro momento, quem sabe, após a superação desses de ordem mais imediata. Parecia não fazer sentido discutir ou buscar solução para isso naquele momento, mesmo tendo a consciência de que estes problemas (ambientais) estão a envolvê-los no tempo-espaço presente.

5.2. *Paphiopedilum*

De acordo com Watanabe e Morimoto (2007), *Paphiopedilum* é uma espécie de orquídea que normalmente é terrestre. A maioria das *Paphiopedilum* tem flores solitárias, que duram cerca de seis semanas. De modo geral, requerem sombreamento moderado e possuem metabolismo lento, de modo que não precisam de grande quantidade de adubo.

Como o *Paphiopedilum* é desprovido de pseudobulbo e caule, elementos responsáveis pelo armazenamento de água e nutrientes, esse papel é feito pelas raízes que, por este motivo, precisam estar sempre úmidas, embora nunca encharcadas.

São plantas de pequeno e médio porte, com bonita folhagem.

Figura 5



Fonte: Meireles, R. (2018)

5.2.1. Composição inicial

Crônica 01

Professora:

“- Porque decidiu participar da pesquisa?”.

Paphiopedilum:

“- Achei legal!”

Crônica 02

Ele parecia ser um aluno tímido, pois estava sempre atento às explicações, porém era pouco participativo nos debates “acalorados” que normalmente ocorriam durante as aulas.

Sentava-se em uma das primeiras carteiras na lateral da sala de aula, próximo à janela.

Não tenho certeza quem eram seus amigos, pois, sempre que o encontrava, estava só ou migrando de um grupo ao outro.

Certa vez o escutei dizendo algo mais ou menos assim, a um colega de sala:

- Aquilo que o professor X disse aquele dia, eu fiquei desconfiado. Cheguei em casa, pesquisei e confirmei que ele estava errado. Não confio mais no que ele diz.

Não demorou muito e também passei por sua avaliação:

- Professora, sobre isso que está acontecendo na Coreia do Norte, pensa comigo: o sujeito sabe que é proibido se manifestar contra o atual presidente, ele vai lá e desobedece a regra. É claro que ele vai sofrer as consequências. Você não acha que ele estava errado? Tipo assim, existe um sistema de regras e ele não cumpriu e sabia das consequências. Era só ele não se manifestar, porque sabia das consequências.

Eu o fitei por um tempo, tentando entender seu raciocínio e posicionamento e perguntei:

- Eu entendo sua posição lógica, mas o que você acha do sistema Norte Coreano?

- Ah, professora, parece ruim, pois vai contra a liberdade das pessoas.

- Sim, e como você sabe disso? Afinal todos os meios de comunicação deste país são censurados.

Ele parou por um momento, pensou e disse:

- Ah, entendi o que a senhora quer dizer. Se ele não transgredisse a regra, não saberíamos o que de fato se passa lá.

- Sim. Só sabemos como de fato as coisas são tratadas por lá quando ocorrem situações que o governo não prevê e que de alguma forma surge na mídia internacional. Esse cara é muito corajoso, pois está pagando com sua liberdade, e outros, às vezes, com a vida, para anunciar ao mundo as atrocidades cometidas no país. Se ele não o fizesse, talvez nunca saberíamos, e o jogo seguiria com suas regras, injustas do ponto de vista dos direitos humanos.

- É, faz sentido, professora.

Este aluno estava sempre por perto, fez questão de participar da pesquisa e esteve presente em todos os encontros.

Crônica 03

Fragmentos de frases durante nossos encontros no horário de almoço:

- *As coisas acontecem porque tem que acontecer. Tem que deixar isso. Aceitar e não sofrer tanto por isso.*

- *Se eu posso revolver algum problema, eu o faço. Se não, eu ignoro.*

- *Sempre sou “away”, não gosto de conversa. Sempre fui assim. Normalmente sou assim, mais quieto. Aprendi a não falar.*

- *Quando você se acostuma com algumas coisas, se protege meio que ignorando. Para mim é mais ou menos isso.*

- *Quando penso em problemas maiores da humanidade, sinto raiva. Mas nos problemas cotidianos eu sei que posso mudar. Os problemas da humanidade, sei que não posso mudar diretamente. Queria tentar mudar, mas sei que é utopia.*

- *A cada dia que passa as coisas só pioram...*

- *Para mim sempre o mais fácil é o melhor. Não adianta a planta viva e eu morto. As pessoas me acusam que sou muito individualista...*

5.2.2. Os sentidos que brotaram

Paphiopedilum foi o único que personalizou seu diário de bordo. Adquiriu outro caderno, maior e com uma capa negra e dura. Na capa, colou um adesivo do planeta Terra com anéis ao redor, dando um aspecto de movimento (ANEXO B).

Ao abrir seu diário, notei certa formalidade: na contracapa, a colagem de uma folha digitada e impressa no computador: RELATÓRIO(S) AULAS DE GEOGRAFIA. O S parece que foi feito à mão posteriormente. Com um ar de descontração, foi desenhado um lápis.

Na página seguinte, outro impresso. Na porção superior da folha, um cabeçalho com o nome da escola e, logo abaixo, o nome completo do aluno. Alguns espaços e depois a frase: *“Relatórios solicitados pela professora Thalita. Disciplina: Geografia. 1º Eletrotécnica”*. Ao final da folha, *Campinas/SP*.

Na página seguinte, um item chamado Introdução, também digitado e impresso: *“Esses relatórios têm como objetivo apresentar como foi realizado as aulas (...). Esses relatórios irão contribuir muito para a pesquisa da professora Thalita”.*

Interessante como este aluno entendeu o convite para participar da pesquisa, pois o diário de bordo “original” apelava para o desenvolvimento de ideias de ordem mais pessoal. Porém este aluno parece ter limitado essa possibilidade optando por construir outro diário, de uma maneira muito peculiar, com o intuito de desenvolver relatórios. Talvez buscando se proteger no seu espaço de segurança e regras próprias... Ou talvez por ter dificuldades em se expressar e se colocar em suas palavras?

Essa formalidade me fez pensar sobre a concepção de ciência e produção do conhecimento que ele possui. Ao pensar que os convidei para participarem de uma pesquisa, talvez *Paphiopedilum* tenha entendido que sua escrita deveria ser construída baseada na ideia de ciência que ele possui, neste caso, construir relatórios. Ou, ainda, que esse processo de elaborar relatórios foi o único que aprendeu fazer, e por ser uma forma mais conhecida para si, transitou mais tranquilamente por ele. Esse modo de apresentar suas reflexões aponta, inclusive, para sua dificuldade em escrever de outra maneira, que buscava, neste caso, uma expressão mais voltada para o que lhe acontecia.

Na página que se segue, há um impresso na forma de cabeçalho que acompanha as páginas seguintes. Possuí o nome da escola, o nome completo do aluno, a disciplina, ano do curso, bimestre, data e conteúdo trabalhado na aula. Ao observar esse material, conclui que se trata de uma organização alinhada com um diário de classe.

“Data: 20/02/2017. Conteúdo: Lugar, Paisagem, Território e Região.

Na primeira aula de geografia, como introdução à matéria a professora escreveu na lousa 4 palavras (...). Usamos as palavras para relacionarmos a nossa existência a geografia e falarmos como nós somos construídos na sociedade (...) chegamos à conclusão que nós só estávamos naquele local naquele momento por causa de fatores que acontece com o meio em que vivemos e como isso influencia diretamente nossa vida”.

O sentido de relatório que o aluno tomou para si para a produção dos dados para essa pesquisa me levou a indagar sobre sua visão de mundo. Ele mudou o

sentido da proposta inicial e criou outro, alinhado a uma postura de se implicar menos no processo, parecendo ver de fora, inclusive ao usar palavras que descrevem uma situação com certa “neutralidade”. Essa questão de relatar as aulas sem se observar no que lhe acontecia parece advir de uma dificuldade para lidar com processos, neste caso, o de autocompreensão. Seria esta dificuldade associada com uma visão dicotômica do mundo?

Curioso também ele ter retornado aos assuntos discutidos no início do ano, como forma de dar sentido cronológico ao relato, mesmo que, nesse período, de fevereiro e início de março, não tivesse realizado a entrega dos diários aos alunos.

Seus escritos seguintes não adentram ao nível de suas reflexões pessoais, parecem sempre relatar as aulas e o que se esperava (no caso, a professora) de entendimento das mesmas.

Essa forma de escrita pode apontar para uma dificuldade que este aluno possuía em se expressar emocionalmente. Talvez esse mecanismo de descrever os conteúdos das aulas no diário fosse o ele aprendeu a fazer em seu processo educativo desde então, tendo em vista o behaviorismo latente nas instituições de ensino e em nossa cultura, que se baseia em reforços positivos e negativos (estímulo e resposta) que, ao estar focado em fatos objetivos, não oferecem recursos para a introspecção do sujeito.

“Data: 06/03/2017. Conteúdo: Cartografia.

Fomos a sala de vídeo para ver um documentário sobre cartografia (...), foi pedido para que se fizesse um texto falando sobre o que entendi sobre cartografia (...) vimos assim como a cartografia foi importante (...).”

“Data: 20/03/2017. Conteúdo: Cartografia.

A sala foi separada em 5 grupos para fazer uma pesquisa (...). Após essa semana teve a prova de geografia e nas outras duas, nós vimos o filme Lion que mostrava a diferença social absurda entre dois lugares do planeta (...).”

Neste trecho, pode-se perceber algumas reações (“*diferença social absurda*”) que o parece incomodar, saindo da condução de “relato neutro” com que vinha construindo sua escrita e partindo para utilização de adjetivos que dão mais intensidade na sua expressão.

Na página seguinte, Paphiopedilum parece deixar transparecer um pouco do que o cativava.

“Data: 24/04/2017 até 12/06. Conteúdo:

No dia 24/04 aprendemos a entender como se funciona o mapa como instrumento (...) após a Semana Paulo Freire que teve atividades culturais além de muitas palestras sobre temas diversos a prof. retoma as aulas no dia 15/05, ela explica fases do capitalismo e da globalização e passa um trabalho a ser apresentado (...) O meu grupo ficou responsável por apresentar a Revolução Cubana e tensões ligadas aos EUA (...) Na semana Paulo Freire nós debatemos na sala de aula sobre baleia azul, depressões e as suas ligações e chegamos a pontos bem interessantes e enquanto fora da sala estava tendo atividades, nós ficamos debatendo (...) nem todos ficaram, mas foi bem interessante e isso ajuda muito a saber lidar com quem passa por isso principalmente nessa idade que parece que nada importa para alguns. A prof. chamava as pessoas responsáveis pelos relatórios de aula no almoço para falar sobre temas diversos que tivemos em aula ou às vezes até outros temas, não que fosse obrigatória a participação nas reuniões, mas eu estava sempre presente. Às vezes o debate era tão interessante que passavam alunos de outras turmas e entravam para participar”.

Neste excerto, o aluno faz uma síntese geral dos acontecimentos de um determinado período. Mas porque será que ele não seguiu a rotina de relatos semanais que estava vindo criando? O que lhe foi acontecendo nesse processo?

Notei que por um mês e meio o aluno não produziu relatos, talvez por conta do período de fechamento de bimestre e intenso processo avaliativo, que muitas vezes, toma muito tempo e saúde dos alunos. Talvez, ainda, Paphiopedilum simplesmente porque não quis, não viu sentido de escrever naquele período e deixou de lado. Pode ser também que esta atividade, como não tinha caráter avaliativo, foi deixada para segundo plano, já que, para este aluno, as regras escolares e as demandas vindas dos professores pareciam ser bastante importantes.

Lembro-me de uma confissão feita por Paphiopedilum em nossos encontros no horário de almoço, quando disse gostar de manipular a realidade presente ao seu favor, muitas vezes criando toda uma narrativa gloriosa para justificar o porquê não havia cumprido com sua parte no desenvolvimento de determinado trabalho em grupo. Tinha dificuldade de admitir para os colegas que simplesmente estava com preguiça de desenvolver a tal atividade no dia e horário combinado. Gostava de realizá-las em seu tempo, muitas vezes, em cima da hora da entrega. “Mas eu sempre faço!”, ele dizia.

Confessou também que, certa vez, em outra escola, havia criado toda uma situação para deixar o professor confuso e se favorecer em uma nota. Dizia não se orgulhar, mas que gostava disso.

Durantes essas conversas, percebi que *Paphiopedilum* apresentava uma necessidade inerente do ser humano que é o ser notado. Que outro sentido ele teria para manipular tais situações?

Que processo educativo é esse em que os alunos precisam criar situações para serem vistos e percebidos, única e exclusivamente pelas suas notas? Será que é possível avaliar o valor de um aluno, enquanto pessoa, pela nota? Por que para *Paphiopedilum*, alterar o valor da nota era tão importante assim? Será que era uma forma dele demonstrar seu valor para aquele professor?

Durante a relação que estabeleci com *Paphiopedilum*, pude perceber que era um garoto excêntrico, gostava de estar junto, mas o via quase sempre sozinho durante os intervalos. Apreciava a liberdade de pensamento, mas tendia a se apegar às regras e à tradição. Talvez para se sentir confortável e seguro. Afinal, se mudam as regras, ele pode se sentir vulnerável e exposto demais. Como manipular as situações diante de mudanças constantes? Como expressar sua existência e seu valor em um mundo em constante transformação? Talvez, essa percepção lhe fosse muito incômoda, visto sua dificuldade em perceber-se aceito pelo que era e a forma como pensava.

Voltando para o diário, podemos notar também que o aluno seguiu seu relato, mas que em dois momentos oportunos deixou-se levar pela curiosidade. As descrições sobre as atividades da “Semana Paulo Freire” surgiram em dois momentos do relato e em ambas ele dizia ter achado “interessante” participar.

As escolas técnicas do Estado de São Paulo têm incorporado em seu calendário acadêmico a “Semana Paulo Freire”. A proposta é oferecer atividades pedagógicas, artísticas e sociais, desenvolvidas por alunos e professores, para homenagear o educador que é patrono da Educação Brasileira.

É digno de nota, que, desde que comecei a trabalhar nesta escola, fui convidada para participar de um grupo de combate à violência, composto por professoras desta mesma escola e que vinham, ao longo de mais de um ano, apresentando projetos e novas abordagens que possibilitassem outras relações de convívio e conexão com (e entre) alunas e alunos, baseadas no respeito e empatia.

Especialmente neste ano, o grupo propôs discutir temas para libertação dos preconceitos, tais como: gênero e sexualidade, depressão, homofobia, sexismo, etc.

Neste ano, lembro-me de que fizemos uma sessão de cinema no anfiteatro com filmes: *O Experimento Milgram*, de 2015, dirigido por Michael Almereyda, para discutir sobre obediência, *Sete Minutos depois da Meia Noite*, de 2016, dirigido por Juan Antonio Bayona, para discutir sobre emoções e sentimentos, e o filme *Expresso do Amanhã*, de 2013, dirigido por Bong Joon-ho, para discutir segregação socioespacial. Nas salas de aulas, os professores tinham liberdade para discutir temas diversos com os alunos. O Grêmio da escola também propôs algumas atividades, que, neste ano, se voltaram basicamente para atividades físicas e esportivas.

Durante essa semana, lembro-me de ter me sentado, durante o horário da aula de geografia, com os alunos da turma do primeiro ano do ensino médio do curso de eletrotécnica, em formato de círculo, e falei, resumidamente, sobre quem foi e o que fez Paulo Freire e perguntei sobre quais assuntos eles tinham interesse em discutir naquele momento. Foi unânime a curiosidade que eles tinham de conversar sobre “o jogo da baleia azul” e os efeitos da depressão. O “jogo da baleia azul” tornou-se um assunto muito discutido naquele espaço-tempo, devido ao enfoque que a mídia estava dando às possíveis causas dos inúmeros casos de suicídios de adolescentes no mundo. Durante a conversa, muitos alunos relataram a pressão que sentiam por parte dos pais e da escola para “ser alguém na vida”. Diziam que não tinham tempo para falar sobre emoções e que o distanciamento emocional era muito grande, tanto entre a família, quanto entre os colegas da escola. De maneira geral, eles tinham dificuldades de expor o que de fato sentiam, com medo de não serem aceitos pelos colegas. Afinal em “tempos de *Facebook* e *Instagram*, todos têm que estar lindos e felizes”, enunciavam.

Durante essa conversa, foram entrando alunos de outras turmas e se juntando à nossa discussão, nas palavras de *Paphiopedilum* “(...) às vezes o *debate* era tão interessante que passavam alunos de outras turmas e entravam para *participar*”.

Realmente, nesse dia, alguns alunos deixaram de ir às atividades esportivas planejadas pelo grêmio da escola para conversarem sobre o tema. Chamou-me a atenção o trecho em que *Paphiopedilum* parece que precisa transitar seus sentidos para terceiros, visto sua dificuldade em se colocar como protagonista de suas

sensações. Relatos incríveis surgiram nesse momento. Experiências profundas que os alunos possuíam, que, muitas vezes, a rotina escolar diária não permitia que expressassem, incorrendo, muitas vezes, em sofrimento emocional.

No último trecho desse excerto transcrito do diário de bordo, *Paphiopedilum* traz para o mesmo relato da “Semana Paulo Freire” o convite que fiz para os encontros semanais, para discutirmos sobre temas relacionados à questão ambiental. Essas duas atividades que ocorreram em espaço-tempo diferente parecem, em seu relato, que fizeram parte de uma mesma proposta. Talvez pelo caráter mais livre que possuíam?

Interessante como o aluno insistiu na ideia de relatórios, até mesmo para os demais colegas participantes da pesquisa: *“A prof. chamava as pessoas responsáveis pelos relatórios de aula no almoço...”*. Relendo este trecho, o sentido que este aluno atribuiu aos encontros dá a impressão de algo forçoso, mesmo que depois ele escreva *“não que fosse obrigatório a participação nas reuniões, mas eu estava sempre presente”*. Talvez a forma como ele aprendeu a encarar a escola oferecesse essa ideia de obrigatoriedade e disciplina. Diante disso, até as propostas com perspectivas mais livres e libertárias pareciam ter esse caráter de comprometimento e obrigatoriedade.

Na página seguinte, *Paphiopedilum* segue com o relato por período, resumindo as aulas de duas semanas, de 19 de junho a 26 de junho. Para tanto, comentou sobre um documentário que assistimos de Noam Chomsky, *“Requiem for American Dream”*, de 2015, e resgatou alguns sentidos sobre o filme assistido anteriormente sobre obediência:

“Além desse documentário também vimos sobre obediência (...) no qual mostrava a sociedade já tomada pela cultura do medo de quem tem poder, e assim tomando muitas vezes a escolha de obedecer uma ordem do que salvar uma vida, o que é muito estranho porque a cultura de qualquer animal é propagar a espécie mais a sociedade é tão alienada com o medo, que obedece a qualquer custo (...). Na verdade, as pessoas têm medo de deixar alguma coisa que ela não consiga recuperar, mas elas só têm essa impressão por causa dessa alienação constante”

Muito interessante a reflexão que o aluno faz ao relacionar os seres humanos e os animais. Parece perceber melhor sobre a construção histórica do ser humano e da sua “ruptura” com os padrões da natureza a partir da invenção de técnicas, que o auxiliou a produzir um ambiente artificializado que atendesse aos seus interesses.

Ao refletir sobre obediência, o aluno percebe que a cultura humana, enquanto produto da sociedade, tende a mudar as ações do ser humano, que, enquanto animal, tenderia a agir de maneira diferente, caso estivesse colocando a espécie em risco. Nesse momento, o aluno pareceu ter ampliado sua consciência ao compreender o ser humano enquanto um ser que, além de biológico, é também social e cultural, pois, ao criar novos espaços para sua segurança e conforto, criou também a cultura, que, muitas vezes, vai de encontro com a sustentabilidade do planeta.

No final do excerto, o aluno faz uma reflexão sobre o medo das pessoas com relação a deixar algo que não se consiga recuperar, talvez pela condição de alienação do indivíduo. Essa reflexão parece expressar a necessidade de certezas que “as pessoas” têm.

Talvez, para *Paphiopedilum*, saber mais sobre algo possa gerar algum tipo de sofrimento com o qual, muitas vezes, não sabe lidar. Se recordarmos bem, este aluno achou “muito interessante” as propostas de conversas sobre questões emocionais, tais como estresse, depressão, ansiedade, e outras diversas patologias decorrentes do modo de vida da sociedade moderna. Seria alguma dessas questões que habitavam sua fonte de insegurança, limitando sua livre expressão?

Na página seguinte de seu diário, *Paphiopedilum* parece emergir de seu casulo protetor, nos possibilitando entender melhor sobre seu movimento reflexivo.

“Parece que um semestre foi pouco, mas não foi, teve muitas aulas de debate bem interessantes, ou seja, as aulas não foram aquele tipo de aula comum foi uma aula mais participativa (...). Eu achei isso muito bom nos ajuda a sair das mesmices de só ouvir, nos torna participativos”.

Aqui, o aluno faz uma reflexão sobre o estilo das aulas. Descreveu sobre as possibilidades de participação. O aluno pareceu fazer um “balanceamento” das aulas daquele período e, aproveitando o final de um ciclo, marcado pelo encerramento do semestre, sentiu necessidade de avaliar o movimento das aulas e da relação pedagógica estabelecida.

Ao que parece, as aulas de geografia o ajudaram a perceber uma outra possibilidade de relação pedagógica, que, de acordo com ele, o motivou a sair das “mesmices de só ouvir” e o desafiou a participar mais ativamente. Diante de uma análise das experiências desse período, ele relatou ter gostado. Diante dessa reflexão, *Paphiopedilum* me faz pensar sobre seu processo educativo e as

“mesmices” que o foram conformando, a partir de um processo educativo em que o aluno está parece estar sempre “fora” e que não é convidado a participar ativamente na construção de um entendimento sobre determinada temática. Muitas vezes, os alunos são educados para atender apenas a demanda do professor, e acabam o fazendo sem questionar para não sofrer retaliação a partir de notas baixas e desmerecimentos outros. Em um modo de ensino tradicional, esse mecanismo é muito usual e corriqueiro: se o aluno não atende as expectativas do professor baseado na sua visão unidirecional de “bom aluno”, acaba sendo marginalizado e no processo de ensino-aprendizagem. Talvez estejam aí os limites do ensino tradicional: não possibilita que o aluno se perceba como sujeito intrínseco e essencial para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de maneira mais integral (cognitivo, afetivo e político).

Curioso como este aluno foi, aos poucos, em seus escritos, deixando-se tocar pelas experiências dessas aulas e dos encontros. Ao comparar os escritos das primeiras páginas de seu diário de bordo com as últimas, percebi uma sutil mudança em sua escrita. No início, as palavras marcavam certa impessoalidade na escrita e certa dificuldade em olhar para si a partir do acontecimento das aulas. Já nos relatos finais, mesmo perpetuando o movimento de avaliação das aulas, ele deixou-se levar por algumas sensações vivenciadas por ele durante o período. Talvez não que ele estivesse controlando, como me pareceu no início da leitura de seu diário, mas pode ser que ele foi aprendendo a se expressar e se colocar mais nesse processo vivido, a partir de dessa outra relação educativa. Ao que parece, quando trouxemos para nossa relação pedagógica a essencialidade das emoções e do sentir, o aluno sentiu-se cativado e com um maior interesse em estar ali, presente e participando.

Em sua última reflexão, *Paphiopedilum* descreve os conteúdos trabalhados no segundo semestre, neste caso, estrutura geológica e relevo. Nesse período, foi discutido em sala de aula a formação do universo, a partir da teoria do *Big Bang*, a formação de nossa galáxia, do sistema solar e do planeta Terra. A relação de tempo cósmico, geológico e histórico foi apresentada aos alunos para que pudessem perceber as diferenças nas escalas de análise, buscando compreender melhor o breve período de tempo em que o ser humano tem habitado o planeta e que, mesmo diante disso, tem transformado intensamente o espaço.

“Nessa aula, percebemos como o homem não tem mais conexão com o meio natural com o qual ele vive e isso causa várias surpresas. Podemos citar como

exemplo as catástrofes naturais, como as enchentes, erosões, entre outras, na qual ele mesmo ajuda e nem percebe”.

Nesse trecho, o aluno foi incisivo ao afirmar que “*o homem não tem mais conexão com o meio natural*”. Oras, como não temos mais conexão, se somos também natureza? Antes de nos tornarmos seres sociais e culturais, somos seres biológicos e, portanto, estamos intrinsicamente relacionados com a natureza. Talvez o sentido “não tem mais conexão” que o aluno escreveu refira-se ao aparente distanciamento do ser humano em relação à natureza a partir do processo de alienação produzido pela consolidação do sistema econômico, que, em seu processo histórico, buscou “fragmentar” o tempo e o espaço para empreender um melhor aproveitamento econômico das coisas e das pessoas.

Curiosa a reflexão que o aluno faz sobre catástrofes naturais, o sentido que ele traz nesse excerto. Para ele, os seres humanos, diante do distanciamento da sua relação com a natureza, têm causado enchentes e erosões. É digno de nota que tais exemplos são processos naturais de nosso planeta, mas que, a depender do processo de ocupação e construção do espaço geográfico, pode-se acentuar tais processos, gerando catástrofes, neste caso, ambientais, pois foram geradas pela ação do ser humano sobre o meio.

Normalmente usamos o termo “catástrofes naturais” para desastres que não são gerados pelas ações humanas, mas que podem impactar seu modo de vida. As catástrofes naturais ocorrem naturalmente em nosso planeta, e tornam-se catástrofes quando impactam diretamente o modo de vida do ser humano. Por exemplo, a queda de um meteorito, a erupção de um vulcão, um tsunami, pouco tem a ver com a relação do ser humano com o meio, visto que ele não é o agente gerador desses processos, portanto, sofreria os impactos tanto quanto os demais seres vivos do planeta, sem espaço “VIP” e tratamento especial, o que nos lembra sobre a vulnerabilidade que é viver em um planeta que está ativo e que faz parte de um sistema cósmico, que também está em constante movimento.

Exemplos de catástrofes ambientais são aquelas que em grandes magnitudes impactaram o ambiente a partir das ações do ser humano sob o planeta: vazamento de petróleo nos oceanos, produção exacerbada de lixo, explosão de usinas nucleares, etc.

Ao refletir sobre isso, o aluno pontua que, muitas vezes, o ser humano compactua com esse processo de impacto ao meio e “*nem percebe*”.

Diante das reflexões de *Paphiopedilum* e do modo como as apresentou, pude perceber os desafios que do espaço escolar ao se trabalhar as questões ambientais.

A estrutura segregada das disciplinas e os restritos tempos das aulas, bem como a própria organização dos horários, dificultam, de certa maneira, explorar mais este tema, inclusive com experiências e vivências outras (dentro e fora do espaço escolar).

Notei que no caso de *Paphiopedilum*, a escrita do diário de bordo pareceu, inicialmente, reproduzir uma perspectiva de ciência baseada em relatórios descritivos, que pareceu buscar certa neutralidade em descrever os conteúdos trabalhados durante as aulas. Percebi também, na escrita deste aluno, certo distanciamento do evento ao qual ele também participava. Ao que parece, o aluno pareceu querer anular o envolvimento emocional, mas, em alguns momentos, isso saiu de seu controle, e algumas palavras como: “*absurdo*”; “*interessantes*”; “*sair da mesmice*”; “*nos torna*”, parece que emergiram como revelações de uma personalidade que parecia estar oculta na maior parte do processo de escrita do diário. Talvez ele não tivesse aprendido a se expressar de outra maneira e usava essa tentativa de impessoalidade para atender a demanda baseada em uma educação de viés tradicional, muito recorrente no espaço escolar, conforme descrito anteriormente.

Desconstruir certos distanciamentos com esse aluno me pareceu mais desafiador, principalmente pelo fato dele, em suas reflexões, não deixar totalmente claro o que lhe acontecia (emocionalmente) durante o processo. Mas algo nessa relação pedagógica o tocava, afinal, ele estava sempre presente.

5.3. Cattleya

De acordo com Watanabe e Morimoto (2007), esta espécie de orquídea é epífita, isto é, cresce grudada em troncos de árvores, não necessariamente vivos. O cultivo é relativamente fácil, já que se adapta facilmente ao ambiente urbano: é só dar-lhe condições favoráveis, como umidade e boa iluminação.

São muito belas e possuem uma imensa variedade de flores, cores, tamanhos e perfumes. Possui rizomas que caminham na base em que é apoiada. Na natureza, seus nutrientes são extraídos do ambiente: folhas decompostas e excrementos da fauna selvagem.

Atualmente existem milhares de híbridos gerados pelo cruzamento entre elas, buscando melhoramento e aprimoramento na forma, coloração, tamanho, etc.

Diante de toda essa variedade, dependerá da sensibilidade do colecionador encontrar aquela que lhe apresenta uma característica especial.

Figura 6



Fonte: Meireles, R. (2018)

5.3.1. Composição inicial

Crônica 01

Professora:

- Porque decidiu participar da pesquisa?

Cattleya:

- Sabia que não tinha nada a ver com nota e aceitei.

Crônica 02

Na sala de aula, sentava-se em algum lugar...

Onde é mesmo que ela se sentava?

(...)

Tinha voz baixa.

Falava pausado e calmamente...

Nas conversas com os colegas enunciava apenas o início das frases:

- Mas olha... Então... É... Mas tem...

Difícilmente conseguia terminar suas colocações.

Diante disso, parece que se resignava.

Será?

O seu silêncio me causava certo desconforto.

O que será que ele silenciava?

Crônica 03

Em um encontro, lhe perguntei:

- Qual é o seu lugar no mundo?

Ela respondeu:

- Não sei... Eu estou vivendo...

Diante da resposta evasiva, insisti:

- Como você entende isso?

Ela, olhando para suas mãos, respondeu:

- Hm... É complicado. O mundo tem nove bilhões de pessoas, aí se você for pensar o lugar de cada pessoa... Eu sou mais uma pessoa dessas pessoas entende?

Nesse momento, fitei-a por um segundo, prendi a respiração e, com a boca entre aberta, tentei parafrasear sua visão de mundo.

- Certo... E isso te dá uma sensação de sem sentido, de que tanto faz?

Ela então assumiu:

- É, vai continuar do mesmo jeito...

Eu tentei investigar mais um pouco:

- E desde quando tem essa opinião?

Ela, um pouco nervosa com minha curiosidade, respondeu:

- Deus! Meus pais são religiosos. Mas aí eu comecei a estudar muito sobre o universo... Religião... E, na moral... É cultural, sabe?! Meus pais se tivessem nascido em outra família, poderia ter sido diferente...

Nesse momento, os colegas que estavam na sala começaram a ficar ansiosos para dividir suas experiências, pois, ao que parecia, alguns deles haviam passado pelos mesmos questionamentos.

Então eu a questioneei de novo:

- Como você descobriu outras possibilidades?

Ela foi direta e nesse momento me olhava nos olhos:

- Internet.

Eu, novamente, tentei parafrasear:

- E aí você começou a ter noção do tamanho das coisas e começou a se sentir pequena?

Ela, como se sentenciasse a si mesma, respondeu:

- É!

5.3.2 Os sentidos que brotaram

Cattleya era uma aluna quieta e reservada que me desafiou a compreendê-la melhor em seu silêncio. Que sorte ter um pouco de suas palavras escritas!

Diante da cena 01 descrita acima, podemos perceber em *Cattleya* uma busca por desprendimento de normas e padrões. Ao pensar em sua resposta, lembro-me de ter anotado com surpresa tal afirmação: “*não tinha nada a ver com nota*”. Talvez porque esperasse uma reação contrária: de alunos optando por participar buscando certa visibilidade, afinal, estava atuando em um colégio técnico, e muitos professores instigavam os alunos do primeiro ano para participarem do máximo de atividades possíveis buscando aproveitar ao máximo o que aquele espaço podia lhes oferecer, tendo em vista a possibilidade de melhorar o currículo e, portanto, tornarem-se mais competitivos no mercado de trabalho.

Normalmente eu os provocava em minhas aulas desafiando-os a pensar quem eram eles e de que formas eles estavam orientando suas vidas... Simplesmente para agradar ao outro? Para atender à demanda do mercado de trabalho? Afinal, o que era essencial para suas vidas? O que os cativava?

Sempre os lembrava de que, diante da magnitude da vida e do processo evolutivo do planeta e de nós mesmos, estávamos aqui e agora e tínhamos as possibilidades de realizar escolhas conscientes, sermos protagonistas no papel

principal de nossas vidas; afinal, dispúnhamos de tempo de existência que deveria ser encarado de maneira ética e responsável.

Diante dessa perspectiva, ao escutar a resposta de *Cattleya*, senti que ela continha faíscas de esperanças, pois parecia buscar pelo mesmo que eu estava oferecendo: outras formas de relação educativa.

Ela utilizou o mesmo caderno que eu ofereci para compor seu diário de bordo e não o estilizou. Sua primeira reflexão se iniciou sem data, e seu texto rememorava suas experiências anteriores com aulas de geografia.

“Nos anos anteriores, eu pensava que geografia era um pouco chato pois os professores passavam textos enormes na lousa, a gente tinha que decorar, para ir bem na prova.

Esse ano está sendo diferente a professora faz debates com a sala (...) achei isso muito legal eu pude refletir bastante sobre quem sou eu”.

Interessante o comparativo que ela traz aqui, pois vem ao encontro com a reflexão que discutimos anteriormente neste trabalho, ao explicitar uma concepção de ensino de geografia tradicional que, infelizmente, ainda é muito presente nas instituições de ensino. Nesta modalidade de ensino, a cópia de textos, memorização e provas estão fortemente presentes e denunciam um método diretivo baseado em uma educação bancária (FREIRE, 1996), que se apresenta de maneira verticalizada, onde o professor é o detentor do saber e “deposita” os conhecimentos em seus alunos. A prova é o momento de o aluno (com)provar o que “aprendeu” (decorou?). Normalmente, quanto maior a memorização dos conteúdos, maior sua nota e seu prestígio com o professor.

Ao que parece, construir com os alunos um ensino geográfico de orientação mais crítica, que busca por outras relações pedagógicas, tornou-se, para *Cattleya*, muito significativo. Promover situações, por exemplo, debates, em que convidávamos os alunos para refletir juntamente com o professor sobre determinado tema, pode mobilizar mudanças expressivas na relação pedagógica, pois, os alunos, ao terem a oportunidade de se expressarem mais livremente, percebem-se também importantes naquele espaço e encontram um sentido para estar ali, o que auxilia no processo de tornarem-se mais protagonistas de seu processo de aprendizagem.

De acordo com *Cattleya*, essa outra possibilidade de ensino-aprendizagem despertou maiores condições para ela refletir sobre quem ela era. Ao que sugere suas palavras: um (re)despertar de si mesma estava sendo cativado.

Ao virar a página de seu diário, noto uma mudança de cor na caneta. A leitura me fez prender a respiração... Percebi-me tensa, como quando assisto a um filme de suspense. Diante de tal sentimento, começo a transcrever trechos de sua reflexão. Quase não teve recortes. Como poderia?

“8/05/2017 14:22

(...)

Essa semana está sendo diferente na escola. Está havendo gincanas o grêmio denominou como “semana da libertação”.

Então os alunos sugeriram uma aula diferente começamos a debater o “jogo da baleia azul” que está muito presente nas redes e mídias, adolescentes fazem 50 desafios onde o último é o suicídio.

Acho que sugeriram isso por causa de um colega da classe que está enfrentando a depressão, eu admiro ele, pois ele fala abertamente no assunto e até das suas tentativas de suicídio. Eu já tive depressão e sei como é o julgamento das pessoas, elas pensam que é frescura e quando se fala em suicídio dizem que a pessoa é louca ou está com falta de “Deus”. Minha mãe pensava assim, até eu tentar me matar com 12 anos (...), eu me sentia com um vazio enorme, era uma dor emocional, uma sensação de que a vida não tinha sentido, eu não via um futuro feliz e foi um período que eu estava saindo da infância e virando adolescente, naquela época eu só queria voltar a ser criança (...). Voltando a baleia azul, eu não acho que o jogo seja o problema e sim a depressão pois uma pessoa emocionalmente bem nem pensaria em jogar (...). Na minha opinião as pessoas começam a jogar esse jogo, para sentir alguma coisa “perigo” pois quando eu estava deprimida não sentia nada, além de um enorme tédio pela vida e dor emocional.

Naquela época passei com a psicóloga e uma psiquiatra me receitou dois remédios eu fiquei bem e a tempestade passou, não me sinto mais vazia e sozinha, pois agora meus pais me compreendem, e de certa forma eu consegui superar meus problemas, ainda estão as cicatrizes, mas não doem como antes. Mas evito falar disso com as pessoas pois geralmente, nos veem como dementes fracos e loucos (...). Após 3 anos da tempestade, ainda não vejo sentido na vida (...) também virei agnóstica talvez “Deus” exista ou talvez não (...).

Se eu pudesse, gostaria muito de voltar no passado e contar para mim mesma de 12 anos que há um futuro feliz e que desistir não é o caminho, concluo

que as coisas que passei boas e ruins me fizeram quem eu sou e me fizeram mais forte.

*Uma maneira de se fazer um mundo melhor seria tratar as pessoas bem pois, nunca sabemos pelo o que elas estão passando e também não se calar perante algumas situações por exemplo o bullying → isso pode deixar sequelas em algumas pessoas e podem causar consequências **enormes**.*

(...)Há muito tempo atrás aconteceu com um colega, o professor foi conversar com ele e acabou dizendo que esse menino estragava a sala e em suas aulas ele sempre fazia piadas e comentários humilhantes sobre esse menino e essas coisas estão presentes no dia a dia e muitas vezes não damos importância, ou para quem está de fora parece uma brincadeira, mas para quem está ouvindo pode não ser. O menino tinha dificuldades e perdeu o interesse pelos estudos.

(...) Esse problema de bullying/suicídio não é recente e muito menos da nossa “Geração Fresca” → como dizem algumas pessoas. O problema está em vários lugares: Na escola que não se importa, nos pais que não compreendem, nas pessoas que machucam.”

Que revelação!

Após uma pausa, precedida por uma longa respiração, consegui me acalmar...

Percebi a intimidade e a confiança dispendida por essa aluna em suas palavras, neste seu emocionante relato. A intensidade dessa revelação me fez refletir por um tempo sobre a responsabilidade de criar relação e vínculos afetivos com o outro.

Que reflexão intensa!

Os grifos e setas foram reproduzidos aqui tal como em seu diário de bordo. Através eles, a aluna parece que buscou dar entonação em suas palavras, procurando alertar àquele que lê, ou, até mesmo, dar um reforço de sua indignação com alguns dos comentários das pessoas.

A indignação de Catteya é muito admirável: afinal, se somos construídos a partir da relação com o outro, nossa consciência é moldada socialmente. Que sociedade é que essa me constitui? Qual minha responsabilidade pelo que enuncio? Qual a possibilidade de transformar a mim mesma e ao meu redor?

Penso que ao enunciar palavras, devemos fazer um exercício constante de ética, afinal somos construídos por palavras, vivemos e morremos por elas e por meio delas.

Quando as palavras são enunciadas para desmerecer e tirar a dignidade do outro devemos, a partir de um exercício de reflexão crítica, buscar (auto)compreensão do contexto daqueles a quem as enuncia, visto que, muitas vezes, está condicionando inúmeras situações de violência e desgaste emocional ao outro. Mediante a isso, devemos (re)agir eticamente e responsavelmente, tendo em vista o valor e a dignidade do outro.

Durante a leitura de seu diário, naveguei pelos seus mares e também vivenciei, empaticamente, algumas de suas tempestades. Não pude parar de transcrever suas palavras. Que (in)tensidade a emoção em suas palavras, em suas preocupações, lembranças e inquietações. Interessante pensar que essa fatídica aula movimentou também nesta aluna tais sensações. Sua experiência de vida, suas dificuldades, sua superação e seu outro modo de encarar a vida, bem como sua preocupação com as pessoas ao redor.

Curioso como a Semana Paulo Freire reaparece, mas, agora, no relato dessa aluna, como um espaço-tempo “*diferente*”. Talvez por ser uma aula cujo tema estava em aberto, e os alunos tiveram espaço para sugerir o assunto a ser conversado. Queriam conversar sobre depressão, suicídio e o “jogo da baleia azul”. Sinceramente, sentia que não tinha conhecimento necessário para conduzir uma aula sobre o tema.

Colocar-me neste lugar de professora educadora/formadora crítica é desafiador, pois, ao estar aberta a novas possibilidades, me sinto, muitas vezes, vulnerável e exposta – talvez pelo fato de ainda possuir, em algum lugar da minha (in)consciência, uma cobrança de que o professor deve ser o detentor do saber... (provavelmente decorrente da minha formação baseada, majoritariamente, pelo método de ensino tradicional).

Lembro-me que, quando os alunos decidiram abordar esse assunto, fiquei apreensiva, pois estava diante de um tema que não tinha o arcabouço teórico que achava necessário para orientar uma discussão (visando não cair no relativismo e, não criticidade e ingenuidade romântica sobre um tema tão importante). Nesse momento, lembrei-me de uma aula da disciplina de estágio supervisionado, na graduação em geografia, em que a professora responsável convidou uma

especialista em inclusão que atuava, naquele período, na coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP. Ela conversou conosco sobre educação inclusiva, os limites, as dificuldades e os progressos dessa prática na rede. Durante a conversa, ela nos disse que jamais saberíamos tudo sobre o tema e que, sempre que estivéssemos diante de uma situação de inclusão, ficaríamos inseguras, mas que o mais importante era nos colocarmos à disposição e sermos sinceras quanto aos nossos limites e dificuldades, verbalizar isso, para, então, termos consciência de como proceder para o enfrentamento da situação.

Eis o aprendizado: não sei e nunca saberei tudo, talvez o mais importante seja estar disponível para aprender, partilhando espaços de escuta respeitosa, tentando identificar as necessidades comuns que nos interligam.

Mesmo insegura, disse que achava muito prudente conversarmos sobre esse assunto. Para isso, sentamos em uma grande roda e iniciei a aula, perguntando se alguém já havia passado por uma situação de depressão e se sabia dizer do que se tratava. Eis que essa aula foi uma das experiências mais ricas da minha docência até o momento. Os alunos relataram experiências incríveis! Situações de vida, compreensões de si mesmos e críticas à sociedade elaboradas de maneira visceral. O apoio e respeito entre os alunos foi muito terno de se vivenciar. Conforme a descrição de *Cattleya*, um momento que possibilitou admiração entre eles, reconhecendo empaticamente a dor do outro e percebendo o quanto é indigno ser alvo do preconceito dos outros. Um dos aprendizados daquela aula: ninguém tinha o direito de desmerecer a narrativa sobre a dor emocional do outro. Para tanto, decidimos que tentaríamos sempre observar o outro com respeito, e que tentaríamos criar vínculos a partir da empatia e das necessidades comuns entre as pessoas, tais como afeto, respeito, bem-estar e segurança.

Seguindo com a releitura desse trecho do diário de *Cattleya*, pergunto-me o que poderíamos fazer na escola para que os alunos se sintam emocionalmente bem?

Talvez torná-los parte do processo educativo seja o primordial. Oferecer um sentido para estarem ali, provocá-los para se tornarem sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem. Afinal, a escola não existe sem alunos, e nós, professores, precisamos deles. Somos interdependentes desse processo de humanização. Fazemos parte de um todo e formamos uma unidade.

Precisamos articular espaços de mais diálogos, encontrar brechas em nossa rotina buscando acolher nossos alunos, para escutá-los a partir das narrativas de suas experiências, buscando criar laços afetivos reais, mostrando que nos importamos e que eles são primordiais para nossa existência e para a transformação do mundo. Devemos lhes oferecer possibilidades para acreditar em um mundo melhor e mais justo, e que vale a pena assumir a responsabilidade de construir esse outro mundo. Devemos conduzi-los, no dia a dia de nossas aulas, nessa empreitada, dizer-lhes que não estão sozinhos e que juntos, fica mais fácil e menos assustador. Nós somos os nossos próprios remédios. Com afeto, solidariedade e respeito, podemos mudar, mesmo que em camadas, as relações com o mundo.

Pensar sobre isso me remeteu a esse texto sobre utopia:

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO, 1994, p. 310).

Seguindo com a leitura de seu diário, *Cattleya* faz, também, referência sobre a atividade do “pássaro azul”, o trecho a seguir não traz a data de referência, apenas se inicia com outra cor de caneta.

“A aula hoje se tratou do “pássaro azul” ela leu um poema de sua autoria, eu gostei bastante, ela também leu o de um colega misterioso, ele fala sobre ter medo de não ser de verdade, e que muitas vezes ele esconde seu pássaro azul, me identifiquei bastante, mas eu não tenho medo de não ser “eu” de verdade, pois estou sempre mudando, minhas ideias e percepção da vida estão em constante evolução então, quem eu seria de verdade?”

Este trecho reflexivo me fez pensar sobre a importância dessa aula para os alunos e o quanto eles sentiam necessidade de espaços em que eles pudessem se expressar mais livremente, tendo em vista, inclusive, o acolhimento afetivo de suas dificuldades. Este fragmento do diário reitera a necessidade de promovermos espaços em que os alunos existam em presença daquilo que trazem para as aulas: corpo, consciência e histórias. Acolhê-los em sua integridade, buscando compreendê-los para além do trabalho com o cognitivo, mas para o equilíbrio deste a partir do resgate afetivo e emocional.

A aluna *Cattleya* me faz pensar sobre as inúmeras outras possibilidades que o indivíduo pode experienciar na escola. Muitas vezes, corroboramos com a manutenção de um sistema educativo orientado por um interesse econômico e político, que busca determinar o destino desses alunos, única e exclusivamente para passar no vestibular ou ser competitivo no mercado de trabalho. Essas duas opções não deveriam ser um fim em si mesmas, e não deveriam ser o objetivo do ensino formal. Pelo contrário, esse processo deveria promover, em cada aluno, experiências positivas que os orientassem para uma escolha de vida consciente e não para uma imposição de terceiros.

Muitos jovens sentem-se acuados no espaço escolar, pois percebem, subliminarmente, que só serão aceitos pela sociedade caso passem no vestibular ou que tenham sucesso e prestígio econômico no trabalho. Não é à toa que muitos entram em depressão e pensam no suicídio como uma forma radical para resolver os problemas e a sina que lhes foi imposta.

Esse modo de viver em sociedade baseado nos valores do modelo econômico capitalista tende a corromper a sensibilidade das pessoas, fazendo com que, muitas vezes, uma ideia de destino seja apresentada a esses jovens com uma pergunta, aparentemente, bem inocente: “o que você vai ser quando crescer?”

Se a criança tiver a oportunidade de responder por si mesma já podemos considerar um certo ganho (mesmo que bem pequeno), visto que muitas mães, papais e/ou responsáveis já decidiram por elas. Coitadas daquelas que respondem “não sei...”, possivelmente alguém vai querer achar rapidinho a resposta por elas, afinal, em um mundo em que “tempo é dinheiro” e “o mundo é dos espertos”, não podemos basear nossas vidas em incertezas. Correto?

Ainda bem que nesse trabalho encontramos espaços para discordar totalmente disso.

A partir do relato de *Cattleya*, percebo que devemos promover atividades que levem os alunos a pensar sobre quem são, o sentido de suas vidas e existência, suas possibilidades de atuação, seus talentos, suas dificuldades, para que possam fortalecer um movimento que faça resistência ao que está posto, baseado em um propósito de vida.

Nossos jovens alunos merecem saber que nos importamos e que desejamos o melhor para eles. Para isso, devemos refletir sobre nossas práticas pedagógicas, questionando sobre o que temos feito na escola, como e quais as possibilidades de

transformação. Acho que um caminho importante é o de nos interrogarmos se o que estamos propondo provoca nos alunos inquietação, curiosidade e diálogo ou estamos compactuando com um sistema que promove o silêncio?

Em 31/07/2017, *Cattleya* escreveu sobre nossa primeira aula após o recesso do meio do ano. Refletiu, principalmente, sobre o diálogo que produzimos no encontro que fizemos naquele dia, no horário de almoço.

“No almoço houve uma reunião (...) o grupo estava falando sobre problema, um colega disse que ele é indiferente ao problema, na minha percepção ignorar um problema é a pior solução, pois não conseguirei resolver. Outra pessoa disse que ser indiferente, é não dar tanta importância, pois pode causar consequências tipo depressão e ansiedade.

Eu pessoalmente tenho dificuldade de ignorar, mas já melhorei muito, hoje eu não ligo tanto para o que as pessoas dizem (...).”

Lembro-me que nesta ocasião, a aula abordou uma revisão dos conteúdos do primeiro semestre, e tentei construir uma noção de local-global, onde retomei algumas discussões sobre a relação ser humano-meio, o processo de humanização e criação da cultura e de forma mais rudimentar, alguns processos de trocas econômicas, o advento das grandes navegações, a circulação de mercadorias e a consolidação do sistema capitalista. Comentei sobre os processos de desenvolvimento técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994) e o processo de globalização que, ao mesmo tempo em que integra os espaços a partir da internet, promove, contraditoriamente, processos de segregação sócio-espacial, tendo em vista o acesso desigual ao capital e luta de classes.

Diante disso, em um encontro durante o almoço, perguntei aos alunos como eles entendiam o espaço e a problemática ambiental. Os alunos reconheciam isso como um problema. Mas aí perguntei “O que é problema para vocês?”. Nesse momento, muitas vozes surgiram. *Cattleya* escutou pacientemente seus colegas e lembro-me dela sentir-se incomodada com “um colega” que “disse que ele é indiferente ao problema”. Tratava-se de *Paphiopedilum*. Ambos discutiram um pouco sobre esse assunto e, nesta ocasião, ao final do encontro, ela trouxe sua percepção em seu diário de bordo, de que ignorar um problema “é a pior solução, pois não conseguirei resolver”.

De fato, se não reconhecer algo como um problema, como posso enfrentá-lo buscando resolver?

Essa questão me faz pensar sobre o processo de se implicar nos e acontecimentos, se responsabilizar pelos seus atos, tentar nos entender e entender aos outros, a partir do que nos acontece, enquanto existimos.

Quem sabe, não reconhecer algo como um problema seja uma estratégia ou mecanismo de autodefesa e proteção?

Invaldar algumas situações e/ou experiências enquanto problema pode não nos provocar para uma mobilização que busque uma tentativa para (re)solução. Ao reconhecer os limites de certas soluções propostas, estamos apontando, também, para suas possibilidades. Ao agir tendo em vista a busca por soluções de problemas, estamos mais conscientes das escolhas que fazemos, responsabilizamo-nos pelos nossos atos e reconhecemos, por consequência, nosso potencial de transformação.

Ser indiferente é uma escolha, e, talvez, para *Paphiopedilum*, se tornou um mecanismo de defesa. Para *Cattleya*, esse movimento de dar importância para o mundo trouxe-lhe consequências negativas, mas, ao que parece, ela encontrou meios para lidar com isso ao longo do tempo.

Ao ler sobre essas inquietações dos alunos, seus sofrimentos, dores e sabores, sinto-me um tanto quanto aflita. Porém alegro-me, pois estão sentindo e, enquanto pulsar incômodos em suas veias, poderei encontrar, nos entremeios dessas batidas, espaços para conversar e construir sentidos.

Em 7/8/2017, *Cattleya* escreveu em seu diário sobre algumas coisas que lhe aconteceram durante um outro encontro que realizamos no horário de almoço.

“Teve uma reunião no almoço onde o tema era o nosso lugar no mundo, se estamos vivendo ou existindo.

Foi legal ouvir a opinião dos meus colegas, fiquei um pouco perdida na resposta, minha baixa autoestima muitas vezes me diz que eu não faria falta, há 9 bilhões de pessoas no momento, porque eu seria importante? Quando penso nisso, lembro dos meus pais, amo muito eles e eu realmente acho que eles se importam. Também posso pensar no sentido do universo ser imenso, quem sou eu no meio disso tudo? Isso também contribui na questão de qual o sentido da vida, estou por aqui por acaso ou alguém quis assim?”.

Esse tema surgiu após discutirmos sobre “problema” e as possibilidades de solução tendo em vista o desafio local-global. Alguns alunos diziam sentirem-se desmotivados tendo em vista o global e a impossibilidade que percebiam em realizar mudanças. Ao que parece, sentiam-se soterrados pela impossibilidade de mudança.

O mundo era hostil e as pessoas corroboravam com as coisas ruins que ocorrem no mundo. Alguns diziam serem indiferentes, outros pareciam estar aflitos por não encontrar um sentido e um lugar para atuação. Sentiam-se sozinhos e, por vezes, estranhos em pensar nessas coisas.

Diante dessa demanda, perguntei a eles sobre seus lugares no mundo. Provoquei-os a pensar sobre suas responsabilidades enquanto seres humanos. Brinquei dizendo: *“E se vocês fossem os últimos seres humanos do planeta?”*

Cattleya, que possui uma sensibilidade muito grande, questionava-se: *“porque eu seria importante?”*; *“quem sou eu no meio disso tudo?”*.

Questões profundas. Enquanto inquietação, uma possibilidade para construção de sentidos...

O que faz uma garota no ápice de sua juventude não se achar importante, ou questionar sua importância no mundo? Que mundo é esse que se apresenta para ela, tendo em vista a importância de uns em detrimento de outros?

Ao que parece, a dinâmica da sociedade atual, baseada nas premissas do sistema capitalista, mascara a real condição das pessoas (escondendo suas vulnerabilidades) e valoriza atitudes condizentes com o mercado econômico. A competitividade, as relações sem aprofundamento afetivo (buscando blindar-se de frustrações), o sucesso acima de tudo, narrativas baseadas em acertos, o valor do outro baseado nos interesses de mercado (o outro enquanto mercadoria), as escolhas baseadas no que o mercado espera de mim (e não do que eu espero do mundo e de mim mesmo), relações de amizades enquanto “networking” (o que o outro pode me dar e como posso me beneficiar nesta relação), etc.

Lembro-me que nessa conversa, os alunos presentes ficaram agitados, *“não aceito esse mundo”*, *“não encontro meu lugar”*; *“preciso ser notado pelos outros”*; *“tento fazer o meu melhor”*. Em todas as falas, percebia sorrisos temerosos, afinal, estava fazendo um exercício de trazer para nós a responsabilidade de estar aqui e agora e, enquanto seres vivos e em pleno processo de humanização, éramos/somos responsáveis pelo que fazemos.

Estamos fazendo tudo que está ao nosso alcance?

Essa questão pode estar reverberando em cada um dos participantes. Se caso ainda estiver, teremos mais motivos para nos esperar.

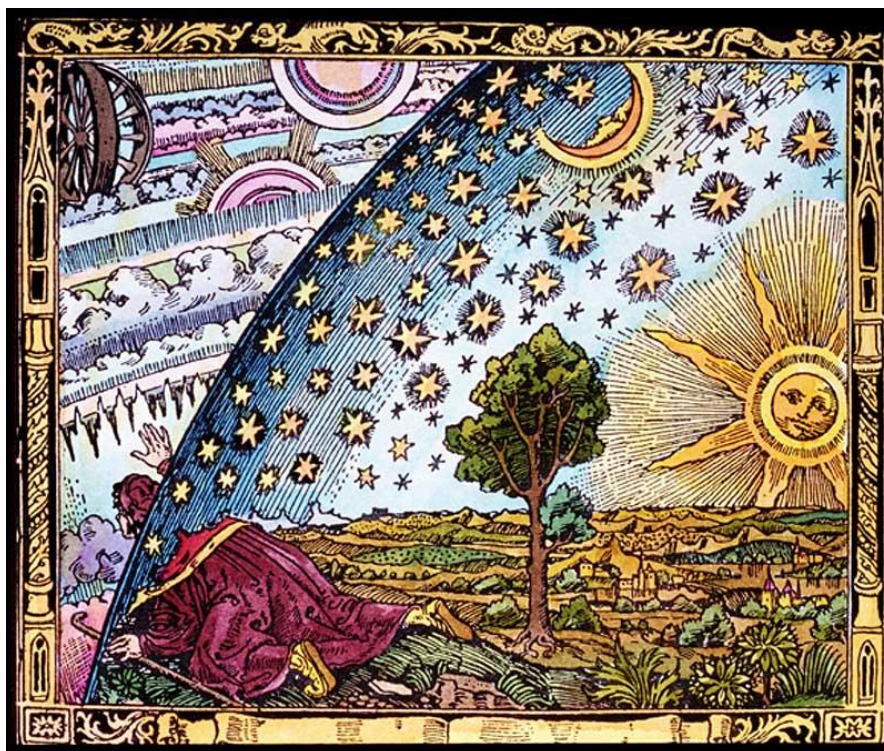
Em 14/08/2017, *Cattleya* escreve sobre a aula que tivemos, sobre o tempo.

“Hoje a professora explicou algumas coisas sobre o tempo geológico e histórico e litosfera e biosfera, (...) assistimos ao episódio de Cosmos, essa série é maravilhosa (...). No episódio que vimos se trata da criação do universo, vendo aquilo nos sentimos pequenos pois o universo é vasto (...)”

Durante essa aula, apresentei aos alunos a ideia de tempo cósmico (formação do universo), tempo geológico (formação do nosso planeta) e tempo histórico (tempo a partir dos seres humanos). Para que eles pudessem ter uma melhor compreensão dessa relação de tempos, levei-os até o anfiteatro da escola para que assistissem o primeiro episódio de uma série chamada *Cosmos: A Spacetime Odyssey*. Esta série foi, inicialmente, criada pelo astrônomo Carl Sagan e, posteriormente, regravada pelo astrônomo Neil deGresse Tyson. O episódio escolhido apresenta uma ideia da formação do universo a partir do evento *Big Bang* e faz uma analogia desse processo a partir de um calendário anual. Traz a perspectiva da ciência enquanto construção de hipóteses e refutabilidade, discute sobre a formação do nosso planeta e do processo evolutivo da vida.

Esse episódio tem momentos muito especiais que costumo chamar a atenção dos alunos. Em um deles, relembro aos alunos sobre a narrativa da vida de Giordano Bruno, um teólogo que defendeu a ideia de um cosmos infinitamente maior do que as pessoas acreditavam em seu tempo. Na série, é apresentada uma animação em que Giordano Bruno está com trinta anos e, ao deitar-se, teve uma visão: segundo a narração traduzida da série, Giordano acordou em um mundo contido dentro de uma tigela limitante de estrelas. Esse era o cosmos de sua época. Ele se levanta e toca uma "cortina" que reproduzia o universo conhecido até então. A "cortina" se movimenta, dando a entender que existe algo por detrás. Segundo a animação, Giordano teve uma sensação momentânea de medo, como se a base de tudo estivesse desaparecendo sob seus pés. Diante disso, recupera a coragem e levanta a "cortina" e, extasiado, se lança ao infinito. Nesta animação, o personagem de Giordano Bruno, vislumbrado, narra a experiência: *"Abri asas confiantes no espaço e elevei-me em direção ao infinito deixando para trás tudo o que os outros se esforçavam para ver ao longe. Aqui não há em cima nem embaixo não há beira nem centro. Eu vi que o Sol era só outra estrela e que a estrela eram outros sóis, cada um deles acompanhado por outras terras como a nossa. A revelação dessa imensidão foi como se apaixonar"*. Evidentemente que ele, diante do contexto da época, foi perseguido e morto pela Inquisição romana.

Figura 7



Disponível em: <http://blogs.discovermagazine.com/outthere/files/2014/03/universe-and-man-larger.png>. Acesso em Set./2018.

Pode ser que esse movimento descrito acima tenha acontecido com alguns dos alunos ao depararem-se com um processo educativo mais crítico, que buscou explicitar os limites de determinados conhecimentos e as diferentes possibilidades de análise e compreensão sobre determinadas situações. Ofereceu certa noção de incompletude e de incertezas.

Ao mesmo tempo em que essa perspectiva pode desafiá-los a sair da zona de conforto promovida pela ideia de uma “verdade universal”, pode, em contrapartida, mobilizá-los a perceber um mundo em movimento de construção.

Tendo em vista a desmotivação de *Cattleya* descrita anteriormente, ao perceber-se uma dentre nove bilhões de pessoas que habitam o planeta, esta série traz um sentido especial, a partir de um relato de experiência do próprio Neil deGresse Tyson, que, ao final daquela aula, busquei resgatar para os alunos, buscando motivá-los para nosso exercício ético.

Neil admira muito Carl Sagan pelo comunicador científico e cientista que foi. No final deste episódio, ele retira de sua mochila uma agenda do ano de 1975, que

pertencia ao Carl Sagan. Abre-a e mostra que seu nome marcava a reserva de um sábado daquele ano. Ele se pergunta: *“Quem era eu naquela época? Um rapaz de 17 anos do Bronx³, com sonhos de virar cientista e, de alguma forma, o astrônomo mais famoso do mundo encontrou tempo para me convidar a Ithaca, ao norte de Nova Iorque, para passar um sábado com ele. Lembro-me daquele dia frio como se ontem, ele me encontrou na parada de ônibus e me mostrou seu laboratório na Universidade de Cornell (...). No fim do dia, me levou de carro até o ponto de ônibus, estava nevando muito, ele anotou o telefone de sua casa num pedaço de papel e me disse: “Se o ônibus não conseguir passar me ligue e passe a noite na minha casa com a minha família”. Eu sabia que queria ser cientista, mas naquela tarde aprendi com Carl, o tipo de pessoa que eu queria ser, ele estendeu a mão para mim e muitos outros, inspirando tantos de nós para estudar, ensinar, praticar ciência”.*

Afetuosos relatos, não é mesmo?!

Na ocasião, disse aos alunos que, ao mesmo tempo em que podíamos nos sentir pequenos diante dessa perspectiva cósmica, podíamos também pensar em nós enquanto parte de um processo maior, que está em pleno movimento de construção de consciência. De acordo com a ideia de Carl Sagan apresentada no documentário, éramos/somos uma forma do universo construindo consciência de si mesmo.

Ao final desta aula, o sinal já havia batido há certo tempo, e ficamos por um tempo, em silêncio, pensando nas palavras proferidas. Alguns minutos depois, uma porção de alunos se juntou ao meu redor pedindo mais informações sobre a série, perguntando coisas sobre o universo e comentando sobre alguns anseios que esse pensamento lhes proporcionava. Mas, de maneira geral, eles adoraram essa experiência e eu também.

Até hoje, quando revejo esse material, me emociono nessas mesmas partes que descrevi acima e, principalmente, com esse trecho:

“Nós e todos os seres vivos desse planeta carregamos um legado de evolução cósmica que cobre bilhões de anos. Se levarmos esse conhecimento a sério, se passarmos a conhecer e a amar a natureza como ela realmente é, seremos lembrados pelos nossos descendentes como elos bons e fortes na cadeia da vida. E nossos filhos continuarão essa busca sagrada, enxergando por nós, como enxergamos por aqueles que vieram

³ Subúrbio de Nova Iorque, que, nesta época, apresentava vulnerabilidade econômica e violência.

antes, descobrindo maravilhas, com as quais sequer sonhamos" (*Cosmos: A Spacetime Odyssey*, 2014).

Diante das reflexões de *Cattleya*, percebo que, sem saber ao certo das coisas que lhe aconteciam naquele espaço-tempo, fui com os planos de aulas, oferecendo alguns outros sentidos para ela se pensar no mundo e nas relações que estava estabelecendo.

Seu diário apresentou-me enunciados com grande carga e intensidade emocional, o que me desafiou a pensar sobre os riscos que a falta de afeto e sensibilidade nos espaços escolares podem corroborar ou até mesmo gerar, aprofundando, assim, a chamada crise civilizatória. Suas reflexões apontam para a emergência de novas relações pedagógicas e outras interações com os alunos nos espaços educativos.

5.4. A floração de cada orquídea

Cada um desses alunos, representados por um tipo de orquídea, apresentaram, durante as vivências relatadas em seus diários e nos encontros, diferentes maneiras para expressar o que lhes aconteciam. Para Vanda e *Cattleya*, essa expressão ocorreu de uma maneira mais explícita, para *Paphiopedilum*, mais implícita, por vezes até subliminar.

Cada um apresentou um desenvolvimento e uma necessidade durante a pesquisa. Os sentidos foram se construindo com o tempo a partir da maturação dos enunciados que a posição exotópica me foi permitindo descobrir. Em muitos momentos, essa posição colocou alguns desafios: como dialogar com os silêncios que não foram explicitados pelo sujeito? Palavras que foram escritas, modos de se expressar que apresentavam certa intencionalidade, mas que, em alguns momentos, sua compreensão parecia complexa demais.

O tempo...

Na natureza, é necessária duração contínua daquilo que é essencial para o desenvolvimento da vida e condição para que os eventos aconteçam.

Ao pensar nos alunos enquanto analogia com as orquídeas, pude perceber que cada um demandou um cuidado especial durante o processo compreensivo de seus enunciados; cada um teve seu tempo. A proximidade emocional tornou-se

essencial para entender um pouco mais do que lhes acontecia, de como poderia cultivar e nutrir melhor suas necessidades durante o processo educativo e formativo, para, quem sabe, fortalecer suas existências, dando sentido aos seus lugares no mundo e, assim, poder assistir e apreciar suas floradas e o compartilhamento de suas futuras sementes.

Vanda e *Cattleya* desenvolveram relatos comovedores, voltados para os sentimentos, que, por vezes, contavam sobre seus processos vividos a partir de carga emocional intensa. Envolvi-me completamente com suas palavras, talvez por ter vivido experiências parecidas durante meu processo de constituição. Encontrei-me mais facilmente com seus enunciados. Ao que parece elas precisavam de um lugar de expressão e encontraram isso nos diários.

Em nossa sociedade, a mulher parece transitar mais facilmente pelos meandros dos sentimentos, mesmo que, muitas vezes, sejamos reprimidas por isso.

Para *Paphiopedilum*, pude perceber que, no movimento da pesquisa, eu precisei buscá-lo em seu esconderijo.

Retornei aos registros produzidos por ele e, (re)lembrando dos encontros, perguntei-me se, de fato, ele tinha ficado distante, ou se ele não tinha aprendido ainda outra forma de se expressar. Afinal, ele estava sempre presente!

Ao pensar sobre isso, muitas coisas foram fazendo sentido para mim, pois, talvez, a maneira que *Paphiopedilum* encontrou para enunciar o que lhe acontecia estava relacionada à formação cultural permeada pelo patriarcado (SOLNIT, 2017), em que, nesse contexto, pode ter sido um dos motivos ao apresentar maior dificuldade de se expressar emocionalmente e afetivamente, visto os reforços que a sociedade acaba induzindo ao limitar certas atitudes que se espera para homens e mulheres. Quem sabe a sensação dele ter estado mais distante e desconectado do que lhe acontecia tenha perpassado por essas questões de gênero, tendo em vista que ele participou ativamente de todo o movimento da pesquisa (escrita de diário e encontros), estilizou seu diário com distinto capricho e estava sempre por perto. Como um aluno que agia assim poderia não se importar?

Pode ser que o que aconteceu seja resultado de um processo de constituição, que, ao levar em conta o gênero, *Paphiopedilum* não tenha conseguido sair ileso: tinha pretensão de parecer distante, mas não conseguia agir totalmente assim. O reforço cultural pedia para ele atuar de um jeito, mas algo dentro de si o fazia agir de

outro. Isso me faz pensar nas aulas em que discuti gênero com os alunos, e os papéis sociais que atribuíamos às pessoas por serem homens e mulheres.

As imagens da mulher e do homem que se passa para os alunos, através dos conteúdos de ensino, contribuem imensamente para a formação social e para os processos de identificação de cada ser social para ser “mais mulher” ou “mais homem” (MORENO, 1999, p. 36). Por detrás dos discursos e dos livros, existe um código de símbolos sociais em que “meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir os modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser formulados” (MORENO, 1999, p. 43).

É importante percebermos que para meninas e meninos compactuar, mesmo que inconscientemente, com esses modelos deterministas e segregacionistas torna-se indigno para ambos. Porém, para as meninas, o peso discriminatório é ainda maior, visto que produz um sentimento coletivo de inferioridade, situando-a em uma considerável desvantagem, não promovendo, portanto, igualdade de gênero. No caso dos meninos, um dos efeitos adversos dessa racionalidade é o distanciamento emocional e afetivo de si mesmo e do outro. O não entendimento do que lhes acontece faz com que descrevam as coisas, comparem, critiquem e estejam sempre orientados para um terceiro.

Paphiopedilum nos lembra a quantidade de pessoas que estão tentando, mesmo sem ter aprendido, construir uma conexão emocional.

Não sabem ao certo como pedir. Desconhecem a linguagem do que lhes acontece. Apresentam como podem suas necessidades de vínculo.

Se não lapidarmos um olhar mais sensível para nossos alunos, poderemos perder algumas preciosidades de formação e transformação.

Talvez essa pesquisa tenha contribuído para uma possibilidade desses alunos se expressarem emocionalmente e afetivamente, e, para alguns, foi, quem sabe, o início de um novo processo de aprendizado, focado também em si mesmo.

Sem dúvidas, uma experiência abarcada por sujeitos singulares, bagunças e uma relação pedagógica diferenciada – baseada em afetividade e sensibilidade, disposta para conduzir diálogos regados à intimidade e acolhimento. Essa aproximação criou vínculos e nos transformou em algo maior que nós mesmos. Um belíssimo mosaico!

CAPÍTULO 06 – Em meio a mosaicos e flores: o essencial desse trabalho

Diante dos sentidos construídos com esses alunos, fui sentindo falta nos enunciados, de uma discussão mais voltada para a questão ambiental, sua crise e as possibilidades para seu enfrentamento.

Durante as aulas de geografia, esse tema estava implícito, mas, ao que fui percebendo, os assuntos de ordem individual estavam mais latentes. Ao que me pareceu, as aulas ofereceram apoio (ou até uma ideia inicial) para que eles se conscientizassem de si na relação com o mundo. Tiveram uma melhor compreensão que a consciência individual era um fato social e ideológico (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97), tendo em vista que a veracidade das situações passou a ser mais incerta visto que toda a certeza passou pelo crivo do questionamento, ao irem aprofundando a consciência de que fazem parte de um processo histórico de interação com a sociedade.

De acordo com o referencial bakhtiniano, a consciência

(...) só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social. (...) A consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si suas lógicas e suas leis (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97).

Por signo, entendemos que se trata de uma realidade material da ideologia, ou seja, algo que possui um significado. Um objeto físico é transformado em signo quando passa a refratar e refletir outra realidade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

Por exemplo, um Iphone 7, conforme descreveu Vanda em seu diário de bordo, é um celular que, na relação social, representa mais do que um meio de comunicação, ele pode oferecer felicidade. Um mesmo objeto físico, que, a depender da ideologia de seu espaço-tempo, refrata e reflete uma dada realidade. No contexto apresentando por Vanda, ela fazia uma crítica com relação ao consumismo e a liquidez das relações afetivas.

Nesse contexto de entendimento, torna-se importante entender também a dimensão da palavra, que, de acordo com Volóchinov (2017), é o meio sócio mais apurado e sensível da comunicação social. É ponte entre o falante e o interlocutor e

é o material mais usual da comunicação cotidiana, visto que possui uma particularidade muito importante: é meio predominante da consciência individual.

Por meio da palavra os enunciados se formam entre dois indivíduos socialmente organizados (VOLÓCHIVOV, 2017, p. 204), que, “na ausência de um interlocutor real é ocupado pela imagem que o representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor”. No caso desse trabalho, o diário foi o meio, e os alunos dirigiram suas palavras para si mesmos, para mim e também para outros interlocutores de seus grupos sociais, buscando compreender melhor os processos vividos. De acordo com Volóchinov (2017), “na palavra eu dou a forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHIVOV, 2017, p. 205).

Logo, em cada reflexão escrita em seus diários, os sujeitos dessa pesquisa formaram enunciados que soavam de um modo e não de outro. Por exemplo, em Vanda, ocorreu uma busca na defesa de um direito, uma exigência, um pedido, uma pergunta; para *Paphiopedilum*, ocorreu na forma de descrição e análise de ações; para *Cattleya*, uma maneira mais aflita e inconformada.

Diante dessas compreensões, pude ir percebendo que, para esses alunos, temas de ordem existencial se tornaram mais importantes para serem discutidos do que outros (neste caso, sobre a crise ambiental). Para entender melhor essas escolhas em seus processos formativos, busquei em Volóchinov (2017) e Freire (1996) algumas elucidações. De acordo com o autor, e conforme já referenciado anteriormente, a consciência é construída socialmente a partir da relação social do sujeito com o mundo a partir da linguagem. A depender da qualidade dessas relações, o grau de consciência vai se tornando mais complexo, podendo atingir uma consciência social mais elaborada sobre sua condição histórica. Enquanto sujeito, construído historicamente, o indivíduo consciente terá condições de reconhecer possibilidades... Portanto, sua passagem pelo mundo não será predeterminada, mas sim permeada por possibilidades de transformação.

Segundo Volóchinov (2017, p. 207), “o grau de consciência, de clareza e de constituição da vivência está proporcionalmente relacionada à orientação social”. A tomada de consciência sobre algo só pode ocorrer caso faça sentido para o sujeito, ou seja, necessita de um discurso interior. Segundo o autor, não pode ser expressa para fora sem uma forma ideológica.

A partir desse entendimento, reflito sobre a tomada de consciência dos alunos sobre a crise ambiental. Será que as aulas de orientação crítica foram capazes de produzir enunciados capazes de promover a construção de um discurso interior? Ou será que a escrita dos diários e essa experiência foi ainda embrionária para a tomada dessa consciência?

Diante dos escritos dos alunos e dos sentidos construídos durante a compreensão de seus enunciados, pude determinar melhor o contexto valorativo e o horizonte social em que suas experiências foram acontecendo. Curioso perceber que a situação de crise ambiental não foi percebida de maneira próxima à suas vivências, o que me fez pensar sobre os diferentes graus de consciência e a necessidade de criar outras situações e relações pedagógicas que tendem a unir e organizar a coletividade para uma “vivência do nós”. De acordo com Volóchinov (2017, p. 209), “existem diferentes graus da ‘vivência do nós’ e suas formas ideológicas podem se manifestar de vários modos”.

Suponhamos que um faminto tome consciência de sua fome em uma multidão desunida de famintos ocasionais (um azarado, um mendigo, etc). A vivência desse solitário marginalizado terá um tom específico e tenderá a certas formas ideológicas, cuja amplitude pode ser bastante vasta: resignação, vergonha, inveja e outros tons valorativos marcarão a sua vivência. Esta irá se desenvolver na direção das formas ideológicas correspondentes: o protesto individualista de um miserável ou a resignação mística penitente.

Suponhamos que o faminto pertença a uma coletividade em que a fome não é ocasional e tem um caráter coletivo, porém a própria coletividade de famintos não possui uma ligação firme e material, isto é, passa fome desunida. Na maioria dos casos, os camponeses se encontram nessa posição. A fome é partilhada por todos, porém, como há desunião material e ausência de uma economia única, cada um a vive no mundinho pequeno e fechado da sua economia individual. Uma coletividade assim não possui um corpo material unificado para uma ação unificada. Nessas condições prevalecerá uma consciência resignada, porém não sem vergonha e humilhação de sua fome: “Todos aguentam, aguenta você também”. Nesse terreno se desenvolvem os terrenos filosóficos e religiosos como a não violência e o fatalismo (...). O membro de uma coletividade (regimento de soldados; trabalhadores reunidos em uma fábrica; lavradores assalariados de uma grande fazenda capitalista; e por fim uma classe inteira ao amadurecer até a forma de “classe para si”) organizada em termos objetivos-materiais vivencia a fome de maneira totalmente diferente. Nesse caso, prevalecerão na vivência os tons de protesto ativo e confiante, e não haverá espaço para a entonação de resignação e de submissão. Além disso, o terreno será mais fértil para a clareza ideológica e o acabamento da vivência (VOLÓCHINOV, 2017, p. 209-210).

Talvez as consciências dos alunos, no início de seus relatos, estivessem conforme explicitadas no primeiro exemplo da analogia descrita por Volóchinov (2017). Ao que parece, após a experiência das aulas, das escritas dos diários e encontros, pudemos perceber algumas nuances de um alargamento da consciência dos alunos ao perceberem que aquilo que lhes acontecia emocionalmente e afetivamente, suas ansiedades, angústias, tristezas e sofrimentos não eram uma posição (des)privilegiada de cada um, mas era decorrente do modo de viver em sociedade, era, portanto, social. Como não encontravam espaços para partilhar essas experiências, achavam-se estranhos e desconectados com os outros e com o mundo. Talvez a próxima etapa seja, com um pouco mais de tempo, esclarecimento e formação política, consolidar um movimento para seguir ao terceiro exemplo, que buscava construir uma consciência de classe, a partir de um núcleo de bom senso (conforme descrevemos no capítulo 03), a partir de uma vivência mais confiante com maior clareza ideológica e que se manifeste em ações políticas.

6.1. Algumas compreensões

Em alguns dos enunciados dos alunos, a crise no modo de existir, evidenciadas pelo individualismo, pânico, isolamento, depressão e ansiedade apontam para uma crise civilizatória, que indica também uma crise ambiental.

Para entender melhor essa relação, Leff (2004, p. 9) esclarece que a problemática ambiental surge de uma crise civilizatória decorrente da catástrofe ecológica, do desequilíbrio econômico e, principalmente, dos processos de objetificação dos seres e da superexploração da natureza. Diante desse cenário, ocorre a perda do sentido de existência que o pensamento racional gera em sua negação da alteridade.

Ao negar a alteridade, estamos negando também nosso processo de humanização na relação com o outro, reduzindo a possibilidade de ampliação da consciência e limitando um horizonte mais belo de “vivência do nós” (VOLÓCHINOV, 2017). Diante disso, e na busca por outras relações do ser humano com o meio, o exercício da alteridade torna-se primordial, visto que busca inquietar-se com aquilo que é “normal”, oferecendo uma dimensão de estranheza ao que é familiar e também ao que é estranho, buscando ser hóspede e anfitrião das relações com o

outro ao mesmo tempo. Amorim (2004) esclarece que alteridade é receber e acolher o outro, que é estranho, abandonando nosso território de conhecimento para deslocarmos em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta e compreensão que, ao final do processo, fará parte da nossa constituição e formação.

A crise ambiental, de acordo com Leff (2004), não é apenas a falta de significado das palavras, mas também a perda de referências e a dissolução dos sentidos, o que denuncia uma crise do efeito do conhecimento sobre o mundo. Essa crise nas formas de entender o mundo nos mantém em uma profunda ignorância do outro, levando assim ao fundamentalismo de uma unidade e verdade universal baseada na concepção de uma identidade sem alteridade. Diante do processo de globalização, a racionalidade positivista, que busca ordenar um único conhecimento como verdadeiro, faz emergir o terrorismo e a crise ambiental. Tais situações provêm da decadência do sentido da vida; como a vontade de suicídio de si e extermínio do outro. A complexidade desses tempos orienta para uma urgente necessidade de construir um mundo de coexistência da diversidade, buscando, então, desconstruir essa racionalidade positivista, buscando explicitar seus limites e suas interferências nos seres e em suas subjetividades.

Para Leff (2006), a crise ambiental leva a repensar o mundo, buscando compreender suas formas de complexidade, vinculando a complexidade do ser e do pensamento a partir de novas formas de conhecer, no sentido de reconstrução e repropriação do mundo e da natureza. *“La racionalidad dominante descubre la complejidad desde sus límites, desde su negatividad, desde la alienación del mundo economizado, arrastrado por un proceso incontrolable e insustentable de producción”* (LEFF, 2006, p. 3).

Diante disso, é digno de nota que este trabalho, em sua forma e criação, marca uma posição autoral e narrativa, que buscou, dentre outras coisas, fazer resistência ao sistema de valores que está colocado atualmente no modo de se fazer pesquisa. A tentativa foi resgatar o pressuposto bakhtiniano da alteridade, em que perpasso a consciência do outro para me constituir (FARACO, 2009, p. 96), buscando, neste caso, formar me formando, na cotidiana complexidade da sala de aula.

Para tanto, concordo com Leff (2006, p. 16), que, para sobreviver neste mundo, teremos que exercer nosso direito de pensar e nosso direito de saber. Logo,

devemos promover e fortalecer espaços abertos ao diálogo, buscando ensinar e aprender eticamente, que toda diferença é uma possibilidade de ampliar nossa consciência, permitindo emergir um mundo onde coexistam a diversidade e a solidariedade.

Pensando na consolidação desse mundo, reflito (e também me aflito) sobre a organização do espaço escolar. Temos as salas de aulas e seus limites materiais bem demarcados, tornando-as, muitas vezes, espaço limitador de experiências significativas e de uma consciência mais integral e profunda sobre nós mesmos e a natureza. As paredes, as luzes artificiais, as janelas, as carteiras (normalmente enfileiradas uma atrás da outra) denunciam a massificação e também o modo tradicional de ensino, que ainda persiste na escola. Não é a toa que as aulas mais marcantes para esses alunos foram aquelas que apresentaram outro formato: aulas debates, expositivo-dialogada, aula invertida, etc. Lembro-me que sentar em roda já os deixava animados...

Esse trabalho também me fez refletir sobre os desafios de se pensar a problemática ambiental, a partir de práticas pedagógicas restritas aos muros da escola. Quais as possibilidades de promover experiências significativas nessa condição?

De acordo com Bondía (2002, p. 21), experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O excesso de informação em que estamos submetidos no atual momento histórico não deixa lugar para a experiência.

Segundo o autor, “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina (...). No entanto, essa obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência” (BONDÍA, 2002, p. 22). Para o autor, a experiência torna-se rara também por falta de tempo; “(...) tudo que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação” (BONDÍA, 2002, p. 23). Segundo ele, o excesso de trabalho também reduz a experiência.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agindo e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (BONDÍA, 2002, p. 24).

A experiência, enquanto possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque, requer, segundo Bondía (2002), um gesto de interrupção:

(...) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Diante dessa concepção, podemos refletir sobre os desafios (im)postos pela escola pública. A estrutura em si dificulta construir espaços para o saber da experiência. Para tanto, faz-se necessário rebelar-se e revolucionar, cotidianamente, nossas ações educativas. Fazer, conforme descreveu Vanda, umas “baguncinhas” aqui e ali...

Uma aula mais crítica, um projeto inovador, um estudo do meio, uma parceria com outro(s) professor(s), um projeto escolar, uma integração com a comunidade local, participação em uma feira de conhecimentos, etc.; cada dia nos oferece mais uma possibilidade de ir rompendo com alguns dos valores que operam o sistema capitalista, a partir do alargamento das nossas consciências e da criação de um novo sistema de valores, baseado na solidariedade, dignidade e sustentabilidade.

Para que esse movimento educativo se fortaleça, devemos promover ações educativas enquanto ações formadoras. Segundo Bakhtin (2011), o indivíduo é, para além de meio e ambiente, horizonte próprio de sentido. Diante disso, o corpo enquanto elemento de expressão (rosto, olhos, mãos, etc.) não é materialidade morta, pois nele, “(...) se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (...). O reflexo de mim mesmo no outro” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Tendo em vista esta compreensão, percebemos a magnitude e a responsabilidade ética em que o processo educativo precisa orientar suas ações, tendo em vista a consolidação de uma educação ambiental crítica. Enquanto ação transformadora, têm o desafio cotidiano de promover, nos espaços escolares, espaços de experiência, expressão e (re)conexão com a natureza.

6.2. Alguns aprendizados

Diante das perguntas orientadoras desse trabalho e dos sentidos construídos, algumas compreensões ocorreram.

Diante da articulação de conteúdos de geografia com a temática ambiental, os alunos participantes dessa pesquisa produziram alguns discursos sobre o individualismo, consumismo e superpopulação do planeta. Essas questões vieram à tona na medida em que escreviam sobre o que lhes acontecia durante as aulas. Ficou mais evidente com as alunas Vanda e *Cattleya*, pois descreveram mais sobre seus sentimentos e sensações com relação ao mundo. Ao que pude perceber, em ambas, essa consciência estava se expandindo para perceber que os debates tratavam de problemas sociais, decorrentes de uma crise civilizatória, que é também ambiental. Entretanto, essa última relação não ficou explícita em seus escritos.

No início dos escritos, Vanda percebia a verdade como única, imutável e universal; *Cattleya* anunciou o sofrimento de sentir-se pequena diante da segregação praticada pelas pessoas e *Paphiopedilum*, que buscou em seus escritos certo distanciamento a partir de uma suposta neutralidade, baseada na descrição das aulas, o que apontou para seu modo de entender ciência e também as dificuldades que ele enfrentava em não saber como se expressar afetivamente.

Com o movimento crítico das aulas, cada um deles foi se deixando levar pelas inquietações, e percebendo, ainda de maneira pouco aprofundada, que aquilo que lhes acontecia e que parecia um problema individual, era, na verdade, reverberações de um modo de viver em sociedade que está em crise.

Algumas das dificuldades percebidas nesse processo de tentar expandir a consciência, tendo em vista a busca por ressignificar as relações do ser humano com o meio, estão, também, no formato da escola. Além dos poucos espaços que privilegiam a natureza natural, o tempo sempre me parece insuficiente para construir um conhecimento mais integral. Toda a divisão das paredes e o soar do sinal parecem fragmentar mais e mais a realidade. Encontro, ainda, alguns desafios para superar toda a estrutura que marca o cotidiano escolar com os grilhões do ensino tradicional, o que dificulta, e muito, ações educativas mais críticas.

O relato dos alunos em seus diários clama por novas formas de relações educativas, afinal, são seres vivos com uma consciência e muitas histórias. Talvez

umas das possibilidades de ir ressignificando essas relações educativas seja fomentar experiências mais afetivas em sala de aula, promovendo espaços de escuta e de diálogo, para além do conteúdo formal, mas também entender melhor o que se passa conosco; o que nos acontece; o que e como estamos nos sentindo; convidando, assim, os alunos para participarem e integrarem mais ativamente seus processos educativos e formativos, buscando construir uma (re)conexão com si mesmos pelo reconhecimento do outro e do meio. Talvez esse seja o movimento mais importante para construirmos uma consciência de classe que possibilite, dentre outras coisas, agir politicamente em favor do meio ambiente e da sustentabilidade.

Talvez esse seja um primeiro passo acertado para a caminhada que propomos realizar enquanto educadores ambientais: chamar para si as necessidades de um mundo mais justo e ambientalmente equilibrado, a partir da reflexão crítica daquilo que nos acontece, na relação com o outro e com o mundo. Esse movimento, conforme a experiência narrada nesse trabalho com os alunos Vanda, *Cattleya* e *Paphiopedilum*, tem o potencial de ir alargando nossa consciência.

Diante dos sentidos construídos, pude perceber algumas nuances (mesmo que ainda incipientes) que possibilitaram mudanças em termos de conhecimentos, valores e participação política, propostas pela educação ambiental crítica. Os alunos pareceram perceber o conhecimento enquanto processo e em constante construção. Ao que tudo indicou, os alunos passaram a valorizar outras formas de relação educativa, com um olhar mais sensível para o que lhes acontecia e o que acontecia com o outro, buscando conexão e vínculo afetivo, para além dos interesses que reforçam uma liquidez nas relações, baseadas, por exemplo, em notas, algo que, nesta outra relação, é considerado completamente corriqueiro e superficial. Com relação à participação política, percebo que o movimento de falar em nome de si mesmos em seus diários, exercitando uma reflexão crítica, teve um potencial de promover uma politização. Durante esse ano, e após a entrega dos diários, alguns dos alunos que participaram da pesquisa realizaram projetos para a feira de ciência e tecnologia da escola, e lembro-me que houve uma preocupação diferenciada desses alunos em realizar projetos que envolvessem inclusão social. Recentemente (segundo semestre de 2018), fiquei sabendo que Vanda está realizando outro projeto para a feira de ciências e tecnologia, agora estudando e pesquisando a eficiência de telhados verdes. Além disso, pude presenciar também ações desses

alunos, aconselhando outros colegas com relação às crises aqui descritas, como processos a serem superados através de uma rede de apoio entre eles.

Pensando na analogia com as orquídeas, talvez toda essa experiência tenha promovido um processo de polinização dessas flores. Quem sabe, com possibilidades de gerar muitas sementes.

6.3. Possíveis contribuições

Diante das questões contempladas neste trabalho e do referencial teórico escolhido para sustentar as compreensões realizadas e os sentidos construídos na relação com os alunos, gostaria de apresentar algumas das questões que considerei na minha prática e as contribuições que posso trazer para a prática de ensino de geografia.

Pensando que o ensino de geografia, conforme referenciado anteriormente, deve estabelecer relações com o mundo buscando contribuir para a capacidade de reflexão e expressão dos alunos, considero importante retomar algumas das abordagens sugeridas por Cavalcanti (2010), visto que sua proposta sintetiza bem a intencionalidade e algumas das atividades desenvolvidas no processo educativo e que ficaram, por vezes, explicitadas nos enunciados dos alunos.

Considero especialmente importante que o aluno, ao adentrar uma sala de aula, compreenda o sentido daquilo tudo. Para tanto, gosto de iniciar a relação pedagógica conhecendo cada um, seus nomes, histórias, onde moram, como consideram a si mesmos, as relações com a família, a escolha da escola, os interesses imediatos e para o futuro. Busco perceber também o que consideram importante na relação educativa e com seus pares, buscando compreender melhor seus valores, para então considerá-los no planejamento das aulas.

Na medida em que essas compreensões vão sendo construídas, a relação, com o passar do tempo e da convivência, vai se intensificando. Chamá-los pelos seus nomes, perguntar como estão e como passaram, fortalece os vínculos, visto que ocorre uma genuína preocupação com o outro. A comunicação não verbal, os gestos, os toques e todo o acolhimento que nosso corpo revela, tornam-se extremamente importantes neste processo.

Pelo que percebo, os alunos, ao sentirem-se mais seguros e acolhidos, pulsam em vontade de saber sobre o que vão aprender naquele dia...

Ao dignificar os alunos na relação pedagógica, sinto-me cotidianamente desafiada a construir com eles uma compreensão de que são sujeitos históricos e que o mundo é uma possibilidade e não determina o que somos ou o que seremos. Deixar claro essa posição torna meu fazer pedagógico permeado de sentidos, pois todo dia é dia de transformação.

Quando inicio uma aula, digo aos alunos e escrevo na lousa o tema a ser desenvolvido. Gosto de questioná-los sobre o que pensam sobre aquilo. Tento resgatar, a partir de suas realidades imediatas, indícios de processos que nos conduzem a compreender determinados fenômenos que acontecem no mundo e, por consequência, nos acontecem. Lembra-se do ensino de geografia a *la trencadis*? Pois bem, a ideia é ir colecionando partes, aparentemente desconexas de algum tema, para, aos poucos, ir compreendendo, à luz da história, a realidade material, seus limites e possibilidades para a transformação. Para isso, o aluno, quando colocado como sujeito do processo, com a devida orientação e mediação (neste caso, da professora), vai construindo relações entre a vida real e o conteúdo, oferecendo maior sentido ao processo educativo.

Para tratar questões globais e locais dos fenômenos geográficos (multiescalaridade), além da abordagem descrita acima, gosto também de introduzir filmes e documentários nas aulas. Muitas vezes as experiências decorrentes dessas artes visuais podem ajudar na articulação das relações e dos processos que estruturam o espaço geográfico. Para esta questão, o estudo do meio torna-se especialmente importante, mas, a depender das limitações sociais impostas (falta de recursos da escola, fragilidade econômica dos alunos), esta experiência pode encontrar barreiras para acontecer.

Pensando na construção de conceitos geográficos com os alunos, tenho buscado orientar o pensamento espacial e o raciocínio geográfico (para uma compreensão mais crítica e complexa da realidade), a partir dos processos acima descritos, oferecendo também atividades em que o aluno produza, com suas palavras, os sentidos que vêm construindo sobre determinados conteúdos. Por exemplo, solicitar que os alunos pesquisem notícias sobre determinado tema e escrevam suas considerações: o que a notícia os fez pensar, qual a relação com suas vidas, com a organização e produção do espaço geográfico. A elaboração de

portfólios contendo notícias da atualidade, bem como o posicionamento crítico sobre cada uma delas, foi uma experiência positiva já desenvolvida com os alunos. Quando essas notícias são escolhidas livremente pelos alunos, e o trabalho de apreciação é realizado com cuidado e atenção, buscando dialogar com os enunciados dos alunos (inserindo comentários, questões e pensamentos da professora durante a leitura), percebo que a dedicação para com essas atividades torna-se diferenciada e ganha especial consideração pelos alunos. Esta atividade propicia também a aproximação da professora aos interesses e curiosidades dos alunos, facilitando também a construção dos necessários vínculos afetivos.

Algumas vezes, costumo desafiá-los também a produzir um relato pessoal baseado em observações cotidianas sobre determinado assunto (desperdício, pobreza, transporte, urbanização, etc). Por ser uma proposta mais livre para a expressão artística, essa experiência torna-se muito surpreendente! Ao que parece, os alunos, ao se tornarem sensíveis para determinadas questões, e ao produzirem alguns sentidos sobre determinado tema, vão construindo o conceito de maneira mais coerente com o que o conteúdo pretende oferecer. Ademais, esse processo propicia também o desenvolvimento crítico, pois busca a todo o momento refutar ou superar alguns conceitos pré-estabelecidos.

O desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade a partir da linguagem gráfica e cartográfica é outro recurso essencial no ensino de geografia, pois possibilita compreender, através da representação de uma dada realidade, aspectos mais objetivos de determinadas áreas, com maior ou menor detalhamento, a depender das diversas escalas geográficas. As escolhas dos elementos representados, sua quantificação e qualificação, têm o potencial de fornecer aos alunos informações que auxiliem na compreensão de determinado conteúdo, a partir de sua situação espacial.

O livro didático e o atlas escolar são por mim bastante utilizados, pois, de maneira geral, são os mais presentes e acessíveis para os professores. Alguns recursos tecnológicos, como o computador, são muito bem-vindos, principalmente para viajar com alguns programas como o *Google Earth*...

Ao utilizar alguns desses recursos (laboratório de informática, auditório, biblioteca, etc), é possível trabalhar também, com mais amplitude, temas que extrapolam o tempo-espaço presente. Por exemplo, utilizar a projeção do Datashow para trazer fotografias de formações geológicas e/ou processos históricos diversos

que foram alterando o espaço geográfico. A organização de trabalhos em grupos para investigação e elaboração de murais com imagens, fotos e desenhos, pode ser uma possibilidade interessante para trabalhar temáticas que buscam articular natureza e sociedade e seus processos geológicos e históricos. Desafiá-los a se expressarem artisticamente pode ser também muito interessante. Podem manifestar-se em ensaios fotográficos, monólogos, crônicas, teatro, documentário, entrevistas, etc.

Pensando na discussão ambiental, uma possibilidade interessante, também no caso das escolas técnicas, seria trabalhar em busca de soluções de problemas ambientais, a partir da elaboração de propostas e projetos técnicos, com a participação de alunos e professores para pesquisar soluções de problemas cotidianos da escola, buscando, quem sabe, superá-los e fornecer protótipos e socialização das experiências em feiras de ciência e tecnologia.

A roda de conversa, debate e discussão, é sempre muito bem-vinda. Quando bem articulada com as colaborações e dúvidas dos alunos, o conteúdo abordado torna-se interessante, visto que são criadas pontes entre os mundos e, também, sentidos para questões (im)postas cotidianamente em suas vivências no espaço e tempo presente.

O olhar atento para cada aluno no responder da chamada, no entra e sai da aula, nos trabalhos desenvolvidos, nos sorrisos, nos choros, nas lamentações e entusiasmos, enfim, estar à disposição deles durante o tempo da aula, é uma estratégia didática imprescindível. Penso que devemos acompanhar seus movimentos, se quisermos estar com os alunos fazendo história juntos.

Evidentemente que essas são apenas algumas das minhas experiências com eles, brevemente relatadas aqui, mas que se transformam a cada nova turma, a cada nova escola, a cada nova condição de trabalho. Talvez a contribuição mais importante que posso oferecer seja a ideia de que não existem receitas e que não temos garantias, mas que devemos nos arriscar! É nossa responsabilidade ética enquanto educadores.

Propostas, abordagens e discursos sobre o que não dá certo estão impregnados no espaço escolar. Um olhar um pouco mais sensível perceberá o desamparo, o abandono e o descaso com nossos alunos. Caberá aos professores que se deixam afetar, buscar cotidianamente, revolucionar tais situações, buscando

o bem-estar, a dignidade e a transformação das relações pedagógicas, tendo em vista contribuir mais efetivamente para a formação da cidadania.

6.4. Reflexões (finais) de uma jornada educativa

Durante todo o processo compreensivo, decorrente, principalmente, da construção de sentidos nos encontros com os alunos, fui percebendo o quanto as aulas, principalmente aquelas que possuíram um caráter mais livre, mobilizaram os alunos para refletirem de maneira mais consciente, sobre si mesmos e o sobre o espaço. Talvez por terem sido convidados a protagonizarem mais suas escolhas ao enunciarem suas vozes, a partir dos debates e das incertezas que apresentávamos nos diálogos estabelecidos. O caminho para a compreensão do mundo sempre ficava aberto para mais uma pergunta, e nunca se fechava por verdade absoluta.

Muitas inquietações, incômodos e dúvidas.

Interessante perceber como que, para esses alunos, o movimento de uma aula mais aberta ao diálogo construtivo entre aluno e professor tornou-se mais produtivo, tendo em vista o questionamento do conhecimento. Ao que parece, nas experiências anteriores, de formulação mais tradicional, ocorria certa insuficiência educativa, visto que os alunos não se sentiam parte integrante do processo de compreensão do conhecimento. Para cada um deles, esse movimento ocorreu de uma forma, em diferentes momentos. Em Vanda, percebemos a **bagunça** gerada por aulas que disparavam inquietações e dúvidas. Em *Paphiopedilum*, algumas aulas se tornaram **interessantes** diante da liberdade de assuntos a serem discutidos. Em *Cattleya*, a intensa necessidade **em saber quem somos, nossa importância e nosso lugar no mundo**.

Ao mesmo tempo em que esses alunos pareciam se sentir “seguros” na ideia de uma verdade universal, baseada em certezas e regras pré-determinadas, cujo detentor do saber é único e exclusivamente o outro (que muitas vezes se apresenta como acima da existência deles, ou que não se interessa por eles – ideia de hierarquia), possibilitou-me perceber como essa outra experiência de relação pedagógica, baseada no questionamento crítico dos conteúdos e também da realidade de nossas vidas, promoveu intensas reflexões nesses alunos.

Para Vanda, essa reviravolta de falar de si mesma foi um desafio, pois a despertou para pensar “*em coisas que antes não faziam a menor diferença*” e também para compreender mais suas dores e confusões. O sofrimento gerado pela “*bagunça*” foi, mais tarde, motivo de brincadeira de si mesma e de seu processo de transformação... Chegou até pensar que a pesquisa era uma grande charada!

Pode ser mesmo, quem sabe?

Talvez nós estejamos transitando para a libertação, afinal, como já enunciou Bakhtin (2001, p. 397), “a necessidade é séria, a liberdade ri”.

Durante esse movimento da escrita dos diários, os alunos depararam-se com uma possibilidade de existência em que não estão sozinhos, mas sim com o outro. Essa relação, quando construída de maneira mais consciente, torna-se conflituosa, e, diante disso, clama pela necessidade de se criar espaços de maior proximidade emocional com nossos alunos e que busque cativar a sensibilidade, as emoções e a vulnerabilidade.

A ideia é promover um olhar mais compreensivo para si mesmo e para o outro, buscando reconhecer na “*bagunça*” do inacabamento de nossa existência, as possibilidades criativas e criadoras. Esse resgate de consciência me parece primordial para se construir outras/novas relações com nós mesmos e com o meio.

Promover trabalhos educativos que vão além do cognitivo e que busquem afetar as pessoas, descortinando o véu da cegueira alienante do individualismo nas relações educativas, buscando a valorização dos alunos enquanto protagonistas de suas histórias, portanto, falantes e expressivos.

A intencionalidade é criar vínculos e promover experiências afetivas baseadas em outros modos de ser e viver, e que, para isso, deve, na medida do possível, ir rompendo (mesmo que em camadas) as barreiras de si para ir ao encontro do outro buscando reconhecer ou, quem sabe, re(a)cordar em nossa consciência mais profunda, nossa unidade com o meio.

Que admirável potencialidade a geografia escolar guarda em seus meandros de conhecimento! Quando orientada por práticas pedagógicas com fundamentação crítica, respaldada pela educação ambiental, possibilita a construção de uma racionalidade que abre espaços para um futuro mais justo e ambientalmente equilibrado, ao se basear na construção de outras relações com o meio, a partir de experiências mais significativas que buscam criar vínculos com o outro, reconhecendo nossa incompletude e necessidade de nos construirmos em relação

com o outro, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma “vivência do nós” a partir de uma ampliação de nosso nível de consciência.

Deste modo, ao buscarmos por uma “vivência do nós” e reforçada pela necessidade de elevação de nosso nível de consciência, poderemos, também por esse caminho, originar ações políticas que promovam solidariedade, dignidade e justiça para nós e os demais seres vivos de nosso planeta.

Recorda que és água: chora limpa flui
Recorda que és fogo: cativa queima transmuta
Recorda que és ar: silencia foca transmite
Recorda que és terra: conecta constrói entrega
(Autor desconhecido)

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Maar, W. L., São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1985.
- ALEKSIÉVITCH, S. **Vozes de Tchernóbil: a história oral do desastre nuclear**. 1. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2016.
- AMARAL, I. A. do. **Educação ambiental e ensino de ciências**: uma história de controvérsias. Campinas: Pro-posições, v. 12, n. 1(34), p. 73-93, 2001.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- _____. **A contribuição de Maikhaïl Bakhtin**: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época, v. 107, p. 11-25, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. 1 ed. São Paulo: Pioneira, v. 1, 203p., 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUMAN, Z. **Em busca do espaço público**. In: *Em Busca da Política*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2007.
- BRAIT, B (org). **Bakhtin**: Conceitos-chave. 5 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 223p., 2017.
- _____. **Bakhtin**, dialogismo e construção de sentido. 2 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Rev. Bras. Educ.* [online], n. 19, pp. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>.
- BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em Educação Ambiental**: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231f. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/SP. São Carlos: 2003.
- BUKOWSKI, C. **O Pássaro Azul**. In: *Textos autobiográficos, de Charles Bukowski*. Tradução de Pedro Gonzaga. Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.
- CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. In: *Da organização à produção do espaço*. São Paulo: Contexto, p. 63-89, 2011.
- CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1969.
- CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 1989. 282f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M. **Educação e Meio Ambiente na Escola Fundamental**: perspectivas e possibilidades. In: *Revista Educação*. Editora Projeto, Ano 1, nº 1, p. 35-39, jul. 1999.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e o progresso educativo**: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C; LOGAREZZI, A. (orgs.). *Consumo e resíduos: fundamentos para um trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCAR, p. 19-41, 2006.

CARVALHO, L. M. **A Pesquisa Em Educação Ambiental No Brasil**: Um Campo Em Construção? 2015. Tese de Livre-Docência em Educação Ambiental, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental Crítica**: Nomes e Endereçamentos da Educação. In: *Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 156p., 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

LIMA, M. E. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v.3, n. 01, p.17-44, Janeiro-Março, 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Acessado em Julho/2018.

CAVALCANTI, L. S. **Concepções Teórico-Metodológicas da Geografia Escolar no Mundo Contemporâneo e Abordagens no Ensino**. In: SANTOS, L. (org). *Coleção Didática e Práticas de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 368-390, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Ser Autor**. In: *Linguagens & Diálogos: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 168, 2009.

FERNANDEZ, O. M.; BONOTTO, D. M. B. **Interrelación local - global y ciudadanía planetaria**: una cuestión importante para la educación del siglo xxi. In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 10, n. 1, p. 43-56, 2015.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 144p., 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

FREITAS, M. T. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época, v. 107, p. 26-38, 2003.

GAARDER, J. **Maya**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2000.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 4.ed. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994. p. 310.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso, um embate? 2 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Educação Ambiental Crítica**. In: *Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 156p., 2004. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: nov. 2017.

GIROTO, E. D.; MORMUL, N. M. **Formação docente e educação geográfica**: entre a escola e a universidade. Curitiba: CRV, 118p, 2016.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUGH, N. **Thinking globally in environmental education: a critical history**. In: stevenson, r. Et al. (ed.). *International handbook of research on Environmental education*. New York/London: Aera/Routledge, p. 33-44, 2013.

HARARI, Y. N. **Uma breve história da humanidade**. 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 464p., 2015.

JACOBI, P.; LUZZI, D. **Educação e Meio Ambiente: um diálogo em ação**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t2211.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

KAERCHER, N. A. **A Geografia Escolar: Gigante de Pés de Barro comendo Pastel de vento num Fast Food?**. Presidente Prudente: Terra Livre, ano 23, v. 1, n° 28, p. 27-44, 2007.

LAYRARGUES, P. P. **Muito além da natureza: Educação ambiental e reprodução social**. In: Loureiro, C. F. B.; Layrargues, P. P.; Castro, R. C. De. (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, p. 72-103, 2006.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. São Paulo: Ambiente e sociedade, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014

LEFF, E. **As aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Racionalidad Ambiental: La reapropiación social de la naturaleza**. México: SIGLO XXI, 509p, 2004. ISBN: 968-23-2560-9. Disponível em <<http://aao.org.br/aao/pdfs/publicacoes/racionalidad-ambiental-enrique-leff.pdf>>. Acessado em Out./2018.

_____. **Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes**. 2006. Disponível em <http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/470trabajo.pdf>. Acessado em Out./2018.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 99p., 1986.

MARQUES, L. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 2 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

MASCARO, A. L. **A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica**. In: *Curso Livre Marx-Engels: a criação destruidora*. Org. José Paulo Netto. 1 ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1 ed. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Wxpressão Popular, 128p., 2009.

MEADOWS, D. H.; MEADOWS D. L. **Limites do crescimento: um relatório para o projeto Clube de Roma sobre o dilema da humanidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MOCHCOVITCH, L. **Gramsci e a Escola**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MORAES, A. C. R. **Introdução da Temática Ambiental nas Ciências Sociais**. In: *Meio Ambiente Ciências Humanas*. 4 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**; trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo. Moderna. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2004.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PERES, D. F. Z. **Diários pessoais na aula de Língua portuguesa**: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Orientador: Laura Noemi Chalh. UNESP: Rio Claro, 179 f, 2017.

PUIG, J. M. **Ética e Valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RODRIGUES, N. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. Campinas: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, out. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>>. Acesso em: jan. 2018.

SANTANA, L. C.; TEROSSI, M. J. **Educação Ambiental no Brasil**: Fontes Epistemológicas e Tendências Pedagógicas. In: *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* ISSN 1517-1256, v. 24, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3906/2333>>. Acesso em: jun. 2016.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Díficil Democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. 10 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **Razão Global, Razão Local, Os espaços da racionalidade**. Festival Internacional de La Geographie, St. Dié des Vosges, le 2 octobre, 1994.

SANTOS, M. **A questão do meio ambiente**: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. Madrid: Anales de Geografia de la Universidad Complutense, nº 15, p. 695-705, 1995.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável**: uma análise complexa. Cuiabá: Revista Educação Pública, v. 6, n. 10, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHIMIDT, D. A. T.; RAMOS, E. C. **Educação Ambiental**: da teoria ao chão da escola. In: *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* E-ISSN 1517-1256, v. 31, n. 1, p. 252-270, 2014.

SOLNIT, Rebecca. **A mãe todas as perguntas**: reflexões sobre os novos feminismos. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2017.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e Universidade**: um estudo de caso. 1995. 263f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOUD, I. **Facing global sustainability issues**: teachers' experiences of their Own practices in environmental and sustainability education. In: *Environmental Education Research*, 2015.

SOUZA, S. J.; PORTO e ALBUQUERQUE, E. D. **A pesquisa em ciências humanas**: uma leitura bakhtiniana. In: *Revista Bakhtiniana*. São Paulo: p. 109-122, 2012.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes – resistir à barbárie que se aproxima**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 160p., 2015.

TEZZA, C. **A construção das vozes no romance**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 331-347, 1997.

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

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental**: algumas contribuições. In: *30ª Reunião anual da ANPEd*. Caxambu: Anais da 30ª Reunião anual da ANPEd, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição**. Bauru: (online) ciência, educação, vol.8, n. 1, p. 83-96, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Técnicas de Ensino**: Porque não?. 21 ed. Campinas: Papirus, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1 ed. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 376p., 2017.

WARD, B.; DUBOS, R. **Uma terra somente**: a preservação de um pequeno planeta. Tradução: Antônio Lamberti. São Paulo: Edgard Blücher, Melhoramentos, ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

WATANABE, D.; MORIMOTO, M. S. **Orquídeas – Manual de Cultivo**: 442 espécies, 295 híbridas. 1 ed. São Paulo: AOSP – Associação Orquidófila de São Paulo, 346p., 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Plano Trabalho Docente

Ensino Técnico Integrado ao Médio FORMAÇÃO GERAL – Ensino Médio

Plano de Trabalho Docente – 2017

Etec	
Plano de Curso nº 262 Aprovado pela Portaria CETEC nº 728 de 10/09/15 Publicada no DOE 25/09/2015 - seção I, pág 37-38.	
Etec: BENTO QUIRINO	
Código: 043	Município: CAMPINAS
Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais	
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	Qualificação: Sem Certificação Técnica
Área de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias.	
Componente Curricular: Geografia	
Série: 1º ano ELETROTÉCNICA	C. H. Semanal: 80 horas (2 aulas)
Professor: Thalita Jordão	

I – Competências e respectivas habilidades e valores¹

1. Função - REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO

1.1. Competências: Compreender os sistemas simbólicos, integrado à percepção, visando organizar e representar o mundo e a própria identidade. Conhecer e compreender outras formas de representação do mundo, como instrumento de acesso à informação, outras culturas ou etnias para a comunicação interpessoal e a construção do respeito. Entender os processos históricos da humanidade e compreender a organização da sociedade, a produção da cultura, o conhecimento do indivíduo, visando esclarecer alguns princípios que favoreçam o planejamento. Em resumo, entender-se e colocar-se como sujeito no processo de produção/recepção da comunicação e expressão.

1.2. Habilidades: Identificar e obter informações a partir de fontes e documentos historicamente e socialmente construídos, buscando construir o conhecimento e embasar opiniões e argumentações que favoreçam o viver bem em sociedade. Interpretar códigos de linguagem diversos que sejam pertinentes à curiosidade e aos diferentes contextos e situações da vida. Utilizar a representação simbólica como forma de se expressar. Elaborar meios de se expressar, utilizando estratégias verbais e não verbais para favorecer e efetivar a comunicação. Observar e apreciar obras de arte tanto para conhecer e pesquisar como para fruição. Discernir e interpretar informações da cultura corporal e utilizá-las na comunicação e expressão. Compreender que o ser humano se completa na sociedade, portanto, perceber-se enquanto sujeito, aqui entendido como aquele que está imerso a uma história anterior a ele (cultura), e que ao se relacionar e se construir durante a vida, pode ter a oportunidade, por meio da educação, de conquistar sua autonomia e exercer sua liberdade enquanto cidadão.

1.3. Valores e Atitudes: Incentivar a postura ética e cidadã. Desenvolver a criticidade. Estimular a comunicação nas relações interpessoais.

2. Função - INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO

2.1. Competências: Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos e seus contextos, segundo diferentes aspectos. Entender as tecnologias da informação e comunicação como meio ou instrumentos que possibilitem a construção de conhecimentos. Questionar processos naturais, socioculturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções.

¹ Vide “Proposta de Currículo por Competências” do Ensino Médio

2.2. Habilidades: Relacionar conhecimentos de diferentes naturezas buscando integrá-los, buscando compreender historicamente e geograficamente, fatos, objetos e personagens analisados à luz de uma periodização e referenciais espaciais pertinentes. Situar as diversas produções da cultura em seus contextos culturais. Explorar as relações da linguagem e decodificar símbolos, fórmulas, expressões, reações.

Utilizar os produtos veiculados pelos meios de comunicação para aquisição de informações como campos de pesquisa e como difusor de temas à serem refletidos e problematizados a cerca da atualidade. Perceber a necessidade de investigação àqueles fenômenos que parecem aleatórios ou pré-determinados de fenômenos naturais e socioculturais. Perceber o significado e a importância dos elementos naturais para a manutenção da vida. Compreender certos processos que parecem indicar regularidade ou o desequilíbrio do ponto de vista ecológico. Compreender os processos de intervenção do homem na natureza e suas consequências, bem como apontar possibilidades para a construção da qualidade de vida, percebendo como os fatores socioeconômicos e ambientais nela influem.

2.3. Valores e Atitudes: Criticidade, persistência, valorização do conhecimento científico, curiosidade e entusiasmo pelo conhecimento. Incentivar a postura ética e cidadã. Desenvolver a criticidade. Estimular a comunicação nas relações interpessoais.

3. Função: CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL

3.1. Competências: Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação, produção e reprodução do espaço geográfico. Portanto, analisar aspectos do desenvolvimento da sociedade e as relações com a vida humana e o meio, considerando seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

3.2. Habilidades: Ler a paisagem analisando e percebendo os sinais de sua formação e transformação pela ação dos agentes sociais. Relacionar e questionar criticamente os espaços geográficos, a condição social e a qualidade de vida de seus ocupantes. Relacionar as mudanças históricas ocorridas no espaço por meio da técnica e da informação e detectar nos lugares, as relações de convivência ou de dominação entre culturas de diferentes origens e processos históricos. Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais.

3.3. Valores e Atitudes: Sentimento de pertencimento em relação às comunidades das quais faz parte. Valorização das contribuições de diferentes gerações, povos, etnias na construção do patrimônio cultural da humanidade. Incentivar a postura ética e cidadã. Desenvolver a criticidade. Estimular a comunicação nas relações interpessoais.

II – Plano Didático

Conhecimentos ²	Procedimentos Didáticos	Cronograma Dia / Mês
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE GEOGRAFIA		04/02 a 05/04
Atividades de Recepção dos Calouros e apresentação do PTD		04/02 a 13/02
Espaço, lugar, paisagem, natureza, cultura e técnica;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; trabalho de campo nos limites da escola; observação e descrição visando compreender criticamente os assuntos abordados; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	13/02 a 20/02
Localização e representação - o local e o global;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; exercícios dirigidos e de observação direta, trabalhos em grupo; estimular o debate; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	20/02 a 08/03
Mapas, gráficos, índices, taxas, orientação (latitude e longitude);	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; uso de mapas como instrumentos de análise e interpretação, elaboração de mapas, realizar exercícios práticos e teóricos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	08/03 a 20/03

² Relacionar em ordem didática

Teledetecção: satélites a serviço da questão ambiental;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; uso de mapas como instrumentos de análise e interpretação, elaboração de mapas, realizar exercícios práticos e teóricos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	20/03 a 24/03
O mapa como instrumento ideológico;	Aulas expositivas-dialogadas; apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; promover debates; trabalhos em grupo, leitura e interpretação de textos, avaliações orais e escritas; autoavaliação.	24/03 a 31/03
A produção cartográfica sobre a questão ambiental.	Aulas expositivas-dialogadas; apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; promover debates; trabalhos em grupo, leitura e interpretação de textos, avaliações orais e escritas; autoavaliação.	31/03 a 05/04
<i>O HOMEM CRIA SEU ESPAÇO</i>		<i>05/04 a 28/06</i>
O espaço como resultado da oposição diversidade-padrão;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; trabalho de campo nos limites da escola; observação e descrição visando compreender criticamente os assuntos abordados; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	06/04 a 20/04

O papel da técnica e do trabalho na criação do espaço;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	20/04 a 28/04
Divisão internacional do trabalho e da produção;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	02/05 a 22/05
O espaço geográfico produzido/apropriado;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; trabalho de campo nos limites da escola; observação e descrição visando compreender criticamente os assuntos abordados; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	22/05 a 02/06
Fluxos, estradas, redes de comunicação;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de síntese dissertativa das explicações; exercícios dirigidos e de observação de mapas, trabalhos em grupo; estimular o ao debate; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	02/06 a 12/06
A contradição: humanização-desumanização.	Aulas expositivas-dialogadas; apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; promover debates; trabalhos em grupo, leitura e interpretação de textos, avaliações orais e escritas; autoavaliação.	12/06 a 28/06
A NATUREZA, A TÉCNICA E O HOMEM		26/07 a 22/09

Os diferentes ecossistemas da terra e o homem;	Aulas expositivas-dialogadas; utilização de mapas, apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; promover debates; trabalhos em grupo, leitura e interpretação de textos, avaliações orais e escritas; autoavaliação.	26/07 a 10/08
A relação do homem dentro da biodiversidade e da homodiversidade;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	10/08 a 18/08
Uma diversidade técnica para uma natureza diversa;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	18/08 a 25/08
A fisionomia da superfície terrestre: tempo geológico e histórico; dinâmica da litosfera e da superfície hídrica e da biosfera;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de uma escala do tempo com rolo de papel; apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	25/08 a 06/09
As conquistas tecnológicas e a alteração do equilíbrio natural: a cultura humana e suas conquistas; técnicas, tecnologia e alteração da paisagem;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	06/09 a 13/09

A utilização dos recursos naturais e o delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil.	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	13/09 a 22/09
AÇÕES EM DEFESA DO SUBSTRATO NATURAL E DA QUALIDADE DE VIDA		22/09 a 15/12
A fisionomia da superfície terrestre;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.;	25/09 a 11/10
Os interesses econômicos e a degradação ambiental;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	11/10 a 25/10
Os problemas ambientais e sua origem;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	25/10 a 08/11

Grandes catástrofes ambientais, suas causas e consciência ambiental;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio ; apresentação de filmes, documentários ou livros que sejam pertinentes ao assunto; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; dramatizações ; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	08/11 a 22/11
Recursos naturais disponíveis;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	22/11 a 27/11
Conferências e acordos internacionais e a resistência política;	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	27/11 a 06/12
A questão ambiental no Brasil.	Aulas expositivas-dialogadas; elaboração de portfólio; elaboração de síntese dissertativa das explicações; debates em grupos de trabalho; leitura e interpretação de textos; avaliações orais e escritas; autoavaliação.	06/12 a 15/12

III - Plano de Avaliação de Competências

Competência	Instrumento (s) e Procedimentos de Avaliação ³	Critérios de Desempenho	Evidências de Desempenho
1.1 2.1	Avaliação diagnóstica	<i>Redação escrita e desenvolvida com clareza;</i> <i>Compreensão do que foi solicitado, por meio de argumentação embasada e claro posicionamento com relação ao assunto.</i>	<i>Identificar progressos e dificuldades do educando.</i> Observar o interesse e o entusiasmo do educando.
2.1	Atividades de pesquisa, fixação e leitura. (Portfólios, Seminários e Pesquisas e apresentação escrita)	<i>Textos dissertativos desenvolvidos com clareza, criticidade;</i> <i>Exercício do posicionamento a cerca de determinado assunto;</i> <i>Compreensão e interpretação;</i>	<i>Apresentação do portfólio.</i> <i>Pesquisas espontâneas que complementem o conhecimento adquirido.</i> <i>Espírito de busca.</i>
1.1 2.1 3.1	Avaliação formativa (Dissertativa e Objetiva)	<i>Compreender conceitos;</i> <i>Construir conceitos a partir da materialidade e da experiência;</i> <i>Relacionar ideias;</i> <i>Verificar a compreensão global através de raciocínio interpretativo.</i>	Acompanhar o estudante metodicamente ao longo do processo educativo por meio de conversas e relatos textuais, buscando identificar as principais insuficiências de aprendizagens iniciais necessárias para o aprendizado de outros conhecimentos. Observar a clareza

³ Vide “Proposta de Currículo por competências” do Ensino Médio
Centro Paula Souza – CETEC - Grupo de Supervisão Educacional / Gestão Pedagógica - 2017

			na argumentação, redação lógica e coerente, notar o embasamento entre teoria e prática.
1.1 2.1 3.1	Auto avaliação	<p>Posicionar-se criticamente sobre determinados assuntos.</p> <p>Relacionar ideias e assuntos e conteúdos.</p> <p>Argumentar e construir conceitos.</p>	<p>Perceber se o aluno analisou o próprio desempenho, foi sincero e ético.</p> <p>Perceber se o aluno analisou as próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxitos na concepção de propósitos.</p>

IV – Plano de atividades docentes*

Atividades Previstas	Projetos e Ações voltados à redução da Evasão Escolar	Atendimento a alunos por meio de ações e/ou projetos voltados à superação de defasagens de aprendizado ou em processo de Progressão Parcial	Preparo e correção de avaliações	Preparo de material didático	Participação em reuniões com Coordenador de Curso e/ou previstas em Calendário Escolar	LEGENDA
----------------------	---	---	----------------------------------	------------------------------	--	---------

Fevereiro	1-2-5-6-7	6	4	3-7	10 (RPM-RP-PL)	1-Recepção dos alunos.
Março				3		2-Preparação de aulas e/ou atividades.
Abril	8			3	10 (CC)	3- Organização de material de apoio para as aulas.
Maió				3	10 (RPM-RP)	4-Correção de atividades e/ou avaliações.
Junho				3	10 (CC)	5-Levantamento das dificuldades individuais e organização de recuperação contínua.
Julho				3	10 (CC-RP-PL)	6-Atendimento aos alunos com dificuldades pontuais.
Agosto	9			3	10 (RPM)	7-Organização de atividades e listas de exercícios individuais para os alunos em Progressão Parcial.
Setembro	8-9			3	10 (CC)	
Outubro				3	10 (RPM)	
Novembro				3	10 (RP)	
Dezembro				3	10 (PL-CC)	

						<p>8-Atendimento dos alunos em Progressão Parcial a fim de retirar suas dúvidas.</p> <p>9- Auxílio na elaboração e desenvolvimento de projetos.</p> <p>10-Reuniões de acordo com o Calendário Escolar. RP (Reunião Pedagógica); RC (Reunião de Curso); RPM (Reunião de Pais e Mestres); PL (Planejamento); CC (Conselho de Classe)</p>
--	--	--	--	--	--	--

**Preencher com as atividades que serão desenvolvidas no mês.*

V – Material de Apoio Didático para Aluno (inclusive bibliografia)

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; BIGOTTO, José Francisco; VITIELLO, Marcio Abondanza Vitiello. Geografia sociedade e cotidiano: fundamentos, volume 1. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização, volume 1. São Paulo: Editora Scipione, 2010

VI – Propostas de Integração e/ou Interdisciplinares e/ou Atividades Extra

Desenvolver atividades juntamente com o Projeto de Combate a Violência para alunos, professores e servidores.

Desenvolver um trabalho mais aprofundado em educação ambiental e o trabalho com valores (éticos e estéticos). Trata-se de um trabalho interdisciplinar, e que, portanto, poderá ser desenvolvido juntamente com outras disciplinas do ensino médio e técnico.

VII – Estratégias de Recuperação Contínua (para alunos com baixo rendimento/dificuldades de aprendizagem)

a) Alunos regulares
Recuperação Contínua:

Lista de exercícios; encontro tira-dúvidas; novas avaliações; retorno com os alunos sobre as avaliações corrigidas.

Recuperação Paralela:

Lista de exercícios

Leitura dirigida extraclasse, produção de textos, resolução de exercícios, trabalhos transdisciplinares.

b) Alunos em Progressão Parcial:
Resenha Crítica de uma obra escolhida pelo professor;

Avaliação Dissertativa em data estabelecida em calendário.

VIII – Identificação:

Nome da professora: Thalita Jordão

Assinatura:

Data: 19/02/2016

IX – Parecer do Coordenador de Curso:

Nome do coordenador(a): Caroline Souza

Assinatura:

Data:

Data e ciência do Coordenador Pedagógico

X– Replanejamento

ANEXO B - Fotos dos Diários de Bordo dos alunos



Diário de bordo oferecido para os alunos



Diário de bordo estilizado pelo aluno Paphiopedilum

RELATÓRIOS AULAS DE GEOGRAFIA



Diário de bordo estilizado pelo aluno Paphiopedilum

ESCOLA ESTADUAL BENTO QUIRINO

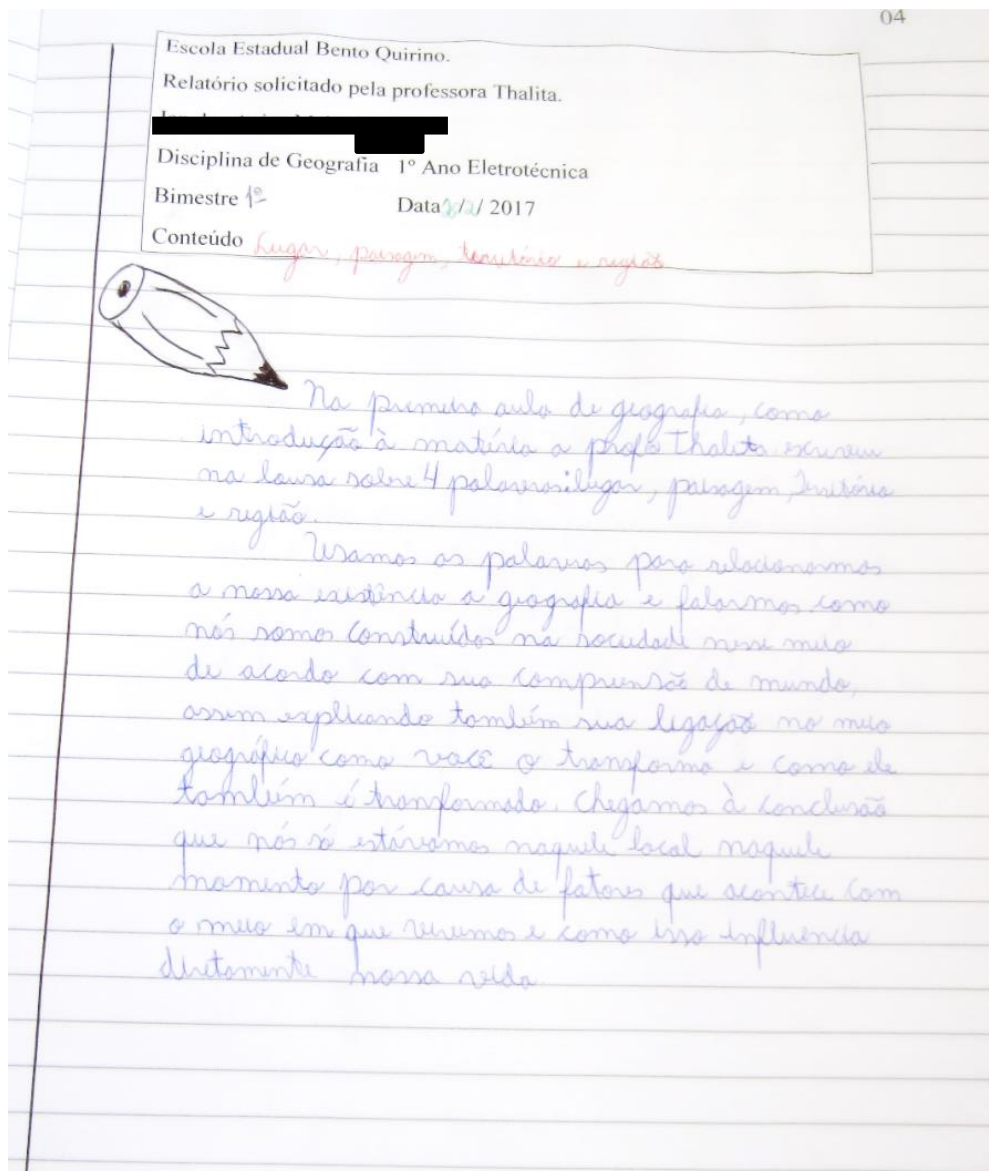


Relatórios solicitado pela professora: Thalita
Disciplina de Geografia
1º eletrotécnica



CAMPINAS/SP

Diário de bordo estilizado pelo aluno Paphiopedilum



Diário de bordo estilizado pelo aluno Paphiopedilum

Escola Estadual Bento Quirino.

Relatório solicitado pela professora Thalita.

Disciplina de Geografia 1º Ano Eletrotécnica

Bimestre 1º

Data / / 2017

Conteúdo

Objetivo do diário



O objetivo desse diário é falar um pouco sobre as aulas da Profª Thalita, também comentando um pouco sobre meu meio, meu sistema de aulas debates, e em geral o que aprendeu com essas aulas, as vezes pode-se tirar diversas coisas de uma aula debate desde uma simples reflexão até um conceito ampliado da vida ou só confirmar o que alguns acreditam a algum tempo, claro que isso na dose errada não dá certo pois o debate necessita do conhecimento inicial e os lugares, ideias sendo levados por alguém sem saber se aquilo é verdade, porém eu acho que os debates foram na dose certa até agora.

Nos anos anteriores, eu pensava que geografia era um pouco chato pois os professores passavam textos enormes na lousa, a gente tinha que decorar, para ir bem na prova.

Esse ano está sendo diferente a professora fez debates com a sala, o primeiro foi sobre o nosso espaço geográfico, depois de lição f/ casa, elaboramos um depoimento sobre a nossa história e a nossa compreensão sobre nosso espaço geográfico achei isso muito legal eei pude refletir bastante sobre quem sou eu.

Depois começamos a trabalhar com mapas a professora passou um trabalho sobre os mapas

evolução de hoje, as empresas podem dar mais atenção ao nosso planeta, mas isso demanda dinheiro muitas vezes eles tem mas não gostam com isso, talvez por ganância. Também falamos sobre ter a rei se a pessoa tem um "Spone 7" rotulamos ela como rica, pensando por esse lado nossa sociedade se baseia em rótulos.

8/05/17 24:22

Hoje a professora passou um trabalho "EUA" eu vou fazer como Tarcila e a Marcela sobre EUA e conflitos atuais, vamos apresentar para sala, na semana do dia 22/05.

Essa semana está sendo diferente na

seja contra uma pessoa ou uma ideia,
interna.

A aula de hoje se tratou do "passaro azul"
ele leu um poema de sua autoria, eu gostei
bastante, ele tambem leu o de um colega
misterioso, ele fala sobre ter medo de não ser
ele de verdade, e que muitas vezes ele esquece
seu passaro azul, me identifiquei bastante
mas, eu não tenho medo, de não ser eu
de verdade, pois estou sempre mudando,
minhas ideias e percepção da vida estão
em constante evolução, entao, quem eu
seria, de verdade?

Diário de bordo desenvolvido pela aluna Cattleya

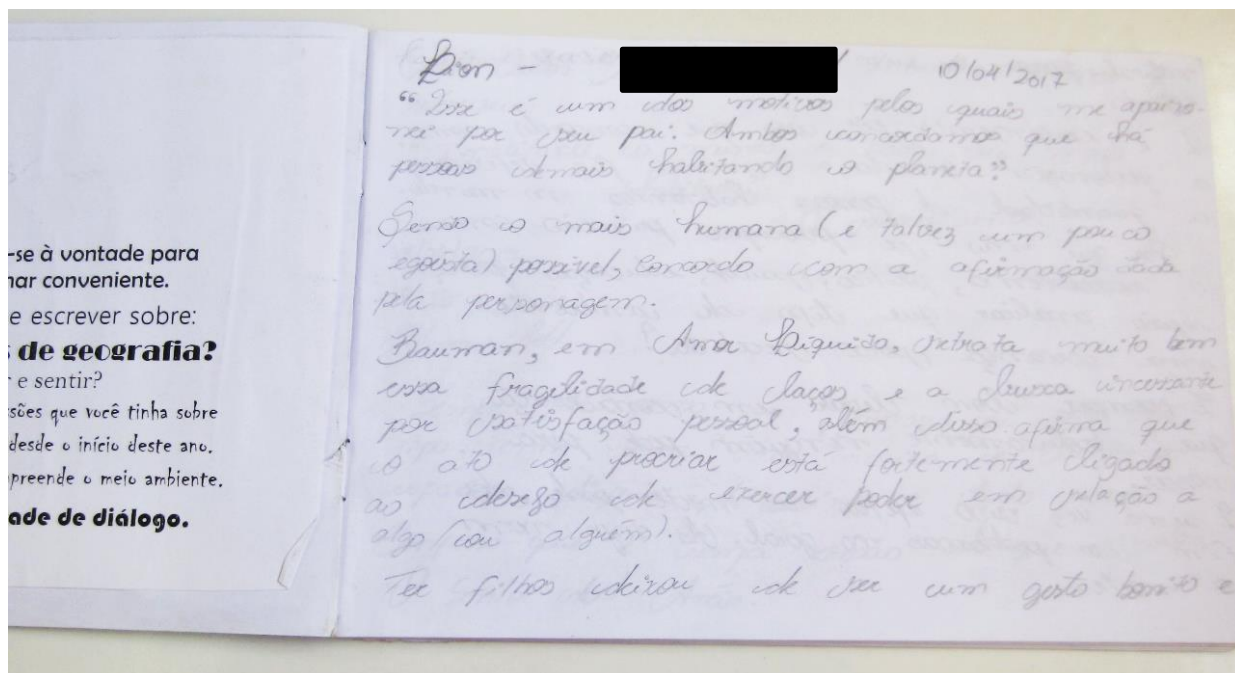
resistir, e vou voar pelo céu mais bonito.

7/8/27

Hoje a aula de história da globalização e das redes geográficas, a professora citou as fibras óticas, eu fui dar uma pesquisada pra saber como é e como funciona, é interessante.

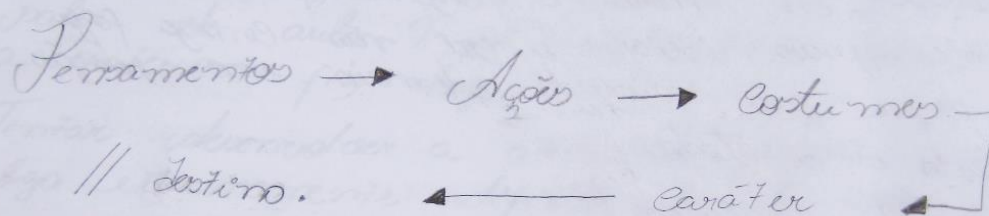
Tive uma reunião no almoço onde o tema era o nosso lugar no mundo, se estamos vivendo ou existindo.

Foi legal ouvir a opinião dos meus colegas, fiquei um pouco perdida na resposta, minha boca subestima muito



Diário de bordo desenvolvido pela aluna Vanda

O meio ambiente pode definir quem eu sou, mas não pode prever quem eu me tornarei.



24/04/2017

19:04

A vida é uma metáfora...

Diário de bordo desenvolvido pela aluna Vanda

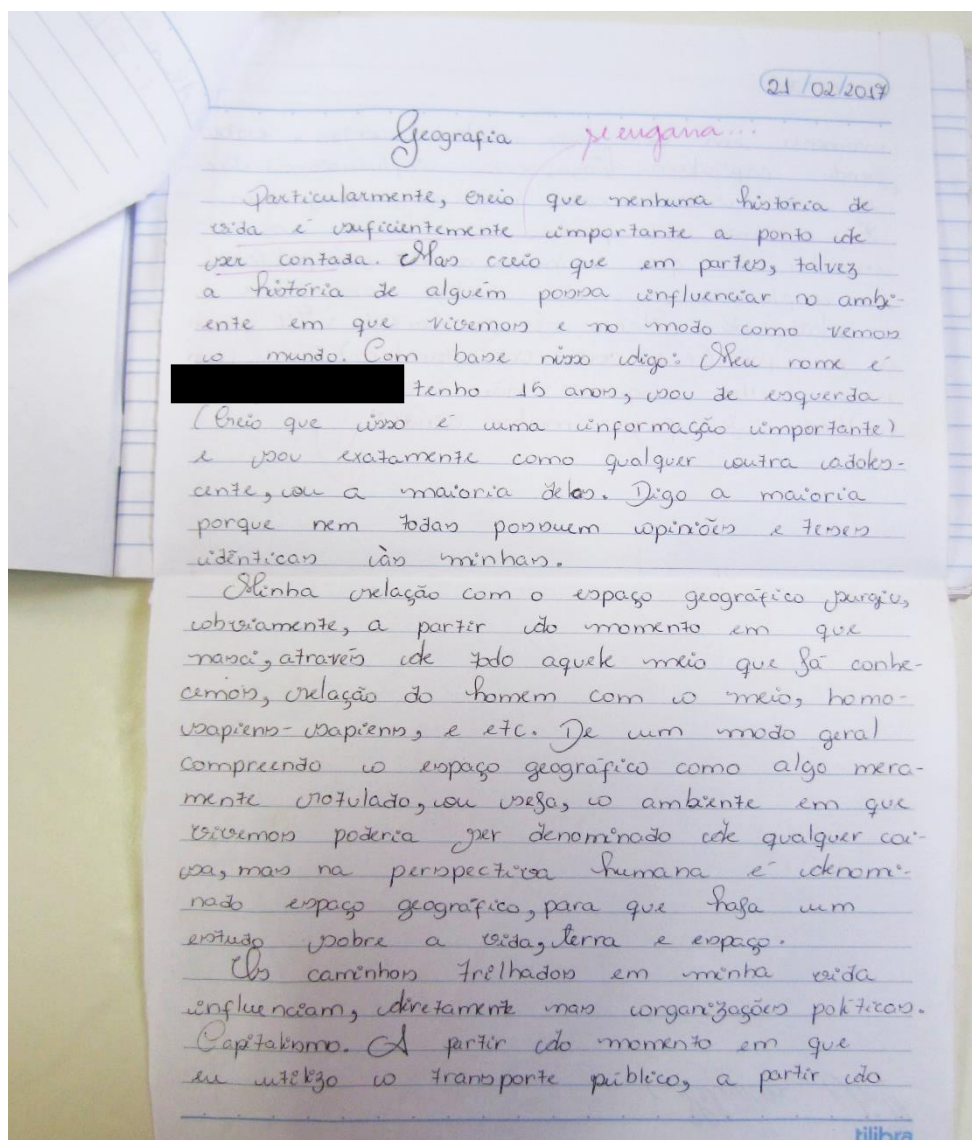
Quando me coloco como seu humano, pe-
reto que a simples significado dessa pala-
vra abrange diversas areas. Por exemplo: O
quanto seu humano em meu rela-
cionamento familiar?
O quanto seu humano em meu rela-
cionamento quando visto com meus
amigos? A propósito, seu uma humano
diferente em cada relação específica?
Absolutamente não. Apuro isso hoje.
Acertamente li o conto da ulha desconhecida
por Garayago. Somos eternos imitantes.

Diário de bordo desenvolvido pela aluna Vanda

24/08/2017

Não sei dizer em que momento
das reuniões que foram
feitas comecei a pensar em
educação ambiental ou algo do
gênero. Mas sei que foram
pouquíssimas vezes. Aparente-
mente para todos os alunos
parecia mais interessante falar
sobre as transformações que

Diário de bordo desenvolvido pela aluna Vanda



Diário de bordo desenvolvido pela aluna Vanda

Geografia

(Ave) Pássaro Azul

Quas mãos se firmaram em minha cintura e me puxaram levemente para mais perto. Senti o ar me deixando e tive que fazer força para voltar a respirar. Desejei profundamente que ele estivesse sentindo o que eu estava sentindo (mais tarde eu descobriria que não).

Talvez por curiosidade ou necessidade, olhei para cima e observei sua boca, involuntariamente (ou não) ele umedeceu os lábios. Deus! Como eu queria beijá-lo. Como queria que seus lábios fizessem uma dança secreta e genuína com os meus. "Putz merda! Acho que estou apaixonada" pensei.

Hoje tenho certeza de que eu realmente estava apaixonada. E também tenho certeza de que o beijo que tanto desejei que acontecesse não era para acontecer (e não aconteceu mesmo).

Porque, convenhamos, as coisas acontecem (ou não)

Atividade do pássaro azul: Um conto desenvolvido pela aluna Vanda

Por algum motivo. E mesmo que tenha sido o
frustrante, eu sobrevivi. E se estou aqui, é porque
não deveria estar em nenhum outro lugar.

Quero dizer, não sei exatamente o que aconteceu, mas
acho que foi algo assim. Eu estava lá, e tudo aconteceu
de repente. Eu não sei se foi por causa da pressão
ou por causa da falta de sono, mas eu me senti
muito mal. E eu não sei se foi por causa disso
ou por causa de algo mais, mas eu não sei.

Eu não sei se foi por causa disso ou por causa de algo mais,
mas eu não sei. Eu não sei se foi por causa disso
ou por causa de algo mais, mas eu não sei.

Atividade do pássaro azul: Um conto desenvolvido pela aluna Vanda

ANEXO C - Lista de Filmes, Séries e Documentários Descritos

LISTA DE FILMES, SÉRIES E DOCUMENTÁRIOS DESCRITOS
1. LION : Uma Jornada para Casa. Direção de Garth Davis. Estados Unidos: The Weinstein Company, 2016.
2. O EXPERIMENTO Milgram. Direção de Michael Almereyda. 2015.
3. SETE Minutos depois da Meia Noite. Direção de Juan Antonio Bayona. Diamond Films, 2016.
4. EXPRESSO do Amanhã. Direção de Bong Joon-ho. Playarte Pictures, 2013.
5. REQUIEM for the American Dream. Direção de Peter D. Hutchison; Kelly Nyks; Jared P. Scott. Intérpretes: Noam Chomsky. Roteiro: Peter D. Hutchison; Kelly Nyks; Jared P. Scott. Estados Unidos: Naked City Films; PF Pictures, 2015.
6. COSMOS : A Spacetime Odyssey. Direção de Brannon Braga Bill Pope; Ann Druyan. Produção de Livia Hanich; Steven Holtzman. Apresentador: Neil deGrasse Tyson. Estados Unidos: Cosmos Studios; Fuzzy Door Productions, 2014.