UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)

DO VIVIDO AO NARRADO: O ENCONTRO COM UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TEMÁTICA AMBIENTAL, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

.

THAIS CRISTIANE DEGASPERI

Dezembro - 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)

DO VIVIDO AO NARRADO: O ENCONTRO COM UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TEMÁTICA AMBIENTAL, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

THAIS CRISTIANE DEGASPERI

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro
2020

D317v

Degasperi, Thais Cristiane
Do vivido ao narrado : o encontro com uma professora de Língua Portuguesa e a temática ambiental, a partir de uma experiência formativa / Thais Cristiane Degasperi. -- Rio Claro, 2020
274 f. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Formação continuada. 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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: DO VIVIDO AO NARRADO: O ENCONTRO COM UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TEMÁTICA AMBIENTAL, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

AUTORA: THAIS CRISTIANE DEGASPERI

ORIENTADORA: DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

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

Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO
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

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

Profa. Dra. INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA
Departamento de Ensino e Práticas Culturais - Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas / SP

Profa. Dra. CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS
Instituto de Educação / Universidade Federal do Rio Grande - RS

Rio Claro, 25 de setembro de 2020

DEDICO

À VIDA,

a quem me trouxe à ela, meus primeiros *outros,* meus PAIS – Celso e Maria de Lourdes

e meu IRMÃO - Tiago,

a quem me fez descobrir-me nela, VITOR.

E, ao *encontro* da vida,

que, do cintilar de uma estrela, me deu de *presente* meu filho DAVI!

E que me transformou em *experiência* e amizade,

a partir da outra de mim, Mariana Nardy.

AGRADECIMENTOS

Usualmente é nos agradecimentos em que o autor "aparece", que mostra que ele é um ente real, cheio de afetos, valores, com os desafios enfrentados para o desenvolvimento e escrita do trabalho. Porém, como o leitor verá, eu já fiz isso. Todo o tempo. No decorrer de todo este trabalho, assumida a perspectiva a que me propus, eu narrei em presença e vida. Escrita que finalizei antes de haver um acontecimento marcante a todos, para mim autora e a você, leitor. Essa escrita que faço agora, ao contrário da tese, vem a ser feita em um momento diferente, no auge do que não poderia imaginar acontecer quando se caminha para a concretização de um sonho.

Uma pandemia. Uma crise.

Pessoal. Sanitária. Social. Econômica. Política. Ecológica. Humana. Civilizatória.

Do que (e sobre o que) ser grata em meio a esse contexto?

Seria muita presunção cultivar esse sentimento em um momento tão distinto?

Levei muito tempo para concluir essa última escrita e esses pensamentos. Pois os afetos do externo afetam meu interno, fizeram sumir em mim as palavras, os sonhos e até, talvez, a gratidão. Mas, após um período de decantação, percebi que eles todos estão aqui presentes. Sei que estão. Entre as camadas escondidas de meu ser, estão vivos, latentes, esperando para serem (re)vividos, (re)soados para os cantos em que forem chamados. E, porque é preciso um ponto final no processo vivido, é preciso também voltar-se a ele na imensidão que significou não somente a mim, mais aos que caminharam (e caminham) comigo. Assim, agora evoco essas partes escondidas, que são tão minhas também, tão presentes nesta tese, tão vivas por mais que sejam por vezes silenciadas. Dessas partes, venho registrar esses sentimentos:

Eu agradeço a DEUS! O DEUS-Amor, o DEUS-Vida, o DEUS-Pai-Filho-Espírito-Santo!

E desse amor, que só pode gerar vida, eu agradeço aos meus pais – Celso e Maria de Lourdes, que me deram de presente a ela, por serem quem são, por não só me indicarem o caminho, mas seguirem comigo. Por serem meu porto-seguro!

Ao meu irmão – Tiago, amigo, confidente, companheiro de sonhos e utopias!

Ao meu marido – Vitor, com quem divido a vida, os medos, os desafios. Com quem compartilho memórias e sonhos, diálogos e anseios. Com quem construo o amor. Amor que cria e dá continuidade à vida. Vida de nossa vida: Davi! Meu filho, eu sou grata por sua vida! Por me ensinar tanto e por ser quem é! Que estas palavras um dia lhe cheguem às mãos, com tanta intensidade e amor, assim como as primeiras palavras que hoje pronuncia!

Agradeço com um grande amor e admiração a minha orientadora – Dalva, pelos laços tão fortes construídos desde o mestrado e que hoje se unem em uma linda amizade, cheia de respeito e carinho.

Junto a esse agradecimento volto-me ao que foi também construído proporcionado por esse encontro – as formações continuadas. À Profa. Maria Bernadete, que caminhava conosco em todas elas e com quem aprendo tanto sobre lutas e Educação. A todos os professores e professoras com quem já dividi meus anseios nesses encontros – sobre suas (e as minhas) lutas, desafios e realizações. Originando dessa conexão que constituímos, agradeço ao que nos uniu e nos une ao que carinhosamente foi denominado "Missão Local-Global", a fim de desenvolver, dentre outros aspectos, a formação continuada que constituiu esse trabalho, propósito ao qual se uniram também mais duas amorosas e essenciais integrantes: Mariana e Lisiane. Seres de luz, de amor e muito conhecimento, com quem partilhei essa caminhada.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa "A Temática Ambiental e o Processo Educativo", em nome dos professores Luiz Marcelo, Rosa e Luiz Carlos e de todos os professores que dele participam junto aos alunos da pós-graduação, pela amizade, pelos conselhos. Minha presença neste espaço tem sido essencial à minha formação, mais que profissional, tem me tornado mais humana!

Agradeço ao "GREEFA - Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade", em nome da professora Laura, que carinhosamente me recebeu naquele espaço de formação, conhecimento e diálogo.

Agradeço às amizades que me acompanham, me sustentam, me acalentam. Amigas de diversos tempos e espaços. Que me fazem sonhar, que me fazem pôr o pé no chão. Que me ajudam a caminhar. Amigas e amigos que vem como presentes. Como encontros essenciais que me transformam. Sou agraciada por ter esses presentes em minha vida! Das amizades da infância – Amanda; daquelas construídas ao longo da graduação, Juliana, Eveline, Keini, Mariana, Aline B. e Aline G. Amizades que laços familiares constroem: Ariane, Aliane e Maria Gabriela. Amizades que marcaram a pós-graduação: Heluane, Daniele, Dayane, Fernanda, Elisangela, Romualdo, Gabriela. Para além dela, mas a partir dela, levo comigo amigas que me tocam o coração e a alma: Geise, Thalita, Tatiana e Mariana – "nosso círculo". Amizades a partir da e na maternidade: Najla, Natália, Luciana – minhas doulas amadas, e tantos outros doces ombros amigos que me apoiam nesse caminho em construção.

À minha família materna e paterna, tios e tias, primos e primas. À família de meu marido. Sou grata por vocês estarem comigo na caminhada, sou grata por aprender com vocês o sentido da vida compartilhada.

Agradeço a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, por ter me concedido duas vezes o afastamento para a realização dos estudos que culminam nessa tese. Em nome também da escola onde leciono, agradeço a todos os funcionários e professores. Acima de tudo, sou grata por todos os alunos que já passaram por mim. Todos eles me constituíram no que hoje sou!

A todos da pós-graduação e do Departamento de Educação, professores e funcionários, muito obrigada!

Às professoras participantes de minha banca de qualificação, Laura e Cleuza, pelas contribuições, carinhosos conselhos, pelo diálogo que pude continuar a partir de suas palavras. Também agradeço às professoras Inês e Maria Bernadete pela participação e os diálogos na banca de defesa.

Por fim, agradeço a quem ainda não tenho palavras que possam nomear o tamanho da gratidão: Helena! Ela que me proporcionou circular na imensidão das palavras, a partir de nossos diálogos. Helena, você me inspira, você me tocou, você me moveu! Eu sou infinitamente grata!

A todos aqueles e aquelas que não nomeei – seja por falta de espaço ou de memória, mas que sabem que estão em meu coração, fazendo parte de cada palavra aqui trazida: Eu sou grata!

É preciso ser grata, não por um imperativo forçoso.
É preciso ser grata, por um inevitável.
Por um vital, por um essencial.
Pelo que dá continuidade ao que somos e nos construímos.
Não somos sós, esta tese vem dizer isso!
Somos encontros, relações, amores
somos agraciados!

Tratado geral das grandezas do ínfimo

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogio.

(Manoel de Barros, Tratado geral das grandezas do ínfimo. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2001)

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

(Manoel de Barros, Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2001)

RESUMO

O presente trabalho assenta seus pressupostos no interior da temática ambiental e os questionamentos procedentes da intensa degradação e exploração do ambiente – e do próprio ser humano. Pauta-se também no processo educativo a partir de uma experiência formativa envolvendo a pesquisadora e uma professora de Língua Portuguesa. Considero a Educação Ambiental (EA), a partir de sua perspectiva crítica, como um dos caminhos para a transformação das relações estabelecidas entre sociedade e a natureza e a importância da formação docente para tratar as questões que a envolvem. Assim, em meados de 2016 e ao longo 2017, uma equipe envolvida com a formação continuada, na qual eu estava incluída, aproximou-se de uma escola agrícola, onde realizou um curso de formação, tematizando a EA e a inter-relação local e global da temática ambiental focada nas questões agropecuárias. Durante essa formação, uma professora em particular envolveu-se na realização de um conjunto de aulas contemplando o tema, convidando-nos para acompanhá-la: Helena. Entre 2018 e 2019, continuei minha caminhada com Helena, aprofundando-me não somente no vivido durante a formação e em sua prática, mas, principalmente, em nossas conversas posteriores sobre a própria temática ambiental e em nossa experiência enquanto docentes, em um processo de troca de cartas entre nós. Após, voltei-me a esse vivido com o questionamento do que em mim foi constituído no processo, a partir das questões de pesquisa: que sentidos são produzidos a partir de uma experiência formativa envolvendo uma professora de Língua Portuguesa que buscou trabalhar a temática ambiental em uma escola agrícola de ensino fundamental? Que limites e possibilidades para os trabalhos em EA podem ser identificados a partir dessa experiência? Tendo como objetivo compreender os sentidos produzidos sobre essa experiência, identificando e discutindo os limites e possibilidades para os trabalhos em EA. O fio condutor que integra essa busca é a construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999), no interior da temática ambiental diante da experiência vivida. Para realização desta pesquisa, de caráter qualitativo, apoiei-me na perspectiva da investigação narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Enquanto referências teóricas e metodológicas que sustentam essa caminhada, assumo as concepções de Bakhtin (2003) na pesquisa como dialogia, e Benjamin (1996) da narrativa como experiência. Nessa compreensão, inspirando-me no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), busquei, no material produzido durante o vivido com Helena, indícios para narrar o que dessa experiência formativa – para nós duas, me tocou. Ao reconstruir essa história, constituí sentidos e deparei-me com possibilidades para a EA diante do trabalho de Helena: sua leveza para conduzir o processo educativo; o trabalho com literatura e mitologia para discutir a relação ser humano-natureza; a interdisciplinaridade; a condução das aulas junto a assuntos de globalização, mídia, propaganda, consumismo e o homem do campo. Os limites e desafios que puderam ser destacados são: o tempo, a falta de conhecimento e as dificuldades em articular as esferas local e global. Também nos colocamos entre questionamentos quanto a possibilidade de transformação do instituído entre indivíduo ou sociedade, e entre ser humano-natureza, os valores e conhecimentos regidos ao longo da história, discutida a partir da mitologia. O caráter constitutivo da linguagem, que cria e transforma a realidade, mostrou-se como uma parte importante da experiência formativa para a EA, onde também vejo a importância da experiência expressa enquanto movimento e conhecimentos, valores e participação propostos por Carvalho (1999). Ao final, traduzo as seguintes lições, para a EA, para a vida, as quais estão: na arte do encontro; na validação do outro, seja ser humano, seja natureza, com leveza; no "e", em uma adição alteritária; e, por fim, na obra que produzi e na qual coloco minha assinatura.

Palavras Chave: Educação ambiental. Experiência formativa. Narrativa. Local-global. Mito.

ABSTRACT

The present work is based on its assumptions within the environmental theme and the questions arising from the intense degradation and exploitation of the environment - and of man himself. It is also guided in the educational process from a training experience involving the researcher and a Portuguese language teacher. I consider Environmental Education (EE), from its critical perspective, as one of the ways to transform the relationships established between society and nature and the importance of teacher training to address the issues that involve it. Thus, in mid-2016 and throughout 2017, a team involved in continuing education, in which I was included, approached an agricultural school, where we held a training course, focusing on EE and the local inter-relationship and global environmental theme focused on agricultural issues. During this training, a particular teacher was involved in conducting a set of classes covering the theme, inviting us to accompany her: Helena. Between 2018 and 2019, I continued my journey with Helena, deepening not only in what I experienced during the training and in its practice, but mainly in our later conversations about the environmental theme itself and in our experience as teachers, in a process of letter exchange between us. Afterwards, I returned to this experience with the questioning of what constituted me in the process, based on research questions: what meanings are produced from a training experience involving a Portuguese language teacher who sought to work on the environmental theme at an agricultural elementary school? What limits and possibilities for EE work can be identified from this experience? The objective is to comprehend the meanings produced from this experience, identifying and discussing the limits and possibilities for EE works. The guiding thread that integrates this search is the construction of knowledge, values and participation (CARVALHO, 1999), within the environmental theme when facing the lived experience. In order to carry out this qualitative research, I relied on the perspective of the narrative investigation of lived experiences (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). As theoretical and methodological references that support this journey, I assume the concepts of Bakhtin (2003) in research as a dialog, and Benjamin (1996) of narrative as an experience. In this understanding, from the indicative paradigm (GINZBURG, 1989), I searched, in the material produced during the experience with Helena, for clues to narrate what of this formative experience – for both of us, touched me. When reconstructing this history, I constituted meanings and came across possibilities for the EE in the face of Helena's work: its lightness to lead the educational process; the work with literature and mythology to discuss the relationship between man and nature; interdisciplinarity; conducting classes on issues of globalization, media, advertising, consumerism and rural people. The limits and challenges that could be highlighted are: time, lack of knowledge and difficulties in articulating the local and global spheres. We also questioned about the possibility of transforming what was instituted between an individual or society, and between man and nature, the values and knowledge governed throughout history, discussed based on mythology. The constitutive character of language, which creates and transforms reality, proved to be an important part of the formative experience for EE, where I also see the importance of the experience expressed as a movement and knowledge, values and participation, as Carvalho (1999) proposes. At the end, I translate the following lessons, for EE, for life, which are: in the art of the encounter; in the validation of the other, whether human or nature, lightly; in the “and”, in the alteritarian addition; and, finally, in the work that I produced and put my signature on.

Keywords: Environmental education. Formative experience. Narrative. Local-global. Myth.

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Ilustração do modelo da proposta das três dimensões para o trabalho com a EA (CARVALHO, 1999; 2006) circundada pela experiência, a envolver essas dimensões.....215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjunto de materiais que auxiliam na produção e compreensão dos dados da pesquisa 88
Quadro 2 – Aspectos da temática ambiental e da Língua Portuguesa, objetivos e procedimentos planejados pela professora a serem trabalhados com os alunos, a partir de seu Plano de Ensino. 99
Quadro 3 – Planejamento de algumas das relações entre local, global e sua inter-relação, a partir do Plano de Ensino de Helena. 108

SUMÁRIO

APRESENTANDO MEU OUTRO AOS MEUS OUTROS....15
1 MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO....17
1.1 Da natureza, na natureza, para a natureza. Da escola, na escola, para a escola....18
1.2 Alargando consciência, conhecendo a vida....24
2 CONTEXTOS E PRETEXTOS: PONTOS DE PARTIDA NA CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE VIDA-PESQUISA....35
2.1 A temática ambiental e o processo educativo: contribuições para o vivido e o narrado 35
2.2 O contexto de um grupo de formação continuada: sonhos, realizações e demandas....45
2.3 O contexto da escola: altos e baixos, idas e vindas....51
2.4 Do contexto à questão que me move, como elaborar um caminho?....62
3 CAMINHOS DE ENCONTROS ENTRE EU-OUTRO: TECENDO A PESQUISA....66
3.1 Da perspectiva teórico-metodológica para a tessitura dos fios....66
3.2 Porque narrar, para que narrar? Traçando um caminho possível para a compreensão do vivido....75
3.3 A partir de onde narrar? Onde começa a história?....83
3.4 Dos indícios: as pistas e caminhos para compreender e produzir sentidos ao vivido....90
4 DA TEMÁTICA AMBIENTAL AO PROCESSO VIVIDO: O LOCAL E O GLOBAL E A INTER-RELAÇÃO EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA....94
4.1 Contextualizando (ou) Para início de conversa....94
4.2 Da proposta de Helena à nossas inquietações em relação à temática....97
4.3 Entre possibilidades e limites: caminhos encontrados, sentidos construídos....103
4.3.1 Da leveza de Helena....103
4.3.2 Do trabalho com literatura e a mitologia....107
4.3.3 Da interdisciplinaridade....112
4.3.4 Da globalização, mídia, propaganda e consumismo ao homem do campo....116
4.3.5 Da busca por construção de conhecimento acerca da temática trabalhada....126
4.3.6 Dos limites e desafios....132
4.4 Entre os questionamentos que nos deparamos: os sentidos na busca de uma transformação....139
5 SOBRE A RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA, ENTRE O MITO E A REALIDADE: O QUE HELENA ME TROUXE?....162
5.1 Uma tarde muito esperada para uma conversa inesperada....163
5.2 A mitologia presente em teses e dissertações de EA....168
5.3 O mito: do encontro em nossas conversas, o que me levou a pensar?....171
5.4 A relação ser humano-natureza na filosofia: do mito à compreensão de nós mesmos.187
6 E COM ISSO, AGORA ME FAÇO PRESENTE DO QUE VIVI PARA O NARRADO EM SENTIDOS E LIÇÕES APRENDIDAS....210

6.1 Os sentidos constituídos na experiência dentre os limites, possibilidades e questionamentos postos para a EA 210
6.2 Lições/conselhos para a EA, para a vida 216
6.2.1 A vida está *na arte do encontro* 217
6.2.2 A vida está na validação do outro, com leveza 219
6.2.3 A vida está *no* "*e"* 222
6.2.4 A vida está *na obra* 226
REFERÊNCIAS 231
APÊNDICE 1 – Quadro registro das aulas da professora Helena acompanhadas por mim, segundo as datas, turmas, conteúdos abordados e os principais eventos da aula 245
APÊNDICE 2 – Quadro registro das cartas trocadas entre eu e a professora Helena 250
ANEXO 1 – Conteúdos abordados nos encontros do Ciclo de Estudos: As esferas local e global dos problemas ambientais: problematizando o tema da agropecuária nas propostas de ensino (CICLO I), ao longo do ano de 2017 252
ANEXO 2 – A escola dos nossos sonhos, poema produzido pelos professores e equipe de formação da Unesp, marcando o início da formação continuada 255
ANEXO 3 - Modelo de Plano de ensino indicado à Helena pela equipe de formação para o planejamento das atividades 256
ANEXO 3 – Planos de Ensino produzidos por Helena 257
ANEXO 4 – Mitos trabalhados nas aulas de Helena 263

APRESENTANDO MEU OUTRO AOS MEUS OUTROS...

Como anunciado no título do trabalho, esta pesquisa trata de um encontro singular. Encontro que foi se dando entre eu e uma professora, de vários modos, mas que se unifica no que ele representou a mim [e a nós duas]: uma experiência formativa. Com quem estabeleci essa relação? Com uma professora de Língua Portuguesa, chamada Helena[1].

Quem é Helena? É uma professora que me tocou. Como pessoa, como profissional, como *ser humano expressivo e falante*. Como ela é? Vou deixar que ela mesma *se apresente*, a partir de um dos trechos de nossas conversas em cartas[2]:

> *Meu nome completo é L. J. L.. Estudei em São Paulo, em escolas do Estado. Cursei o Magistério e então o curso de Letras: um ano em uma faculdade particular e depois, em 1995, fui para a Unesp de Araraquara, onde me licenciei em Língua Portuguesa e Latim Clássico e obtive toda uma formação pelo viés do Estruturalismo e do Formalismo Russo (este, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa) por parte da maioria dos professores, se não de todos. As disciplinas eram estudadas principalmente pela vertente da Linguística de Saussure com aprofundamento em suas teorias, sendo que, na verdade, considero que o meu curso tenha sido de Linguística, na sua totalidade. Adorei estudar lá e, mesmo hoje optando por visões de mundo interacionistas, históricas, ainda adoro o Estruturalismo.*
>
> *Vim, portanto, de uma maneira de ver e entender o mundo pelas estruturas, mas o trabalho na escola, no contato com a vivacidade, movimento e inconstância do dia a dia profissional docente, fez com que eu não abandonasse, mas entendesse que outras formas de olhar, compreender e de lidar com a linguagem são possíveis e então parti para uma metodologia com base em Vigotsky e Bakhtin, que foram pouco estudados na minha graduação.*
>
> *Trabalhei, em Rio Claro, em um colégio particular e depois quatro anos na EJA, como CLT. Em seguida, em 2010, efetivei-me na Escola Municipal Agrícola "Rubens Foot Guimarães", que eu amo e onde adoro trabalhar. Até hoje também trabalho com dança (tenho uma escola de dança), principalmente*

[1] Por questões éticas seu nome será ocultado. O nome Helena adotado nesta tese como pseudônimo para a professora foi escolhido por ela mesma, a partir de uma sugestão que dei sobre seu nome ser relacionado a algum personagem mítico que se identificasse. Segundo a mitologia grega, Helena era filha de Zeus e da rainha Leda; quando jovem foi raptada por Teseu, seus irmãos a levaram de volta à Esparta. Tinha a reputação de ser a mulher mais bela do mundo, com diversos pretendentes, sem saber com quem se casaria. Um deles, Odisseu, rei de Ítaca, resolveu o impasse propondo que o pretendente, ao ser escolhido, jurasse protegê-la. Helena se casou com Menelau, rei de Esparta.

[2] Parte importante do processo dessa pesquisa, como será exposto detalhadamente mais adiante, envolveu uma intensa troca de cartas entre a professora e a pesquisadora, a partir do relato da professora sobre as aulas ministradas e do que tocou na minha experiência do vivido.

> *o balé clássico, mas também estudei jazz, dança do ventre e contemporâneo. Minha vida de profissional do ensino começou no mundo do balé, ainda em São Paulo, por volta do ano de 1993 e continua até hoje.*
>
> *Na área de ensino de Língua Portuguesa, as minhas dificuldades pedagógicas e insucessos foram primordiais para o primeiro "arranque" a novas possibilidades metodológicas, o que não foi fácil e ainda não o é, sendo que, além das frustrações, os fatores que embasam a minha atual metodologia de ensino foram consequentes, além das experiências de vida, das minhas afinidades: o contato com outras áreas de estudo, como a Astronomia, a Física e a Biologia, por conta das conversas de meus irmãos, que estudaram nessas áreas; o desejo de aprender novidades; a minha paixão por animais e assuntos da antiguidade clássica e a minha experiência, desde a infância, de leitora e amante da literatura; a minha educação familiar, que era repleta de discursos sobre filósofos e arte; a minha formação em dança; a linha de trabalho da escola, que se define pela perspectiva vigotskiana; o contato com o mundo do ensino pelo curso de Magistério; a minha formação da graduação, repleta de literatura, linguística, línguas modernas (cursei Inglês e Grego) e antigas (Latim Clássico); a minha curiosidade por estudar as línguas russas e hieroglífica (como autodidata); a paixão por história antiga, principalmente a do antigo Egito; o mestrado, que termino neste ano (ingressei em 2016), que me levou a atentar em aspectos que antes me eram invisíveis na minha pedagogia; o grupo de pesquisa da Unesp, Laboratório EscriArte, no qual passei a ter contato com diversas experimentações de escrita e com o discurso autobiográfico e suas importantes implicações na pesquisa científica; o dia a dia escolar, que exige de mim sempre novas ideias e métodos; o curso que você e seu grupo de pesquisa da Unesp trouxeram para nós, da Escola Agrícola, nos dois anos anteriores, sobre temas ambientais para embasar a nossa pedagogia e o nosso Projeto Político Pedagógico; a Escola Agrícola, que me permite um espaço de experiência diversificado, plural, desafiador e correspondente aos meus anseios de estar mais próxima das plantas e animais* (Helena, Carta 1, Resposta 2, 22/04/2018).

Desse encontro meu com Helena, voltadas ao trabalho educativo com a temática ambiental, uma experiência profundamente formativa se fez em mim – e em nós. Abrindo-me a essa experiência, o vivido trouxe-me para o narrado (e o narrado para o vivido!).

Após apresentar com quem extensamente dialoguei neste trabalho, contarei (um pouco) de mim, do que me trouxe até aqui e dos sonhos que me levam adiante!

Coração Civil - Milton Nascimento

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu vou viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar.

1 MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Quando veio a mim a possibilidade (e necessidade) de escrita de um memorial de formação que abarcasse além dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, mais, também, o que de mim se apresenta nesse mundo para a produção de conhecimentos, de afetos, de vida, prontamente veio um questionamento: quem sou eu e o que tenho, de tão importante, para contar dessa vida vivida? Fiquei imaginando que não tenho fatos extraordinários para ilustrar uma vida que, mesmo com alguns anos somados, parece ser muito comum. Será que uma história para ser contada precisará sempre de fatos admiráveis?

Cheguei à conclusão de que não vou falar de grandes coisas (nem preciso). Nem de complexidades. Quem sabe um dia poderá isso tudo ser complexo, ou não. Hoje vejo tudo como a simplicidade do cotidiano que nos assola, mas que também nos dá as cores da vida. Vou falar do simples, este mesmo que pode ocorrer todos os dias, mas que nos causa sobressaltos. Que nos causa reflexões. Que nos move do local ao global. Do global ao local. Que nos faz sentirmos por vezes pertencente e por vezes totalmente sem compreensão do que é a vida e seus sentidos.

O que é do cotidiano pode nos envolver, tanto quanto grandes eventos. Pode nos dar respostas, pode nos tornar respondentes a esse mundo. Nisso concebo essa pesquisa, *que é vida também*. Só quero dar uma resposta a esse mundo. Como o concebo agora. Como o vejo agora.

Amanhã não será mais assim. E tudo bem!

Uma verdade para o agora, seja transitória ou não, é uma verdade. Um conjunto de várias verdades, uma constelação de pequenas trajetórias de verdades. Constelação construída

por mim, desse meu contexto, dessa minha visão de mundo. Constelação que dou forma e vejo desenhada lindamente no céu do meu tempo.

Qual a tese da minha tese? O que há de vivo dentro dessa tese? Qual a vida que acompanha essa tese? A vida que faz nascer essas palavras, que as coloca em movimento e faz circular sentidos, que por mim desaguam e podem alcançar outras tantas águas, goteiras, rios, correntezas, infiltrações, ou somente parar e umedecer a terra, para dela, quem sabe, algo brotar. Essa simples vida, regada de muito amor e alegria é nesse momento aberta à compreensão...

1.1 Da natureza, na natureza, para a natureza. Da escola, na escola, para a escola

Sou feita de outros, o outro me dá sentido, o outro me concede a vida. Nestas memórias, muito mais que eu, há o outro presente. Família, amigos, marido, filho! Esses outros me tornam quem sou, dão as cores que pinto o quadro da minha vida, o qual assino hoje.

Estou aberta para rememorar experiências, nomeá-las, compreendê-las. O que me trouxe até aqui? Fatos preponderantes na minha constituição, memórias, eventos, sonhos e ideais, o que vale a pena ser contado, em uma vida que parece ser ainda tão jovem? Será preciso procurar muito? Será que alguém se interessaria nessa história, assim como já me questionei logo de início? Algo me trouxe até esse momento, algo me trouxe a produzir essa escrita, assim esse *algo* precisa ser minimamente explicado, em respeito ao meu leitor, em respeito ao que essa produção exige de mim, em respeito a mim mesma.

De início, duas palavras, que se tornaram imensamente presentes em minha vida. Palavras que comportam sentidos a serem sentidos e compreendidos para se integrarem nas explicações dessa tese: Natureza e Educação. Porque natureza? Porque Educação? Vou buscar nas memórias.

Natureza para mim remete, simplesmente, à VIDA. Da minha relação com ela. Da minha relação com o todo, com o outro – seja humano ou não humano. Do meu pai me chamando de “vida”. De ouvir as histórias da infância do meu pai que morou no sítio e o quanto suas lembranças são belas e me enchiam de um imaginário que não vivi. Histórias do meu avô pescador. De quando, bem criança, ir no sítio de um parente de minha mãe e, sentados, tomávamos café em família. De meu irmão – seis anos mais velho, participando do grupo escoteiro e indo acampar e eu achando o máximo imaginar as altas aventuras na natureza que ele estaria passando. Das idas à praia em família quando criança em meio à castelos de areia e brincadeiras. Do quadro de São Francisco de Assis na sala da minha casa, com ele amparando alguns passarinhos (ou sendo amparado por eles) – tenho a “fotografia” desse quadro na minha

mente, uma imagem de profunda reverência ao valor da vida e da natureza. A isso se soma uma formação cristã católica de minha família e minha. Sentido esse que foi sendo apropriado por mim, transfigurado e, hoje, marcadamente tenho como reverência o exemplo franciscano para a vida, para meus ideais e utopias.

Assim continuam pipocando as memórias: visitas com deliciosos cafés da tarde no sitio do primo que produzia alimentos orgânicos – na época, uma grande inovação (minha mãe vendia as verduras para ele e eu me sentia orgulhosa de fazer parte deste algo diferente que nascia). Passeios e acampamentos por cachoeiras e rios da minha região (interior de São Paulo) me faziam brilhar os olhos. Já quase adolescente, as escolhas profissionais de pessoas de minha família foram delineando um mundo – que foi sendo traçado em mim (ou por mim?): agronomia por um primo, medicina por uma prima, biologia por outra prima, e irmão (que posteriormente mudou para ecologia). Esse mundo não foi traçado para mim. Mas estava presente em mim. Nas conversas, nos diálogos, nas palavras do outro que me constituem, que me dão sentido.

Novamente, por influência do irmão mais velho, comecei a ler livros do Leonardo Boff. Um mundo se abriu: a relação com a natureza, com Deus, com a sociedade, a crise, a opção pelos pobres, como São Francisco!

Via que a reverência à vida que constituía o mais profundo do meu ser entre vivências e pensamentos poderia culminar no aprendizado e num conhecimento mais ampliado da natureza. Para mim, naquele momento, conhecer mais sobre a natureza me traria para mais perto dela. Muito no sentido de proteção, conservação, pela sacralidade da vida, sem questionar, no fundo, o que está posto e o jogo contraditório da vida em sociedade. Assim decidi minha profissão: seria bióloga. Se pesquisadora, se professora, se exploradora, se desbravadora, ainda não estava nada claro. Só queria estudar a vida! Da natureza presente nos episódios, mesmo que esparsos na infância, quis fazê-la mais presente, compreendê-la, estudá-la e, de alguma forma, trabalhar com ela.

Assim, agora chegamos aos estudos...

Educação para mim remete, hoje, totalmente, à VIDA – também. Essa que passei e vivi até o momento, em um processo ininterrupto de formação. Dela, a Educação não se separa nunca, pois não há significado nenhum na formação se ela não for para a vida, para continuidade da vida, para a valorização de nossa dignidade humana. Para que tenhamos acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Para que possamos nos reconhecer enquanto humanos! Não há como falar e conceber a Educação sem pensar na qual eu tive e tenho vivido. Tudo que me trouxe até aqui foi por meio da Educação. Como então falar dela,

onde começar? Talvez agora seja preciso voltar minha atenção para alguns processos que vivi, e o que deles hoje posso ler e compreender.

Rememorando, pensando e refletindo em 1990, a Educação formal entrou em minha vida de forma não tão bela. Tive medo! Medo de ir para a escola. De ficar sozinha na escola. Lembro até hoje da sensação! No antigo Pré-I, eu pedia, chorando, para a "tia" ligar para a minha mãe vir me buscar pois eu estava (realmente) com dor de barriga. E assim foi a primeira tentativa, por algumas semanas mais, até minha mãe desistir. Era uma escola particular perto da minha casa. Lembro que nessas idas, que nunca duraram o período todo de aula, eu caí, machuquei meu joelho e foi uma das primeiras vezes que me vi sozinha com sangue saindo de mim. Mais sensação de medo. No meio do ano seguinte, nova tentativa, Pré-II, agora uma escola municipal, dessa vez eu fiquei! Tenho boas recordações! No próximo ano, um pouco mais segura do que estava por vir, fiquei feliz ao concluir o Pré-III, já lendo e escrevendo. Então veio o medo de mudar de escola.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental se passaram e, junto com eles, o visível desmoronamento da situação e contexto das escolas públicas estaduais. Falta de professores, falta de conteúdo. Falta de materiais. Falta de atenção. E eu, ávida para estudar, não tinha nada em mãos. Voltava para casa desmotivada por não ter tido aula, pela falta de professores, por parecer que havia tido um dia perdido em não ter aprendido nada. Penso que minha geração, que estudou no final da década dos anos 90, mais precisamente entre 1995-2000, como eu, ao acabar pegando todo esse contexto faz-nos um pouco órfãos das raízes de uma Educação pública com sentido. Talvez busque essas raízes nessa escrita da tese, nessa resposta ao mundo.

Meus pais sempre valorizaram muito nosso estudo, meu e de meu irmão. Prioridade para eles sempre foi essa, primeiro estudar, depois ajudar em casa. Para eles que se formaram em Ensino Técnico (e contabilidade) no contexto do período militar, estudar os filhos seria a melhor forma de seguir em frente e não parar em uma profissão técnica. É um orgulho para eles o estudo, o conhecimento. Até hoje, ao meu pai referir-se a mim e onde caminhei com meus estudos, seus olhos marejam de emoção. Todos os domingos meu pai comprava os *grandes* jornais: A Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo. Aquele chumaço de papeis em cada um, com sentido ou sem sentido estavam lá para nós. No fim do dia ele perguntava para cada um se já tínhamos lido. Meu irmão folheava algumas vezes. Eu ia na parte de entretenimento. Na época havia coleções de fascículos que formariam uma enciclopédia a partir da compra dos jornais. Meu pai o fez. Fiquei muito feliz ao ver a enciclopédia completa! Iria consultar para os trabalhos escolares – mas não vinham trabalhos! E, pior, logo depois veio a Internet! Essa tamanha valorização do estudo pelos meus pais fez com que eu construísse muito fortemente

esse valor em mim. Hoje, me questiono: será? Será que sempre gostei de estudar ou sempre me senti valorizada quando estudava? O fato é que me fez bem! E faz! Até hoje! Me sinto pensante, me sinto viva, quando leio, quando estudo! Entre valorização interna ou externa o fato está neste momento, consumado nesta tese.

Nesse contexto de valorização e vontade por conhecimentos e em meio à escola que me encontrava, meus pais procuraram possibilidades de uma escola particular. Não seria fácil. Meu irmão estava ingressando na universidade. Conseguiram um bom desconto. Enfim, a partir da 7ª série (8ºano), fui para uma outra jornada de estudos. Outra mesmo! Nunca havia estudado tanto assim! E, então, ele voltou: o medo! Nas aulas, era tanta coisa nova que nunca tinha visto, não conseguia acompanhar. Nas provas, vi que nunca tinha feito provas de fato! O que isso fez em mim? Me cobrei! Muito! De manhã, aula, de tarde, estudo. Nessa época, fazia sapateado, só parava de estudar para ir nessas aulas. Nesse contexto, também conheci meu companheiro para a vida, Vitor. Na escola, nos encontrávamos, e da escola, tomamo-nos para os caminhos da vida.

E chega o Ensino Médio: dos três anos, só lembro de mim estudando. A palavra *v-e-s-t-i-b-u-l-a-r* rondava minhas manhãs, tardes, noites e madrugadas. Sempre me senti "a diferente" das amigas, que aproveitavam o momento. Diziam que não havia problema se fosse para uma faculdade particular, mas eu não admitia isso de mim, tinha muito medo de não conseguir passar! Resultado: não passei ao final no Ensino Médio. O primeiro grande aprendizado do *não* bateu bem claro à minha porta! Após um ano de cursinho, novos aprendizados, nova tentativa, e meu momento de entrar na universidade pública chegou!

Cursei Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, ESALQ/USP, em Piracicaba – SP. Uma Universidade com grande tradição na agronomia e agricultura tradicional estava abrindo-se a outros cursos e minha turma seria a quarta a se formar. Assumi, com um pouco mais de coragem, esse processo. Aprendi muito, de mim, do outro, da natureza. Era o que desejava fazer, conhecer e estudar, mas as dúvidas sobre o que e onde prosseguir dentre as especificidades da área logo deram espaço para um estágio na entomologia com controle biológico.

Mas antes de continuar essa história, volto ao que escrevi e de sobressalto vejo o quanto meu processo educativo foi permeado pelo medo! Hoje analisando: o meu medo está ligado ao outro. Como o outro me via. Como o outro me vê. Seus julgamentos, olhares, desaprovação. Por quê? Se a escola é reflexo da sociedade, ali me via sozinha adentrando na vida em sociedade. Precisava sempre de um chão duro e palpável para pisar e não desmoronar. Algo conhecido: o cotidiano que não me trouxesse nada de novo, somente o que eu já sabia lidar.

Certezas. Da leveza em que a natureza se fez presente em minha vida, contrariamente, o processo educativo, em meios a saltos e sobressaltos foi amparado por momentos de medo. Porém, de fato, no que será que tal fato também pode residir? Penso hoje que é na própria concepção de Educação que me constitui e cresci e na qual estamos todos inseridos. Na competição. No resultado. Na busca pelo sucesso. O erro e fracasso não eram admitidos. Nem por mim, e, inconscientemente, nem pela sociedade que me cobrava resultados. Quantas e quantas vezes em provas me cobrei com metas minhas para mim mesma, sempre teria que ser acima de 8 ou 9. Afinal, eu só estudava! Para mim, estar na escola era simplesmente cumprir regras, seja as da escola, ou as minhas, mesmo. Só hoje vejo o quanto tudo isso se liga profundamente ao modelo de sociedade capitalista que nos situamos, a competição, o individualismo, o produtivismo, a busca pelo sucesso, a perfeição, o mérito, o sentido de consumir para depois opinar (ou não). O que assim me constituiu ainda possui muitas marcas. Hoje estão aqui em mim, e nesse texto também. Tenho somente um pouco mais de clareza delas, desejo vivê-las, expressá-las e ressignificá-las. Na minha prática pedagógica, na produção de sentidos da prática pedagógica da professora que entrei em processo dialógico durante a experiência dessa pesquisa.

O que esse modelo de Educação e processo educativo fizeram em mim? De onde vem esse modelo? O que ele tem feito nas crianças e adolescentes? Será tudo culpa desse modelo, ou tem a pessoa que o interioriza sem questionar também? Sim, eu não questionava, só recebia, depositava. Achava que teria que saber de tudo, para então, depois, algum dia poder questionar. Colocar *em prática*. Algum dia poder ter voz, ou me darem a voz. Parte de minha constituição familiar? Sim. Parte do contexto em que vivia? Sim. Parte do que sou também? Sim. Parte de concepções presentes na sociedade? Sim. O que fazer com todas essas partes reconhecidas e nomeadas? Unir e dimensionar, na medida do meu desenho da vida – no qual busco colorir e compreender-me, para então situar ao leitor as possibilidades de apreensões dessa pesquisa, a partir do que sou e do que me constitui.

O que faz então eu pensar a Educação hoje como possibilidade de transformação? Do ser humano e, mais que isso, de nossa relação com a natureza? Se nem eu mesma tive acesso a isso, como posso imaginar que fará a diferença para outros, ou que posso pensar diferente?

Foi a partir da Licenciatura, na graduação. Um mundo novo foi se abrindo: *"Posso ser professora!"*, isso significa pensar por mim o que quero ensinar, o que posso ser para os alunos, que posso ser diferente daquilo que recebi ou que posso fazer diferença naquilo que recebi e por tanto tempo guardei! Chegou a hora de *usar* esse conhecimento. De viver a *prática* que tanto esperei!

Mas, chegar na Licenciatura e ter essa clareza não foi tão rápido assim, durante a graduação, seguindo as "certezas", fiz o estágio com controle biológico. Estava em uma Universidade com foco total na produção agrícola, no modelo tradicional de plantio e superexploração da natureza, encontrei ali nesse estágio um caminho para me contrapor. Controle biológico, ali, para mim, significava menores impactos na natureza durante a produção, com menor utilização de pesticidas, seria pensar na teia alimentar e nas interações ecológicas – isso me satisfazia! Estávamos em tempos da *era* Lula, um otimismo na economia, na sociedade e, de certo modo na Universidade, nos acolhiam. Tive financiamento em todas as iniciações científicas que fiz nessa área. Foram 3 anos e meio de estágio e uma monografia nessa temática. E, no final, depois de muitos insetos acompanhados, quantificados, qualificados e amostrados: uma sensação de que eu estava só reproduzindo algo que outros pesquisadores já fizeram, só mudando números e dados para uma análise estatística diferente – não estava ali produzindo algo novo, ou algo meu, com minha assinatura. Meu encantamento foi se perdendo, o qual foi se reencontrando nas aulas de prática de ensino que eu estava ministrando. Vi que ali na sala de aula encontraria (aqui, um prenúncio das próximas páginas) o inesperado, o novo, o acontecimento, o pensar por mim.

Quando que, no último ano, faço uma iniciação científica com a professora da licenciatura, Vânia Galindo Massabni, e, finalizando os estágios, prestes a entregar o último relatório, ela me diz: "Você não pode parar por aqui! Por que não faz um Mestrado nessa área? Já pensou nisso?". Juntas sentamos em frente ao computador e fizemos as buscas das possibilidades que tínhamos, chegamos em uma: Mestrado em Educação na UNESP/Rio Claro, Linha de Pesquisa Educação Ambiental. Isso de algum modo afagou meu coração. Não sabia o que viria, mas me soou muito bem as prospecções de estudos futuros. Estava unindo natureza com estudo. Estava unindo a Educação onde me senti pensante com a natureza, onde me senti acolhida nas experiências da infância. E assim o fiz, realizei o processo seletivo e, no ano seguinte após a graduação, iniciei o Mestrado.

Pausa. Uma digressão na narrativa que se abre à *(outra)narrativa*[3] a fim de melhor (me) compreender:

[3] Narrativas produzidas entre setembro e outubro de 2017, durante a realização da disciplina Tópicos Especiais em Escritos (auto)biográficos pesquisa formação, no intuito de refletir sobre a temática da pesquisa de doutorado e minha (auto)biografia além de produzir um trabalho para a disciplina. Minha intenção com essas narrativas que trarei ao longo do texto é oferecer (mais) uma chave de leitura e pistas de interpretação sobre mim ao leitor. Aquele que desejar, poderá somente lê-las, e terá *uma* compreensão. Aquele que desejar, poderá ler o todo e ter *mais* compreensão. Irei nomeá-las de *(outra)narrativa.*

De quando me formei em Licenciatura.

*Quero ser professora! Quero mudar o mundo! É só trazer os conteúdos para minha **prática pedagógica** que estarei exercendo esse meu papel, e, tendo eles perfeitamente explicados/exemplificados/detalhados... E... Bum! Fez-se o ensino! Fez-se uma professora! Os estágios foram simples assim! Uma reprodução do que estava no script, e fiquei muito feliz que tudo deu certo!*

Não, não era assim, leituras e anos depois para duramente/arduamente constatar que não era assim! Sim, tive uma formação inicial que não me permitiu compreender as vicissitudes da Educação, foi algo que ficou pela superfície, algo que não me trouxe à real posição como professora. A complexidade de seus caminhos, as múltiplas dimensões de atuação, o que tudo isso significaria para a minha prática pedagógica ainda estava por vir.

Mas ainda assim havia muito em mim: uma postura reflexiva-navegante estava em meu interior, era latente a busca por respostas que não foram nem sequer tocadas; sim, eu queria continuar a estudar a Educação, era isso que queria compreender. Fui para o Mestrado!

Contrariando olhares das amigas de graduação que seguiram nas mais diversas áreas da biologia, segui para a Educação. E eu ainda me defendia – delas, ou de mim mesma: "tem a ver, sim, com biologia, é Educação Ambiental!".

Mas, sim, em minha cabeça, entrar para o mundo da Educação via Educação Ambiental seria pensar as questões socioambientais com a ajuda da Educação, e não o oposto: a Educação como olhar para o mundo, olhar para si, para o outro e para a vida, para então compreender a problemática socioambiental... E foi então que começou a minha viagem!

Cá estou com os sentidos para a Educação produzidos em mim. Cá estou pensando no que ela significa. Estou para dizer que essa pesquisa é para vencer o medo de dizer. De dizer que a Educação é espaço para transformação, como me transformou, meu olhar sobre a vida, por eu escolher minha profissão que une vida na natureza e na Educação, que une em um ato a responsabilidade da palavra, do retorno ao mundo, seja sendo professora, sendo pesquisadora.

Mas onde foi que essa clareza que deposito nas linhas de cima nasceu? Só na Licenciatura? De certo, não. O meu mundo se abriu no Mestrado!

1.2 Alargando consciência, conhecendo a vida

Uma descoberta: sou de Humanas! Pode soar engraçado, depois de me formar em Ciências Biológicas, de sempre me imaginar fazendo isso, como só agora vi que sou da área de Ciências Humanas? Depois de mais de 20 anos me descobrir assim? Mas foi no Mestrado em que compreendi o sentido de minha formação, de minha trajetória. Vi que tinha que trilhar o que tinha feito: a visão que as Ciências Biológicas me proporcionaram só é possível à luz do humano, das Ciências Humanas. Para mim isso não era nada claro! As Ciências Humanas abriram o meu mundo, alargaram definitivamente minha consciência para o que sou hoje, para a vida [que vale a pena] ser vivida.

Cheia de sonhos, com os pés [ainda] fora do chão, chego no Mestrado. Nesse momento vejo o que é de fato a Educação, em quais referenciais se sustenta, o quanto se vincula a um

projeto de sociedade; não é o que eu imaginava durante a Licenciatura, é muito mais, muito diferente, muitos sentidos se abriram em mim. Cabe ressaltar que, desse momento, até ao final do Mestrado, eu ainda não havia tido a minha experiência em sala de aula, de fato, aquela em que eu esperava tanto colocar em ação, de viver a prática de toda teoria que sempre preenchi para poder falar aos outros. E, sim, o que hoje concebo sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, neste momento de minha vida ainda não via desse modo, tinha certo que precisava sempre me preencher ao máximo da teoria para alcançar uma [boa] prática.

No Mestrado adentrei no mundo dos valores, além da Educação Ambiental (EA). Foi por influência de minha formação cristã talvez, mas ver que tudo também se explicava por outras formas, na filosofia, na razão, foi uma libertação na forma de pensar e também um novo encontro com a fé, em outros moldes. Também desbravei um mundo [bakhtiniano] desconhecido para mim e para o grupo de pesquisa que participava, escalei algumas montanhas e finquei alguns aprendizados, entre alteridade, dialogia e filosofia da linguagem.

Uma disciplina em específico me abriu totalmente ao mundo que desconhecia, que me fez ver vida, mente e coração com outros olhos, os olhos da filosofia. A experiência da disciplina "Fundamentos Filosóficos da Temática Ambiental", ministrada pela Profa. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, foi, sem dúvida, algo que me passou e deixou muitas marcas para a vida, para a pesquisa, para todos meus trabalhos. Contextualizar a relação ser humano-natureza ao longo de um processo histórico, pela razão, na filosofia, de como a tornamos presente em nossa vida foi extremamente importante para minha vida.

Outras disciplinas também me marcaram nesse processo vivido, somando-se à abertura que me propus às leituras e à compreensão do mundo nessa ocasião. Pausa para uma digressão. *(Outra) narrativa* que me reporto a esse momento de minha vida:

De quando fiz o mestrado.

Um mundo novo! Aqui aprendi o que era abrir-se a esse infinito e ele começou a ser construído em mim. Muitas transformações. Muitas leituras nunca antes imaginadas e cada vez mais parecendo ser "menos bióloga", ou, contraditoriamente, "mais viva". A cada novo texto, a vontade de saber mais, a vontade de ser, viver, fazer.

E algo que parecia já sedimentado em mim, como uma fórmula matemática, novamente adentrou em minha vida e foi meu "objeto" de estudo no mestrado: ***a prática pedagógica****.*

Naquele momento fui descobrindo múltiplos caminhos de possibilidades para que ela se construísse. Não era nada fácil planejá-la junto a um grupo de professores, e ainda mais eu estando em uma perspectiva de pesquisa (construída em mim) que me deixava distante deles. Já utilizei aqui a palavra objeto e por mais que tenha feito uma pesquisa qualitativa, buscando aproximações com os referenciais de Bakhtin, eu não entrei em diálogo pleno com essas experiências que vivi (hoje, olhando criticamente, sinto isso!). Me sentia distante sobre o que falar, como interpretar, compreender, viver. Via, sim, muita beleza, muitas possibilidades de vida, muita força, garra e ricos elementos que foram trazidos naquelas aulas que acompanhei. Mas parecia tudo externo a mim, eu não me colocava na

pesquisa, tal como penso que devo fazê-lo hoje; houveram muitas transformações em mim a partir daquelas práticas, mas não a ponto de me sentir autora (sei que foram o começo para o hoje).

Essa distância que eu relato vinha da formação inicial em biologia, mas vinha, também, principalmente, porque eu ainda não tinha vivenciado a minha prática pedagógica e estava ali com elas, vivenciando a delas, falando sobre elas, produzindo sentidos. Isso foi um confronto interno que somente agora tenho clareza. Eu estava contando que a minha prática pedagógica ainda não vivenciada efetivamente estava ganhando contornos ainda mais belos com as práticas daqueles professores, tomando eles para mim... mal eu sabia que meu nível de cobrança a mim mesma só estava aumentando ainda mais com essa experiência.

O Mestrado foi o início de um processo em mim[4]. Ainda estava distante do que seria de fato "dar as caras ao mundo" e vivenciar a pesquisa dialogicamente, tal como estou me propondo agora, mas penso que fiz a minha parte à medida que meu amadurecimento me permitiu. A prática pedagógica de professores, alvo da pesquisa, acabou se tornando viva em mim no que queria ainda viver. Então, ao finalizar esse ciclo, vou, finalmente, para a sala de aula.

Em 2013, inicio como professora no Estado, "Categoria O", assumo 20 aulas de Ciências em uma escola da periferia de minha cidade (Rio Claro - SP), 7º, 8º e 9º anos. Como se deu essa experiência? Novamente, vale uma pausa. Um momento tão marcante assim em minha vida vale uma *(outra) narrativa*:

De quando comecei a lecionar.

Susto! Choque! Angústia! Incapacidade! Medo! Desespero!

Que mundo é esse que desconhecia até então? Que vida era aquela? Nada do que imaginei, sonhei, teorizei, coloquei no papel, defendi em uma dissertação pude viver em minha ***prática pedagógica.*** *Incrivelmente distante da realidade eu tinha vivido até então! Eu apenas imaginava, eu apenas sonhava ser possível! Sim, foi um processo de intenso de mergulho em mim mesma. Descobri que não era capaz de viver o que sonhava. E agora? O que fazia dessa distância que parecia um rombo em meu peito? O que restava de mim? Faltava forças para continuar, sobrava lágrimas para chorar...*

Muitas conversas com orientadora, família, amigos e comigo mesma e fui me (re)descobrindo, me (re)encontrando, (re)constituindo o que tinha já dado como pronto e acabado. Eu ainda estava por me fazer!

E minha prática pedagógica foi se constituindo na caminhada: entre o currículo oficial, minhas palavras e as (muitas) palavras dos alunos as aulas foram acontecendo. Vi que poderia criar dentro daquele espaço, vi que as dificuldades me alimentavam para os outros dias. Vi que tudo que achava que não dava certo era de um ponto de vista, perto do meu alto grau e exigência comigo mesma (que ainda há!).

Mas descobri também algumas marcas minhas nas relações: uma postura de ouvir, uma parada atenta aos modos de ser e fazer de cada um dos alunos, um respeito muito grande pelo que são, até mesmo passando do nível do qual eu me sentisse respeitada – essa é uma linha muito tênue. Esse fato é muito tenso ainda... onde é o limite? Até que ponto podem chegar? Até que ponto posso chegar?

[4] A dissertação intitulada Educação Ambiental e Valores: diálogos e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental foi defendida em Agosto de 2012, sob a orientação da Profa. Dalva Maria Bianchini Bonotto, realizada na UNESP/Rio Claro, pelo programa de pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Ambiental.

Algumas – poucas – certezas foram nascendo nesses espaços. Porém, a mais forte delas: eu queria continuar! Fiz um concurso público ao final de 2013 e adentrei como professora efetiva na Rede Pública do Estado de São Paulo. Ao longo desses anos a sonhada e desejada palavra *prática* se fez presente no cotidiano de minha vida. Muito aprendizado e a sala de aula, um enigma a ser decifrado a cada encontro com os alunos, foi se tornando para mim um palco, de acontecimento, de vida. Palco não no sentido de representar, mas de *ser*. Ser eu. Quando não estava bem, quando estava bem. Quando queria acertar, quando errava. Quando queria falar e era silenciada. Quando não queria falar e tinha que falar. Constatei que ser professora é *muito* mais que conhecimento. É vida por completo ali presente frente a frente com seus outros – alunos, professores, funcionários, direção e gestão.

Mas me sentia só. Na escola, na prática, no diálogo com meus pares. Neste tempo, não me distanciei da Universidade e do Projeto de Extensão[5] e formação continuada com professores (Educação Ambiental e o Trabalho com valores) que originou meu trabalho de Mestrado. Esse vínculo foi essencial para me sentir pensante e viva, já que sentia que a escola, dia a após dia, me tirava esse brilho, os sonhos, a vivacidade do palco da vida.

Por quatro vezes ao longo desse tempo, através de concurso público, tive a grata oportunidade de lecionar como professora substituta nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na UNESP/Rio Claro para os licenciandos das turmas de Ciências Biológicas. Experiências que me perpassaram e deixaram belas marcas, dos alunos, das práticas desenvolvidas por esses alunos. Lições que não havia aprendido na graduação. Foi muito mais que ensino, foram trocas e aprendizado em conjunto. A criatividade, vontade, liberdade e alegria desses alunos me envolveram e contagiaram a minha prática, e, que bom, eu não me sentia só na luta. Via que muitos que passaram por mim também sonhavam comigo.

Após quatro anos, em meio a dúvidas sobre meu papel na academia e minha maturidade em continuar os estudos, parti para o retorno (ou um novo ponto de partida?): em 2016, iniciei o Doutorado. Qual a contribuição do Mestrado para o Doutorado? Com a Educação e EA agora vividas na sala de aula, queria agora me fazer mais presente no texto e na pesquisa, queria ler mais Bakhtin, viver a experiência compreendendo a mim e ao outro no diálogo. Vim com a vontade de dar atenção para o que significa olhar para a metodologia da pesquisa, com o sentido e mais segurança de que posso escolher, posso vivê-la, posso fazê-la!

Pensar a pesquisa e pensar a mim mesma, narrar minhas experiências – da prática pedagógica – construir, (re)construir como personagem e autora dessa história. Exercer a força

[5] Mais à frente trarei maiores informações a respeito desse Projeto de Extensão.

das palavras. Problematizar, compreender, viver, produzir sentidos das práticas em um cotidiano escolar nas práticas pedagógicas, que envolve inúmeras dimensões, mas que ainda assim é onde tudo se dá: o palco das transformações, onde tudo pode acontecer. As relações o eu/o outro; a teoria/prática – a vida! A vida está no cotidiano e é vivida na singularidade, uma frase que foi se tornando muito forte para mim na sala de aula e na pesquisa, uma certeza trazida para ser vivida no Doutorado. Com isso, o processo do Doutorado hoje é *estar presente*, um amadurecimento, ser autora!

Desse momento vale uma pausa para mais uma digressão, convido-os para mais uma *(outra) narrativa* de mim.

De hoje[6].

5 anos depois, altos e baixos, idas e vindas, sonhos e realidade, estou de volta no doutorado.

Muito conhecimento de mim ao longo desses anos, não o suficiente para caminhar só – nunca será! Sempre me mantive junto a um grupo (o Projeto de Extensão e formação continuada "Educação Ambiental e Valores" da Profa. Dalva), preciso de pessoas junto a mim, o coletivo me fortalece. Nunca deixei este grupo desde o mestrado.

Mas e minha a ***prática pedagógica****? Vejo com muito mais clareza, sou responsável por ela! Somente eu! Sou eu quem a faço, me invento e reinvento! É simples? Não, não é! Faço isso todos os dias? Não, não faço! Qual a diferença então? Estou mais tranquila em relação ao meu alto grau de exigência, se não deu certo, se não fui até onde queria, se não agi como poderia, tenho amanhã, tenho a minha reflexão constante que me acompanha para o amanhã. Não vou dar conta de tudo em uma única aula, um único dia. Se ouço essas palavras todos os dias para mim mesma e internalizo tranquilamente? Não é bem assim! Mas a caminhada tem me feito outra, me fortalecido naquilo que já posso confiar em mim...*

Tenho muito que aprender, muito o que me refazer... Nessa trajetória penso que o que mais me marca é a minha cobrança sobre mim mesma e sei que há muitos sentidos sobre sua origem, mas o mais forte deles é corresponder ao que "se espera". Mas o que se espera mesmo? Fico pensando o quanto um sorriso, um olhar, são muito mais intensos do que algo que já vem pronto de mim que estou esperando, que nesses olhares está acontecendo minha relação e prática pedagógica, que é nisso que reside o que sou...

Ainda está tudo fora do ar, das caixas e dos "devidos" lugares para dizer o que tem significado a intensa experiência desta disciplina. Só que tenho me libertado na escrita, no pensamento e "de leve" das cobranças, tem sido extremamente importante como conhecimento de mim mesma e do mundo! A escrita leva ao infinito, ao infinito de mim mesma e dos meus pensamentos!

Já cursando o Doutorado, algumas disciplinas me marcaram muito nesse processo de descobertas, ressignificação e novas certezas. Uma delas, cursada no primeiro semestre de 2017, "Tópicos Especiais em Pesquisa, alteridade, formação: apontamentos teórico-metodológicos", ministrada pela Profa. Laura Noemi Chaluh; foi quando me encontrei novamente com Bakhtin, um encontro novo, vivo e cheio de pessoas especiais. Nesse encontro,

[6] Novamente recordo que a referência a esse "hoje" do título desta narrativa vincula-se ao momento que em foi escrita, durante o segundo semestre de 2017, no início da pesquisa. Visando conservar como estes textos foram produzidos, optei por não alterar o título, mesmo que não se refira à esse "hoje" que vivemos.

reconheci um Bakhtin (ainda) mais vivo na dialogia, na importância do olhar alteritário ao outro na pesquisa, na sala de aula, na vida! Tomei contato com a força das narrativas para trazer esse "mundo vivo" e dialógico na pesquisa, bem como para se posicionar frente a ele. Dois enunciados da professora nas aulas ficaram muito fortemente gravados, ressoam em mim e permeiam essas páginas: "dar a sua assinatura" e "ser um pesquisador implicado". Vale lembrar que antes de cursar essa disciplina, havia conversado muito a seu respeito com minha amiga, Mariana Nardy, esta que estava encantada com Bakhtin e as narrativas, futuramente muito me influenciou nos caminhos desta tese. Foi, portanto, uma experiência de como se tivesse cursado a disciplina duas vezes!

A outra disciplina, já citada neste texto, "Tópicos Especiais em Escritos (auto)biográficos pesquisa formação", ministrada pela Profa. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, encheu-me de coragem, vontade e amor pela escrita, eu posso ser eu nela, posso falar quem sou nela, posso me encontrar e me criar nela! Por fim, há a disciplina, cursada ao fim de 2017, "Tópicos de Linguagem: Questões Teóricas e Metodológicos nos Estudos Bakhtinianos", ministrada com grande entusiasmo pelo Prof. Valdemir Miotello, que me encheu de vontade de falar ao mundo que, sim, eu estou compreendendo um pouco mais desse autor e desse referencial e posso contar um pouco dele para o outro, posso falar a *minha* palavra na cadeia da comunicação. A experiência vivida intensamente na disciplina condensada trouxe-me além de muitas anotações para futuros aprofundamentos, a possibilidade de compartilhamento de ideias com outros estudantes e pesquisadores de áreas diversas à minha. Aprendi o quão importante é a manutenção da palavra do outro na dialogia, a existência de não só "uma" verdade totalizante, mas verdades que adicionam, que proporcionam a coexistência dialógica.

Entre disciplinas e compromissos do Doutorado – a pesquisa e a formação continuada propostas já estavam acontecendo na escola nessa época, resolvi pedir um afastamento para estudos, sem vencimentos, do serviço público estadual; um duro e burocrático processo conseguido. Além disso, um caminho bonito traçado da amizade com uma pessoa muito especial – Mariana –, conduziu-nos ao envio de um trabalho para um congresso internacional, na Espanha[7]. Sem bolsa ou financiamento para a pesquisa, realizamos uma grata campanha de

[7] Neste congresso apresentamos os seguintes trabalhos:
DEGASPERI, T. C.; NARDY, M.; BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. Limites e possibilidades da Educação Ambiental em uma escola municipal agrícola de ensino fundamental. In: X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2017, Sevilla. X CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, Enseñanza de las ciencias. Barcelona: Bellaterra, UAB, 2017. v. Extra. p. 3213-3218.

financiamento coletivo e chegamos ao outro lado do atlântico, falamos de EA, falamos de nossa pesquisa, experienciamos a viagem de nossas vidas!

Nesse ritmo de aventura e viagem seguiu a vida com muito aprendizado e perspectivas. E quando, então, dois meses após o retorno dessa experiência: havia uma nova vida nascendo em mim. Do desejo latente já vivido há anos por mim e meu marido, uma realização sem igual – estava grávida. A vida concretizada do sonho imaginado, nosso bebê. No meio do Doutorado, no meio de tantos [bons] acontecimentos, eu me vi mãe! Eu me fiz mãe! Em junho de 2018 ganhamos o nosso maior presente! Eu vivo a maternidade agora em todos os sentidos da vida. Davi me dá as cores para o que pensar e olhar para esse mundo! Sinto que sua chegada está sendo o que uniu em mim os sentidos de natureza, vida e Educação, tudo que tracei até aqui ganhou outras dimensões e respostas para o que sempre estava guardando em uma caixinha dentro de mim. Ver a vida acontecendo por si, mas também tão dependente da minha, é imenso, é intenso, é o outro que me invadiu e alargou a consciência!

Como pesquisadores, entendo que é importante relatar nossas dificuldades, por isso, nesse processo de escrita do memorial e posteriormente da tese, vivi uma muito grande: retomar a pesquisa. Saber quem sou agora, depois de me tornar mãe. É muito forte a transformação que a maternidade proporciona. Não há limites para essa expansão. O grande alargamento da consciência: parir me fez outra – a sensação de se tornar a mulher mais forte do mundo, una e conectada à [própria] natureza. Amamentar me faz outra, a mulher que pode nutrir o mundo de outro alguém. É uma relação tão intensa que tem marcas fortíssimas em minha constituição hoje. É entrega! É doação. É vida por inteiro a ele. E, nessa vida por inteiro, onde está a pesquisa? Onde está o que desejo falar ao mundo? Preciso reencontrar em mim. Voltar os pensamentos e compromissos para o que havia me proposto antes. Neste momento de escrita encontro-me assim.

Neste retorno faço-me presente, em narrativa e vida. Obtive novamente um afastamento para estudos do serviço público estadual. Volto aos estudos, de fato. Leituras, escritas, narrativas, o que farei? Muitas dúvidas e novas reflexões. Continuo com minha participação no grupo de pesquisa "A Temática Ambiental e o Processo Educativo"[8], o qual frequento desde o

---

CARVALHO, M. B. S. S.; BONOTTO, D. M. B.; DEGASPERI, T. C.; NARDY, M. A Integração curricular do tema agropecuária em uma escola municipal agrícola: sentidos construídos. In: X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2017, Sevilla. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Enseñanza de las ciencias,. Barcelona: Bellaterra; ICE de la UAB, 2017. v. Extra. p. 3175-3180.

[8] Grupo de Pesquisa coordenado pelos Professores Luiz Marcelo de Carvalho e Rosa Maria Feiteiro Cavalari, sediado no Departamento de Educação, UNESP/Rio Claro.

início do Mestrado, espaço essencial para refletir sore a temática ambiental, compartilhar pesquisas e referenciais desse campo de pesquisa.

Sabendo da necessidade de aprofundamento nos estudos bakhtinianos para o que estava me propondo a compreender, iniciei a participação no "GREEFA - Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade"[9], onde encontrei, para além dos estudos, acolhimento, sorrisos e abraços. Este grupo me amparou no processo de conhecer a pesquisa que estava me propondo a fazer, em trabalhar com a pesquisa narrativa como um campo em constituição e consolidação, e, por isso, da importância de que seja seriamente realizada, no compromisso para legitimá-la. Para tanto, leituras, estudos, diálogos e muito aprendizado partiram desses encontros.

Ao findar essas reflexões, acho importante que o leitor me compreenda, me conheça por uma de minhas mais importantes marcas: o que me move é estudar, me sentir pensante, olhar o mundo com meus olhos, falar ao outro sobre o que aprendi, com leveza, com um grande sorriso. Penso que nisto reside o que ficou guardado em mim que me constituiu e me constitui como pesquisadora. Além disso, dessa narrativa construída até o momento e das *(outras)narrativas* citadas, se forma algo em mim e no texto: a prática [pedagógica]. Latente em discursos e na vida. Ela que estará nessa tese – da experiência vivida e narrada. A minha prática – leitura da qual eu parto para compreender o outro, e a da professora com quem intensamente me encontrei.

É a minha compreensão de mundo a partir da prática, do acontecimento da sala de aula, do ser professor que tanto esperei e desejei para colocar em prática ao que sou e tenho me constituído. O desejo de compreender, mesmo que por uma faísca de tempo, o que, de fato, se dá na sala de aula. Um acontecimento, um encontro de *eus*, de outros, de nós. Me colocar no lugar do outro, do pesquisado, e, neste caso, da professora. Voltar a mim, cheia desse outro, mas com outros sentidos em um olhar exterior. O que não pude fazer no Mestrado, por falta de clareza e de maturidade, agora quero abraçar e acolher essa posição alteritária, o tanto quanto puder, o tanto quanto fizer sentido. Disso vem uma última (outra)narrativa produzida na disciplina anteriormente mencionada, na ocasião dos *primeiros contatos* que tive com a professora desta pesquisa[10]:

Da professora da escola agrícola.

Hoje acompanho as práticas de uma das professoras da escola agrícola para minha pesquisa de doutorado.

[9] Grupo de Estudos coordenado pela Profa. Laura Noemi Chaluh, sediado no Departamento de Educação UNESP/Rio Claro.

[10] Os primeiros contatos com a professora e suas aulas se deram no segundo semestre de 2017, neste momento ainda não estava certa de que seria somente ela a participar desta pesquisa, o que será esclarecido mais adiante na narrativa.

Que mundo novo! Que novo olhar!

Mas, mesmo assim, sempre vale lembrar: é preciso estar atento e forte!

Hoje sei que sou presente e presença na sala de aula, sou atuante naquele contexto, eu também estou inserida na ***prática pedagógica*** *que está ali acontecendo. Não vou atrapalhar se colocar minha opinião, não vou mudar os rumos da pesquisa. Porque a pesquisa tem eu, ela é eu! Sim, vou dar a minha resposta ao mundo, dentro daquela prática que está acontecendo, pois eu sou participante dela também!*

E que lindas atividades acontecem! Que sensação boa ter se aberto a esse todo. À criação, ao vácuo.

A sensação é de que o pátio da escola é o mundo. Não há grades! Tudo que lá acontece é muito diferente do que já vivenciei nas minhas aulas e nas escolas que passei.

A professora serenamente trabalha com seus alunos temas nada serenos: agrotóxicos, relação homem-natureza, contaminação dos rios, ética, modelos de agricultura, globalização... E por aí segue: até o momento, sua ***prática pedagógica*** *é o diálogo, onde cria e recria espaços para a participação.*

Quantos conhecimentos de vida, de mundo e de existência que aqueles alunos têm! Quão importante é serem mobilizados para adentrarem na cadeia infinita da comunicação. E não são somente conhecimentos, são valores e ações. São outros sonhos, outras falas, outros contextos, uma riqueza de encher os olhos. Não posso comparar com nada do que vivi até então.

Sim, sei que estou ainda sendo uma observadora externa ao só falar das maravilhas. Há muitos e complexos problemas sociais, políticos, econômicos, além de infraestrutura, e diferentes (ou até mesmo indefinidos) ideais de formação permeando o mesmo espaço.

É muito cedo ainda para qualquer pensamento fechado ou conclusivo. Só o que não é cedo é de eu me perceber outra nesse processo.

Não há como voltar atrás, uma vez mais sou uma pesquisadora implicada com a experiência da prática pedagógica, e aqui me pergunto: O que ela faz em mim? O que ela traz para mim? Quais sentidos estão sendo produzidos em mim desde o início de minha formação? Porque a Educação, notadamente no acontecimento da sala de aula, é tão forte para mim?

Sim, eu ainda tenho sonhos semelhantes do fim da graduação, continuo vendo, agora com mais seguridade e sustentação teórica, a sala de aula como o grande espaço do palco da vida! O lugar do encontro. O lugar das possibilidades infinitas. Do diálogo, e da resistência. Da reprodução, e da transformação. Da negação do outro, e do nascimento de um eu – meu eu!

Com isso, a fim de adentrar nas futuras páginas desta tese com um pouco mais de clareza para mim e ao leitor, não deixo de questionar-me sobre o que é exatamente narrar. É somente falar de si? Sem o outro? É somente contar uma história? Essa seria real ou somente imaginada? O que é exatamente um espaço narrativo? É onde existe apenas o eu? Das relações que pude fazer durante as reflexões para a escrita é que: primeiramente não há uma única e determinante significação. E, em segundo lugar: nunca há um eu sem o outro. Além disso, nunca há esse eu-outro fora de um contexto. Portanto, quando escrevo, quando narro, não falo só de mim e de minha vida, falo do outro, falo de quem me constituiu e ainda me constitui, das relações que fiz e vivo. Falo dentro de um contexto e um lugar que ocupo – cheio de outros. Falo de uma visão de mundo que construí a partir destas relações. O meu relato não é igual ao de outros, mas pode coincidir com outros, pode se juntar à outras vozes e fazer nascer da multiplicidade de singularidades, uma coletividade, uma luta.

Narrar é abrir-se a esse infinito que são os pensamentos que me constituem, e com isso, abrir-me ao outro, com tantas possíveis chances de encontros, nos mais diferentes contextos e

lugares que ocupo e ocuparei. Além disso, nunca conseguirei objetivar-me totalmente no papel. Sempre há algo que escapa, algo que ainda desconheço de mim. Portanto, na narração, também há um personagem de si. Nunca é o eu por inteiro.

Como diz Bakhtin (2003), não há coincidência entre autor-pessoa e autor-criador, há uma heterogeneidade constitutiva entre um e outro, um processo dialógico de múltipla constituição. Coloco no papel o que muitas vezes ainda não sou, sonhos, desejos, inquietações, utopias. Será que a partir disso passarei a ser? Ou será que já sou? Contradições, dialogia e encontro comigo mesma na escrita: eu a construo e ela também me constrói.

Esse é um processo mutuamente vivido que posso experienciar e refletir. Porque na escrita a gente se reinventa, daquilo que as vezes somente nossos pensamentos dão conta de ser, mas que do infinito, da utopia, uma faísca pode se dar e tornar-se real. Clarice Lispector diz que "escrever é um modo de não mentir o sentimento", e também, "pela incapacidade de entender, sem ser através do processo de escrever" (1984, p. 236). Isso para mim foi muito novo – uma grande descoberta! Me entender pela escrita? Sim! Faz todo sentido (hoje)! Falar de sentimentos? Sim! Faz todo sentido (hoje)! Nós somos o acontecimento do tudo-junto: cognição-afetividade-ação! O caminho para o entendimento de quem sou pode ser traçado na e pela escrita. Assim, esta perspectiva estará presente neste texto.

Sei que há muitos meandros, curvas e labirintos, que posso me encontrar em bifurcações, no processo de tradução que uma pesquisa se propõe a fazer, tomo esses como parte do desafio a ser vivido. Neste espaço me proponho a promover um olhar exotópico (BAKHTIN, 2003) sobre o vivido, produzir sentidos e compreensão com o distanciamento hoje realizado. No outro eu que hoje sou, posso assim, propor-me a um novo olhar frente ao vivido. Inspirada ainda por Clarice Lispector (1984), sei que há uma "clareza peculiar ao mistério natural", e que esclarecer esse vivido pode ser também deixar em aberto com os sentidos no tempo, assim como a imagem que ela traz, de um "copo d'água, uma vez depositado no fundo o que quer que seja a água fica mais clara" (p.236), não desejo aqui esclarecer tudo, pois há ainda alguma turbulência e turbidez em meus pensamentos e compreensões. O mistério permanece. Mas algo está se assentando no copo. E é disso que vou falar. Algo que irei procurar traduzir. Com a exotopia? Sim! Deste conceito bakhtiniano que nos propõe o olhar distanciado – mas implicado, daquilo que estive em relação, do que fui nas relações do acontecimento do vivido ao que hoje sou, produzindo um acabamento, ainda que provisório, ao entendimento do eu, à compreensão do acontecimento. É nesse e desse movimento que a água se torna menos turva, é dele que me compreendo e produzo sentidos. É por isso que, cá estou!

Natureza, Educação, prática [pedagógica] é vida vivida no acontecimento narrativo que nesse espaço se somam, dividem e multiplicam nas linhas dessa tese. O momento da minha autoria, meu ato único em resposta ao mundo é agora!

Somos Quem Podemos Ser - Engenheiros do Hawaii

Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez
Nós somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão

E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez
Nós somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

2 CONTEXTOS E PRETEXTOS: PONTOS DE PARTIDA NA CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO DE VIDA-PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os referenciais ligados à temática ambiental que norteiam esse trabalho, o ponto de partida para minha compreensão do processo vivido. A partir do campo de pesquisa da EA, donde se situa esse trabalho, serão trazidos dois itens que fomentam o caminho percorrido na pesquisa: uma seção que narra a (minha) trajetória do Projeto de Extensão e o grupo de formação continuada "Educação Ambiental e o trabalho com valores", onde também me constitui enquanto professora-formadora-pesquisadora e, outra, que apresenta o encontro desse grupo com um novo espaço de formação – a Escola Municipal Agrícola "Engenheiro Rubens Foot Guimarães" (EMA), e, consequentemente com a professora com quem faço interlocução nesta pesquisa.

Ao finalizar este bloco, apresento as questões de pesquisa e meus objetivos para este trabalho.

2.1 A temática ambiental e o processo educativo: contribuições para o vivido e o narrado

Estou neste espaço direcionado à tese para buscar sentidos que traduzam a experiência do encontro formativo com uma professora de Língua Portuguesa e sua prática pedagógica

voltada à temática ambiental. Sentidos estes que irei buscar em mim a partir de nosso encontro. Mas não são subjetivos, totalmente parciais ou só com um viés de minha pessoa. São interpessoais, são intersubjetivos. São sentidos partilhados na grande construção dialógica da vida. Partilhados com os autores e autoras que li e junto aos quais constitui minhas reflexões durante pesquisa. Partilhados na minha própria constituição enquanto professora ao longo da formação e prática até o momento vividos. Partilhados no conjunto de relações que estabeleci na existência. Partilhados com a relação que construí com a professora.

A pesquisa, sendo um processo de tradução, tem em si uma especificidade com grande importância a ser destacada: qualquer tipo de tradução tem uma mão do seu autor (AMORIM, 2004). Tem, portanto, a criação, a autoria! Eu, aqui, hoje, sou autora. Autorizo-me, perante as reflexões expostas, a assumir meu papel no mundo enquanto pesquisadora, ciente do processo vivido e das bases das quais me sustento. A tradução, portanto, tem uma assinatura. Assinatura que é dada com minha vida, não somente no que escrevo, mas com o que me comprometo. Meus olhos. Meus ouvidos. Minha escrita. Meus sentidos. Minha formação. Assim, é a minha experiência do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) que está presente neste espaço, construída nesse tempo e contexto em que vivo, com o que me passa, me forma e transforma.

Não faria sentido para mim, nessa perspectiva, uma tese em que o "eu" não estivesse presente. Assim, escrevo em primeira pessoa para reforçar esse eu, essa presença. Mas, com veemência, digo: não estou só! Estou em pleno diálogo com meus pares do campo de pesquisa da Educação e EA, com meu referencial teórico e metodológico, com os autores e autoras, com a professora que dialoguei, com um eu em construção, o qual partilho neste espaço para construir outros "eus".

A partir desses pressupostos, volto-me ao que funda as problematizações desse trabalho: a temática ambiental e o processo educativo. Estamos, enquanto sociedade, vivenciando um momento em que palavras, ideias ou conceitos parecem já não serem mais suficientes para, unicamente, caracterizar ou definir o processo educativo, e, consequentemente a EA[11] – dado a complexidade que acompanha no contexto atual. Vejo que é a ocasião, portanto, de ressignificar em nós o que desejamos deveras desses processos, muito mais do que as palavras podem conceituar no papel. Trata-se de pensá-los para a vida, que irá se refletir como ato em cada enunciado. A temática ambiental e o processo educativo irão tratar de vida somente se tiverem primeiramente sentido para a existência e humanidade em nós. E então, após reconhecido esse feito, trazer as possibilidades de (re)pensar relações, eu-outro, eu-mundo, eu-natureza. Nesse

[11] Como explicitarei mais adiante, a EA é também Educação.

caminho de apreensão é que sigo e apresento um dos meus pontos de partida para as reflexões para a temática ambiental, a fim de levar-me [e aos meus outros também] a compreender o "modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: o modo como o homem torna a natureza presente" (BORNHEIM, 1985, p.18).

Assim, questiono-me frente ao cenário atual vivenciado de exploração, degradação e iminentes catástrofes socioambientais: será que tudo já foi dito? Será que a repetição de nossa situação ajudaria? Será um momento de trazer novos referenciais para compreender esse vivido? De falar dos mesmos, mas com uma nova cor? Momento para utopias? Ou de se assentar na concretude do que está posto? Será que todas as bases em que se assentavam nossos pressupostos já não são mais possíveis de serem utilizadas para as reflexões e compreensões aqui contidas? Como ter certezas em um futuro incerto? Incerto perante catástrofes ambientais e sociais anunciadas e não anunciadas (STENGERS, 2015). Frente a essas incertezas e catástrofes, que não apenas anunciam-se, mas que, de fato, existem e fazem-nos questionar nossas ações e a relação entre seres humanos e natureza no modelo de sociedade que constituímos, traduzo como exemplo dois eventos recentes. Um deles é o alarmante número de queimadas por todo o mundo que ocorreu entre 2019 e 2020. As queimadas, um evento natural em alguns ecossistemas, mas que tornou-se descontrolado frente à ação humana, ganhou manchetes dos jornais com seus impactos nocivos para o ambiente, e a nós mesmos. Além disso, voltando-se ao nosso país, vemos que este fato aliado a uma falta de políticas ambientais adequadas aliado à um projeto de desenvolvimento econômico, agrícola e exportador, tem levado a número alarmantes de devastação de nossas florestas e ecossistemas. Seguindo os impactos e incertezas que, neste caso, irrompem inesperadamente, é preciso citar também a enorme movimentação mundial neste ano de 2020 em torno da pandemia de COVID-19, trazendo claros impactos sociais, econômicos, políticos, que, ao mesmo tempo, não deixam de ser também ambientais, os quais levam a questionarmo-nos, mais uma vez, sobre nosso modelo de sociedade e o modo como nos relacionamos com a natureza.

Entre exemplos quase que aparentemente opostos, é possível ver neles um limiar: a incerteza perante a vida. Sobre nosso futuro, o qual é incerto perante a própria incerteza da vida. Incerto porque estamos aqui para construí-lo. Incerto frente ao que é maior que nossa ação no tempo presente, porém que nos exige alguma posição no agora. Por isso, neste espaço, tenho minha assinatura. Minha marca com essas palavras que deixarei. Há muitas questões em mim sem respostas que permeiam as reflexões que trago, porém vejo, hoje, o quão necessário é não ter todas as respostas, a fim de que continue na busca.

De certo há, também, pontos de apoio que me levam e orientam à leitura de mundo para a produção dessas respostas e de outros *novos* caminhos para a relação entre sociedade e natureza. Um deles é a Teoria Crítica, principalmente referenciadas nas reflexões de autores como Horkheimer e Adorno (1985), a qual ajuda-me a produzir compreensões sobre a sociedade e os meios políticos e econômicos que levam a exploração do homem pelo homem neste sistema que nos encontramos; é a mesma que a exploração da natureza pelo homem, onde o outro, seja ser humano ou natureza, torna-se objeto e é silenciado. Por isso o pano de fundo a ser tecido para as reflexões acerca da questão ambiental é, primeiramente, compreender esta como também uma questão social e, consequentemente, propor outras relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mas, para propor outra relação, há que se admitir o quadro da grave crise que vivemos: não somente houve o silenciamento do outro, mas ele está sendo fortemente negado pelo gigante do *eu*. As relações estão mais que dicotômicas, são polarizadas em opostos excludentes, desfez-se a inter-relação e vive-se no reino no indivíduo. Segundo Grün (1996), o paradigma da modernidade trouxe a autonomia de pensamento aos sujeitos – diferenciando-se do momento anterior vivido na Idade Média. E, este, com todos os avanços que nos proporcionou, hoje, traduz-se, em nossa sociedade ocidental, contraditoriamente, em um individualismo exacerbado, sendo este um dos fatores que soma-se à compreensão da relação entre nós, seres humanos e a natureza.

Mas no que isso resulta? Na reflexão de muitos autores voltados à crise ambiental, social, de valores, do conhecimento (GRÜN, 1996; LEFF, 1999), desse modelo de sociedade constituído encontro caminhos de compreensão. Um Projeto Moderno[12] que nos impele ao crescimento infinito na concreta finitude do chão que compartilhamos com todos os outros seres vivos e não vivos na Terra. Assim, tomo esse conceito de *crise* como uma questão, qualificada

[12] O conceito Projeto Moderno compreende as intensas transformações da sociedade, se vincula a um modelo de ciência e técnica que se desenvolveram a partir do séc. XVI sob o aspecto da primazia da razão em detrimento de outras formas de conhecimento, dentro do qual ostentou-se o aspecto de separação entre sujeito e objeto, submetendo-o às luzes da razão até sua completa elucidação (GRÜN, 1996). Juntamente ao poder econômico, este nos dá as bases de nossa sociedade atual, aliando as relações entre saber e poder, para a produção do conhecimento e intervenção na natureza (JAPIASSU, 1991). É tematizado pelos autores da Escola de Frankfurt, através da Teoria Crítica, em um pensamento preocupado com a análise crítica dos problemas do capitalismo e da sociedade moderna, idealizam a emancipação e transformação dessa realidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Com a onipotência e onipresença do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, os autores concluem que este esteja "deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido" (FREITAG, 2004, p.20). Combinada a este sistema, há a Indústria Cultural que leva a uma alienação cada vez maior, atingindo a subjetividade dos sujeitos. Este ideário acaba por minar a possibilidade de autodeterminação dos sujeitos e a busca de novos horizontes para o futuro da humanidade, ante uma resistência crítica (FREITAG, 2004).

como *socioambiental* (LIMA, 2004; GUIMARÃES, 2004), esta norteia esse trabalho como fonte de reflexões, ponto de partida e caminho para uma utopia pretendida.

Na exaustão, ou não, de discussões e produção de informações no interior da temática ambiental que demonstrem os evidentes impactos de nossa ação na natureza, Marques (2016) realiza uma intensa e minuciosa reflexão em sua obra com estes dados, pondo em questão o colapso para qual nos dirigimos. É dado o momento do agora para a ação, qual seja a superação de uma visão antropocêntrica, para um novo contrato natural para a sobrevivência, onde a economia deixe de estar no centro de todas as decisões. Nesse sentido, Beck (2011) também indica que é "precisamente essa transformação de ameaças civilizacionais à natureza em ameaças sociais, econômicas e políticas sistêmicas que representa o real desafio do presente e do futuro" (p.99).

Frente a isso, vejo a possibilidade de compreender que os diferentes setores da sociedade podem colaborar nesse processo de revisão da relação sociedade-natureza que se insere no mundo globalizado. Assim, juntamente a outros autores, considero a Educação como uma das vias para o enfrentamento desta problemática. Nesse sentido, a EA é compreendida como, antes de tudo, Educação. Sendo trazida como uma das formas de ação a possibilitar a transformação da relação sociedade-natureza frente ao atual quadro de degradação e exploração ambiental, considerando seus limites e possibilidades (SANTANA, 2005; LAYRARGUES, 2006; CARVALHO, 2006).

O contexto atual passa a ser analisado como um processo de alteração das estruturas vigentes, com necessidade de profundas transformações neste modelo, passando pela revisão de seus pressupostos à construção do novo que pode se dar no lugar, no cotidiano e na criação, não negando conquistas já alcançadas dentro de um processo histórico e social, mas incluindo nelas, criticamente, novas possibilidades (CARVALHO, 2006). Nessa perspectiva, na EA, propõe-se a refletir sobre o atual modelo de sociedade, assim como propor sua transformação, na qual novos caminhos para a humanidade estão a ser repensados e construídos.

É preciso lembrar, no entanto, que as diferentes tendências pedagógicas e práticas no campo da Educação refletem-se também na EA. De acordo com Layrargues e Lima (2014), mesmo não havendo um conceito único de EA é preciso ter clareza dos pressupostos em nossas práticas. Assumo, junto aos autores, a EA em sua tendência crítica, orientando as reflexões na compreensão das relações socioculturais historicamente construídas e os mecanismos de sua reprodução no modelo de sociedade, bem como suas consequências perante as relações entre homens e natureza, preocupando-nos com a transformação desse modelo instituído.

Ao assumir a tendência crítica da EA e, consequentemente, da Educação, procuro me orientar em referenciais que entendem a sociedade a partir desse movimento que deseja produzir uma leitura de mundo qual seja na práxis de intervenção na realidade, visando transformar relações hoje conduzidas pelo individualismo, na reprodução e no tecnicismo. Estes referenciais são assumidos pela via da Educação nas reflexões de Freire (1992, 2013), Saviani (1989, 2000), Rodrigues (2001), Severino (1986, 2001, 2006).

Cabe, nesta ocasião, trazer algumas considerações destes autores, que orientam minha forma de conceber a Educação. Severino (2001) assume a relação entre conhecimento e a formação humana "como mediação para o homem bem conduzir sua existência", cabendo a este um compromisso de "orientá-la rumo a uma qualidade de vida que esteja à altura de nossa dignidade de pessoas humanas" (p.11). Aqui eu ampliaria para qualidade de vida à altura da dignidade de todos os seres, humanos e não humanos. Nesta mediação que se assume a Educação há uma intencionalidade, que é própria de nós seres humanos, por isso é preciso que esta seja de reconhecimento do outro. Da realidade histórico-social que compõe as nossas ações. Com isso, o compromisso da Educação é para com o outro, e, por vivermos em sociedade, na *pólis*, este é fundamentalmente político, "da condição da existência socícola de toda pessoa humana" (p.11). Tendo assumido a Educação enquanto ato político, a EA tratar-se-á também de questões que são fundamentalmente políticas, ao envolver não somente o indivíduo, mas a gênese de todas as relações eu-outro para a vida em sociedade e no planeta.

Além disso, assumido esse compromisso político, compreendo também uma Educação que seja libertadora, visando a transformação, no sentido daquela pautada por Paulo Freire (2013) na desconstrução de uma ordem social injusta e opressora. Em sua obra, A pedagogia do Oprimido, ele a descreve como uma pedagogia humanista e libertadora, a qual se dá em dois momentos distintos, um primeiro: "em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação" (FREIRE, 2013, p.57), e um segundo "em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação" (p.57). Nesse sentido, a busca dessa libertação também poderia levar à transformação que desejamos, ao apreender criticamente a realidade em uma práxis comprometida com o dialogo, incluindo homens e a relação com a natureza, assumindo a "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2013, p.52).

Isto posto, este é o sujeito que desejaria formar em minha práxis, e a partir dessa perspectiva volto-me a pensar a EA. Esta é um campo em construção que, desde a segunda metade do século passado, a partir das evidências significativas dos impactos causados pela

exploração da natureza, fomenta debates que nasceram no movimento ambientalista e acabaram por se unir ao campo da Educação. A EA se constituiu entre discussões, propostas e documentos internacionalmente entre os anos das décadas de 1970 a 1980, e, formalmente, em nosso país a partir da década de 1990, com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)[13] e como um tema curricular transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (CARVALHO, 2001).

Atualmente estes dois componentes que norteavam a EA em nosso país estão em transformação. A PNEA está em transformação e, em janeiro de 2019, foram extintos setores da EA dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente que constituíam o Órgão Gestor da PNEA. Esta tem sido uma luta para a EA, que foi limitada à atuação de uma Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente, afastando-se de sua dimensão educativa[14]. Os PCN hoje estão dando lugar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que irá orientar a aprendizagem dos alunos em cada etapa da Educação Básica. Nesta, em sua terceira e última versão, a EA se apresenta como um tema integrador. A partir da leitura da BNCC do EI e EF, realizada por Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), até o presente momento o que se mostra é uma perda de espaço deste tema nas orientações curriculares, limitando-se as áreas de Ciências da Natureza e da Geografia. Além disso, a BNCC se diferencia dos PCN à medida que se apresenta em caráter de obrigatoriedade ao determinar os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar, fato que não era assumido nos PCN, os quais assumiam a função de subsidiar e orientar os currículos.

Do contexto acima, expor o vivido nacionalmente para a EA (bem como para a Educação), traz-me diariamente inquietações conflitantes e angustiantes. Essas transformações têm acontecido de forma tão rápida e intensa que me sinto, literalmente, realizando um "trabalho de formiguinha", que carrega nas costas, neste caso, seus ideais. Sei que estou junto de muitos outros que também congregam de ideais semelhantes, e que não estão silenciados. Com isso, afora do que está oficializado globalmente entre movimentos políticos e leis, a EA

[13] Em 1999 foi estabelecida a PNEA, tendo a EA como um componente essencial e permanente na Educação Nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, formais ou não formais (BRASIL, Lei n.9795/99, artigo 2º). Ficou também afirmado como papel das instituições educativas promover a EA de maneira integrada aos programas educacionais (BRASIL, Lei n.9795/99, artigo 3º, inciso II).

[14] De acordo com a Nota da comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da Educação Ambiental à Presidência da República e Ministérios, publicada em 15 de janeiro de 2019: "As medidas do Executivo provocam mudanças estruturais que impedem e dificultam o cumprimento das leis que garantem a Educação Ambiental como uma política pública do Estado brasileiro, assim como desconhecem todo o processo que construiu e consolidou a Educação Ambiental no Brasil". (http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifestoeducacaoambiental_janeiro2019.pdf).

é, hoje, um campo de produção de conhecimento, seja acadêmico no âmbito de pesquisas ou de práticas possíveis em espaços de Educação formal e não formal. Há, nestes espaços de criação, reflexões e caminhos de transformação do que está posto frente a uma ideologia dominante.

Sobre as questões tratadas na EA, concordo com os autores que entendem a centralidade da interdisciplinaridade, e também a presença de considerações de cunho político e filosófico, as dimensões socioculturais, econômicas e os valores éticos e estéticos (CARVALHO, 2001; LAYRARGUES, 2002; GRÜN, 1996, 2003). Para Amaral (2001), a EA pode levar à compreensão do ambiente na totalidade das inter-relações dos aspectos que envolvem a realidade, sendo eles físicos, econômicos, sociais, políticos e culturais, para se conceber a importância do ambiente como meio de realização social, permitindo viabilizar ações mais justas dos homens entre si e com a natureza.

Assim posto, para o desenvolvimento da EA visando à formação para a cidadania, assumo a centralidade da contribuição da proposta de Carvalho (1989, 1999, 2006). O autor aponta a articulação de três dimensões: os conhecimentos, os valores éticos e estéticos e a participação política, as quais devem ser igualmente consideradas nas práticas e trabalhos em EA. Os conhecimentos são aqueles vindos das ciências naturais e sociais, para a compreensão tanto de fatos e conceitos relativos à natureza e à relação sociedade-natureza. Os valores éticos e estéticos são necessários para a construção de novos padrões de relação com o meio natural. E, por fim, a participação política do indivíduo para a construção da cidadania.

Pensando nessas práticas de EA e o contexto escolar: a ação docente é a prática social que a coloca em movimento, a qual se constrói no cotidiano destes espaços, e, nela mesma, os professores se constituem. Nisto se faz a prática pedagógica, a qual é complexa e acontece em diferentes espaços/tempos da escola, entre professores e alunos envolvidos, pela interação professor-aluno-conhecimento. Esta prática se constrói continuamente onde estão presentes: “ações práticas mecânicas e repetitivas”, necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente, bem como, “ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.20).

Assim, a prática pedagógica é uma expressão e fonte do saber docente: ao mesmo tempo em que ele age segundo suas experiências, também cria e enfrenta desafios cotidianos, e, com base nestes, constrói novos conhecimentos num processo contínuo - "o desvelamento da ação docente somente poderá ser alcançado partindo-se do conceito de cotidiano e das características que lhe são próprias" (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.21). Também, dado que a prática pedagógica ocorre em um determinado contexto, implica limites e possibilidades, apresentando-se, portanto, em constante estado de tensão (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Nesse mesmo sentido, os conhecimentos em ação na prática docente "são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais" (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998, p.319).

Também, considero importante a distinção que muitos autores fazem ao indicar que nem toda prática docente é uma pratica pedagógica. Esta se configura como tal quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação: o professor que sabe o sentido de sua aula para formação do aluno, que a ela integra e expande, com a consciência do significado de sua ação, este, "tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno" (FRANCO, 2016, p.541). Assim me vejo. Assim vejo a professora com que convivi. Assim são os sentidos a serem produzidos nesta caminhada.

Cabe destacar que a temática ambiental é um assunto complexo, contraditório, ainda em construção, exigindo, muitas vezes, uma formação apropriada para sua abordagem, com aprofundamentos muitas vezes em outras áreas de conhecimento, por parte dos docentes. Muitas vezes, trabalhar com a EA é um desafio muito grande aos professores, dado que, possivelmente, no âmbito da formação inicial destes, essas questões eram ainda emergentes e não faziam parte de um amplo debate da sociedade, tampouco dos cursos de formação (MANZOCHI; CARVALHO, 2008). Com isso, a prática pedagógica configura-se em um desafio maior, além daqueles já existentes no contexto do cotidiano escolar. Faz-se necessário a atenção para a formação dos docentes, uma formação que possa trazer conhecimentos e subsidiar reflexões tanto pessoais quanto coletivas para que sejam possíveis de serem trazidas para a prática – caminho pelo qual podem ser produzidos saberes da experiência (LARROSA-BONDIÁ, 2002). Sabendo dessa importância, no item a seguir irei voltar-me a apresentação do Projeto de Extensão que exerceu ações de formação continuada com professores e de como desenvolveu esse processo ao longo de suas atividades.

Antes, porém, desejo realizar a ligação entre os dois referenciais que abarcam este trabalho: a EA e a perspectiva bakhtiniana. Por que? Pois vejo que essa relação é a qual, para mim, produz os sentidos do encontro que promovi na pesquisa. A partir dela é que concebi todo o vivido, que será narrado. A EA nos propõe rever a relação entre sociedade e natureza, relação esta mediada por discursos, visões de mundo, enfim, pela linguagem que constituímos para ler o mundo. Bakhtin irá tratar da linguagem, da filosofia da linguagem. Se desejamos, portanto, uma transformação, olhar para tal relação faz-se profícuo, donde podemos traçar caminhos e ampliar as discussões neste campo.

A filosofia da linguagem nos leva ao estudo da natureza constitutivamente dialógica entre o eu e o outro nos enunciados. Estes são quaisquer signos ou discurso, enunciados em um contexto histórico-social, que trazem consigo um sentido completo e não somente o significado da palavra, mas intenções, visões de mundo de seu horizonte conceitual (BAKHTIN, 2006). Os enunciados são entendidos como indissoluvelmente ligados às condições de comunicação, as quais estão intrinsecamente ligadas às estruturas sociais (BRAIT, 2005). Todo enunciado possui duas características principais: a alternância dos sujeitos no discurso e a conclusibilidade específica do enunciado. E, por possuir uma ideia completa, carece de uma resposta e sempre se dirige a alguém no tempo/espaço, caracterizando-se como um elo da cadeia do discurso.

Temos, então, que a compreensão neste processo nunca é passiva, pois toda compreensão da fala viva é ativamente responsiva, concordando ou discordando do enunciado, e o sujeito sempre "completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo" (BAKHTIN, 2003, p.271). Assim, nesta participação ativa, forma-se a corrente interminável da comunicação verbal e, segundo Freitas (2003): "só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos" (p.36); "só esse tipo de compreensão ativa é que permite a apreensão dos sentidos dos enunciados" (p.35). Assim, os sentidos são construídos nas interlocuções, no encontro entre o eu-outro, em cada diálogo, também, "os sentidos dependem da situação experienciada", bem como "dos horizontes espaciais ocupados pelos sujeitos" (p.36), por isso, se renovam em cada situação e contexto histórico-social.

Em seus apontamentos, Bakhtin (2006) traz ainda o conceito de ideologia do cotidiano. Para o autor, os signos são vivos e território de disputa de lutas sociais e ideológicas, servem de instrumento e material para as mesmas, são múltiplos e refletem a polifonia de vozes da própria sociedade. Assim, a ideologia do cotidiano não se configura necessariamente como a ideologia oficial do mundo da cultura, mas sim como reflexo da estrutura, das lutas sociais e das vozes silenciadas. Ao trazer para os signos o reflexo e refração da realidade, Bakhtin também os coloca como possibilidade de transformação do real. Dessa forma, segundo o autor, quando a consciência ou atividade mental individual do *eu* alcança outras vozes, através do diálogo, passa a fazer parte da atividade mental do *nós* e, na corrente interminável da comunicação, o novo e as transformações podem passar a fazer parte da vida e vivência de muitos *outros* até que tenha a possibilidade de transformar a ideologia oficial estruturada.

Segundo Miotello (2005), Bakhtin entende a ideologia como movimento. A ideologia do cotidiano traz a cultura popular se contrapondo à cultura oficial, a vida cotidiana se produzindo na hegemonia do todo. Encontros casuais ou grupos mais organizados, são energias criadoras, que podem, de forma lenta, irem infiltrando-se na ideologia instituída, no que está

posto, levando à transformação. Estas duas ideologias estão em constante relação recíproca. Nesse sentido, "o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição de subjetividade, pela constituição dos sentidos" (p.171). A neutralidade dos discursos e ideias não existe; com isso, as mais ínfimas e menores mudanças sociais repercutem na língua, nas palavras, nas entonações, índices de valor, comportamentos e, por fim, nas mudanças sociais.

Nesse sentido, assumo a ligação entre o que proponho neste trabalho e este conceito trazido por Bakhtin. A ideologia do cotidiano aqui pode representar nas práticas pedagógicas de EA: o evento, o acontecimento único, a singularidade, o local, a horizontalidade das relações, trazendo a possibilidade da polifonia frente ao global de uma ideologia imposta vertical e globalmente. Neste sentido, trago as contribuições de Santos a refletir sobre o espaço possível de transformação ser no cotidiano, do local de ocupamos:

> O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e *trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência*. Assim, *o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho*, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As *dialéticas da vida nos lugares*, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao *exercício de uma nova política* (SANTOS, 2015, p.172-173, grifos meus).

Assim, neste momento, ouso unir pensamentos de diferentes tempos e espaços, mas com uma única intenção: de compreender o processo vivido como possibilidade de transformação do instituído, do já dado, do acabamento. E que, do inacabamento do eu, das relações de alteridade, podemos construir o novo, e disso fazer frente ao que é global, em termos de discursos monológicos e uniformizantes de um único modelo de sociedade, enfrentamento necessário quando se considera a crise socioambiental. Há a necessidade de fazer circular, retomar o movimento, e, por isso, olhar para as relações que se dão na horizontalidade em todos os tempos e espaços, que destas se constitui o inesperado, e que nestas há o movimento entre o instável e o estável, entre o não dito e o já dito, entre criação e reprodução.

2.2 O contexto de um grupo de formação continuada: sonhos, realizações e demandas

Um grupo, que trabalhava com formação continuada de professores desde o ano de 2008, foi crescendo, se formando e consolidando, junto ao Departamento de Educação UNESP/Rio Claro. A temática ambiental e o processo educativo sempre guiando e estreitando

laços com a dimensão de valores[15]. Um encontro construído e que foi envolvendo de modo crescente docentes da Universidade[16], alunos de graduação e pós-graduação, diretores, coordenadores e professores de diferentes escolas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental (EF) I, II e Ensino Médio (EM), resultando em uma formação de múltiplos significados para todos. Na primazia pelo diálogo e construção conjunta de saberes, este se constituiu em reflexões e práticas, em investigações inspiradas no modelo colaborativo de pesquisa (MIZUKAMI et al, 2002; DESGAGNÉ, 2007)[17]. A perspectiva de pesquisa colaborativa que acompanhava estas propostas era, de oferecer na formação, reflexões e caminhos para a prática. Nesse espaço formativo, cada um oferecendo uma parte – equipe de formação e professores, todos faziam juntos um coletivo de reflexão[18].

O Projeto de Extensão, no que se refere à formação continuada de professores (pois ele envolvia também a investigação sobre o processo), passou por vários formatos ao longo dos anos. Primeiramente, em 2008, sob o formato de curso, foi oferecido somente aos professores de EF II, de diferentes disciplinas e os encontros eram quinzenais na universidade, às sextas-feiras à noite. Em 2010, os encontros passaram a semanais em uma escola da rede estadual, no horário do HTPC – às quintas-feiras, com professores de EF II e EM de diferentes disciplinas da escola sede e também de outras escolas pertencentes à Rede Estadual de ensino. Depois, a partir de 2012, houve outro formato, que se manteve nos anos seguintes, em que os professores eram convidados a vir até a universidade para participarem da formação, que ocorria aos sábados, quinzenalmente. Deste momento em diante, a perspectiva da formação foi ampliada e o convite se estendeu aos professores de EI e EF I incluindo coordenadores e diretores. O convite estendia-se também tanto à Rede Estadual de ensino quanto à Rede Municipal. Também

[15] O Projeto de Extensão ao qual esse grupo de ligava chamava-se "Educação Ambiental e o trabalho com valores".

[16] Formação continuada coordenada por: Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto e Prof. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, docentes do Departamento de Educação UNESP/Rio Claro.

[17] Segundo Mizukami et al (2002), mesmo não havendo um consenso quanto às definições de pesquisa colaborativa e uma grande variação nos padrões de colaboração é possível compreender a "colaboração como diálogo implicando professores e pesquisadores engajados em conversações e trocas sobre desenvolvimento profissional" (p.127). Além disso, Desgagné (2007) ressalta que, a abordagem colaborativa se define por uma dupla perspectiva: pesquisa e formação, e os professores "não serão necessariamente chamados a participar nas tarefas formais de pesquisa" (p.14), porém, que é preciso "compreender bem que aquilo que será solicitado aos docentes é a sua participação, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente" (p.14).

[18] Em um determinado momento, logo no início desse projeto, foi oferecida aos professores a oportunidade para atuarem como pesquisadores concomitantemente à formação de que participavam. Houve o interesse inicial de duas professoras, porém, devido a necessidade de outros aprofundamentos relativos à metodologia de pesquisa, e com a falta de mais tempo para se dedicarem a isso, estas acabaram desistindo de se envolver em uma pesquisa autoral.

os programas formativos passaram a ser denominados Ciclos de Estudos (sempre de 30 horas cada, sendo que, em média, se organizavam dois a cada ano), o que, após consulta aos meios legais, auxiliava na possibilidade de oferta de certificação aos participantes, bem como da pontuação na carreira tanto àqueles da Rede Estadual quanto Municipal.

A dinâmica de estudos dos cursos oferecidos ao longo desses anos envolvia atividades presenciais e não presenciais. Assim, os professores realizavam individualmente leituras prévias – com esse tempo contabilizado na certificação do curso, havendo posteriormente momentos presenciais destinados a compartilharem suas experiências a respeito do tema trabalhado. Além disso, havia o tempo destinado aos registros dessas experiências, tanto daquelas vividas na sala de aula, quanto das reflexões que haviam feito após os encontros e leituras. Após alguns encontros, era destinado um tempo para que fosse realizado em conjunto, em subgrupos com os professores de outras disciplinas e com o apoio da equipe de formação, um plano de ensino no qual fosse trabalhada a EA e sua dimensão de valores, a partir de algum assunto problematizado dentro da temática ambiental.

Comecei a participar deste grupo no ano de 2010, junto com o início de meu Mestrado. Eu havia acabado de finalizar a graduação, cheia de sonhos e ardor, com pouquíssima prática pedagógica (somente aquela vivenciada nos estágios da Licenciatura). Essencialmente via nesse grupo um momento único de vivência e construção de um saber de uma experiência única. Um momento não somente de produzir dados para minha pesquisa de Mestrado, mas de me constituir enquanto profissional e professora, de refletir sobre minha própria prática nascente e deparar-me com a realidade de docentes com diferentes experiências e histórias de vida.

Desse momento em diante fui percebendo muitos aspectos da formação que durante a graduação ainda não havia me deparado: a importância do grupo unido em um coletivo; das trocas e compartilhamento de experiências; das reflexões teóricas unidas às práticas; ao momento de pararem e serem ouvidos, seja uns aos outros, ou por pessoas da Universidade; à falta de tempo em traduzirem seus anseios no papel, ou de produzirem atividades que gostariam de realizar. Entre outros aspectos, um mundo novo e mais próximo da realidade para a realização da prática pedagógica foi sendo construído para mim. Em tudo que eu olhar a partir dessa experiência que estou narrando, os sentidos que produzi no vivido acerca desse tema, trago em mim esse passado traçado e construído nesses primeiros encontros.

A cada ano novas temáticas[19], novos grupos, novas experiências de formação. Dois livros foram produzidos[20]! Um grande marco para nós da equipe de formação, porém, mais ainda, para os professores que participaram ativamente da escrita dos livros, dando sua voz e autoria, em contraposição a um contexto de falta de diálogo normalmente existente nos espaços educativos que atualmente ocupamos, derivado de um processo mercantilizante e massificante da Educação.

Em mim se produziram diversos sentidos nesse movimento de constituição do grupo de formação. Entre sonhos, práticas e formação na relação com outros passei a me ver enquanto autora de minhas próprias práticas, quando passei a atuar também como professora. Este início da docência, concomitante ao acompanhamento do grupo de formação continuada foi essencial para mim, ao sentir-me parte de um grupo, um coletivo, que também estava tentando "nadar contra a corrente". Fortalecer e produzir caminhos que sozinha seriam mais íngremes e solitários. A força de pensar a própria prática enquanto momento único do acontecimento da sala de aula, em mim já se fazia presente.

Entre os anos de 2015 e 2016 alguns professores desse grupo de formação se propuseram a estudar a questão da alimentação e a relação com a temática ambiental, com vistas a refletir sobre o atual modelo de alimentação vivenciado. Seja em termos de produção do alimento, consumo, sua qualidade, danos à saúde, todos eles intimamente relacionados ao pano de fundo da relação que temos estabelecido com a natureza. Um tema delicado: a cada novo aprofundamento um questionamento que não ia somente contra um sistema global de produção, mas de hábitos individuais já internalizados desde há muito tempo – um embate que ia além de conhecimentos, lidar com valores e contra valores. Fast-food. Super/ultra processados. Gorduras trans. Forma de produção. Monocultura. Agrotóxicos. Fertilizantes. Utilização da água. Vegetarianismo. Veganismo. Produzir outros sentidos para essa relação era preciso. Produzir novas conexões para a construção de um processo educativo que produza uma outra relação com a natureza no que se refere à alimentação.

---

[19] As temáticas que eram trabalhadas a cada ano eram escolhidas pelos professores e o grupo que constituíam para elaborar um plano de ensino, sempre com a premissa de ser interdisciplinar. Estas variavam entre consumo, lixo e resíduos, preservação e valorização de unidades de conservação, água, entre outros temas ligados à temática ambiental

[20] Os livros são:
BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Org.). **Educação Ambiental e o trabalho com valores:** reflexões, práticas e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. v. 01. 180p.
BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Org.). **Educação Ambiental e valores na escola:** buscando espaços, investindo em novos tempos. 1. ed. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016. v.1. 125p.

Esse caminho provocou um envolvimento dos participantes, em diferentes níveis e potência: desde as práticas pedagógicas à revisão de hábitos individuais. Isso me mostrou e me fez refletir que ser professor não é somente estar ali em frente aos alunos, falar, inovar ou criar ações que são separadas de si e de seu contexto, de seu *mundo-vida*. Para ser professor é necessário estar presente, ser presença, é também ser construtor de si nesse processo. Ser pensante que se reinventa na vida particular, a qual não se separa do suposto "personagem" construído na frente dos alunos. A prática pedagógica faz parte também de um sujeito que é global, tem o todo que ali se apresenta, mas contém também as partes do eu em formação e em interação constante com os movimentos da própria vida, no cotidiano de sua existência.

Estávamos nós, no ano de 2016, docentes e alunas de pós-graduação[21] em busca de constituir o próximo outro projeto de formação, agora pensado para envolver docentes de uma escola em específico. Visto que, em todos os anos anteriores este ocorrera na Universidade, onde professores de diferentes cidades, escolas e níveis de ensino participavam, agora uma nova proposta estava para ser gestada e construída. O que dependeria de outras organizações, a primeira delas, essencialmente o contato com a própria escola. E o local escolhido foi a Escola Municipal Agrícola "Engenheiro Rubens Foot Guimarães" (EMA), localizada no distrito de Ajapi, pertencente ao município de Rio Claro, SP.

Mas, porque um local somente? Quais implicações para a formação e a pesquisa focar somente as ações e o estudo em uma escola? Este seria um formato até então não trabalhado por nós e que desejávamos também experienciar. O interesse, era um sonho antigo de uma das docentes, e centrava-se numa questão de propiciar um movimento que antes não conseguíamos: o do trabalho envolvendo vários professores de uma mesma escola: isso poderia provocar um movimento mais vigoroso? O que se passaria nesse espaço e vivência comuns? Pesquisas indicavam a escola como *locus* preferencial da formação (CANDAU, 1996): como isso se desenrolaria em nossa pesquisa[22]? Haveria um proveito maior, nesse sentido, para a experiência vivida tanto com os professores, como para a escola?

[21] Conforme já mencionado, tornei-me aluna de Doutorado no processo seletivo realizado no primeiro semestre de 2016. Ao todo – no início do projeto, haviam três alunas de pós-graduação envolvidas: eu, Mariana e Thalita. Posteriormente, em 2017, Thalita se envolveu em outra pesquisa e Lisiane passou a fazer parte do projeto. Neste momento do projeto não estiveram envolvidos alunos de graduação, devido, entre outros fatores, à falta de apoio financeiro que fora disponibilizado em anos anteriores pela Pró-Reitoria de extensão da UNESP.

[22] Junto ao meu projeto de pesquisa em andamento, que teria como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, havia também outro projeto envolvendo a experiência da formação continuada que aconteceria.

Porque esta escola? A escolha da escola vincula-se desde uma longa história de docência na Rede Básica já vivenciada por uma das docentes da Universidade (Prof. Maria Bernadete), principalmente com a EMA. Como também seu caráter agrícola possibilitar tematizar o assunto que vínhamos aprofundando nos nossos estudos nas formações dos últimos anos: a questão da alimentação – o que essencialmente também passa por refletir sobre os modelos de sistema agropecuário que nos inserimos. Assim, buscar uma escola que trazia o tema da agropecuária como pano de fundo à formação dos alunos, poderia conjugar tanto o interesse da escola no tema, como nos proporcionaria mais discussões e reflexões acerca daquelas que vínhamos já realizando enquanto grupo da universidade.

Então, com o aprofundamento desse tema, começou a se delinear para nós vários sentidos de uma questão já muito cara à EA: a inter-relação entre o local e o global[23]. Como seria trabalhar com professores em formação continuada os problemas envolvendo as esferas local e global da questão agropecuária? Como incorporariam essa relação em suas práticas, quais caminhos se fariam possíveis para seu enfrentamento? Eu também me pus a pensar sobre as possibilidades desse trabalho e pensava em como seria um *local* com professores em formação continuada, unidos em um coletivo, fazer frente a um *global*? Como incorporariam esse global em suas práticas, quais inter-relações possíveis para seu enfrentamento? Estas questões, dentre outras, moveram a mim e a equipe de formação continuada para a formação e a pesquisa.

Contentes e animadas com as decisões e projetos futuros encaminhamos um projeto para a escola referida. Agora era uma nova história a ser construída para este grupo, entre sonhos e realizações, novas demandas, outros modos de pensar a formação e a proposição de práticas. Um caminho de pesquisa se abria aos pós-graduandos: o que seria essa formação? Quais propostas traríamos? O que construiríamos junto a esse novo grupo? E as práticas pedagógicas junto a esse processo formativo? Nos interrogávamos sobre como todo esse envolvimento poderia contribuir com nossos interesses de pesquisa (na época) – a inter-relação entre o local e o global com relação à temática ambiental, que despontou por entre as discussões já estabelecidas envolvendo a alimentação e o meio ambiente.

[23] Essa questão da inter-relação entre o local e o global presente entre as preocupações e reflexões da EA, serão posteriormente aprofundadas, porém, no momento, cabe pontuar que estas palavras remetem a um fenômeno de importância na contemporaneidade: a questão ambiental é de natureza complexa, transitando entre o local e o global (VIEZZER; OVALLES, 1994). Para García Diaz (2006), é fundamental compreender a inter-relação local-global, pois implica em uma tomada de consciência global sobre o lugar do ser humano na natureza e sobre o papel que os indivíduos e os grupos sociais devem desempenhar nas relações com seu entorno e entre os próprios seres humanos.

Tínhamos também em mente um sonho maior: enviar este que seria um grande projeto temático à uma agência de apoio à pesquisa no Estado de São Paulo, com possibilidade de fomento à pesquisa e incentivo financeiro com recursos à própria escola.

2.3 O contexto da escola: altos e baixos, idas e vindas

Em junho de 2016 chegamos com nossa proposta de formação à EMA.

Direção, coordenação e professores se mostraram muito abertos à parceria para a realização da formação, porém, em contrapartida, nos pediram para que os auxiliássemos, com nossa proposta de estudos, a pensar, de imediato, a reestruturação do novo currículo da escola, demanda da Secretaria Municipal da Educação que deveriam atender. Portas abertas, parceria feita, projeto enviado para a agência de fomento. Corações abertos às novas experiências. Altas expectativas!

Iniciamos encontros mensais no segundo semestre de 2016[24] para o auxílio na construção do novo currículo, o qual estava também orientado, à época, por uma recente reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Cabe trazer alguns pontos importantes no que se refere ao contexto que envolve esta unidade de ensino que trabalhamos (a partir do PPP da escola):

- a escola completou, em 2020, 33 anos de existência. Inicialmente a EMA, atendia alunos de propriedades rurais e bairros periféricos da cidade, em horário inverso ao escolar, oferecendo aulas práticas de agricultura e aulas de reforço de português e matemática. Hoje é uma escola que atende em período integral alunos da zona rural dos distritos de Rio Claro, do 1º ao 9º ano do EF, possui 260 alunos em 15 salas de aula, possuindo, ao todo, 94 funcionários entre efetivos/contratados (incluindo os afastamentos);

- a maior parte dos alunos são filhos de caseiros de sítios da região e, não necessariamente seus pais são agricultores ou donos de terra, a maioria vem de sítios distantes e chegam a viajar uma hora e meia para chegar à unidade;

- a escola já passou por diversas reestruturações dentro da Rede Municipal de Ensino, seja no atendimento aos alunos, ou na perspectiva de produção e cultivo agrícola e devido sua extensão e complexidade para manutenção, há diversos problemas estruturais que hoje vem se agravando com a falta de recursos;

[24] Estes encontros aconteceram na Universidade, em horário que os professores realizariam o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola.

- há uma problemática de falta de docentes efetivos para a atuação nas mais diversas disciplinas, entre afastamentos e licenças, professores substitutos são contratados pelo período de um ano, e, não renovando o contrato[25], fica impossibilitada a continuidade de um trabalho que vinha sendo desenvolvido individualmente pelo professor, ou de um projeto maior para a própria escola;

- a proposta é que as atividades curriculares da escola integrem o núcleo comum das disciplinas do EF com uma parte diversificada, onde se insere a temática da agropecuária. Entretanto notamos ao longo do tempo uma certa dificuldade em articular estes dois eixos, que atualmente são separados pelo período da manhã com as aulas e no período da tarde com os projetos que envolvem a agropecuária. Estes projetos são elaborados pelos professores em conjunto com os técnicos agrícolas da unidade de ensino. Lembrando que os alunos não exercem atividades sozinhos de plantio ou manuseio de máquinas, eles somente participam destas atividades auxiliando os técnicos, não se caracterizando, portanto como uma escola técnica[26] (o que no passado já foi uma das perspectivas buscadas pela escola);

- no EF I os alunos possuem a vivência com o ambiente agrícola, e desenvolvem algumas práticas em pequena escala, tais como: Sementeira; Germinação; Processo de irrigação de acordo com o tipo de planta; Cultivo em pequenos vasos; Preparo do solo; Plantio em canteiros; Frutíferas; Avicultura (criação de aves), Piscicultura (criação de peixes); Compostagem, entre outras atividades;

- no EF II os alunos tem contato com a prática agrícola, sendo atualmente desenvolvidas, após a reestruturação do currículo, as atividades ao longo dos anos: Horta, Minhocultura[27], Piscicultura e Compostagem, para o 6º ano; Avicultura, Cunicultura (criação de coelhos), Jardinagem e Irrigação, para o 7º ano; Meliponicultura[28], Suinocultura (criação de suínos) e Fruticultura, para o 8º ano; Bovinocultura, Laticínios, e Silagem[29], para o 9º ano. No 9º ano

[25] Esta particularidade sobre a renovação dos contratos está ligada à aspectos organizacionais da Rede Municipal de Ensino do município de Rio Claro.

[26] Em uma escola de ensino técnico agrícola haveria necessariamente a capacitação dos alunos neste âmbito, os quais participariam das atividades com o caráter de uma educação e formação profissional. No caso da EMA o intuito é que os alunos tenham contato com essas atividades, sem que estas sejam de fato cobradas como profissionalização, ainda mais porque se trata do nível de Ensino Fundamental, I e II.

[27] Atividade onde se utilizam minhocas para conversão e transformação de resíduos orgânicos em húmus.

[28] Atividade de criação racional de abelhas sem ferrão (ou abelhas nativas). Na meliponicultura, as colmeias são organizadas em Meliponários de abelhas, especialmente das tribos meliponini e trigonini. Esta atividade de criação de abelhas é realizada a partir de um projeto em parceria com a UNESP.

[29] A silagem é uma prática para armazenamento da forragem. O processo permite que haja uma pequena perda nutricional da forragem e garante seu armazenamento por um período maior de tempo.

também, os alunos em grupos produzem um trabalho de encerramento do curso – o Trabalho Interdisciplinar de Conclusão de Curso (TICC), com alguma temática por eles escolhida, desenvolvido com o auxílio de um professor tutor;

- a escola possui a seguinte estrutura física: nove salas ambiente que contemplam as diferentes disciplinas curriculares do EF II; seis salas para a turmas do Ensino Fundamental I, sala de vídeo e brinquedoteca, biblioteca, quadra poliesportiva, campo de futebol, sala de agroindústria, sala de informática, sala de recursos multifuncional, área de lazer e galpões de eventos (um dos galpões está interditado, aguardando reforma por estar com a estrutura ameaçada), áreas para culturas diversas (jardim, horta e pomar) e setores de criações (ovinocultura, suinocultura, avicultura, bovinocultura, piscicultura e meliponicultura).

Conforme explicitado no PPP, a escola prioriza a clientela da zona rural ou de bairros rurais e distritos do município, procurando trabalhar, paralelamente ao currículo regular oficial do Ensino Fundamental (EF), projetos especiais contemplando "práticas agrícolas e a vida no campo" (PPP, 2015, p.6). Na Proposta Pedagógica para o período 2015-2018, era apontado o interesse de, entre outros objetivos, "enfatizar o vínculo entre o homem e a Terra (planeta e solo) (p.21)" e a "intenção de educar para uma sociedade sustentável e que valoriza a cultura humana e os valores éticos" (p.21-22). Isso levou ao desafio de as disciplinas do chamado "núcleo comum", obrigatórias para o EF, serem tratadas "em sintonia com estes projetos em todos os momentos e espaços possíveis" (p.6-7) e a possibilidade de construção de práticas pedagógicas envolvendo o tema da agropecuária.

Estes pontos de partida fizeram com que iniciássemos nossos diálogos com uma questão que para nós também era inicial à compreensão do contexto que estávamos adentrando: o que significava para os docentes daquela escola a questão agropecuária? Era trabalhada por quais caminhos? Quais sentidos estavam sendo produzidos?

De um questionário solicitado aos professores com essas perguntas, que nos eram caras, algumas análises iniciais indicaram que o tema da agropecuária estava presente na escola, porém faltava uma problematização maior e mais clareza ao realizar esse trabalho[30]. E, atentando-se à uma análise do conteúdo do PPP[31], víamos nele indicado caminhos possíveis de trabalho com a EA, de forma articulada com conhecimentos, valores e participação política.

[30] CARVALHO, M. B. S. S.; BONOTTO, D. M. B.; DEGASPERI, T. C.; NARDY, M. A Integração Curricular do Tema Agropecuária em uma escola municipal agrícola: Sentidos Construídos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. N. extra., p. 3175-3179, 2017.

[31] DEGASPERI, T. C.; NARDY, M.; BONOTTO, D.M.B.; CARVALHO, M. B. S. S. Limites e Possibilidades da Educação Ambiental em uma escola municipal agrícola de Ensino Fundamental. **Enseñanza de las Ciencias**, v. N. extra., p. 3213-3217, 2017.

Assim, qual seria essa prática pedagógica que poderia estar acontecendo na escola? Quais as bases em que se fundamentava? Meu interesse em compreender esse mundo também era crescente. Encontrada essa lacuna e, ao mesmo tempo, oportunidade, tal fato indicou-nos mais um caminho para pensar essa formação no lócus da escola.

Nesses primeiros encontros mensais durante o segundo semestre de 2016, trouxemos alguns assuntos que considerávamos mais centrais à essa questão: a produção vegetal e a produção animal com seus impactos atuais dos sistemas de produção em larga escala, seja para o meio ambiente, a qualidade de vida ou à saúde. Inquietos, alguns professores manifestaram-se não vendo saídas possíveis ao que está posto. Desacreditados ou impactados por tantas questões, os professores não se motivaram, sentimos que não aconteceu o retorno que esperávamos. Primeira baixa em nossas expectativas, de algumas tantas que ainda viriam.

Em outro encontro juntamos nossas forças à um outro Grupo de Extensão da universidade[32]. Este grupo, entre outras atividades que promove, cultiva em uma área da universidade um plantio agroecológico. Quando mencionamos isto aos professores, houve um interesse maior e assim apresentamos como uma das possibilidades para outra forma de produção vegetal, a agroecologia. O assunto despertou um certo interesse nos professores quando comentamos e realizamos uma visita junto à esse área de cultivo na universidade, o que se mostrou o caminho viável para continuidade dos encontros.

Junto aos caminhos que procurávamos traçar com os professores, me questiono, será que a escola e nós éramos um coletivo (ou estávamos tentando ser)? Em alguns momentos sentimos que havia uma grande abertura para o trabalho conjunto, porém em outros havia uma fragmentação de interesses, o trabalho tornava-se truncado e ambas as partes pareciam "pisar em ovos" para não se chocar. Essa reflexão vale tanto para esse início do trabalho que realizamos, como para os caminhos que foram tomados posteriormente.

Isso me faz refletir sobre o quanto a aproximação e construção de laços com um determinado grupo não é simples, nem espontânea, diferentes interesses estão sempre em jogo. Um coletivo nunca é único e uníssono. Enunciados diversos se superpõem desde o seu cotidiano vivido, o qual inclui um contexto global com um vetor de grande peso nas decisões, seja ele econômico ou social, mas há ainda uma individualidade, um local único de eventos irrepetíveis, estes que se tocam continuamente, podendo se chocar e produzir faíscas para a produção do novo, ou a repetição do que já está posto. E, lembro que, para Bakhtin (2006) o encontro

[32] Grupo de Extensão em Agroecologia Gira-Sol junto ao curso de Ecologia, pertencente ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro – IB.

dialógico entre duas consciências não se dá somente na aceitação, mas também no embate. Para o autor, não é a oposição e esmagamento do outro que interessa, mas a coexistência dos mesmos, a não monologização, e sim a polifonia.

Viver estes conceitos bakhtinianos na prática, no dia a dia, exige uma outra postura. Exige adentrarmos em nossas expectativas para baixar a angústia de uma transformação tão rápida quanto desejamos. Pensar-se a si mesmo. Pensar nossos atos. Pensar nosso tempo de ação e o tempo de formação. O que estávamos significando para os professores ali? Qual era a nossa real abertura para conhecê-los? Adentrar em sua prática e no cotidiano da escola com novas ideias não ocorreria assim, de uma hora para outra. Imediatismo ou não? Estávamos com essa clareza? Passado algum tempo, os sentidos que para mim agora emergem é de que só sei que não cabe essa perspectiva imediatista na Educação (por mais que tentemos encaixá-la), a qual é um processo e não um produto pronto e acabado. Por isso, Bakhtin (2006), a Educação e (por que não?) a temática ambiental se enlaçam nesse trabalho: de uma atividade mental que se torna viva na linguagem do *eu* ao *nós*, de enunciados que circulam por uma cadeia infinita da comunicação há possibilidades, há cartas lançadas, há processos em andamento.

Continuando nossa caminhada com a escola e a formação continuada, finalizamos o ano de 2016 com projeções: estávamos no aguardo do financiamento de nossa pesquisa através da agência de fomento que encaminhamos projeto, além de muitas perspectivas para a formação propriamente dita que, conforme estava já acertado, ocorreria na escola às segundas-feiras durante as reuniões de 100min de HTPC. Inicialmente a cada 15 dias, a equipe de formação da Universidade[33] iria até os professores para realizar os encontros. Também entre a equipe de formação foi acertado que nos encontraríamos para organizar o processo formativo, pensar a pesquisa e partilhar reflexões, todas as tardes das segundas-feiras ao longo dos anos de 2017 e 2018, na Universidade. Assim, para nós da equipe formadora, a formação se deu não somente no espaço da escola, nós nos formávamos e transformávamos juntos durante o processo vivido – enunciando, partilhando, escutando...

Com a mudança de ano, outras mudanças vieram junto. A equipe de direção da escola foi trocada; muitos professores (não efetivos) saíram da escola, outros novos substitutos vieram; nosso pedido de financiamento à agencia de fomento foi negado mesmo após solicitação de reconsideração. Em baixa de expectativas novamente e com novos desafios à frente iniciamos os encontros de formação continuada. Antes, visitamos a nova direção para nos apresentar e,

[33] A qual foi constituída – ao longo do ano de 2017, de 5 pessoas, a saber: Profa. Dra. Dalva, Prof. Dra. Maria Bernadete (docentes da Universidade), Lisiane, Mariana e Thais (alunas de pós-graduação – Doutorado em Educação).

prontamente recebidas, vimos que ainda tínhamos as portas abertas – embora, no decorrer dos trabalhos, perceberíamos que não estavam tão abertas como proposto no ano anterior.

Assim, fazendo parte da parceria estabelecida com a escola, foi desenvolvido um programa de formação continuada. Neste curso, foi problematizado o tema da agropecuária e apresentados movimentos que têm discutido essa temática e a inter-relação das esferas local e global (SANTOS, 2015), que buscam uma outra globalização, uma globalização virtuosa e menos perversa (CARVALHO, 2010; SANTOS, 2015), e a abertura para identificação de outras conexões frente à essa temática (STENGERS, 2015). Para o detalhamento dos estudos propostos durante o curso de formação continuada vide ANEXO 1 com informações sobre todos os conteúdos abordados, bem como da bibliografia trabalhada.

Esta formação foi dividida em dois Ciclos que ocorreram concomitantemente, ambas certificadas pela Secretaria Municipal de Ensino. O Ciclo I[34], intitulado "As esferas local e global dos problemas ambientais: problematizando o tema da agropecuária nas propostas de ensino" foi oferecido entre março a novembro de 2017, totalizando 11 encontros junto aos professores. O Ciclo I correspondeu a 18 horas de reuniões presenciais (10 encontros de 100min e 1 de 200min), somadas às 12 horas para leituras (que eram enviadas previamente) e para a produção escrita das reflexões individuais, equivalendo ao total de 30 horas.

O Ciclo II[35], intitulado: "As esferas local e global dos problemas ambientais nas atividades de ensino: possibilidades e limites", envolveria os professores que se comprometeriam a desenvolver práticas com seus alunos voltadas aos assuntos tratados no Ciclo I, realizando, concomitantemente, reflexões escritas sobre elas. Nesse caso receberiam mais um certificado de 30 horas, valorizando e reconhecendo formalmente essa etapa como mais uma parte do processo formativo. Este Ciclo II não tinha um momento nem espaço específico e determinado para ocorrer (contrariamente ao Ciclo I, que ocorria durante o HTPC), seria realizado à medida que os professores demonstrassem interesse em participar e realizar as atividades. Preferencialmente os professores foram mais estimulados pela equipe formativa a

[34] EMENTA DO CURSO: a questão ambiental e o papel da educação ambiental para seu enfrentamento; macrotendências da educação ambiental; a educação ambiental crítica e os problemas socioambientais; as três dimensões para o trabalho com a educação ambiental (conhecimentos, valores e participação política); a questão agropecuária sob uma perspectiva crítica de questão ambiental e as esferas local e global; a agroecologia; controvérsias científica frente à agricultura intensiva e propostas alternativas.

[35] EMENTA DO CURSO: essa segunda etapa ou Ciclo II de atividades correspondeu a um aprofundamento dos trabalhos realizados no Ciclo I, implicando na elaboração e desenvolvimento, pelo professor, de atividades de ensino junto à uma ou mais turmas de alunos em que os assuntos discutidos no Ciclo I pudessem ser levados aos alunos do ensino fundamental.

realizarem as atividades ao longo do segundo semestre de 2017, momento em que já havíamos abordado e aprofundado em alguns assuntos e que lhes permitiria realizar algumas práticas.

De início, conforme estabelecido, todos os professores que realizavam o HTPC participariam da formação, ainda mais porque os auxiliaríamos a pensar o novo currículo da escola, e teoricamente era necessário a participação de todos.

Assim, marcando o início de nossos trabalhos em 2017, e apresentada a proposta ao grupo, foi realizada uma atividade de construção de poema coletivo, a qual contou com a participação de todos, professores, coordenação e equipe de formação. Este poema, encontra-se na integra no ANEXO 2 e pode apontar as preocupações e reflexões iniciais de todos que ali se encontravam. Junto a este anexo também há a releitura do poema realizada pela professora, que posteriormente se envolveu nesta pesquisa, contida em seu caderno de reflexões.

Entretanto, aí veio mais uma de nossas pedras, - ou seria um desvio, um atalho? Considerando a mudança ocorrida na equipe escolar, com a chegada de novos docentes que não haviam participado das negociações ocorridas no ano anterior, para que a formação pudesse acontecer na escola teríamos de deixar nossos primeiros planos e abrir para que cada professor decidisse se gostaria ou não de participar da formação[36]. Isso, para nós enquanto equipe organizadora foi um passo difícil, mas consideramos vários aspectos e, dentre eles, o principal, que é a liberdade de escolha, e, lembrando ainda que muitos professores não eram efetivos naquela unidade de ensino, no outro ano poderiam não estar presentes e nem estavam cientes do processo que havia se iniciado no ano anterior com o grupo. Iniciamos os trabalhos com um grupo de 12 participantes da formação, de um total de 24 professores que participavam das reuniões do HTPC.

Na caminhada da formação, houve mais um desvio de rota: em uma de nossas primeiras reuniões também nos foi exposto, pela equipe de gestão escolar, a dificuldade de nos encontrarmos a cada 15 dias, pois isso afetaria o andamento das atividades organizacionais previstas para o HTPC. Os professores expuseram o acumulo de atividades que deveriam realizar naquele ano, e a escassez de horário comum entre eles para tal. Assim nos foi proposto que realizássemos nossos encontros uma vez a cada três semanas. Isso diminuiu muito o tempo que tivemos juntos com os professores em nossa formação: o que, para nós já era pouco, ficou ainda menor. Mal sabíamos que este seria ainda menor – pois sempre que chegávamos na escola

[36] Estes professores que não participaram de nossa formação oferecida durante o HPTC, retiravam-se da sala em que nos encontrávamos – a sala dos professores, e reuniam-se em outra sala com uma pessoa da coordenação (normalmente a vice-diretora), cumprindo o horário de trabalho para eles estabelecido.

para as reuniões um tempo do HTPC era disponibilizado pela direção a recados e afins, isso resultando ainda em 10 minutos a menos do que planejávamos ter.

Quais reflexões tenho até então? O que esse processo todo pode implicar para a construção da prática pedagógica? Quais entremeios caracterizam um processo formativo, que se propõe por princípio ter o envolvimento colaborativo dos participantes, colocar-se na escuta? Quantas vezes temos que abrir mão de pressupostos já assentados em nossas próprias práticas para construir o novo? Esse é o movimento que conosco aconteceu, mas que sim, reflete movimentos presentes também na sala de aula. Por isso, mais uma vez ressalto o quanto um contexto se insere em outro – o global se inter-relaciona com o local. O quanto o que desejávamos tratar sobre a temática ambiental e essa inter-relação, também está presente na Educação, no geral.

Sob muitos aspectos, um deles envolvendo o tempo, a formação não ocorreu como desejávamos[37]. Mas sentimos o envolvimento dos que ficaram junto a nós nesse trabalho. Alegres nos esperavam, recebiam e nos abraçavam às segundas feiras. O tempo passava rapidamente enquanto estávamos juntos e mais longo era o tempo que ficávamos sem nos encontrar. Em meio à um momento sobrecarregado que notamos que viviam por conta de questões ligadas à direção e a Secretaria Municipal de Educação, sentíamos que representávamos o "apoio" da universidade aos professores em uma ocasião bastante tensa da escola. Durante as três semanas de "hiato", nós da equipe formadora nos reuníamos na Universidade para a preparação do próximo encontro, as propostas, dividir anseios, e os sentidos, que eram produzidos sobre o processo e experiências que estávamos vivendo.

Com relação às práticas, planejadas para o Ciclo II, nossa proposta inicial, de que todos os professores realizassem durante o segundo semestre de 2017, foi sendo "atropelada" por inúmeras atividades já planejadas no calendário escolar. Ao fim, somente uma professora – Helena, envolveu-se totalmente com a formação como proposta previamente (realizando o Ciclo I mais o Ciclo II), e se prontificou a elaborar e registrar um plano de ensino com propostas a serem realizadas com seus alunos, convidando-me a participar e presenciar algumas de suas aulas. Tive a oportunidade de acompanhar, como ouvinte, um total de 10 aulas (o registro dos

[37] Maiores reflexões acerca desse processo vivido e de alguns sentidos produzidos a partir da formação estão presentes no seguinte trabalho: NARDY, M.; DEGASPERI, T. C.; CARVALHO, M. B. S. da S.; BONOTTO, D. M. B. Construindo sentidos a partir de um Programa de formação continuada de Professores em uma escola municipal Agrícola. In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores "Inovação e Tradição - preservar e criar na formação docente. 2018. Águas de Lindóia/SP. **Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores.** p.1-12.

seus principais eventos se encontra junto ao APÊNDICE 1). Com isso, essa professora, foi a única do grupo a receber ao final a certificação pelo cumprimento das duas etapas, ou dois Ciclos de formação.

Quero nesse momento ressaltar que o convite se deu a partir da informação que demos aos professores participantes da formação continuada de que minha pesquisa estava vinculada às práticas pedagógicas dos professores da escola, assim, quando estes tivessem a disponibilidade de que eu as presenciasse, poderia ser chamada/avisada. Não participei da totalidade das aulas de Helena que estão contidas nos planos de ensino que ela desenvolveu. Este fato deveu-se a alguns motivos: eu aguardava Helena me *convidar* para estar presente em sua aula. O fato anterior liga-se diretamente ao contexto da escola entre projetos, parte agrícola diversificada e aspectos organizacionais da direção, que, em parte, não dispunham da possibilidade de minha presença na totalidade das aulas que desenvolveu. Mas, é preciso ressaltar que sempre que fui *convidada*, estive presente, *respeitando* assim tanto o espaço da professora, quanto a questões do ambiente escolar que estavam postas.

Isso não quer dizer – na visão do grupo de formadores, que os outros professores não estavam envolvidos. Sabíamos que muitos deles estava desenvolvendo atividades junto a seus alunos, que eram comentadas nas reuniões conosco. Mas não éramos convidados a assisti-las. Em um exercício de compreensão considerando a alteridade, busco conhecer e compreender as características próprias de cada um deles, entendo que assim ocorreu por diferentes razões: seja pela organização que já estavam acostumados em suas aulas, que não queriam alterar para se sujeitar a horários pré-agendados com alguns de nós, formadores, para o desenvolvimento das atividades, seja pelo envolvimento com outros projetos da escola, seja por desejarem continuar inserindo aos poucos os temas que estavam sendo tratados, ou por não se sentirem prontos para isso.

A sensação que tínhamos era de que os professores estavam sempre correndo contra o tempo para cumprir atividades, cansados, atolados de trabalhos por preparar, fazer e corrigir, relatórios e atividades a serem concluídas. Assim, a cada novo encontro em que nos víamos, por mais que sentíssemos uma grande vontade de participação nos diálogos sobre o que tratávamos, o cansaço se estampava visivelmente em seus rostos. Algumas pedras foram também encontradas na nossa relação com a direção da escola que, por ter sido modificada do ano anterior, não se apresentou tão solicita à nossa presença e atividades na escola, tal como esperávamos e precisávamos.

Quais lições se apresentam até o momento, para mim, desse processo vivido, o qual ainda não inclui as práticas em efetivo, nem a experiência vivida a partir delas, mas se vincula

a elas por ser um dos contextos de onde partem? Sim, um deles, pois há inúmeros outros que podemos abarcar: o contexto da pesquisadora (trazido no meu memorial); o contexto de cada um dos professores envolvidos; o contexto da Rede Municipal de Ensino, que havia se reestruturado e mudado de coordenação após a mudança de prefeito na cidade no ano de 2017; o contexto paulista; o contexto brasileiro, o contexto mundial. Todos eles caminham juntos e fazem parte do que se apresenta no dia a dia, nas relações que se dão, no evento único da vida vivida. Como posso enunciar frente a todo esse contexto? Quais saberes surgem para mim dessa experiência da formação continuada? Tudo faz parte de um ato único e responsável que somente se dá no processo atento ao outro, o qual decorre dos aprendizados abaixo.

- *a escuta*

O que os professores realmente desejam? O que a escola deseja? O que de fato escutamos e damos como respostas? Foi preciso ouvi-los. Várias vezes. Para que pudéssemos caminhar. Eles desejavam, em um primeiro momento, poder escolher se queriam participar daquelas reflexões que iriamos proporcionar. Eles desejavam, durante os encontros, falar sobre seus problemas em sala de aula, suas dificuldades encontradas a respeito de práticas e a falta de conhecimento ligada à temática ambiental. Desejavam aprofundar outros temas. Nós ouvimos, mudamos a rota, desviamos o percurso. Acrescentamos outros conteúdos, a respeito dos quais fomos encontrando necessidade de trabalhar. Sobre a escola como um todo: ouvimos suas necessidades – ajudar-lhes a despeito da construção do currículo, tratamos do que nossa contribuição perante a temática ambiental poderia trazer à escola. Fomos ouvidos? Apoiados? Hoje vejo que em partes sim, por outros movimentos que se apresentam na escola, anos depois. A escuta atenta nem sempre foi cercada da próxima lição.

- *a paciência*

Entre idas e vindas para a escola e da escola, conversas e dúvidas, o que mais nos inquietava era que gostaríamos que *tudo* estivesse saindo conforme o nosso planejamento inicial, que sempre saia da rota para o encontro seguinte. A paciência foi nossa acompanhante para o processo. Mais que paciência, vejo que foi preciso quebrar uma ilusão do controle. Queríamos a participação e o envolvimento, discussões brilhantes que nos remetessem a alguns dos encontros que já tínhamos vivido em outras formações anteriormente. Assim, incômodo e angústia nos moveram. Nos moveram para o desconhecido, este que sempre se apresentava quando não sabíamos mais qual novo tema trazer no encontro seguinte, ou, de que forma

trabalhar com as pedras que estiveram no caminho. Trabalhar com esse novo, exigiu que nos movêssemos.

- *o movimento*

A vida não é estática, é o inacabado que se faz presente em nós e em todas as relações (BAKHTIN. 2010), por isso conceber esse movimento, que vivemos em um processo formativo que envolve não somente os professores, mas concebe que todos do grupo se formam e transformam-se juntos. Esse fato faz-me pensar ainda o quanto a pesquisa também não é estática e implica contínua revisão de seus pressupostos e objetivos, fato que irei tratar mais adiante.

Quais as implicações destas palavras para a prática pedagógica, para a EA e, partindo dela, para Educação de forma mais ampla? Talvez fiquemos incomodados ao ler, querendo já dar nossa contrapalavra a cada uma delas. Mas o que elas produzem de sentidos neste momento para mim talvez ressoem em outros espaços escolares e experiências pensando no contexto donde partem tantas práticas pedagógicas. Assemelha-se igualmente a esse? Não necessariamente, mas, certamente pode ser inspirado por esse.

O que todo esse processo produziu em mim? O que me implicou? Hoje vejo que pensar a formação é não se dissociar em momento algum da prática, de estar junto com os professores entre as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, seja de tempo, apoio da coordenação/direção, demandas com cumprimento de um currículo fechado, ou ainda em sua vontade de querer fazer diferente, buscar conhecimentos, estudar, transformar-se enquanto totalidade de ser humano e não somente em uma dimensão da profissão docente. É atentar-se a detalhes acontecidos durante a aula, que podem passar despercebidos, mas que em um enunciado/ação de um aluno, fazem parte de uma cadeia infinita da comunicação, da produção de sentidos, dotada da ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2006) que pode ser capaz de fazer frente ao que está instituído e estático, que pode fazer a roda girar, em um contínuo movimento de criação.

Por isso, como já citei, vejo a pratica pedagógica viva, em um contínuo fazer e refazer junto a todos os movimentos que os professores encontram: sua formação inicial, continuada, o contexto escolar e histórico-social, sua vida pessoal, seus anseios e sonhos! Tudo se faz no palco vivo da sala de aula, frente ao compromisso assumido com os alunos, em um ato único e responsável (BAKHTIN, 2010).

2.4 Do contexto à questão que me move, como elaborar um caminho?

Nessas primeiras reflexões que trouxe como contexto algumas questões me movem: quais seriam as implicações desse breve contexto traçado nestas páginas para as práticas pedagógicas que tive contato? O que se dá no cotidiano de uma sala de aula frente a esse contexto que particularmente acaba se articulando com um movimento global de sucateamento de um projeto de Educação? O que será que do acontecimento vivido na sala de aula pode se trazer de saberes e experiências no local? Tenho comigo que na inter-relação com o global, o local pode ser produção, mas também há a reprodução, como identificar essas entranhas na complexa trama das relações de uma escola?

Assim, também, tudo o que expus é o ponto de partida para a constituição dos próximos passos. Para me questionar (e apresentar), de onde se constituem as práticas pedagógicas em uma dada escola, dentro de um processo vivido junto com Helena? Como se constroem e reconstroem? Esse foco que desejo trazer em evidencia na pesquisa e faz-me atentar primeiramente a quantas dimensões há nelas implicadas, e, por isso, além de um contexto, há um pré-texto [tão extenso] anteriormente trazido neste trabalho. Essa compreensão das práticas para a experiência formativa torna-se um processo muito mais rico, porém mais complexo – um emaranhado de fios, mais livres de reducionismos, que culpabilizam o professor ou singularizam tudo no contexto maior de um (suposto?) fracasso da Educação.

Meu desejo pelo estudo da prática pedagógica em acontecimento na escola se fez presente desde o início do Doutorado, antes ainda de adentrar da EMA e de conhecer a professora. Por isso, as práticas pedagógicas têm uma centralidade no trabalho, mas, que em um determinado momento esta centralidade foi se deslocando e dando espaço à compreensão de que a partir das práticas pedagógicas foi [e é] possível conceber uma experiência formativa vivida entre nós duas – eu e Helena. O que seria essa experiência? O que ela abarca? A partir Larrosa-Bondía (2002) apresento que experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p.26). Desse modo a experiência aqui contida traz todo o processo vivido por nós: o curso e formação continuada, as aulas que acompanhei, as cartas posteriormente trocadas e (porque não) a própria escrita da tese. Essa experiência produz saberes. Estes que serão trazidos e compartilhados ao longo das páginas.

Porque houve esse deslocamento? Em primeira medida pela experiência vivenciada na formação, o aprendizado do movimento traz a mim a necessidade de rever, reorientar o que for

preciso para compreender o processo. Essa revisão também, em segundo lugar refere-se ao que vivi junto com Helena, que, à medida que fomos nos aprofundando nas cartas trocadas[38], foi muito mais que as práticas em suas aulas, mas uma experiência profundamente formativa, a despeito dessas (e para essas) práticas. Vi também que um caminho a ser elaborado para narrar esse vivido não continha somente as práticas, mas muito mais que elas podem trazer para a nossa vida – minha e de Helena. Rever o que eu tinha como foco na pesquisa, mostrou-se, portanto, um caminho para compreender o que se deu no processo em que vivi. Compreender o processo vivido como experiência formativa a partir da (e com a) prática pedagógica, faz-me ampliar a visão do que eu desejava pesquisar, mas, ao mesmo tempo, traz o movimento que desejei que acontecesse em minha vida, assim como narrei anteriormente – de viver a prática, de se sentir viva na sala de aula com os alunos e poder compreender tudo como experiência e vida na pesquisa.

As cartas provenientes de reflexões das aulas vão além, muito além do que a aula poderia abarcar. Entretanto, sempre voltam para aula, em um movimento contínuo inter-relacionam-se. Dê um zoom e voltará à aula, dê outro zoom e compreenderá sentidos sobre o processo educativo e as práticas pedagógicas. Entre *zoom´s* estou transitando e construí essa pesquisa – que não termina no ponto final de nenhum dos textos, está sempre em constituição, em mim e no leitor, mas que pede um "ponto final" transitório que seja no que tange ao fim do doutorado.

Como combustível para a movimentação deste trânsito permanente para mim, a pesquisa é movida a sonhos, movida a textos, movida a palavras e sentidos que a cercam. É movida pelo sentimento de utopia, pelo porvir, pelo devir, que não está posto, mas caleja em nossos corações enquanto busca, enquanto ser. Por isso, como será exposto as cartas tem especial destaque na experiência do vivido nesta pesquisa, podendo-se dizer que as práticas pedagógicas que menciono como fonte de estudo, tornam-se memórias nas cartas – e de suas memórias que tornam-se vivas para mim, e para Helena.

Enfim, o que tudo antes exposto traz para a Educação? E para a EA? Qual é, de fato, a contribuição de uma pesquisa que põe em evidência práticas pedagógicas, memórias e reflexões acerca da temática ambiental em uma escola agrícola, na dialogia constituída entre professora e pesquisadora? Qual a importância de que essas palavras sejam notadas? Porque deveriam ganhar o mundo em uma tese? Vejo que esse é o momento de, muito mais que dar respostas à

[38] Conforme já mencionado na nota de rodapé número 2, durante o processo da pesquisa Helena e eu trocamos cartas, que serão apresentadas detalhadamente no capítulo 3, no interior das quais foi possível aprofundarmo-nos o assunto da inter-relação local e global da temática ambiental, ganhando grande importância na constituição de nosso encontro e experiência formativa.

estas minhas inquietações, contribuir com o que cada encaminhamento a partir delas pode trazer. Assim, neste espaço de articulação, criação e produção de saberes é que transito neste trabalho, entre eu e a professora, a prática pedagógica nos mediou como fonte de produção dos diálogos, no cotidiano de nossa vida vivida. Com isso, a prática pedagógica – à luz da experiência formativa vivida, é um foco que este estudo procura iluminar, visto que as possibilidades de trabalho com a temática ambiental que busco podem acontecer na intencionalidade de trabalho docente, nos espaços e desafios do cotidiano escolar, onde ele age e reinventa suas práticas, na constituição e produção da ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2006).

Assim, com essas reflexões aqui contidas, espero contribuir, no mais, com a vida que se faz, desfaz e refaz. A vida comum, cotidiana. Essa mesma que eu e você, leitor, vivemos agora. A vida do professor. A vida de quem mais ler estes textos. O local. Desde esse espaço em que há a vida singular, a criatividade, a dança e o movimento, para o global, onde presumimos estar estático e concreto. Mas não, este também não está pronto. Está em inter-relação. Não se constitui sem os seres humanos, sem a vida vivida. Sem o acontecimento cotidiano da vida. Assim posto, agora apresento uma chave de entendimento desta tese: a vida vivida na inter-relação. Nos espaços. No movimento. No local-global. No eu-outro: eu Thais-professora-pesquisadora-participante e professora-pesquisada-participante. Na sociedade-natureza. Nas incertezas, nas certezas. Nos entremeios no cotidiano da vida cá estou para contar, narrar e refletir. Aberta ao acontecimento da vida que me trouxe uma vida, aqui também estou aberta à compreensão da experiência formativa buscando caminhos para propor à EA, a partir da prática de uma professora que se fez presente em minha vida: em aulas, em cartas, em mensagens, em trocas afetivas na companhia do que é ser professora.

Com isso coloco-me como respondente nessa pesquisa. Respondo à professora, respondo ao meu leitor. Respondo para continuar a cadeia infinita de comunicação. A partir dos diálogos que me movem, a partir de palavras que movem o mundo, a partir do que me propus a pensar neste espaço tempo dirigido à tese, respondo a partir das seguintes questões de pesquisa:

- Que sentidos são produzidos a partir de uma experiência formativa envolvendo uma professora de Língua Portuguesa que buscou trabalhar a temática ambiental, em uma escola agrícola de ensino fundamental?

- Que limites e possibilidades, para os trabalhos em EA, podem ser identificados a partir dessa experiência?

Mediante o problema que pretendo investigar e das questões por ele suscitadas, tenho como *objetivo* para esta pesquisa: compreender os sentidos produzidos sobre essa experiência, identificando e discutindo limites e possibilidades para os trabalhos em EA.

Como fio condutor para contar a experiência, me baseio no modelo de Carvalho (1999, 2006), que propõe a articulação das dimensões relativas aos conhecimentos, valores e participação política em práticas relativas à temática ambiental e o processo educativo. A partir delas, traço um caminho da experiência formativa que vivi com Helena, e com isso, busco responder às questões de pesquisa, tendo como norte o objetivo proposto.

Cantares - Antonio Machado

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.
Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.
Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse...
Nunca perseguí la gloria.
Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...
Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."
Golpe a golpe, verso a verso...
Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."
Golpe a golpe, verso a verso...
Cuando el jilguero no puede cantar.
Cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar.
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."
Golpe a golpe, verso a verso.

3 CAMINHOS DE ENCONTROS ENTRE EU-OUTRO: TECENDO A PESQUISA

> 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. (...) 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, grifos do autor).

3.1 Da perspectiva teórico-metodológica para a tessitura dos fios

Um trabalho de pesquisa se constitui sendo tecido em palavras, frases, ideias, teorias, reflexões e compreensões a respeito de um tema, frente a um dado problema; isso vale para muitos âmbitos e áreas da ciência. Desses aspectos todos não irei me distanciar. A relação está mantida, porém sob outras compreensões, mais amplas, talvez, ou mais propícias para o que desejo evidenciar. Desejo dar vazão neste espaço à vida vivida, tecida em signos e sentidos. À uma história vivida e construída com Helena que tocou em mim, em minha experiência da vida. Essa pesquisa também pressupõe e mantém sua relação com o outro, e, ao situar-se nas Ciências Humanas, tem a clareza de concebê-lo como um outro *ser humano expressivo e falante*, também produtor de signos e sentidos (BAKHTIN, 2003). Assim, esse outro não é estático como em uma fotografia, onde posso controlar as variáveis de luz, cor, nitidez e foco, nem mesmo é

possível isolá-lo em uma caixa fechada para obter total compreensão de tudo que se passa *dentro* dele.

Há pontos de iluminação, alguns focos de entendimento, de luzes para a compreensão do outro. Dessas luzes que iluminam o emaranhado de fios que são as palavras, material bruto desse trabalho, é que vou construir um caminho.

Nessa tessitura de fios não há a apreensão da realidade do outro tal como ela é, mas a realidade que construo sobre ele. Assumo, com isso, a pesquisa qualitativa como a abordagem para esta caminhada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Seguindo a perspectiva dialógica bahktiniana em toda sua concepção, desde os referenciais teórico-metodológicos à produção e análise dos dados. Esse é um outro modo de pensar, que aparentemente destoa de um modo geral de produzir ciência e conhecimento. Um paradigma que se propõe a romper com a pretensa objetividade, promulgada no positivismo e na construção da Ciência Moderna. A separação entre sujeito-detentor-do-conhecimento e objeto-mudo-doador-do-conhecimento muito presente em um modo de fazer ciência, principalmente a que mais conhecemos nas áreas nas ciências exatas e naturais, aqui é, de certo modo, rompida. Ambos são produtores de conhecimento. Ambos estão em processo de contínuo aprendizado. Como nos diz Bakhtin (2003), esse conhecimento produzido é sempre dialogia:

> As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (p.400, grifos do autor).

Nas Ciências Humanas, dependendo do interesse de pesquisa, não há sentido de conceber um trabalho nesse formato que objetifica o outro, que fala pelo outro, principalmente no que tange a um anseio de aproximar-se da compreensão de um processo que trata da vida – a Educação. E, em se tratando dela falo de um processo de formação humana para toda a vida, sempre mediada pelo outro. Vivemos com o outro, nos construímos com o outro. Assim, há uma diferença: não posso falar por esse outro na pesquisa, sem antes vivenciar de fato uma relação em que ele exista por si. Falar sobre ele é voltar ao caminho da objetificação. É necessário falar *com* ele e *a partir* dele (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Para isso, Amorim (2004) nos adverte para que não esqueçamos de que na pesquisa, não somente nós sujeitos pesquisadores falamos e produzimos textos, mas também os próprios

sujeitos participantes da pesquisa falam e produzem textos. Portanto, a relação com esse outro na pesquisa é essencial. Não silenciá-lo, mas, ao contrário, manter um diálogo permanente e presente, contrariamente à "corrente clássica em Ciências Humanas onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, as escalas de medida, etc. que a palavra se torna *comportamento* e deixa de ser *enunciação* dirigida a alguém" (AMORIM, 2004, p.17, grifos da autora).

Portanto, na perspectiva da relação eu-outro que assumo uma ciência outra se faz, uma *heterociência* se faz (BAKHTIN, 2003). Do que ela se trata? É um outro projeto de ciência, uma outra perspectiva. A ciência que aí está é monológica, procura exatidão, reduz tudo em uma coisa só. Para Bakhtin, a ciência do humano é dialógica, uma interação entre consciências, por isso o conhecimento é dialógico. É sempre um outro sujeito humano que me interpela e provoca algo em mim. E, para compreendê-lo é preciso uma heterociência, uma ciência diferente, uma ciência outra. É ciência da penetração profunda, no lugar da exatidão, ouvir todas as vozes, ir descascando, desvelando o outro à medida que promovo encontros e retorno ao meu lugar. Nesta perspectiva, se apagarmos a alternância de vozes dos sujeitos em um texto o sentido desaparecerá, é um encontro entre indivíduos e não coisas. É um mergulho no projeto de dizer e, após, um alargamento para a compreensão e produção dos sentidos do vivido com o outro. Este movimento é chamado de exotopia (BAKHTIN, 2003) e faz parte do acabamento estético que fazemos no nosso outro na pesquisa, na constituição da obra.

O olhar exotópico é originado pela relação de alteridade entre o eu e o outro, o que permite a interação entre os sujeitos na pesquisa e, principalmente onde se produzam os sentidos sobre o vivido, isto é, "a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar) manutenção que assegura o excedente de conhecimento" (BAKHTIN, 2003, p.394-395). Primeiro há um encontro, eu e outro interpelam-se e interpenetram-se no evento e acontecimento que são únicos e irrepetíveis, dentro de um contexto histórico-social, o outro deixa marcas em mim e a alteridade desta relação dá o meu inacabamento. Com isso, Bakhtin (2003) ressalta que "(...) o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; é o campo do encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas" (p.395-396). De tal modo, não sou mais o mesmo, minhas palavras não são só minhas, as palavras do outro tornam-se minhas alheias e minhas palavras próprias, pois posso respondê-las com minha vida, repetindo-as, contrapondo-as, dando-lhes novos sentidos. Esse movimento é o que faz a pesquisa na concepção que adotamos neste trabalho. O olhar externo, o possível acabamento para o vivido, dentro de um eterno inacabamento (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 2003;

AMORIM, 2004). As minhas palavras, a minha experiência, o meu encontro e o que tenho a dizer dele são a construção e o movimento da pesquisa, o texto é a resposta que tenho a dar aos meus interlocutores.

A partir desse olhar exotópico produz-se compreensão e conhecimento, e, segundo Bakhtin (2003): "não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto do sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)" (p.396). Desse inacabamento e reconstrução, o autor diz que é onde se produzirá o conhecimento: "o papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo)" (p. 396).

Amorim (2004) compara o pesquisador a um hóspede e anfitrião ao mesmo tempo, pois, ele "abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la" (p.28). Para isso, tem como central a questão da alteridade no trabalho do pesquisador. Nesse sentido juntamente com a autora, questiono: quem é esse outro? Como encontrar esse outro? Como fazê-lo falar? Como compreendê-lo, ser viajante e traduzir, mantendo a alteridade, porém produzindo conhecimento na pesquisa? Para a autora "na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso" (p.31). Desse encontro, entre fracasso e equívoco, é que "se tece a produção de conhecimentos em ciências humanas. Conhecimento que se constrói no paradoxo e na vertigem, pois sua possibilidade é alternativamente negada e afirmada" (p.32).

Assim compreendido, a heterociência se apresenta para Bakhtin (2003), porque:

> A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não se pode vir a ser científica na acepção de índole cientifica das ciências exatas. [...] A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas. [...] cumpre reconhecer a simbologia não como uma forma não científica, mas como uma forma *heterocientífica* do saber, dotada de suas próprias leis e critérios internos de exatidão (p.399, grifos do autor).

Como compreender essas próprias leis e critérios internos de exatidão a que Bakhtin se refere? É necessário voltar à um de seus primeiros textos, em "Para uma Filosofia do Ato Responsável" (1919/2010). Neste, ele propõe sua filosofia primeira e tece uma diferença entre *istina* e *pravda*, ambas traduzidas por verdade do russo para o português. Ele critica a verdade

única, chamada de *istina*, teórica, universalizante, obtida por sucessivas abstrações, no interior de teorias para explicar um objeto e tida como natural. A verdade monológica da ciência. Já a verdade *pravda*, é aquela do acontecimento único da vida, do evento, do singular. Ela é temporária e está sempre em construção, em movimento, assim como os seres humanos e a vida (GERALDI, 2012). Ao exemplificar cada uma delas, Geraldi (2012, p.26), propõe que a verdade-istina é da ordem da implicação "´se p, q´; ´se q, r`", no princípio da identidade, e a verdade-pravda é da ordem da adição "p & q & r & ...", sendo que "toda vez que adicionamos nova informação, o produto final de nossa analise pode se alterar ou pode se confirmar com maior peso". Para Bakhtin (2010), a existência dessas duas verdades o faz pensar que:

> É um triste, equivoco herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais e, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade é artística e irresponsável, isto é, isola a individualidade (BAKHTIN, 2010, p.92, grifos do autor).

Nesse jogo, as duas verdades, *istina* - absoluta e *pravda* - singular, tem que se encontrar na pesquisa, uma unicidade das duas é que a faz ser viva e dialógica (AMORIM, 2009). Mas, lembrando que, para Bakhtin (2010), a unidade é dialógica, não há concordância, mas também não se anula nenhuma das duas: "A verdade (*pravda*) do evento não é, em seu conteúdo, uma verdade (*istina*), identicamente igual a si mesma; é, ao contrário, a única posição justa de cada participante, a verdade (*pravda*) do seu real dever concreto" (p.104). Sobre isso, Amorim (2009) destaca:

> [...] para Bakhtin, *pravda* é exatamente aquilo que confere realidade a um pensamento. *Pravda* e *istina*, portanto, não se opõem, mas se completam, pois o conhecimento abstrato, dotado apenas de *istina*, é um conhecimento parcial. O conhecimento teórico é o aspecto técnico do conhecimento último. Sua inclusão responsável na singularidade é o que constitui a verdade da situação e que dota o conhecimento daquilo que é absolutamente novo e que nunca irá se repetir (AMORIM, 2009, p.25, grifos da autora).

Neste sentido em Bakhtin, estas duas verdades devem se unir *ética* e *esteticamente*[39] no ato. Este que é único, responsável e responsivo, baseado no reconhecimento da obrigatória

[39] É necessário, neste momento, fazer uma distinção entre os valores éticos e estéticos trazidos no referencial Carvalho (1989, 1999, 2006) já citado anteriormente como proposta de uma das dimensões para o trabalho com a EA com o referencial de Bakhtin (2010) apresentado nesse tópico, o qual também trata da ética e estética, porém em uma *outra* e distinta perspectiva, vinculada ao ato único e singular, que une o mundo teórico ao mundo da vida. Quando me refiro a estes termos durante a escrita procuro

singularidade do eu não indiferente ao todo. Mas como? Bakhtin (2010) indica-nos um caminho para pensarmos sobre o ato, e sua singularidade:

> Para enraizar o ato, a participação pessoal de uma existência singular e de um projeto singular deve estar em primeiro plano, já que se você é representante de um grande todo, você o é, sobretudo pessoalmente. E este mesmo grande todo por sua vez, não é composto de aspectos gerais, mas de momentos individuais concretos (BAKHTIN, 2010, p.113).

Nesta singularidade do ato, as verdades se encontram, unem-se também dois mundos, o mundo ético – do concreto, da realidade, da ciência, por um lado; e o mundo estético – da cultura, da vida vivida como singularidade na identidade de cada pessoa, por outro lado. Deste ponto, é possível compreender o quanto, para o autor, é importante a relação dialógica, mas também a responsabilidade que temos nesse encontro que se dá no ato único. Assim, nesta relação de responsabilidade no ato, vemos que:

> Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo desse ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em relação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (BAKHTIN, 2010, p.94)

Por isso, com essas características acima delineadas, para essa forma heterocientífica de saber não podemos falar de uma mesma forma de generalização que conhecemos pela via das ciências naturais. Para o autor: "Quanto mais profundo o indivíduo, isto é, quanto mais próximo do objeto individual tanto mais inaplicáveis os métodos de generalização; a generalização e a formalização obliteram as fronteiras entre o gênio e a mediocridade" (BAKHTIN, 2003, p.407). Esse outro modo de fazer ciência é partir do processo da compreensão, que vai sendo cada vez mais aprofundada, à medida que a dialogia se constrói com o outro. É pontual, condição espaço-temporal da compreensão da micro-história do vivido, que pode se expandir em outros contextos dos elos de comunicação e respostas que ela suscitará, com outras relações, mas que continuará sendo única, do ponto em que partiu. Por exemplo, no acontecimento dessa pesquisa me proponho a falar do que me implicou e provocou no vivido com uma professora, a despeito de minha experiência formativa que envolveu sua prática pedagógica com a temática ambiental.

---

conservar o que cada um dos autores procurou produzir de sentidos ao mencioná-los, diante do campo em que cada um se situa – a EA e a filosofia da linguagem, respectivamente.

Foi preciso aprofundar-me muito nesse vivido para poder falar dele. Mas, ao mesmo tempo, essa *pequena* história pode encontrar ressonância em outras práticas, em outros contextos, pode ligar-se com outras encontrando elos que não imaginaria aqui encontrar, essa é uma generalização possível, se desejarmos compará-la àquela das outras formas de fazer ciência. Porém a história que narro, a partir de *minha* compreensão, continua sendo única em seu tempo e espaço e na relação que vivi.

Lembrando-se sempre das palavras de Bakhtin: "nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu (substituições de toda espécie, modernização, o não reconhecimento do alheio, etc.)" (2003, p.409), o caminho do pesquisador no trabalho é continuar mantendo o outro vivo, na pesquisa e na vida – sem buscar a tal exatidão que conhecemos das outras ciências. É manter a alteridade, e do seu lugar único, falar a própria voz, tornar-se autor em sua escrita, em sua experiência vivida de sua obra inacabada. Falar a própria voz, porém permeada de outros dos encontros vividos e experienciados. Afinal, "o sujeito nunca pode tornar-se conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação de resposta, nele sempre há dois (como mínimo dialógico)" (BAKHTIN, 2003, p.410).

Assim posto e considerando estas concepções dialógicas de Bakhtin para pensar a pesquisa, apresento como possibilidade de um caminho a ser construído para o encontro que desejo ter ao alinhavar as palavras: a perspectiva de investigação narrativa, realizando narrativas de experiências do vivido com o outro (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Para os autores:

> Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular. E o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza (pravda), mas da qual se extraem conselhos ou lições. Ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: *o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro* (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.33, grifos meus).

Nessa perspectiva, enuncio também, a partir do movimento de busca no campo da pesquisa em EA que procura novos caminhos metodológicos, e dentre eles a pesquisa que trata de narrativas. Ressalto que esses caminhos não versam dos mesmos autores e referenciais que acompanho neste trabalho, mas considero importante expor que há o interesse em apreender o processo da pesquisa através de narrativas na EA, campo do qual este trabalho se insere. A partir de referenciais localizados do contato com o meu grupo de pesquisa, verifiquei que Tristão (2008) destaca em vários trabalhos as narrativas em EA como caminho de compreensão

do processo vivido pelos sujeitos, assim também Payne et al (2018) ao tratar da importância da consideração da afetividade na pesquisa em EA e, para esta, uma via seriam as narrativas. Hart (2007) trabalha em seu texto a questão do uso das narrativas na pesquisa em EA e discute apontamentos quanto a qualidade e validade desta pesquisa para o campo.

Também, Dias (2007) destaca o trabalho com narrativas na abordagem (auto)biográfica como forma alternativa de metodologia na pesquisa com formação de professoras alfabetizadoras, considerando-a como um processo formativo, podendo provocar mudanças na forma como compreendem a si próprias e aos outros. Também Gomes, Dias e Galiazzi (2009), professoras que vivenciam a EA em nível de Pós-Graduação, formando também educadores ambientais, discutem como a narrativa pode contribuir para a construção identitária de professoras. As autoras apostam na transformação via linguagem quais sejam, via diálogo, escrita, leitura, narrativa, pois nelas "nos apresentamos e trazemos nossa história, muitas vezes nunca antes pensada. (...) o registro deste nosso pensar favorece recursividade do pensamento e sua transformação" (p.306). Destacam também que: "A escrita de histórias favorece experiências formativas para quem conta e para quem ouve o que se diz e é dito das histórias" (p.307).

Ao procurar sistematizar em uma busca mais detalhada para o termo específico "pesquisa narrativa" no campo da EA, voltei-me ao banco de dados do projeto que converge todas as teses e dissertações de EA produzidas no Brasil, chamado EARTE[40] (Estado da Arte da Educação Ambiental). Nesta busca, ao inserir esse termo no campo de busca foram encontrados 11 trabalhos, sendo 10 Dissertações e 1 Tese. Destes, 8 trabalhos tratam do contexto escolar, 1 do não escolar e 2 de ambos os contextos, escolar e não escolar.

Ao realizar a leitura dos resumos dos trabalhos foi possível verificar que 9 trabalhos se denominam como pesquisa narrativa, utilizando as narrativas como fonte de dados da pesquisa. São eles, os trabalhos de Santana (2004), Souza (2004), Freire (2005), Araújo (2008), Cousin (2010), Behrend (2011) e Melo (2015), para o contexto escolar; e de Ribeiro (2013) e Castor (2014), tratando-se de ambos os contextos.

Há 2 trabalhos que se inserem como pesquisa narrativa, e, ao que indica a leitura do resumo, aproximam-se da perspectiva de narrativa como fonte de formação e experiência ao tratarem de referenciais tais como Benjamin e Larrosa-Bondía sobre narrativa e experiência. Nesse sentido eles se aproximam da perspectiva que assumo nesse trabalho de Lima, Geraldi e

[40] Através do site http://www.earte.net/ é possível conhecer mais sobre o projeto, suas motivações e realizar a busca de teses e dissertações de EA produzidas no Brasil.

Geraldi (2015), trazendo narrativas de experiências do vivido. Mas, diferentemente das minhas aproximações realizadas nesta tese, eles vinculam-se a uma visão de pesquisa narrativa a partir de Connelly e Clandinin (1995)[41].

Estes trabalhos são o de Monteiro (2008) para o contexto não escolar e o de Cupelli (2008), para o contexto escolar. Quero destacar o trabalho de Cupelli (2008), denominado Inventar e (re)existir: a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais, no qual o autor buscou nas narrativas compreender os sentidos de resistência e as experiências profissionais de um grupo composto por quatro professores educadores ambientais. Segundo ele, a pesquisa também teve um papel político na sua própria constituição, onde através da experiência pode (re)significar seu papel enquanto pesquisador e professor educador ambiental em formação.

Desse modo, compreendo o caminho que me proponho a seguir nesta pesquisa como um campo com abertura oportuna dentro da EA, podendo contribuir com este e dialogar com os autores neste espaço abordados.

Por fim destaco a importância que Contreras-Domingo (2015) vê no fato de se aprofundar narrativamente a Educação, para explorar e tocar o eco da relação intangível com o outro, do qual ela mesma, em suma, trata. Segundo o autor:

> […] *aproximarse narrativamente a la educación significa mirar las situaciones y experiencias educativas como vida que se vive, como parte del vivir.* (…) lo que hace en un aula, o en cualquier otro espacio educativo, primero de todo, es vivir; y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y circunstancias (…) *significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no solo como planes o programas que se aplican* (CONTRERAS-DOMINGO, 2015, p.46, grifos meus).

Ao fazer isso em narrativas como fonte de experiência e formação e, neste caso, na pesquisa, assumo esse eco como parte do viver e das histórias que nos formam. Para o autor, isso significa aprofundar a experiência do vivido, e, requer sustentar a pergunta educativa junto ao pensar narrativo e, portanto: "profundizar narrativamente la educación puede ser un modo de sostener un pensar vivo y en movimiento que acompaña al narrar sin interrumpirlo, entrando

[41] Esses autores têm grande influência na pesquisa narrativa, dado que são alguns dos que iniciaram os fundamentos deste movimento. De acordo com Contreras-Domingo (2015): eles se referem a indagação narrativa (narrative inquiry) e não investigação narrativa (narrative ressearch). A sua perspectiva não está centrada na utilização de dados narrativos, mas que o próprio processo investigativo (indagativo), seja um processo, uma experiência narrativa. A indagação narrativa não busca representar a realidade, mas sim gerar novas relações dos seres humanos com seu ambiente.

en el cómo una voz que reflexiona pedagógicamente al hilo de las historias que se cuentan buscando luz" (CONTRERAS-DOMINGO, 2015, p.46). Das histórias que entrarei em contato, de minhas histórias que já possuo, um entrelaçamento possível de elos e conselhos é o que irei realizar e aqui me encaminho.

Antes, porém, de me aprofundar mais na pesquisa, ressalto que esta atende e respeita os princípios de investigação com seres humanos, com a anuência da professora envolvida, mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o seu anonimato. Conforme aprovação pelo Comitê de Ética da UNESP – Rio Claro em 10 de agosto de 2018, que pode ser verificado no Parecer Consubstanciado do CEP, número 2.812.746.

3.2 Porque narrar, para que narrar? Traçando um caminho possível para a compreensão do vivido

A ideia da narrativa para a pesquisa, para mim, é romper com a distância desse outro que me interpela. Também, vem do desejo de estar presente na escrita de forma mais viva, como sou, como autora teorizar e traduzir o que vivi da experiência da vida vivida. Eu narro para falar da vida. Narro porque produzo histórias. Narro para fazer a história – uma micro-história, do local que ocupo e vivo. Narro para contar a minha experiência com o outro para outros. Narro, pois assumo que essa pequena história me transformou e que a possibilidade de, com isso, ganhar o grande tempo (BAKHTIN, 2003) me fortalece para que possa transformar outros. Tendo conhecimento de que o sujeito que narra toma o vivido, e, de maneira singular em seu ato único ética e esteticamente dá um acabamento e posiciona-se, pressuponho a existência da alteridade na relação entre pesquisador e pesquisado, ou seja, nesse contexto de pesquisa os sujeitos se constituem na relação com o outro. É, portanto, viver com ele, estar presente e, após, distanciar-se para olhar para esse vivido, compreendendo-o, produzindo sentidos.

Nesse sentido, quem é meu outro? Primeiramente Helena. Mas, a quem me dirijo após esse encontro e experiência vividos com ela? Aqueles que sonham. Aqueles que vivem inquietos no cotidiano com esses sonhos. Por uma outra relação entre homens e destes com a natureza. Por uma vida vivida com sentido e dignidade nestas relações. Por outros valores que orientem essas relações. Pela possibilidade de continuidade da vida tal qual ou semelhante a que encontrei nesse mundo para meu filho e suas futuras gerações. Quem sonha comigo? Será somente os professores e professoras? Por qual razão seriamos tão somente nós profissionais da Educação que vivemos de utopia? Porque a Educação é sempre uma aposta? Pela impossibilidade de controle do processo educativo, mesmo que haja uma intencionalidade

pressuposta? Das muitas questões e poucas respostas, penso que me dirijo a todos e todas que sentirem-se impelidos por essas questões que me movem. Primeiramente, talvez, meu outro próximo seja eu mesma, para então alcançar outros. Trata-se de uma utopia que narro? Que seja. Ela me faz caminhar, ela é o norte de minhas narrativas. Que seja ela, portanto, também compartilhada com outros.

Para Benjamin (1996), a narrativa é ela própria uma forma artesanal de comunicação, onde o narrador deixa sua marca na narrativa contada. O narrador é vivo, vive a experiência, e é afetado por ela: "a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores" (p. 198) e, assim, "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (p. 201). Entretanto, para o autor, a experiência e a arte de narrar está em vias de extinção: "São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. (...) É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (p.197-198). E, isto ocorre, principalmente porque as experiências estão em baixa, porque as informações estão em alta.

Voltemos à era da informação: o que ela faz conosco? Nos automatiza, nos dessensibiliza. A informação já vem com explicações, a narrativa evita explicações, segundo Benjamin (1996):

> Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (...) Ele [o leitor] é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1996, p.203)**.**

Com isso, na narrativa, é preciso conceber o meu outro vivo, como produtor de sentidos, tanto quanto eu, e, neste caso, tanto quanto quem participa desta pesquisa, essa é a relação que traço com a cadeia aberta e infinita da comunicação que Bakhtin (2003) trata ao falar dos enunciados, a compreensão e a produção de sentidos. A narrativa é aberta e permite esse fato, já "a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele". A narrativa "não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (BENJAMIN, 1996, p.204), é aberta ao novo, se renova no grande tempo. Suscita espanto e reflexão.

Assim como a narração, o saber que continha a experiência, se perdeu. Este trazia em si a sabedoria, a arte de contar e recontar e dar novos sentidos ao vivido: “O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição -, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência” (BENJAMIN, 1996, p.202-203). É, necessário, portanto resgatar essa *arte de narrar*, o caminho para a produção desse saber ligado à experiência.

Evidencio assim, as narrativas, a partir da perspectiva de Benjamin (1996) como reconstrução da experiência do vivido e possibilidade de tradução da relação estabelecida entre o eu e o outro, para a inserção do novo – com minhas memórias, meus sentidos, minha experiência. A compreensão de experiência trazida nesta tese vem a mim a partir de Benjamin (1996) e Larrosa-Bondía (2002). Esta que envolve o vivido, que me forma e transforma traz saberes também. Para tanto, devo ser sujeita à essa experiência:

> O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.24-25).

Sendo então ex-posta à experiência, qual seria o saber dessa experiência vivida? Para Larrosa-Bondía (2002), este é um saber que se difere do saber científico e do saber da informação, tem também uma práxis diferente da técnica e do trabalho, este saber “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p.26). De tal modo que, o saber da experiência:

> [...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.27).

Nesse sentido, a narrativa é um caminho que proporciona a possibilidade de produção desse saber da experiência. Com isso, Larrosa-Bondía (1996) se posiciona frente às narrativas como um modo de encaminhar e compreender o tempo e nossa própria vida:

> El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. Más o menos nítida más o menos delirante, más o menos fragmentada. Y es así, como narración, *que cada punto del camino contiene todo el camino, y es en tanto que narrador, que el caminante es el que está en el camino* (LARROSA-BONDÍA, 1996, p.467, grifos meus).

Cada ponto narrado contém todo o caminho, este que é feito pelo narrador-caminhante. Nesta postura, ao entender a vida como um caminho e nós como viajantes, o autor conclui que "lo que acontece como experiencia sólo puede ser interpretado entonces narrativamente" (p.469) e, portanto, esse caminho é também árduo e incerto, pode nos transformar, nos negar, nos fazer outros, sendo somente eu enquanto autora que posso contar essa história, produzindo meus próprios sentidos para a caminhada:

> […] y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción narrativa. El que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación. Por eso, mi experiencia, narrativamente interpretada, construida en una trama, puede mantener algún tipo de identidad personal en el mismo dar cuenta de mis cambios (LARROSA-BONDÍA, 1996, p.470).

A potência das citações anteriores me moveu a pensar na pesquisa e na vida – pois, se, neste espaço quero falar de vida, e vida que está inserida em um tempo, que se traduz em histórias vividas e contadas a partir da experiência, há então, nessa perspectiva, o encontro do que desejo com a produção de conhecimento que a pesquisa se propõe a realizar. Souza (2015) assume a força das narrativas como forma de fazer pesquisa e produzir conhecimentos, onde há muitos modos, caminhos e meios de escrita-reescrita de se fazer-refazer, compreender e se formar no processo vivido, tornar-se autor e ser autor e de como o pesquisador se posiciona para traduzir o processo vivido em si mesmo e com o outro.

Nas narrativas, portanto, é possível dar a *minha palavra*, em uma compreensão de si e do outro tendo vivido e sido afetado pela experiência. Nesse movimento, pensar a pesquisa é pensar-se enquanto autora, enquanto possibilidade de narrar experiências – e, depois, em minha prática pedagógica construir, (re)construir como presença nessa história vivida. Meu lugar como pesquisadora é, portanto, ao narrar: problematizar, me questionar, compreender, viver e produzir sentidos sobre a experiência formativa que vivi a partir das práticas pedagógicas e de suas memórias envolvendo a temática ambiental, no diálogo com Helena. Por isso, penso que no acontecimento do vivido, no cotidiano da sala de aula, na horizontalidade dos diálogos e relações, na vivência da ideologia do cotidiano, pode se dar o palco das transformações, onde

tudo acontece: as relações eu/o outro; a teoria/prática; o local/global – todos unidos na dimensão da vida vivida – da vida narrada.

Para isso, será possível um único caminho a ser construído para a produção das narrativas? Sendo necessário o resgate dessa arte, como aponta Benjamin (1996), é preciso, portanto, escavar para percorrer um caminho. Mas seria um único método? Logo de início tenho um não. Há muitas saídas. Indicações, indícios para a reconstrução e construção de uma história. Afinal, um *ofício artesanal* pode ser tecido de muitas maneiras.

Uma dessas saídas é o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) para produção e análise desses dados. Este é um método interpretativo que busca os indícios, pistas e dados que são considerados marginais, imperceptíveis para a maioria, mas que podem delinear a constituição de uma história não contada. Segundo o autor, esta é:

> A proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, — "baixos", forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (GINZBURG, 1989, p.149-150).

O autor delineia este método, demonstrando que nossos próprios ancestrais já ordenavam os fatos em uma sequência de indícios que compunham uma narrativa (pegadas, tufos de pelo, plumas, odores, por exemplo). Com isso eles aprenderam a farejar, registrar e interpretar essas pistas e "gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo" (GINZBURG, 1989, p.151) aos demais através de imagens, pinturas e narrativas de fábulas. Neste sentido, há um outro tipo de saber, um saber venatório (relativo a caça e ao seu universo) "que consiste em passar de fatos aparentemente insignificantes (pistas, indícios) para a realidade complexa" (RODRIGUES, 2005, p.214), incluindo também um saber divinatório (relativo a adivinhação ou aos instrumentos dessa prática), estes dados são organizados por um observador de modo tal, a dar lugar a uma ordem narrativa.

Este paradigma seguiu diversas formas em nossa cultura (na medicina por exemplo), e, ao final do século XIX, começa a se estabelecer nas Ciências Humanas (RODRIGUES, 2005). Através dele, Ginzburg (1989) busca uma outra compreensão da história questionando onde está a verdade nas tensões entre narração e documentação. Como ponto de partida para este fato, o autor, procurando resolver um dilema galileano, sobre o estatuto das Ciências Humanas, funda-se em um "rigor flexível[42], sensível aos sons, sabores, e odores, onde rigor, sensibilidade,

[42] Esse rigor flexível que o autor advoga neste método, não é ligado a falta de firmeza, mas a uma rigidez concebida como responsabilidade, pela decisão de justificar as posições assumidas (RODRIGUES, 2005).

intuição e técnica se combinam para chegar à verdade provável", esta que "não é nem a verdade dos positivistas, nem a impossibilidade de verdade dos céticos, nem o relativismo pós-moderno" (RODRIGUES, 2005, p.216). Mas, então, o que daria aos fenômenos a consistência? *O indício*. Em uma metáfora, Ginzburg:

> [...] compara as variáveis que compõem uma pesquisa desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Definido o campo onde se realiza a investigação [o território], o pesquisador/ tecelão busca os indícios de um padrão que [re]une as informações em uma interpretação que encontra seu significado no contexto teórico sustentado pela urdidura dos fios (RODRIGUES, 2005, p.216).

Neste sentido, este paradigma valoriza aquilo que muitas vezes é descartado, em outras formas de se fazer ciência: a aproximação emocional do observador ao seu "objeto", que é sempre outro ser humano. É impossível não se afetar pelo outro! Quando narro sou o todo, não estou separada em dimensões que não se conectam. Assim, "a verdade é o que se consegue provar, às vezes, com auxílio da sensibilidade (emoção) e da razão, por que o absoluto é inatingível" (RODRIGUES, 2005, p.217). Por fim, vejo um caminho a ser seguido neste paradigma no qual o conhecimento é possibilitado:

> [...] mediante a *relação* Razão e Emoção, e não na *oposição* Racionalismo versus Irracionalismo marcada pela oposição lógica, por exemplo, entre parte e todo, aparência e essência, sincrônico e diacrônico, histórico e lógico, universal e singular, sujeito e objeto, passado e presente, teoria e prática, etc. (RODRIGUES, 2005, p.217, grifos da autora).

Como já mencionei anteriormente, Bakhtin (2006) também não propõe a oposição, mas a relação. Está aí, portanto, mais um indício de que este paradigma me ajudará a encontrar um caminho a tecer as narrativas de experiências do vivido, a partir de Lima, Geraldi e Geraldi (2015).

Também há orientações que Benjamin (1996) me coloca para a construção de um caminho na narrativa. Para ele, a narrativa tem sempre em si, mesmo que de forma latente, uma dimensão utilitária: "seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é *um homem que sabe dar conselhos*" (p. 200, grifo meu). Os conselhos, para o autor, vêm de uma sabedoria ligada à arte de contar e narrar histórias, a qual vem definhando, junto a evolução secular das forças produtivas. Segundo o autor, dar conselhos é poder narrar e compartilhar da própria experiência do vivido, pois, "aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário

primeiro saber narrar a história" assim, para ele: "o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria" (p.200).

Com isso, a narrativa possui em si, de forma latente, uma dimensão utilitária, a qual: "pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos" (p.200). Para o autor:

> [...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos; não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais intima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira.* O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. [...] O narrador é a figura na qual o justo encontra-se consigo mesmo (BENJAMIN, 1996, p.221, grifo do autor).

Com isso, quando narramos, contamos e falamos de nós mesmos, de nossa vida inteira, mas não somente de nós, mas de tudo e de quem nos relacionamos nesse vivido. Aí está a importância da memória, a mais épica das faculdades (BENJAMIN, 1996). Do meu memorial já trazido, do todo que me constitui no aqui e agora, estou pronta para falar, para contar e relacionar o que vivi dessa experiência formativa com Helena.

Dar conselhos? Lições? Trazer os saberes da experiência? A matéria prima da qual a narrativa é produzida, as palavras – livres que são, me forçam a dizer algo ao meu leitor. Talvez esse algo não seja o que pensei no ponto de partida, talvez seja. O que de fato se dará é que somente no desenrolar do evento da vida trará respostas. O que sei é que busco compreender e expressar o que essa relação vivida com a professora Helena trouxe para mim, do lugar e contexto que ocupo tenho algo para falar, em nome de minha experiência em conselhos, lições, saberes...

Outra saída justaposta para traçar esse caminho de compreensão é o cotejo. Aliado aos indícios que me fazem remontar uma história e às lições que aprendi na experiência, apontam para desvelar ainda mais essa relação de textos com textos, em outros contextos:

> No narrado, como na vida que se narra, os problemas são muitos, além de complexos e interligados. Depreendida e selecionada a lição, surge um tema. O investigador distancia-se, então, da própria história para cotejar o tema com outros textos, outras vozes. A profundidade da penetração neste novo objeto dependerá precisamente do diálogo que vier a ser estabelecido com os outros (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.33).

Cotejar, portanto, é colocar um texto em relação com outros textos, com diferentes contextos (GERALDI, 2012). Isso recupera parcialmente a cadeia infinita da comunicação que o texto responde, a quem se contrapõe, concorda ou polemiza (BASINELLO; MIOTELLO, 2016). Neste feito, vão sendo elaborados conceitos e reutilizando outros, aprofundando a penetração no estudo, constituindo uma "tese", construída na adição, "de modo que os sentidos são inacabáveis. Interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade dessa interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos" (GERALDI, 2012, p.33-34).

Bakhtin (2003) explora essa ideia em seus escritos de tal modo que "o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo" (p.401). Para o autor, esse contato entre textos é sempre dialógico, e não um contato mecânico de oposição, e, por trás desse contato há sempre indivíduos e não coisas, por isso: "se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), [...] o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto)" (p.401). Assim, cotejar é dar continuidade à comunicação, é viver a dialogia por meio de outros textos, é reconhecer que em cada texto há indivíduos, um sujeito falante que contribui com a produção de sentido ao ser adicionado em meu texto.

Por fim, Lima, Geraldi e Geraldi, (2015) desenham um duplo objeto neste tipo de pesquisa: "1) a história narrada, cuja elaboração já demanda um nível de escolhas e abstração, pois não se narra no vazio. É o objeto empírico inicial e 2) a lição que se extrai da narrativa e sobre a qual o pesquisador se debruça para o diálogo com o conhecimento disponível" (p.33).

Todas as possibilidades anteriormente apontadas, juntas me deram a constituição de um caminho. Este que não é único. Este que é um movimento que me constitui e constitui continuamente a pesquisa. Nestes fios tecidos pelas palavras aqui estou a me aventurar. A arte de narrar, como me questionei acima não é simples e nem se dá de modo displicente. É preciso compromisso com essa aventura. É preciso que essa arte seja trazida na postura não indiferente (BAKHTIN, 2010) para com o mundo, para com a professora Helena, para com o outro. É assim que me proponho seguir a caminhada.

Com isso, Amorim (2004) aponta que, nesse processo: "A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro" (p.48). Portanto, os dados produzidos nas narrativas são a partir da minha experiência com o acontecimento vivido, tendo como foco a experiência formativa vivida a partir da prática pedagógica da professora

junto a temática ambiental. Este conjunto permitirá compor elementos que me levem a desdobrar e encaminhar fios de respostas às questões de pesquisa que me norteiam. Respostas que são compreensões, sentidos, como uma adição ao texto, aos diálogos, ao narrado do vivido. E, por fim, lições.

3.3 A partir de onde narrar? Onde começa a história?

Difícil precisar um começo. Quando buscamos os fios de um tecido que se desenrola na vida através das palavras há muito o que ser buscado. Mas, há um ponto a ser demarcado, para então olharmos por ele e a partir dele. Este início, caracterizo como meu Doutorado, minha intenção inicial de estudo sobre a prática pedagógica e a proposta de atividade de formação continuada na EMA – momento do encontro primeiro com a professora desta pesquisa. A partir dele iniciaram-se a produção de elementos que são muito mais que dados. São histórias vividas. Textos produzidos. Narrativas escritas no interior da vida vivida.

Antes de mais nada, há que se questionar, algo que já passou por mim nesse processo, e, certamente pode acontecer ao leitor: porque somente uma professora participa dessa pesquisa? Vamos, então, retomar essa história!

Quando iniciei a proposta da pesquisa do Doutorado, em 2016, a ideia era trabalhar com inter-relação local-global a partir da pratica pedagógica de professores que participariam da formação continuada. Esse foi o início de uma das várias ideias que percorreram a pesquisa, e dentro dessa ainda era incluída a dimensão de valores. Lembrando que o projeto não trazia a perspectiva de pesquisa narrativa como caminho metodológico, eu pretendia seguir um caminho semelhante ao que fizera no Mestrado.

Ao longo da formação continuada, em 2017, a intenção de que os professores realizassem dois ciclos de estudos, um com a reflexão (Ciclo I) e outro com a elaboração de planos de ensino e a proposta de práticas junto aos alunos (Ciclo II), incluindo a posterior elaboração de um relato, somente teve a adesão de uma professora. *A Helena*. Ela se comprometeu a realizar essas atividades e, mais que isso, se mostrou disposta a que eu pudesse participar de algumas de suas aulas, disposta a conversar comigo[43]. Assim o fez. Assim o fiz. O ano finalizou e, após essa experiência eu senti que queria algo mais, não sabia precisar ainda.

[43] Lembrando que, a equipe de formação havia já informado aos professores no início do ano que, tanto a formação continuada quanto as práticas elaboradas a partir dela também faziam parte da pesquisa de Doutorado de duas das integrantes da equipe. Porém, para a participação nas aulas, esperei a abertura dos professores e a realização do convite.

Talvez mais um(a) professor(a)? Talvez mais dois? Talvez aprofundar mais o vivido nas práticas com Helena? Questões ficaram no ar. Busquei aprofundar-me em leituras pois tinha medo de me comprometer com uma professora somente na pesquisa e não ter dados suficientes para um Doutorado (o peso que ele me coloca e o peso que me coloco). Esse medo me rondou por um bom tempo, até que tivesse mais certezas, quanto ao caminho que seguiria.

Ao findar desse ano, no qual eu havia realizado as disciplinas sobre Bakhtin[44], que muito me tocaram, a possibilidade que as narrativas fossem um caminho diferente do que eu já havia traçado estava se tornando mais concreta. A partir das leituras e das aproximações que uma amiga, da universidade e da equipe organizadora da formação, estava tendo com essa perspectiva de pesquisa, vi que poderia me voltar à experiência vivida com a professora mais profundamente a partir das narrativas.

Porém, ainda continuei na busca de outros participantes, no ano seguinte, em 2018, entre leituras sobre pesquisa narrativa e novas ideias, busquei contato com uma professora de História da escola, muito ativa em reflexões e participação durante o curso, na possibilidade de continuar e somar o trabalho com ela. Entretanto, ela não trabalharia mais na EMA naquele ano. Também havia um professor de Matemática que foi muito participativo nas atividades durante o ano anterior, porém ele não era efetivo da escola e, naquele ano não assumiu aulas na EMA. Parece que tudo foi sendo delineado para voltar-me *somente* à Helena.

A experiência de aprofundar a relação com uma pessoa em uma pesquisa é e foi muito intensa e nova para mim. À princípio eu achava que, contando com mais pessoas, a pesquisa seria mais enriquecedora, envolvendo uma maior diversidade de sentidos e significados para a pesquisa. Mas, através da experiência dialógica vivida, essa sensação se alterou: pareceu-me que sempre era necessário algo a mais a ser aprofundado. Pois, quanto mais a fundo ia, mais tinha a compreender. Faço agora relação com o moleiro Domenico Scandella, também conhecido por Menocchio, em Ginzburg (2006)[45]. Como o autor pôde, através do paradigma indiciário, a partir da história de uma só pessoa desvelar um mundo? Como pudemos compreender o contexto de uma época através dos textos inquisitoriais? Seguindo nessa mesma direção, me perguntei, então, como poderia com uma pessoa só compreender tanto a Educação, quanto a EA, e, além disso traçar uma experiência formativa vivida a partir de suas práticas pedagógicas. Mas vi, com o decorrer do processo da pesquisa, que essa é a grandeza e unicidade

[44] "Tópicos Especiais em Pesquisa, alteridade, formação: apontamentos teórico-metodológicos", ministrada pela Profa. Laura Noemi Chaluh e "Tópicos de Linguagem: Questões Teóricas e Metodológicos nos Estudos Bakhtinianos", ministrada pelo Prof. Valdemir Miotello.

[45] Tomei contato com a história desse "personagem" real a partir da indicação de leitura realizada no grupo de estudos que participava, o "GREEFA - Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade"

do humano. De uma micro-história, antevemos a constituição de um universo ampliado que contribui para a compreensão do (nosso) mundo.

O caminho que Ginzburg (2006) traçou tornou-se para mim uma inspiração. Uma tentativa de caminho a ser traçado nestas páginas. Compreender essa relação com ela, Helena, e sobre ela é também desvelar esse nosso mundo vivido. Portanto, neste espaço, compreender os sentidos da relação que construímos, vale mais do que falar dela. Não há como desvendar um ser humano em sua completude e esse não é o objetivo desse trabalho, mas há como falar de algumas de suas camadas, com as quais tive o contato nessa nossa relação que construímos. Mas, o que vejo são com meus olhos, meus sentidos e minha compreensão, há que sempre ser lembrada essa posição alteritária.

Então, voltei-me a ela. Concomitantemente, na busca por validar essa pesquisa que estava nascendo, realizei buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[46] e amparei-me em algumas pesquisas de Doutorado que também tiveram somente um professor participante (PICCOLI, 2009; NEVES, 2007; MARQUES, 2014; LIMA, 2016). Compreendi, com o apoio dessas pesquisas, que isso seria possível. Pois, dentro da perspectiva de pesquisa narrativa, vinculada à visão bakhtiniana, da qual eu estava me aproximando cada vez mais, mais importante que a diversidade de sujeitos é a relação estabelecida com o outro, a *profundidade de penetração* desse vivido. Assim, isso seria somente possível à medida que buscasse me aprofundar de fato em suas práticas pedagógicas, ao *meu* processo vivido nelas. Como fazer isso? Entrevistas? Assistir mais aulas? Dúvidas ainda.

Voltando às disciplinas cursadas em 2017[47], lembrei-me que ambas mencionaram a questão da prática de escrita de cartas como um processo também formativo. O quanto nela nos colocamos por inteiro, o quanto trazem uma dimensão dialógica que está sendo esquecida por outros modos de escrita e comunicação; o quanto a escrita nos forma e transforma no processo. E, mais que isso, as cartas me tocaram por ter essa dimensão da narrativa que estava buscando, o quanto através delas estaria vivenciando o elo da cadeia da comunicação tão prezado por Bakhtin. Essa *coisa* viva da pesquisa da qual queria me aproximar, onde a relação eu-outro é imprescindível para a produção dos dados. Chaluh (2008), em seu Doutorado, utilizou-se dessa prática de escrita de cartas a fim de aprofundar os diálogos com uma professora de sua pesquisa. A pesquisadora compreende que o processo vivido foi muito importante tanto para a ela, que

[46] https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/

[47] Neste caso, menciono as disciplinas "Tópicos Especiais em Pesquisa, alteridade, formação: apontamentos teórico-metodológicos", ministrada pela Profa. Laura Noemi Chaluh e "Tópicos Especiais em Escritos (auto)biográficos pesquisa formação", ministrada pela Profa. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.

podia distanciar-se e amarrar alguns sentidos que não estavam dados enquanto a acompanhava, quanto para a professora que se sentiu provocada a pensar sobre a prática. Também, em outras pesquisas, tais como Chaluh (2005, 2012, 2013); Pinto (2016) e Cassão (2019) há a produção de cartas no contexto de um processo formativo.

Pensei, então, no quanto seria oportuno que eu trocasse cartas com Helena! Mas, cartas? Falando sobre o que? Sobre as (nossas) práticas pedagógicas! Sobre a temática ambiental! O que nos provocam? O que nos tocam? O que nos perpassam? Sobre o que Helena vivenciou ao trabalhar a temática ambiental e a inter-relação local global com seus alunos com relação ao tema da agropecuária. Sobre as memórias desse vivido, mas também reflexões sobre ele. Nossa relação seria construída a partir de um objetivo comum. Mas, qual seria o ponto de partida para essas cartas? Então, me deparei com um texto de Suárez (2015), que trata da escrita e reescrita de textos por professores, proporcionando a produção de sentidos partilhados e de uma formação horizontal entre pares, nesta, o coletivo se produz e há a construção do saber da experiência em uma formação social partilhada. Inspirei-me ainda mais.

Decidi que o ponto de partida para as cartas seria cada um dos textos produzidos pela professora Helena com suas reflexões do conjunto de suas aulas em que planejou trabalhar as questões que foram tratadas na formação continuada. Propus essa troca para Helena e, ela, de imediato, aceitou! Ao longo do processo de escrita e trocas das cartas (no APÊNDICE 2 este processo está descrito detalhadamente com suas respectivas datas e autoria das cartas) estes textos reflexivos que Helena havia escrito após suas aulas e que foram o ponto de partida para as minhas primeiras escritas de respostas para ela passaram a ser chamados, por mim, nas cartas e, ao longo desse trabalho, de “Texto de Origem”. Um total de 8 textos foram escritos por Helena, e, em resposta a cada um deles originou-se a trocas de cartas. As cartas são identificadas a partir do número do Texto de Origem correspondente. Assim, o Texto de Origem 1 originou a Carta 1; o Texto de Origem 2 originou a Carta 2 e assim por diante. Cada resposta consecutiva a este Texto de Origem foi numerada sequencialmente como: Resposta 1, 2, 3, (...). Nesse processo, somando-se todas as respostas dadas ao Texto de Origem, trocadas entre eu e Helena, totalizaram-se 22 respostas, por nós produzidas em cartas.

Continuando essa história, após o processo de troca de cartas, que ocorreu entre 2018 e 2019, voltei-me à intensa leitura de seu conteúdo, de nossas reflexões e do que nos tocou. Algumas dúvidas e incertezas surgiram quanto ao que tratamos, e, como previa já anteriormente, tivemos uma conversa pessoalmente em agosto de 2019 sobre esses aspectos –

não foi uma entrevista fechada, nem semi-estruturada, mas sim um novo diálogo na nossa corrente construída de narrativas. A chamarei de conversa narrativa[48].

Logo na primeira página deste trabalho apresentei Helena, em verdade deixei que ela se apresentasse com suas palavras. Estas que tanto me tocaram. Quando li o que ela me escreveu, naquela ocasião, até fiquei sem palavras. Até me questionei no que eu poderia oferecer à ela em respostas, dado que sua ampla formação e experiência eram tão maiores que a minha. Pensei sobre o seu interesse em dialogar comigo, sobre o que nosso encontro através do curso de formação continuada e, depois nas aulas significou a ela. Vi, então que eu poderia aprender com ela, nesse processo, e, mais que isso, me senti uma grande abertura e livre a dialogar com ela sobre o que nos propusemos a pensar juntas.

Tenho alguns indícios (GINZBURG, 1989) que talvez toquem no porquê de Helena ter se interessado tão prontamente em participar desse processo comigo, que mais que nos formou, nos transformou. Um deles seria por causa do Mestrado que fazia à época e lhe interessou participar da pesquisa. Em sua familiaridade com o mundo da academia – o que nem sempre é comum entre os professores - valorizou ainda mais nossa presença na escola e a parceria que propus na troca de cartas. Outro, seria devido à sua formação vasta, no seu apreço pelo conhecimento, que se interessou a ampliá-lo ainda mais na troca de cartas comigo. Para além do que ela me escreveu, também me questiono: Será que nossas palavras durante o curso de formação a tocaram de modo especial? Pode ser a união de todos esses fatores que a moveu. Pode ser ainda mais fatores que ambas desconheçamos. O que sei é que sua participação se deu comigo de forma ativa, viva e responsiva.

Pensar a ligação entre o processo formativo que Helena participou e as práticas pedagógicas que nos motivou nas conversas posteriormente remete a Zeichner (2009), o qual destaca, em sua agenda de pesquisa para a formação docente, que as conexões entre formação, aprendizagem e as práticas docentes são interligadas. Partindo dessa premissa, reconheço que o processo de formação continuada, esteve implicado em sua prática, bem como a prática também esteve implicada na formação. Mas também, considero o que Lima e Reali (2002) estabelecem, considerando um academicismo ingênuo crer que o professor, em contato com a experiência de formação, possa transferir de maneira automática conceitos, valores, habilidades do contexto acadêmico. Desse modo, a aprendizagem docente não funciona como um sistema

[48] Aqui menciono nosso encontro como conversa, diferentemente de uma entrevista, e utilizo o termo *conversa narrativa* para diferenciar de uma outra metodologia denominada de entrevista narrativa (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), pois, reconheço e diferencio que a última não foi realizada por mim nessa ocasião.

simples de adição ou substituição, o saber docente é um saber plural, mistura de conhecimentos científicos, de formação, das disciplinas, com saberes da experiência, da vida (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Foi assim que experienciei meu encontro com Helena. Muito mais que conhecimentos científicos, muito mais que a disciplina, muito mais que a formação continuada ousou oferecer.

Com isso, essa pesquisa, mais do que voltar-se para a prática pedagógica exclusivamente observada na sala de aula, trata de nossas reflexões sobre ela trocadas narrativamente em nossas cartas. Assim, para a produção dos dados há um conjunto de materiais que ajudam a compreender/traduzir esse processo vivido da nossa relação, de nosso encontro formativo, estes são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Conjunto de materiais que auxiliam na produção e compreensão dos dados da pesquisa

ORIGEM E DATA	**MATERIAL**
Processo de Formação Continuada ocorrida entre o segundo semestre de 2016 e todo o ano 2017:	Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em vigor à época da pesquisa.
	Caderno com meus registros, anotações e reflexões ao longo do processo de Formação Continuada nas reuniões semanais de preparação e planejamento junto à orientadora e equipe formadora.
	Caderno de registros reflexivos da professora Helena ao longo dos 11 encontros de Formação Continuada (Ciclo I).
	Gravação em áudio de todos os encontros da equipe formadora na Universidade e dos encontros realizados na escola durante a Formação Continuada.
Práticas realizadas durante o segundo semestre de 2017:	6 Planos de Ensino[49] produzidos pela professora Helena (vide modelo no ANEXO 3).
	Caderno com minhas reflexões de campo e registros das 10 aulas que foram acompanhadas por mim, através de observação direta.
	Gravação em áudio das 10 aulas que acompanhei da professora Helena.
	8 Relatos reflexivos das aulas realizados por Helena (como parte dos requisitos para o Ciclo II da Formação Continuada), com a experiência vivenciada pela professora.

[49] Os Planos de Ensino foram todos produzidos por Helena entre agosto a outubro de 2017, durante a formação continuada, que realizou o Ciclo I e o Ciclo II, concomitantemente. Eu, enquanto parte da equipe formadora à época estava à disposição para possíveis conversas e orientações durante a sua elaboração, fui consultada por e-mail uma vez, porém minha participação se deu mais no sentido de orientações pontuais quanto a organização do Plano. Como é possível verificar através do ANEXO 1, vários conteúdos trazidos por Helena em seu Plano de Ensino foram abordados no curso de formação continuada. É possível consultar, na íntegra, todos os Planos de Ensino produzidos por Helena no ANEXO 3.

Continuidade de nossos encontros no processo da pesquisa, entre os anos de 2018 e 2019:	Total de 22 cartas trocadas entre eu e a professora Helena[50], iniciadas a partir de cada um dos 8 relatos reflexivos de suas aulas[51].
	Conversa narrativa.
	Gravação em áudio da conversa narrativa.
	Caderno com meus registros, anotações, reflexões e inquietações durante as reuniões junto à orientadora.
	Narrativas escritas por mim como parte do processo de compreensão do vivido a época da produção dos dados.

Relembro que as pesquisas qualitativas podem comportar diversos procedimentos para a produção dos dados, a combinação da utilização de vários instrumentos pode ampliar a compreensão do processo vivido, os quais são decididos mediante sua adequação à natureza do estudo e sua relação com a teoria, dentro do planejamento da pesquisa, e buscando responder as questões de pesquisa (GATTI, 2002; LUNA, 2009). Documentos como o PPP, cadernos de registro e planos de ensino também foram fontes de informações para compreensão do contexto, assim como foi a observação direta dos fatos, comportamentos e cenários, que possibilitou um contato próximo com a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Cabe ressaltar que estes registros não incluem gravações em áudio ou vídeo da situação de sala de aula; não há menção e nem identificação nenhuma dos alunos, nem em falas, ou atividades, somente minhas anotações no caderno.

Desse conjunto de materiais reunido nesta pesquisa, e, após ter realizado a extensa leitura sobre pesquisa narrativa, tenho algumas questões que me faço a partir do processo vivido que quero destacar neste momento, as quais penso que irão me auxiliar a compreender a experiência, para narrar: quais são os indícios dessa nossa relação vivida que podem fazer eu contar/construir a história da experiência do vivido na unicidade do existir-evento, os quais podem constituir uma tradução da realidade daquela professora, de suas práticas naquela escola? Como passar a história a contrapelo, o que não é visível na "grande" Historia, mas que na "micro" história constitui uma experiência que me tocou? Reconhecer que o processo vivido é a minha relação única com Helena, o que tenho para contar disso que se torna relevante para a EA? O que esse processo vivido tem de único? Qual a unicidade desse existir-evento da pesquisa? O que esse processo traz para a minha experiência? O que dessa experiência vivida trago como conselhos para meu leitor?

[50] Descritas detalhadamente com suas respectivas datas e autoria no APÊNDICE 2.
[51] Como já mencionado, destaco que estes relatos das aulas, posteriormente nas cartas, passaram a ser chamados de "Textos de Origem", pois foram o meu ponto de partida para a escrita inicial de cada uma das cartas à Helena, que as continuou, posteriormente.

Imersa em tantas questões e respostas possíveis, dialogo com Benjamin (1996) para caracterizar esse movimento que a narrativa me permite. A experiência é minha, mas do outro também, é, portanto, parte de um coletivo, da grande história, vivemos juntos em uma relação, uma inter-relação. O que Bakhtin (2003) chama de profundidade de penetração e compreensão no movimento exotópico é, a seguir, trazido por Benjamin (1996) na metáfora de uma escada e para onde pode levar (ou nos perder?):

> Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento (p.215).

Nessa escada dos materiais reunidos procurei meus indícios. Nela me movimentei em minhas questões de pesquisa que me norteiam e de outras que movem a caminhar nesta perspectiva. Tenho comigo que talvez não tenha me perdido nesses degraus, mas que encontrei partes importantes de nosso encontro nesta experiência que valem a pena de serem destacados para construir uma história.

3.4 Dos indícios: as pistas e caminhos para compreender e produzir sentidos ao vivido

Neste momento, tendo como centralidade nesta pesquisa meu encontro com Helena, apresento os indícios que busquei para a compreensão e possibilidade de tradução do processo vivido. Estes, que me moveram a compreendê-lo como uma experiência formativa, a partir da prática pedagógica. Como esses indícios foram buscados? Quais os sinais que chamaram a minha atenção, frente ao que vivi e ao que me propus a compreender sobre a EA?

Para essa busca, primeiramente segui alguns questionamentos que poderiam me levar às pistas: o que me tocou desse encontro com Helena? O que me tocou da prática de Helena nesse encontro? De todo material produzido entre a formação, as práticas e as cartas o que ficou para mim sobre a temática ambiental? O que me moveu a dialogar *mais* com Helena? Quais aspectos que podem me dizer sobre a unicidade dessa história construída e partilhada com Helena? Em que momentos mais específicos essa experiência me envolveu? O que para outros seria considerado um detalhe, entre todos esses aspectos, para mim foi fundamental à compreensão do vivido?

Tenho que esses questionamentos que me guiaram à busca dos indícios são unicamente pertencentes à essa micro-história. À relação construída com Helena. Ao que me afetou. Aos

meus pressupostos diante da Educação e da EA. Esse olhar implicado para com a temática ambiental faz-me reconstruir a história de meu encontro com Helena *dessa forma*, com estes indícios, que a mim são mais que dados marginais: são o caminho para a construção das narrativas de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Assim, a partir do conjunto dos materiais que Helena e eu construímos juntas, tenho algumas pistas a partir de Helena e do podem me dizer para contar dessa experiência:

(a) o modo como conduziu as aulas (e as cartas): a leveza de Helena me invadiu – nas aulas e nas cartas, me fez compreender sobre o seu ser enquanto professora, mas também pensar sobre o meu fazer docente. Ainda, proporcionou-me reflexões quanto à sensibilidade de um professor ao tratar a temática ambiental – um tema complexo e que exige debates, e estar atenta aos alunos, estar presente e acolher.

(b) sua disposição em realizar atividades diferenciadas com os alunos: ao ar livre, promover conversas com outras pessoas da escola, aulas com recitação poesia para as outras salas, trabalho com leitura de literatura clássica e mitologia, teatro. Esse indício para mim tem um importante papel pensando na EA, pois tratando-se de um tema em que a apreensão se dá por múltiplos âmbitos é importante que seja proporcionada uma gama de experiências aos alunos.

(c) a forma como trabalhou o tema proposto e a temática ambiental em seu Plano de Ensino: A literatura. A mitologia. O diálogo. A dúvida. A relação entre mídia, propaganda consumo e as escolhas dos sujeitos perante a questão ambiental. A relação entre homem, campo e a forma de produção dos alimentos. Tais aspectos desse indício me levam a compreender a temática ambiental presente de forma intensa em seu trabalho, com grandes contribuições a partir de sua área – a Língua Portuguesa. E, além disso, me fizeram pensar no quanto eu não havia antes me atentado à tais aspectos que Helena trabalhou – principalmente a mitologia, para discutir a relação entre ser humano-natureza, fato que irá ganhar mais espaço para uma discussão adiante.

(d) sua busca incessante por conhecimento e aprendizado: essa busca de Helena, muito presente, e que pude adentrar e reconhecer mais a partir de nossos diálogos nas cartas vão no sentido de uma cobrança por buscar maior aprofundamento sobre o tema que estava trabalhando; pelo tempo que não foi suficiente para se aprofundar ou desenvolver mais o que desejava. Esse indicio me mostra que em meio a esses fatos Helena viu a oportunidade de trazer suas contribuições pessoais nas aulas, além de ter procurado ajuda de professores de outras

disciplinas. Compreendo, destas pistas, o quanto Helena se reinventa – a si mesma e sua prática, e, em meio às dificuldades ou frustrações se mostra aberta a continuar.

Essa disponibilidade e abertura é uma base importante para o trabalho com a EA e os temas ligados à temática ambiental – os quais por origem são complexos, contraditórios, interdisciplinares e exigem aprofundamentos. Vejo ainda, o quanto a formação continuada realizada por nós não deu conta de abranger todos esses aspectos, embora também compreenda que a formação do professor para o trabalho com a EA não se dá somente em um único momento – neste caso alguns meses, mas ao longo de um processo.

(e) os profundos questionamentos que se faz (e me fez) seja quanto a relação sociedade e natureza ou quanto ao papel dos sujeitos na transformação desta relação: este é um ponto culminante e que tem muitos indícios nas cartas. Esses questionamentos me fizeram adentrar em denso diálogo com Helena e, além, levaram-me a construir outras possíveis compreensões e respostas para o que dialogamos. A compreensão de nossos anseios por essa transformação da sociedade, qual seja a partir de nosso local, de nosso cotidiano, na horizontalidade das relações do lugar (SANTOS, 1994). Mas como transformar? Individuo (subjetividade) ou sociedade? O que é essência e o que cultural de nós, seres humanos? Os mitos: Ser humano ou Natureza? As contribuições das possíveis respostas à essas questões que vieram a mim por meio dos indícios presentes em nossas conversas levaram-me a aprofundar conhecimentos, e através do diálogo com outros textos ganharam outros sentidos.

Tais indícios, ao serem buscados nos materiais, o que principalmente se deu nas cartas, me moveram para o entendimento do que vivemos dialogando juntas. A reunião desses *dados marginais,* que a mim foram de extrema relevância – dado a unicidade de nosso encontro e do existir-evento na pesquisa, deram-me a oportunidade de contar essa história de forma tal que faça sentido para mim, para Helena, para meus outros. Estes, também, me fazem olhar esse encontro vivido com Helena como experiência e suas consequências irão nortear o que trarei adiante ao tratar do que vivemos e as reflexões quanto a temática ambiental e a inter-relação local-global – ponto de partida para os diálogos. Como poderei recontar essa história a partir desses indícios? Tendo adotado a perspectiva de pesquisa em que estou *com* o sujeito, e que nossos encontros foram não apenas, mas basicamente em textos, a sequência narrativa é constituída das pistas, indícios, elementos que compõem o evento de nosso encontro formativo. Estes foram trazidos à escrita e, do movimento exotópico, permitiram a compreensão do vivido (PERES, 2017). E, por fim, os indícios constituíram-se ainda em elementos importantes que

esta pesquisa traz para a realização do cotejo com outros textos, resultando, ao final, na produção de conhecimentos voltados à EA. Assim, do conjunto de elementos que compõem os dados produzidos nesta pesquisa serão trazidas narrativas, divididas em dois capítulos, das quais explicitarei a experiência do vivido a partir das práticas pedagógicas da professora Helena – e de suas memórias revividas por nós, em cartas. Uma narrativa não exclui a outra, uma se conecta a outra em uma trama de fios e palavras que produzem sentidos na parte, mas também no todo. Nas aulas vividas, mas principalmente, nas cartas trocadas posteriormente, somos despidas de estruturas, mas ao mesmo tempo, somos inteiras em conteúdo, do que somos, entre conhecimentos, sentimentos, desejos e emoções. Um elo em cada assunto que se conecta em outros tantos, mas que se reconstrói quando volto a ler e dar um acabamento transitório para o processo vivido. E, para a construção dessas narrativas, alguns indícios, pistas e indicações me deram um caminho para recontar essa experiência, que será apresentada a seguir.

Assim, enfim, aqui chego. Esse é o momento de adentrar no vivido comigo e com a professora Helena. Até o momento muito do que foi exposto também é parte do vivido, essencial para compreender esse meu encontro com ela. São, portanto, também narrativas de um vivido. A temática ambiental, está em mim nessa busca. Conceber a EA, para mim, é pensar na relação eu-outro, relação ser humano-natureza, sociedade-natureza. Isso dá-se em dicotomias atualmente, e, porque não desejo que elas se deem na oposição, mas na relação, fiz essa busca de trazer um referencial que abarcasse o que para mim algo que assim a possibilitasse. Mas, agora, de fato, ela entra em minhas reflexões – seja bem vinda temática ambiental, ao processo educativo e da pesquisa.

Parabolicamará - Gilberto Gil

Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena
Parabolicamará
Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará
Antes longe era distante
Perto só quando dava
Quando muito ali defronte
E o horizonte acabava
Hoje lá trás dos montes
dendê em casa camará
Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará
De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação
Pela onda luminosa
Leva o tempo de um raio
Tempo que levava Rosa
Pra aprumar o balaio
Quando sentia
Que o balaio ía escorregar
Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará
Esse tempo nunca passa
Não é de ontem nem de hoje
Mora no som da cabaça
Nem tá preso nem foge
No instante que tange o berimbau
Meu camará
Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará
De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação
De avião o tempo de uma saudade
Esse tempo não tem rédea
Vem nas asas do vento
O momento da tragédia
Chico Ferreira e Bento
Só souberam na hora do destino
Apresentar
Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará

4 DA TEMÁTICA AMBIENTAL AO PROCESSO VIVIDO: O LOCAL E O GLOBAL E A INTER-RELAÇÃO EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 Contextualizando (ou) Para início de conversa

Diante do processo vivido, e com a profusão de escritos produzidos durante essa pesquisa, dentre eles as reflexões produzidas por mim após as experiências vivenciadas, assim como as trocas realizadas com a professora Helena, foram se constituindo alguns aspectos ou assuntos que se apresentaram como mais significativos considerando as questões e os objetivos da investigação, estes aspectos foram movidos pelos indícios já destacados anteriormente. Os indícios fazem-me recontar a história com minha experiência, e além disso adicioná-la a um contexto que ocorreu, ou que se iniciou. Este contexto era o curso de Formação Continuada, dentro do qual Helena realizou suas práticas, motivadas por um tema central: a inter-relação local global da temática ambiental voltadas a questão agropecuária. Sabendo disso, buscarei indícios, no interior da experiência formativa vivida com a prática de Helena e suas memórias, a respeito da inter-relação local global, suas consequências e particularidades para, a partir dessa questão especifica, pensar a temática ambiental e o processo educativo.

O que seria esse enfoque dentro da EA? Discorrerei brevemente sobre ele, contextualizando-o no campo em que me situo.

Perante o contexto de crise ambiental e social na qual estamos inseridos a "globalidade" dos problemas que nos afetam passa a ser também vivenciada desde nossa localidade. Junto à crise, nos inserimos no contexto de uma sociedade globalizada, que possibilitou a quebra de paradigmas de tempo e espaço, integrando o planeta em uma escala que atravessa qualquer fronteira. Nesse sentido, o conceito de globalização dá-se por "um debate em que convergem e divergem diferentes tendências teóricas, políticas e culturais", definido por alguns como "um fenômeno estritamente econômico, financeiro ou comercial", outros, "acentuam seu caráter político e cultural. E, outros ainda, o encaram como a influência das transformações tecnológicas sobre as bases produtivas, bem como uma revolução cultural causada pelas novas tecnologias da informação" (TRISTÃO, 2012, p.209).

Acerca disso, Tristão (2012) caracteriza: "os problemas complexos como os ambientais não se manifestam exclusivamente no macro, no meso nem no micronível; eles não são restritos a uma escala ou nível particular, por definição" (p.210), são, portanto, planetários. Assim, vejo como necessário desenvolver um pensamento que associe o paradigma da sustentabilidade às contradições do processo de globalização, "contextualizando-o nos devires sociais, políticos, ecológicos e culturais, dentro das relações espaço/tempo, local/global" (p.210). Com isso, concebo que local e global inter-relacionam-se como uma grande chave de entendimento para a proposição dos trabalhos em EA.

Santos (1994), ao discorrer sobre este processo que promoveu novas relações e racionalidades entre espaço/tempo – a globalização, nos apresenta uma razão global e uma razão local, que se superpõem, dialeticamente se associam e contrariam-se mutuamente. Para ele: "o lugar defronta o Mundo, mas, também, o confronta, graças a sua própria ordem" (p.2). Neste caminho, Santos (2015), propõe uma revisão da globalização, assentando-a em relações humanas baseadas na solidariedade, na reconstrução das relações locais, pois, para o autor, não existe um único espaço global, mas espaços da globalização. A razão global pode ser considerada como a racionalização do espaço geográfico, emergente do processo histórico que culminou no sistema capitalista: "o motor implacável de tantas reorganizações, sociais, econômicas, políticas e, também, geográficas é essa mais-valia global, cujos braços armados é a competitividade" (SANTOS, 1994, p.3), na razão global se insere o vetor da verticalidade, com a lei do Mundo.

Concordando com o autor, entendo que as relações e os espaços se dão em redes, que transportam o universal ao local, onde se dá a horizontalidade das relações. No meio local, a

rede se integra e se dissolve na coletividade, no trabalho solidário e no cotidiano, onde "a ordem espacial é permanentemente recriada" (SANTOS, 1994, p.5). A ordem local é envolta pela afetividade, cooperação e socialização. O cotidiano imediato, localmente vivido, é a garantia da comunicação, pois "é o lugar que oferece ao movimento do mundo possibilidade de sua realização mais eficaz (...) o Mundo depende das virtualidades do Lugar" (p.5).

Neste sentido, a convivência de ambas as razões - local e global, se dá dialeticamente. Santos (1994) salienta que o lugar é ativo, incorpora, materializa e se inter-relaciona com o global, e, portanto, sua riqueza está em reconhecer que, mediado por ele, pode-se construir a resistência a uma globalização perversa. Essa compreensão leva-me à possibilidade de elaborar uma consciência local-global à construção histórica do mundo, formando indivíduos transformadores da realidade e possibilitando um futuro que não seja bárbaro.

Sauvé (2006) indica que o processo de globalização afeta os discursos e as práticas de EA: é necessário considerar as dualidades "entre singularidad y universalidad, entre identidad y alteridad, entre localidad y globalidad" (p.1). Para ela, a Educação "globalizada" é afetada por estas tensões, pois, ela se tornou um subsetor da economia, com o objetivo de desenvolver habilidades para competir no mercado global. Dentre os desafios pedagógicos, as relações entre local e global ganham força e fomentam ações na dimensão política que podem expandir e transformar o contexto atual. No sentido de promover esta ação política, a relação entre a EA e a Educação para a cidadania é destacada por alguns autores, ao apontarem que ambas caminham no sentido da transformação das relações humanas, buscando uma melhoria da qualidade de vida para todos.

Tendo esses pressupostos, encontro na EA possibilidades para o trabalho com as referidas questões no contexto escolar, pois, segundo Jacobi (2003), a EA é um espaço para se repensar práticas sociais e o papel dos mediadores dos conhecimentos a fim de que os alunos tenham uma adequada compreensão "do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável" (JACOBI, 2003, p.204).

Nesse sentido, vários desafios são encontrados no desenvolvimento de trabalhos que procuram envolver estas relações. Guevara (1998) verifica que o entendimento da ligação entre o global e os problemas locais passa pelo sistema econômico dominante, entretanto, muitas vezes essa aproximação termina em conceitos abstratos globais como imperialismo e globalização. Reilly e Niens (2014) trabalharam a problemática do local com alunos e reconhecem uma interdependência com o global frente uma Educação para cidadania. Assim

vejo que há um desafio: a compreensão do global com o desenvolvimento de uma consciência crítica das articulações com o local.

Conforme assinalo nas reflexões realizadas acima, e em diálogos que estabeleci com os autores citados, as preocupações com a inter-relação local-global da temática ambiental permearam uma das preocupações iniciais desta pesquisa. Eram norteadoras do que propomos no curso de formação continuada oferecido aos professores da EMA, em 2017. Devido a alguns encaminhamentos exteriores e outras preocupações internas que foram surgindo ao longo do curso, a questão não pode ser amplamente trabalhada e aprofundada no curso, mas proporcionamos reflexões e caminhos em alguns encontros (como pode ser evidenciado no ANEXO 1).

Amparada por estas contribuições dos autores, e também pelas características do processo vivido na formação e com a professora Helena posteriormente, apresento o que, das memórias de sua prática e nossas reflexões trocadas em cartas pudemos compreender, e os sentidos que pudemos construir ao aprofundar essa relação. Muito foi refletido sobre essa questão em nossas cartas, já que era uma das preocupações iniciais do curso de formação continuada desenvolvido e também por que Helena buscou trabalhar essas questões *efetivamente* com seus alunos nas aulas. Além disso, a questão local-global norteou a construção do plano de ensino da professora Helena, portanto, a intencionalidade de seu trabalho com essa dimensão estava presente na sala de aula, em sua prática pedagógica, por mais que não pudesse ter sido aprofundado a contento, seja por falta de tempo ou necessidade de uma maior bagagem para o tema.

4.2 Da proposta de Helena à nossas inquietações em relação à temática

Inter-relação local-global e a temática ambiental. Como trabalhar essas questões postas? Dentro no mundo vida dos alunos, em um contexto de uma escola agrícola, nomear o que são as esferas local e global e como se inter-relacionam, seria simples? Como encontrar caminhos? Como uma professora de Língua Portuguesa pode se apropriar destes aspectos? Como tratá-los frente à questão agropecuária? Seria possível? Pois foi lançando-se ao desafio do novo que ela se envolveu com tais questões!

O caminho não estava dado, estava para ser traçado. Um plano de ensino pode auxiliar, mas a experiência, os conhecimentos e a incessante busca pelo aprendizado em meio às frustrações podem provocar ainda mais. Quais as reflexões que fizemos desse processo vivido? O processo narrado não foi vivido somente na sala de aula, pois da sala de aula para os textos

produzidos nas cartas por nós, tivemos muito a acrescentar em reflexões, que foram tão ricas quanto o espaço vivo da sala de aula. Tem a nossa produção-reflexiva-narrativa sobre essa inter-relação, seus limites e possibilidades.

Eu sabia que não seria simples para Helena esse trabalho. Eu sabia que nossas reflexões que fizemos em cartas posteriormente poderiam acrescentar mais do que o foi trabalhado em sala de aula, pois o tempo para esse aprofundamento durante o curso foi escasso, em apenas dois encontros focamos de forma específica esse assunto[52] efetivamente. Não imaginava até onde iriamos e os sentidos que seriam produzidos diante disso. De uma preocupação inicial para um plano de aulas o trabalho com a inter-relação local-global foi se tornando mais claro para mim e para ela com o passar do tempo em nossas cartas. Grandes reflexões que me fizeram enxergar o quanto eu, já tendo realizado um Mestrado me aprofundando nessa temática, preciso também ainda me aprofundar, seja em literatura, seja na temática ambiental ou em reflexões a partir de ambas para compreender essa inter-relação entre o local e o global construída nessa experiência.

A fim de contextualizar e melhor visualizar o processo vivido que se originou nas aulas, do conjunto de seus Planos de Ensino (ANEXO 3), destaco alguns elementos no Quadro 2, de como ocorreu a articulação da temática ambiental ao conteúdo de Língua Portuguesa, bem como das práticas agrícolas que são realizadas no contexto da escola, que, neste caso envolvia o cultivo de abóboras com as turmas de alunos dos oitavos anos[53]. Deste conjunto de atividades planejadas e trabalhadas com uma sala de sexto ano e duas salas de oitavos anos partiram nossas reflexões. Nem tudo que foi planejado ocorreu, e estas reflexões sobre as frustrações também fizeram parte de nossas cartas. Também, no plano, já havia clareza para a professora sobre o trabalho com mitologia e a literatura como forma de adentrar na temática ambiental e na inter-relação local-global, dos valores de nossa relação com a natureza que se modificaram através de nossa separação ao longo do tempo e do processo histórico.

Para o conjunto dessas aulas, as histórias da mitologia[54] trabalhadas por Helena com os alunos para o sexto e oitavos anos, foram: “A cabeça de Tiradentes e História de uma cabeça

[52] Irei adotar o termo *assunto* quando me referir ao trabalho com a inter-relação local e global da temática ambiental a fim de evitar confusões e diferenciar da palavra *temática*, já utilizada para a *temática ambiental*.
[53] A turma de sexto ano que a professora Helena trabalhava não fazia práticas agrícolas com ela. Há uma divisão e um planejamento prévio da parte diversificada (agrícola) e o que será trabalhado entre os professores das diferentes disciplinas.
[54] No ANEXO 4 é possível encontrar na íntegra cada um destes textos.

histórica”[55]; “As Lágrimas de Potira”, “História do Céu”, “Como nasceu a primeira Mandioca”, “Oxóssi” e “Como a noite apareceu”[56], “Narciso”, “Deusa Eco”, “A cabeça de Górgona”, “Paraíso das crianças”[57], Os documentários trabalhados foram: “O Último Ano de Hitler”[58], para os oitavos anos e “Meu amigo Nietzsche”[59], para o sexto ano. Além de trechos do livro “A guerra não tem rosto de mulher”, para os oitavos anos, de Svetlana Alexijevich e de um poema por ela redigido, chamado “Mãe Natureza”, para o sexto ano.

Quadro 2 – Aspectos da temática ambiental e da Língua Portuguesa, objetivos e procedimentos planejados pela professora a serem trabalhados com os alunos, a partir de seu Plano de Ensino.

Aspectos contempla-dos	Temática ambiental: mitologia, natureza, sociedade, preservação ambiental e agricultura. Língua Portuguesa: oralidade, escrita, texto de discurso direto (dramatização, transferência de conceitos da leitura para outro tipo de linguagem), vocabulário e estilo poético; texto narrativo e de entrevista; elementos narrativos e da poesia, ritmo (6º ano – Plano 1). Temática ambiental: ecossistema, globalização, agricultura, agrotóxico e defensivo agrícola. Língua Portuguesa: texto de tópicos, texto argumentativo e descritivo, de entrevista, de enquete e texto de poesia e propaganda; vocabulário; figuras de linguagem (8º anos – Plano 2). Aspectos linguísticos e imagéticos da linguagem comercial, foco no comércio de alimentos e referentes à produção de alimentos orgânica e não orgânica; ideologia; política; globalização, ética, evolução tecnológica, meio ambiente, sustentabilidade e humanidade (8º anos – Plano 3). Estrutura narrativa; lendas brasileiras menos conhecidas e de origem indígena; relação antiga do homem como parte integrante da natureza, evidente nas lendas e fábulas (6º ano e 8º anos – Plano 4) A leitura, o hábito de ler, a sua importância (6º ano e 8º anos – Plano 5) Discurso da mídia impressa e visual; textos informativos e descritivos; a estrutura dos textos de propaganda e de comerciais de TV; a intenção dos comerciais; vocabulários próprios; plantio e tipos de abóboras, colheita e produção de doce de abóbora natural; logotipo e slogan (8º anos – Plano 6).
Objetivo(s) geral(ais)	Trabalhar noções básicas de meio ambiente e preservação da natureza e os conteúdos de Língua Portuguesa: escrita, leitura, oralidade, vocabulário, tipos de textos e interpretação, ritmo (6º ano – Plano 1). Trabalhar aprendizagem do processo de produção de produto, que serve para a subsistência, desde o preparo da terra até o produto pronto (doce de abóbora). Nos conteúdos de Língua Portuguesa: a escrita, a leitura, a oralidade, o vocabulário; texto de tópicos, texto descritivo e argumentativo, de entrevista, de enquete e texto de poesia e propaganda interpretação; exposição oral (8º anos – Plano 2). A linguagem comercial (sua produção e leitura), como construtora de conceitos, preconceitos e “realidades” (8º anos – Plano 3).

[55] GUIMARÃES, B. **Histórias e Tradições da Província de Minas Gerais:** 1872. OBLIQPRESS: Classics of Brazilian Literature. (EBOOK).
[56] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Contos tradicionais, fábulas, lendas e mitos.** Brasília FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000. 3 v.: 128 p. n. 2. (EBOOK)
[57] HAW. THORNE, N. **Mitos Gregos:** histórias extraordinárias de heróis, deuses e monstros para jovens leitores. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
[58] O ÚLTIMO ANO DE HITLER. Direção: David Korn-Brzoza. Estados Unidos da América, 2015. (86min.).
[59] MEU AMIGO NIETZSCHE. Direção: Fáuston da Silva. Rio de Janeiro. 2012. (15min.).

	Compreender a estrutura narrativa das lendas e vocabulário; conhecimento da cultura mítica brasileira com valorização da tradição indígena e negra; a partir das leituras, discutir aspectos agrícolas, ambientais e sociais (6º ano e 8º anos – Plano 4) Que o aluno atente à importância pessoal e social da leitura e compreenda a estrutura mínima necessária num texto narrativo (6º ano e 8º anos – Plano 5). Conhecer textos informativos e descritivos; estrutura linguística de um texto de propaganda e comercial; produção de doce de abóbora para a elaboração de um comercial gravado (8º anos – Plano 6).
Procedi-mentos	Debates, conversas sobre os assuntos trabalhados. Atividades práticas: apresentação teatral, entrevistas e passeio pela escola para observação dos cuidados com o espaço (6º ano – Plano 1). Debates sobre os assuntos trabalhados. Escrita de texto argumentativo sobre meio ambiente; reescrita dos textos; leitura oral e discussão; produção de texto informativo e descritivo sobre as principais espécies de abóboras e sobre o plantio; prática de manutenção do plantio de abóboras; colheita e produção do doce de abóbora; produção de propaganda e slogans para a divulgação do produto nas classes da escola. Associação entre conteúdos históricos (explorados nas aulas de Língua Portuguesa) e atuais com a aprendizagem dos tempos verbais (8º anos – Plano 2). Discussões e parte teórica da produção de textos comerciais, alunos produziram o doce de abóbora na agroindústria e, em grupos, criaram um logotipo e um slogan de seu produto, que será de produção orgânica. Gravação de um comercial de venda de seu doce de abóbora, que será apresentado em outras classes (8º anos – Plano 3). Atividade de brincadeira na Gincana do Folclore (Semana do Folclore) (6º ano e 8º anos – Plano 4) Apresentação de um filme didático sobre a importância da leitura e do curta "O meu amigo Nietzsche". Em seguida, contar oralmente a história assistida e escrever um comentário sobre o que entenderam do filme e que lição tiraram dele. (6º ano e 8º anos – Plano 5). Leitura de textos de propaganda e comerciais de TV, exercícios escritos dos textos e diálogos sobre eles. Criação de um logotipo e um slogan para o seu produto. Antes, acesso a textos informativos e descritivos sobre os principais tipos de abóboras presentes no mercado brasileiro. Trabalho com a produção do desenho das abóboras a partir da descrição de cada tipo, avaliando a eficiência do texto descritivo presente naqueles textos informativos. Na sequência, o plantio (8º anos – Plano 6).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de recortes do Plano de Ensino de Helena.

O plano, como um ponto de partida para as aulas, assim como o relato reflexivo que depois delas foi feito e deu origem às nossas cartas (que agora trago denominados como Texto de Origem), percorre os aspectos que trarei a seguir.

Antes de iniciar nossas reflexões realizadas em cartas e os sentidos vividos dessa experiência, exponho uma narrativa produzida por mim em meio ao processo de construção desse texto – que também é narrativo. Penso que não há como deixá-la de fora dessa escrita, pois tem muito do meu processo vivido, que não é só em relação à Helena, mas em relação à vida, para pensar a inter-relação local global da temática ambiental, para pensar nosso futuro-hoje, e a importância desse trabalho para mim:

"A questão toda se concentra, portanto, no modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: no modo como o homem torna a natureza presente" (BORNHEIM, 1985, p.18).

Ontem à tarde estava na escrita da tese. Foi um dia como todos os outros que tenho me dedicado a esse trabalho. Mas, foi um dia que não rendeu. Havia um branco na minha cabeça (ou cinza?). Horas se passaram. Não consegui escrever, refletir, nem colocar no papel nada do que fosse pertinente do que tenho lido, o que tenho como perspectivas de educação ambiental. Os parágrafos mudavam de lugar, as frases estavam sem sentido e as palavras não traziam o que eu queria falar. Estava estranho. Estava naquele momento desejando escrever sobre as possibilidades de trabalho com a temática ambiental a partir da inter-relação local global. Estava querendo falar do vivido com a professora com quem dialogo. Pensei: talvez seja um dia improdutivo. Talvez não seja o momento dessa escrita. Mas, insisti pelo resto da tarde, afinal tenho que me dedicar a esse trabalho tanto quanto o valorizo e fazer valer essas horas que fico longe do meu filho para fazê-lo.

Da janela de casa via uma mudança no clima planejada para este dia, uma frente fria se aproximando neste fim de inverno, nuvens tomando o céu para uma possível chuva traziam outras cores ao dia. Mas, também, percebi nestas cores, um dia mais escuro que o normal. Talvez fosse meu olhar que estivesse mais nebuloso, tanto quanto a escrita estava em mim. Precisei acender a luminária e mais uma luz no cômodo que estava para continuar a escrita que desejava realizar. O dia passou e fiquei muito triste por não ter conseguido escrever.

Mas, ao fim do dia, ao tomar contato com as notícias deparei com algo que fez total sentido (ou não?) ao que vivenciei à tarde – o que foi uma triste tarde para mim, também estava sendo para toda a natureza [eu sou natureza!]. "Dia vira 'noite' em SP com frente fria e fumaça vinda de queimadas na região da Amazônia"[60]*. Esse enunciado caiu em meu colo, em meus olhos, em minhas mãos, me invadiu, do meu local vivi o global. Do meu local, de fato, vivi a inter-relação com o global. Produzi e produzo agora sentidos tão intensos a esse vivido que essas palavras podem começar a traduzir. A tristeza cinza do dia era a tristeza cinza que eu não conseguia colocar no papel.*

Agora, desse meu lugar que ocupo vem muitas questões – mas principalmente emoções nesse momento. Mais do que já tinha antes. Até onde vamos? Até onde chegamos? O global de nosso sistema exploratório-destruidor-ganancioso não está distante de nossas ações diárias. Está visivelmente cinza em nosso local. Como pensar em um futuro que não seja bárbaro para mim, para meu filho? Como sonhar/vivenciar uma utopia no interior do processo educativo, o qual trabalha com possibilidades, em meio a realidade que nos assola?

Volto-me às palavras de Bornheim, a natureza fez-se visceralmente presente em nosso dia, em nossa tarde, que virou noite - uma explosão de sentidos para o que vem a ser o que chamamos de questão socioambiental. Estamos todos dentro da natureza. Ninguém está fora. Todos estamos nela e ela em nós. Até quando será possível que essas "dores" que ela silenciosamente suporta irão calar em nós também? Aliás, acho que não há mais como suportar: o cinza já disse tudo, esse dia chegou. Nós é que precisamos agora falar, enunciar, dialogar, dar movimento a esse elo infinito de comunicação que somos nós – parafraseando

[60] Matéria disponível em para leitura em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/19/dia-vira-noite-em-sao-paulo-com-chegada-de-frente-fria-nesta-segunda.ghtml

Adorno, a fim de impedir que a barbárie seja o nosso futuro (ou o presente) (Thais, 20/08/2019).

Aqui me coloco com o olhar a partir dessa narrativa para trazer que as possibilidades e limites (e, porque não, questionamentos?) de trabalho com a temática ambiental desde a inter-relação local global a partir de meu encontro e experiência formativa com Helena não é uma mera eventualidade em minha vida. Esse encontro que tive vai muito além do que acreditar que é possível fazer, mas da urgência de construir essa realidade no agora.

Assim, caminho para iniciar, o que de fato, Helena me trouxe. Começo por um trecho em que Helena finaliza uma das cartas por nós trocada, que, ao meu ver, incorpora a dimensão local-global e sua inter-relação de forma a simbolizar nossos diálogos e trocas: de tão intensos e profundos que foram, trazem também a amplidão "estelar" desse trecho.

> *Fecho com um trecho de "Cosmos", que acho lindo, e nos remete às questões de local/global e ser, num âmbito além dos limites do nosso planeta: "Somos a personificação local de um Cosmos que cresceu pelo autoconhecimento. Começamos a contemplar nossas origens: material estelar meditando sobre estrelas; assembleias organizadas de dezenas de bilhões de bilhões de bilhões de átomos, traçando a longa jornada através da qual, pelo menos aqui, a consciência surgiu. Nossas lealdades são para com a espécie e com o planeta. Nós respondemos pela Terra. Nossa obrigação quanto à sobrevivência é devida não somente a nós mesmos, mas também a esse Cosmos, antigo e vasto, do qual surgimos." (SAGAN, 1989, p. 345). Adoro esse lado poético e filosófico de Sagan. Gosto muito de seus textos* (Helena, Carta 6, Resposta 2, 31/12/2018).

Nesse ritmo entre literatura, analogias e metáforas percorreram as nossas reflexões nas cartas. Em minha leitura, hoje, Helena ter finalizado uma carta com esse trecho significou muito. Compreendi que estávamos tentando falar a mesma língua em nossas reflexões. Que estávamos buscando em nossa prática, em nossa vida, a inter-relação local-global para muito além da temática ambiental. Penso que esse assunto, por ter sido tão aprofundado depois nas cartas, talvez nas aulas, não tenha ganhado a dimensão que significou para nós agora. Os sentidos que produzi depois desse vivido com as cartas, aprofundou muito minhas reflexões e experiência com as memórias da prática de Helena, e, para além delas, para o que somos agora, para as nossas práticas pedagógicas hoje. E, sim falo de *nossas* práticas pedagógicas porque me incluo totalmente nesse vivido, desde os diálogos contidos nas cartas: quando lia as palavras de Helena sobre a sala de aula e suas práticas eu também pensava, refletia e tinha como referência a minha própria prática – ela é também a minha leitura para esse mundo. Até para onde me

levaram e me transformaram essas palavras e reflexões que fizemos as quais incidem também em mim e, consequentemente em meu trabalho docente.

Apresento, a seguir, o vivido em nossos diálogos que tem a inter-relação local global como pano de fundo, dos indícios que me levaram a essa experiência e da posição exotópica que hoje me situo construo a narrativa no caminho de percorrer sentidos para o vivido de forma a compreender a construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999; 2006) voltados para a temática ambiental. Estes estão separados em alguns itens que virão a seguir, os quais não são impermeáveis uns aos outros. Essa divisão é apenas um modo que me ajuda a compreender o processo experienciado em nossas trocas. Tudo se conecta o tempo todo.

4.3 Entre possibilidades e limites: caminhos encontrados, sentidos construídos

4.3.1 Da leveza de Helena

Neste ponto analiso sobre o que vivi nas aulas e também do que trocamos em cartas como possibilidades traçadas para o trabalho com a inter-relação local global da temática ambiental. Tive a oportunidade de participar de um conjunto de 10 aulas da professora Helena e foram momentos marcantes para mim: seja na relação dela com os alunos, a relação com o ambiente da escola ou a própria relação com as práticas pedagógicas por ela empreendidas. O que me chamou a atenção em todo esse conjunto de relações, a partir do que indiciei do modo como as conduziu: *a leveza* de Helena. Difícil descrever se os sentidos que abarcam essa palavra podem realmente traduzir o que senti em suas aulas, e, após nas cartas. Mas é uma aproximação possível neste momento. Aqui a exponho como possibilidade, pois, eu não sinto essa leveza em minha prática e, tenho certeza que é por isso que me surpreendi tanto com a dela.

Essa leveza esteve presente ao lidar com alunos dispersos, para tratar dos temas que discutiu, para levar os alunos embaixo do pé de amora ao ler suas redações e comentar, para vencer os obstáculos que vieram para sua prática diante do contexto vivido na escola[61]. Posteriormente, nas cartas essa leveza esteve presente através de seu tato e sensibilidade com as questões que trabalhou, a partir da mitologia e literatura. Leveza na relação construída

[61] Após a mudança de direção, no ano de 2017, a saída dos alunos da sala de aula ficou mais restrita, havendo a necessidade de que sempre houvesse o acompanhamento de algum agente escolar junto à eles. Com isso, algumas práticas que a professora Helena possuía com seus alunos, tais como: a recitação de poesia pelas salas da escola, o cuidado com o plantio das abóboras que estava em desenvolvimento ou mesmo essa atividade que desenvolveu fora da sala de aula, ficaram, em parte, prejudicados.

comigo antes no curso, durante as aulas e depois nas cartas. Será que veio de sua formação? De sua ligação com a arte? Ou, simplesmente, reflito agora, veio de sua constituição pelo que é. O aprendizado que posso ter. O aprendizado que posso levar desse encontro.

Uma aula realizada embaixo do pé de amora me marcou muito. Rendeu-me uma narrativa, que aqui apresento dentro desta que desenvolvo, já na oportunidade de compreensão desses sentidos da leveza que eu trouxe e suas consequências para o que trarei mais adiante. A narrativa a seguir foi escrita no início do processo de compreensão do processo vivido e ajudou-me imensamente e constituir o movimento exotópico e olhar sobre a experiência que me proporcionou.

O silêncio da escuta resposta[62]

Uma aula a ser assistida? Uma aula a ser refletida? Uma aula a ser vivida. O que aconteceu quando me coloquei como ouvinte no processo da prática pedagógica de uma professora? O que me aconteceu quando vi que minhas compreensões como professora podem ser muito diferentes, e não suficientes para o que é um processo de ensino-aprendizagem? Neste relato de experiência trago reflexões a respeito de uma das aulas da professora que participa de minha pesquisa. Era o segundo semestre de 2017, estávamos em processo de formação continuada e esta em suas aulas de Língua Portuguesa iniciou os trabalhos relacionados ao que tratávamos na formação em suas práticas, relacionando-as à temática ambiental. Da sala de aula, um convite aos alunos: "vamos lá fora"? - que foi prontamente atendido. Embaixo do pé de amora, a professora pede permissão aos alunos e inicia-se a leitura de redações[63] *por eles produzidas, um texto argumentativo sobre meio ambiente. Eu, como professora, espero um grande momento. Grandes participações, altas reflexões, alunos dialogando a todo momento. Eu, como pesquisadora, espero muitos diálogos pertinentes, ávida por dados. O que vejo? Alguns alunos ao redor de uma professora descalça, quietos, apenas ouvindo-a. Outros mais distantes conversando, outros ainda, sentados mais ao longe na grama, quase deitados sob o sol de uma manhã de quarta-feira. Assim foi a aula. Durante a leitura a professora chamava a atenção para alguns aspectos de cada texto, falava sobre o que corrigiu entre gramática e concordância e sobre os temas tratados, pedia para que comentassem. Havia silêncio. A leitura continuou, quando, quase que ao fim da aula, quando eu como professora, já haveria desistido, ou dado por vencida, considerando uma aula perdida: um aluno que estava quase deitado na*

[62] Relato de experiência apresentado no I Seminário Nas Tramas da Escola, em 03/09/2019. Evento sediado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, organizado pelo GREEFA - Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Disponível em:
DEGASPERI, T. C. O silêncio da escuta resposta. *In:* **Anais do I Seminário Nas Tramas da Escola**: professores propositores [recurso eletrônico], realizado em Instituto de Biociências - Unesp Campus de Rio Claro/SP no período de junho a novembro de 2019 /editor Andréia Cristina Zan Borguezon. – Rio Claro: Instituto de Biociências, 2019. p. 25-26.

[63] Nesta aula, a proposta de Helena era que, após ler as redações corrigidas dos alunos, eles comentassem e conversassem a respeito do tema que escreveram: a relação ser humano-natureza, a produção de alimentos e o meio ambiente.

grama começou a comentar de forma muito pertinente um dos temas trabalhados na redação. O comentário fez-se abrir em mim o novo, aquilo que eu já não acreditava mais que aconteceria naquela aula. Aquilo que muitas vezes eu mesma duvido enquanto professora. Porque esperamos tanto, quando o que pode acontecer não depende de nós? É o outro. É a resposta do outro. Ela depende de quê? Somente de nós? A partir desse momento passo a refletir que depende de nossa eterna e atenta escuta, de nossa abertura ao inesperado. Momento este que pode acontecer em uma aula, ou não. Em uma pesquisa, ou não. Eis aqui a lição da aula a ser vivida! (Thais, 30/05/2019).

O comentário do aluno foi sobre a temática ambiental em termos gerais, sobre a relação ser humano-natureza e as intervenções que temos realizado, prejudicando-a. Aqui ressalto que nesta aula de leitura das redações dos alunos o assunto da inter-relação local e global não estava sendo trabalhado, de fato. Embora nessa aula não tenha sido tratado esse assunto, desejo aqui chamar a atenção para o sentido que compreendi que irá envolver as aulas de Helena, diante desse tema que não é fácil, tanto segundo outras pesquisas quanto ao que a própria professora me disse encontrar dificuldades. A leveza do modo de conduzir a aula que li na prática de Helena esteve presente aqui não como um modo pontual, mas que a identifica para toda a relação com os alunos e os temas que irá tratar. É possível destacar que esse contexto leve, que proporciona um clima afetuoso e amigável são também essenciais ao trabalho na EA perante seus conhecimentos, mas também, principalmente, visando a construção de valores (BONOTTO, 2008a, 2008b; BONOTTO; CARVALHO, 2016).

O que moveu o aluno a falar? O que o fez sair do silêncio? Eis novas respostas possíveis para a vida em aberto. Porém algo é possível. Ele foi movido pela cadeia infinita da comunicação, em resposta ao que fora enunciado pela professora. E a linguagem é isso, é o movimento. O processo é dialógico porque essa cadeia de comunicação é ininterrupta e toda resposta vem de um enunciado, o meu pensamento é a continuação de muitos outros pensamentos e reflexões, trazidos em minha vivência e contidos no meu meio social, onde se formou minha consciência (BAKHTIN, 2006). Posso dizer que o aluno compreendeu e produziu sentidos de algo que fora dito, pois toda compreensão é ativa, dialógica e responsiva, e nela o sujeito participa ativamente e contém em si um gérmen de resposta (FREITAS, 2003) – por isso foi uma escuta-resposta, do aparente silêncio que me incomodava.

Essas palavras aqui destacadas me trazem um sentimento muito forte de que foi por essa leveza que a aula ocorreu, por ela é que ouve a resposta, por ela é que havia atenção, onde em mim havia dúvidas. Eu como professora e pesquisadora, naquele momento me vi voltando a um padrão que não desejo mais repetir: um único modo de olhar para acontecimento e para a vida, para que sempre dê certo ao que antecipei, no sentido de evitar surpresas, traçando uma

linha reta entre teoria e prática. A lição da aula a ser vivida traz para essa narrativa e para a pesquisa, a dimensão de que o movimento é chave para o entendimento do processo vivido. Conceber a vida em aberto é "esperar" pelo inesperado, tanto na prática pedagógica, quanto na pesquisa. E, para isso, é necessário *leveza* para atentar-se, essa que é uma atenção cercada de escuta que muitas vezes se dá no silêncio.

Leve. Como pode ser também o ensino e a aprendizagem – e do que muitas vezes nos distanciamos e não ficamos atentos ao que é breve, ao instante do aluno e sua participação. Leve como o movimento que a vida é na inter-relação – e que ao forçar sendo somente local ou somente global ela não se dará com sustento. A produção de sentidos me dá essa leveza pois não estou buscando enquadrar e imobilizar o que foi e é a prática desta professora. Ela está sendo. Assim como a minha está sendo e se transformando. Em um momento nas cartas, Helena se referiu ao silêncio em suas aulas após a leitura de algum texto literário, o que hoje faço outra leitura pela minha ansiedade por respostas. Hoje leio essas palavras com a compreensão de que isso também foi um aprendizado para ela, o que para mim também está sendo:

> *Após as leituras, quando há um silêncio na sala, o que me é extremamente perturbador, fico sem chão. Obviamente, lendo Dostoiévski, um de meus autores prediletos, compreendi que o problema não está na classe, mas em mim, por eu me incomodar com isso. Por que o silêncio me incomoda? Ou, melhor: por que eu me incomodo com o silêncio? Tantas vezes pensei nisso, sem respostas. Até que, lendo sobre a importância do silêncio na música oriental e na dança, compreendi que o meu incômodo pode ser apenas falta de conhecimento e compreensão do silêncio. Nesse silêncio, em vez de desinteresse, como eu imaginava, entendo hoje como um momento de processamento das informações e, por atingir a classe toda, é algo contagiante. Em vez de ouvirem a minha voz e a dos colegas, ouvem as vozes dentro de si. Prefiro acreditar assim. Fico mais tranquila; é uma forma de autodefesa do ego. Se entenderam ou não, nas aulas seguintes descobriremos* (Helena, Carta 4, Resposta 2, 27/12/2018).

A seguir, apresento trechos de nossas cartas em que ficaram claras as possibilidades de trabalho com a inter-relação local e global em meio ao acontecimento da leveza que já trouxe como um sentido a partir do indício que busquei. Segundo Helena, "*As relações que esta temática* [assunto][64] *pode fazer com a realidade da Escola Agrícola são várias, desde a aprendizagem da agricultura tradicional, como ela vem sendo entendida e utilizada hoje, e como poderia ser, num âmbito mais respeitoso do meio ambiente em confronto com o*

[64] Ver nota de rodapé 52, página 98.

agronegócio" (Helena, Carta 1, Resposta 4, 23/01/2019), assim construímos nossos diálogos por diversos caminhos que hoje vejo como possibilidades para com trabalho na EA.

4.3.2 Do trabalho com literatura e a mitologia

Como já mencionei anteriormente[65], foram trabalhados textos de literatura, mitológicos e documentários a fim de traçar essa inter-relação entre o local e o global e trazer a temática ambiental à discussão. Alguns exemplos são: na literatura, com a leitura de trechos do livro "A Guerra não tem rosto de mulher" – explorando os relatos femininos (Local) sobre a Guerra (Global) e as consequências para o meio ambiente, seja a destruição ou o posterior desenvolvimento de agrotóxicos com a tecnologia desenvolvida nesse período *("fomos associando também a violência étnica e as guerras com as formas de agressão ao meio ambiente, do qual somos parte integrante*" – Helena, Carta 2, Texto de origem, 10/09/2017). E, na mitologia, por exemplo, a partir da leitura do mito grego da "Deusa Eco", Helena propôs aos alunos que *"escrevessem uma narrativa sobre proteção do meio ambiente em que aparecessem os personagens do mito da Deusa Eco. Poderiam acrescentar outros personagens, mas o sentido de cada deus deveria ser mantido. O espaço físico da história deveria ser a floresta"* (Helena, Carta 1, Texto de origem, 11/09/2017). Com esta atividade ela uniu o global de um pensamento mitológico ao local particularizado nas narrativas criadas pelos alunos e seus personagens.

Assim, a partir de suas práticas e do trecho que menciono a seguir, vi que a compreensão de Helena sobre o local e o global adentra e assemelha-se ao que foi trazido de reflexões anteriormente a partir de Santos (1994):

> *No sentido da minha proposta (do plano de ensino e relato), o global é aquilo que foi dado como histórico e influenciou de alguma forma a nossa realidade brasileira. Para mim, o global não é aquilo que já está posto, porém a forma como é posto, disseminado e as suas intenções e consequências. Muitas vezes não é tão perceptível. O local, sim, penso que seja o que se faz e constrói no dia a dia, que tem influência do global, mas talvez nem sempre. Essa inter-relação acontece com um certo esforço de minha parte, porque não me é perceptível automaticamente na maioria das vezes. Preciso canalizar a atenção nisso e é comum o esquecimento, porque não fazia e ainda não faz parte natural de minha rotina* (Helena, Carta 2, Resposta 2, 14/05/2018).

[65] Vide lista de histórias da mitologia, documentários e livro de literatura que Helena trabalhou, mencionadas nas páginas 98 e 99 e, na íntegra no ANEXO 4.

Em seu enunciado, além da compreensão do local como movimento e criação é indicada já uma dificuldade na inter-relação entre estas esferas, onde em um momento se evidencia mais uma ou outra sem haver a inter-relação, assim como outras pesquisas já indicaram, tal como a de Dias e Bonotto (2012). Mote de nossas conversas posteriores e o caminho encontrado que será traçado a seguir.

O *como* foi feito: narrei acima que o sentido que ficou para mim de sua prática, foi com sua leveza. Mas o que se inserem de atividades realizadas que marcaram essa prática pedagógica *com leveza*? Para isso, busco nos indícios da forma como trabalhou o tema propostos e, por primeiro, destaco de seu Plano de Ensino (Quadro 3) especificamente os itens onde a professora Helena tinha a intencionalidade de evidenciar as esferas local e global em sua prática e a articulação entre elas. Diferentemente do Quadro 2, onde foram destacados os assuntos, objetivos e procedimentos do Plano, neste Quadro 3 destaco as relações que Helena nele traçou para a inter-relação local-global da temática ambiental. Reconheço que o Plano trata de uma intenção de trabalho e, que não necessariamente tudo esteve presente nas aulas, o que, posteriormente também foi por nós refletido em cartas. Porém é importante ressaltar que, ao mencionar no Plano, Helena já assumiu como possibilidade vivenciar um trabalho diferenciado em sua prática pedagógica. Fato que também foi assumido ao participar do Ciclo II da formação docente, onde se dispunha em realizar as práticas e registrá-las. Isto é relevante, pois há, além de um trabalho que ocorreu na sala de aula e de nossas reflexões posteriores nas cartas, um planejamento anterior, uma intencionalidade que perpassou uma prática. Este que é um passo, um antecedente que me mostra um trabalho que acontecera por estar participando do curso de formação continuada, mas também que procurou dar um acabamento por suas mãos à medida que foi pensado, sendo feito e dialogado por nós nas cartas, o qual hoje possui minha leitura na posição exotópica que me encontro.

Quadro 3 – Planejamento de algumas das relações entre local, global e sua inter-relação, a partir do Plano de Ensino de Helena.

Local	Questões sobre crenças, mitos, o valor dos mitos ligado à fertilidade e valorização da terra; entrevista com pessoas do local sobre questões ambientais e agrícolas (6º ano – Plano 1). Questões sobre limpeza do meio ambiente; ações positivas de preservação da natureza; questões agrícolas e agropecuárias (8º anos – Plano 2). Discussão sobre o que comemos na cidade e sobre as produções de alimentos na escola: aparência do produto e sua produção, envolvendo orgânicos X produtos tradicionais; agronegócio X agroecologia. Foco nas qualidades dos alimentos produzidos na escola (8º anos – Plano 3). Relações com o conhecimento local de lendas e com crenças; relação com a agricultura (6º ano e 8º anos – Plano 4) Questões sociais e culturais de valor educacional e econômico (6º ano e 8º anos – Plano 5)

	A questão da manipulação e do consumismo; do "certo" e "errado"; do "bonito" e do "feio"; a imagem da vida e do homem do campo nos comerciais; controle de massa; conservantes alimentícios; produtos orgânicos. (8º anos - Plano 6)
Global	A partir das mitologias, é possível abrir o leque de questões universais sobre a valorização da terra pelos antigos em contrapartida ao que se encontra hoje nas mídias (6º ano – Plano 1). Questões históricas desde a segunda guerra sobre o desenvolvimento e uso dos agrotóxicos e defensivos agrícolas; as questões comerciais envolvendo o assunto; questões étnicas, políticas e éticas; questões de violência contra os seres humanos e o meio ambiente (8º anos – Plano 2). Como as questões do item anterior [local] podem ser tratadas na mídia, buscando destacar as qualidades dos produtos orgânicos sobre a beleza visual, mas artificial, dos produtos não orgânicos, para a conquista de um mercado, que vise também o cuidado com o meio ambiente, diante das necessidades mundiais de mercado e de preservação da natureza (8º anos – Plano 3). Relações nos aspectos culturais do homem como integrante da natureza, na visão mundial, o seu afastamento após o desenvolvimento industrial e as consequências dessa visão de mundo para o meio ambiente e a sociedade (6º ano e 8º anos – Plano 4) Questões como a cultura, política, sociedade e meio ambiente, no aspecto dos comerciais e propagandas do agronegócio. Para quem é interessante o agronegócio e por quê? (Política) (8º anos - Plano 6)
A Inter-relação	As práticas humanas são consequências de como as pessoas se colocam no mundo, o que a mitologia irá trabalhar e pode ser trabalhado pelas noções de natureza/ser humano: somos parte ou estamos à parte da natureza? É uma questão de foco (6º ano e 8º anos – Plano 1 e 2). Relações comerciais e de globalização, que envolvem a ideia de países dominantes e capital, como determinantes do que é "bom" e do que é "ruim". O poder da linguagem na constituição do "real" e na indução da visão de mundo por uma classe de interesses políticos e econômicos (8º anos – Plano 3). Nos aspectos culturais e do olhar a realidade local e associá-la à globalização e a essa visão de mundo do homem afastado da natureza (6º ano e 8º anos – Plano 4) Destaque às questões políticas, religiosas, educacionais e de globalização (6º ano e 8º anos – Plano 5)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de recortes do Plano de Ensino de Helena

Adentrando mais aos sentidos do que nosso encontro produziu em mim, logo de início, o que mais me chamou a atenção no planejamento e, posteriormente em todo o trabalho desenvolvido por Helena, foram os indícios de sua prática envolver a mitologia a fim de promover a inter-relação local e global, através da problematização da relação homem-natureza. Questionar os alunos sobre sermos parte ou não da natureza, a partir da mitologia, adentra em uma profunda reflexão filosófica, mas, essencial para o entendimento da relação que estabelecemos com a natureza – e para a inter-relação local e global da temática ambiental. Além disso, a compreensão de Helena que com a mitologia é possível mostrar uma outra forma de relação com a natureza, mais integrada, por meio de exemplos que a valorizam, foi também muito interessante para mim, por ser algo que eu não havia pensado como possibilidade de trabalho. Este fato gerou a oportunidade de que eu me aprofundasse na questão dos mitos com

a professora, o que irá gerar um novo conjunto de reflexões em narrativa a ser desenvolvido posteriormente em outro capítulo, focando principalmente a relação ser humano-natureza. Neste momento, quero destacar o trabalho com a mitologia como oportunidade de tecer a inter-relação local e global da temática ambiental. No trecho a seguir Helena expõe essa clareza:

> *Da inter-relação entre homem e natureza, nas práticas de leitura de mitos, também se insere a inter-relação entre o global e o local, principalmente quando lemos não só mitos nacionais. Faz sentido a sua compreensão disso. Os mitos são carregados de realidade, porque são parte da constituição social, cultural etc. Estão presentes no mundo todo. Não há como e por que se desfazer dos mitos. Você já tentou experimentar identificar os seus próprios mitos e imaginar como seria tudo sem eles? É uma experiência diferente e impossível. Cheguei à conclusão de que nós mesmo somos nossos mitos. Quando os lemos, sempre encontramos pontos de sintonia individuais e coletivos, que constituem a nossa realidade individual e local, apresentando-se, porém, como realidade de outras culturas e nações, ampliando a nossa ideia de local. Aí entram a polifonia e o dialogismo de Bakhtin. Nas minhas práticas pedagógicas, os mitos contemplam essa inter-relação. Não posso afirmar se contemplam as práticas pedagógicas em todas as disciplinas, já que ministro Língua Portuguesa, mas penso que sim, pela riqueza dialógica que apresentam* (Helena, Carta 2, Resposta 2, 14/05/2018).

De princípio, ao aparecer a menção aos mitos nos enunciados de Helena, vem uma premente questão: O que são mitos? Mas, penso que a melhor pergunta a ser feita seria: o que são os mitos *para Helena*? Visto que, *para ela*, esta palavra aponta para uma ampla gama de sentidos, como será visto daqui por diante e, somente uma definição não daria conta do que ela deseja expressar com este signo. E, sendo feita, nesse momento, diminuiria a amplitude que ela deu e, posteriormente, constituí a esse signo ao longo de nosso encontro e experiência formativa. Desse modo, deixo em aberto e, ao longo do trabalho, espero esclarecer, ao menos em partes, o que é mito, *para Helena*, através dos indícios de minha compreensão do vivido.

Assim, tão forte quanto sua afirmação de que o individual e o coletivo[66] se unem nos mitos é falar que os mitos constituem a nossa realidade, é apreender que essa realidade se apresenta de diversas formas para nós através deles. A relação ser humano-natureza trazida nos

[66] A despeito dessa relação aqui traçada, Andreis (2013) em seu trabalho destaca que é possível compreender o espaço através das esferas local e global também como individual e coletivo, pois: "o espaço é resultado e resulta no modo como somos. Essa interpretação é um processo de construir conhecimentos sobre o que somos e como somos, tanto individual como coletivamente (ANDREIS, 2013, p.82), e "é importante salientar que tanto individualidade quanto coletividade co-implicam (MASSEY, 2008) em dimensões local-e-global" (ANDREIS, 2013 p.83). Estes são paralelos e analogias possíveis que auxiliam a compreender as relações entre as esferas local e global.

mitos não é separada, por isso esse foi um caminho encontrado para o trabalho e para traçar a inter-relação entre local e global. Como exemplo:

> *Esta proposta objetiva desenvolver os conceitos básicos de meio ambiente e ecologia, que vinculam-se diretamente com o bem-estar, isto é, com as questões de saúde e bem viver. Para tanto, procura levar à reflexão do que é bem viver e de seres humanos não como seres excluídos da ideia de meio ambiente e natureza, mas, como na visão dos povos antigos e indígenas, como seres integrantes dele, o que leva ao entendimento e compreensão de que tudo o que fazemos contra o nosso planeta se reflete sobre nós mesmos* (Helena, Carta 1, Texto de origem, 11/09/2017).

Trabalhar mitos não é viajar ao passado e lá estacionar sem nos relacionar com o hoje. Segundo Moura (1988) os povos primitivos vivem muito mais próximos de nós do que pensamos, pois, para ele, em cada um de nós vive um homem primitivo, porém destituído, despedaçado e dividido. Por isso há em nós esse desejo de unidade, a qual reencontramos nos mitos.

Através de outros locais, outros indivíduos, outros tempos contidos nos mitos – o global se faz e constitui também deles, na relação, na inter-relação. Isto foi trazido aos alunos, e posso dizer que, portanto, foi proporcionada uma ampliação da compreensão de mundo deles. Uma compreensão que ultrapassa a razão, pois, segundo Moura (1988) "justamente por não ter um caráter explicativo que o mito revela toda a sua pujança de significados" (p.50). Mas, cabe lembrar que, muitas vezes, "instruídos pela análise e pelo rigor científico, temos a inclinação de desmitologizar e, mesmo, desmitificar o mito, destituindo-o de qualquer valor que contribua para a explicitação de nossa realidade" e, por isso, "só se compreende o mito pelo próprio mito" (p.50). Essa atenção é necessária. Mas, sinto que a professora Helena, a partir do momento que concebe a literatura como oportunidade de abertura e um convite a reflexão, proporciona esse cuidado, à medida que ela não tem a intenção de dar respostas, mas abrir-se ao diálogo e aos questionamentos. Já eu, ao entrar em contato com essas palavras de Helena, vejo que preciso compreender mais a fundo o quanto a razão fragmenta o mito, fato que será discutido posteriormente. O trecho a seguir fez-me pensar nessa construção da realidade e no modo como ela a concebe:

> *A literatura não busca dar respostas, mas instigar à reflexão. Por ela abro meus caminhos e me olho, encontro novas ideias e reformulo as minhas. É a metodologia mais "segura" por onde caminho. A nossa realidade é formada cerca de 70% de ficção, mito, ideias; em que âmbito posso encontrar mais ressonância*

> *com o real, senão na própria ficção? A ficção e o meio ambiente são indissociáveis, porque a primeira nasceu com o homem e este é parte do meio ambiente. É tudo uma coisa só. Os caçadores-coletores da antiguidade só sobreviveram até o atual Homo sapiens provavelmente por que aprenderam a contar histórias. A ficção foi parte essencial da sobrevivência da espécie humana como conhecemos hoje. Saber contar histórias de si e do outro foi fundamental. E será diferente hoje? Então não há como dissociar as coisas* (Helena, Carta 1, Resposta 4, 18/11/2018).

O modo como Helena atribui a construção da realidade, através da ficção é curioso, mas ao mesmo tempo, instigante, pois pode ser imaginada, mais que vivida, o que de fato também é real. Assim, ficção, ou não, é uma realidade, pois também podemos imaginá-la. Podemos expressar em nossa linguagem (que se dá no "real"), que, por conseguinte, cria a nossa realidade. Cabe a nós compreendermos, atualizarmos e refletirmos tudo isso? Traçar a inter-relação. Seria essa uma possibilidade a ser mais explorada na EA? A literatura, a mitologia. A criação. A imaginação. E nas minhas práticas, em Ciências, isso seria possível? Seria esse caminho a ser traçado através de uma outra forma de conhecimento, não pela razão que nos fragmenta, mas pelo mito que nos auxilia a ver o todo que foi fragmentado? Muito a questionar, e, mais ainda aprender.

Com isso, as práticas que Helena traz via literatura apontam para uma possibilidade de trabalho em EA. E, além disso, trazem consigo um lugar seguro do qual a professora partiu – seu lugar como professora de Língua Portuguesa. Daqui hoje me questiono: qual o meu lugar seguro para partir as reflexões sobre a temática ambiental? Será que dele posso extrapolar, assim como ela o fez? É uma questão a mim - e a nós, porque também expus meus desafios à Helena nas cartas. Já que penso na prática pedagógica ser o local do acontecimento, da possibilidade de (re)invenção de si e do outro, procuremos nosso ponto de partida de segurança para assim mediar a relação com o todo, qual seja o novo (ou global) que desejamos construir a inter-relação. Mesmo assim, extrapolando suas reflexões da Língua Portuguesa para a temática ambiental, há insegurança, que sempre haverá, dado o nosso processo mesmo de fragmentação do conhecimento e da complexidade da temática ambiental.

4.3.3 Da interdisciplinaridade

Sentidos sobre a interdisciplinaridade foram produzidos a partir de nosso encontro, dos indícios sobre a forma como Helena trabalhou o tema proposto. No trecho a seguir, a professora

me relata uma das formas que trabalhou a literatura junto à História[67], nesse caso da Segunda Guerra Mundial, procurando promover a inter-relação local e global. Tal fato também chamou-me a atenção pelo caminho encontrado por Helena para a reflexão, visto que além de orientar-se na Língua Portuguesa buscou a integração com a História, indo para aspectos políticos e ambientais, como o desenvolvimento da tecnologia para o uso de agrotóxicos à essa época:

> *Por exemplo, trabalhei, nos oitavos anos, texto de relato, para o que me servi do livro "A guerra não tem rosto de mulher", da Nobel Svetlana. A partir da leitura de relatos desse livro, passei a teoria de composição desse gênero textual para a turma e um filme de relato oral da Segunda Guerra, "O último ano de Hitler" de David Korn-Brzoza e, a partir disso, articulei, junto com os alunos, vários temas, dentre eles, os que envolveram questões ambientais, como, por exemplo, os agrotóxicos. Partiram então as discussões para assuntos globais e locais. Com esses recursos fica mais fácil para mim. De qualquer forma, seria um trabalho muito mais amplo se o meu conhecimento sobre temas ambientais fosse mais atualizado e desenvolvido. Esse conhecimento teórico faz bastante falta* (Helena, Carta 1, Resposta 2, 22/04/2018).

Essa interdisciplinaridade e o transito entre diferentes temas, que, aparentemente, não se ligariam, é ao meu ver, uma contribuição importante de seu trabalho, que também me marcou. Importante, pois, ao se tratar da EA, a interdisciplinaridade é essencial para a compreensão dos assuntos relacionados à temática ambiental (CARVALHO, 1998). Sua coragem em traçar esses paralelos e desbravar assuntos novos é também uma marca em minha experiência de nosso encontro, os quais me chegam a partir dos indícios da disposição de Helena em realizar atividades diferenciadas com os alunos. Mesmo assim, Helena destaca faltar-lhe conhecimentos sobre temas ambientais. Fato relembrado em outros diálogos por nós empreendidos, o que pode ser conduzido para um limite em seu trabalho. Porém, essa sensação de não saber, de não haver respostas para muitas das questões existentes no interior da temática ambiental – que também por si só é aberta, contraditória e complexa, principalmente quando se parte de outra disciplina que não comumente trabalha com esses assuntos, é, de fato, por vezes percebida por alguns professores como até um impedimento para o trabalho (NICOLAI-HERNÁNDEZ, CARVALHO, 2006; SILVA, CARVALHO, 2009; RIBEIRO, KAWAMURA, 2014). Mas, ao longo de suas atividades desenvolvidas e de suas memórias em nossas conversas

[67] É necessário destacar que Helena trabalhou sozinha na elaboração do plano e em suas aulas, não houve a participação de professores de outras áreas de conhecimento, tais como História, neste caso, ou Geografia. A interdisciplinaridade presente em sua prática foi por ela promovida a partir de sua intencionalidade e conhecimentos.

o que vi, a partir dos indícios sobre sua incessante busca por conhecimento e por aprimorar-se, foi que, passo a passo, ela se sentiu mais segura ao perceber que não precisaria ter todas as respostas, mas sim se questionar junto com os alunos. Colocá-los para pensar junto com ela ou pensar em outras metodologias para lidar com os temas controversos, considerando deixar de trabalhar com respostas fechadas a esses temas. Esse fato para mim é compreendido como uma grande possibilidade que construímos ao longo do processo vivido. Tal aspecto é possível verificar a partir do que Helena me diz nas memórias de suas práticas:

> *A soma das frustrações e de tudo isso é que define a minha metodologia, que não mais entendo como estática, imutável. Simplesmente sou o que sou e por esse viés é que busco mudar e melhorar o meu trabalho com os alunos. A troca de conhecimento com eles e o meu amor pela arte é que me levaram a buscar autores que entendem a linguagem como um processo de construção dialógica plural, histórica e social, mesmo havendo uma forma material definida para cada gênero de texto. Deixei de olhar tanto para as formas prontas, com seus aspectos sincrônicos, para olhar para a constituição do discurso enquanto em seus aspectos diacrônicos. Isso tornou as minhas aulas mais leves, porque abri mais espaços para momentos de constituição discursiva, buscando nas práticas sociais, como de diálogos e arte, formas mais criativas e livres de trabalhar com as normas da produção formal e acadêmica culta da língua, as quais muito prezo* (Helena, Carta 1, Resposta 2, 22/04/2018).

> *Outra mudança em minha metodologia, instigada pelo curso trazido por vocês, foi que antes eu sempre buscava, para mim e para a sala de aula, respostas prontas e pontuais para questões sobre meio ambiente. A partir das conversas que tivemos no curso, entendi que trabalhar meio ambiente não se restringe a trazer respostas para as dúvidas e incertezas, mas reflexões e mais questionamentos, assim como faço nas práticas de leitura de obras literárias. Então entendi que eu recortava os momentos de leitura de aspectos do todo da realidade, como meio ambiente. Entendi, assim, o ato de ler para a leitura de mundo, do meio ambiente em que nos inserimos e aí ficou mais interessante articular o tema meio ambiente com os conteúdos de leitura, tornando-o um tema consequente na prática e não um tema foco, o que ampliou qualitativa e quantitativamente o desenvolvimento do assunto nas aulas. Isso não tornou mais simples a abordagem do tema, pois ainda sinto muitas dificuldades em trabalhar o assunto, porém tornou as aulas mais interessantes e os alunos mais participativos no tema. Assim, não preparo mais aulas pontuais (o que era de vez em quando), que tratam de meio ambiente, mas, sempre que possível, puxo o tema das leituras realizadas, das práticas agrícolas e agropecuárias e de observações dos alunos, o que tornou o tema muito mais constante. Continuo,*

> *no entanto, com muitas dificuldades de manter o assunto sempre em pauta no andamento do ano letivo.* (Helena, Carta 1, Resposta 2, 22/04/2018).

Neste último trecho Helena cita o ato de ler "*para a leitura de mundo, do meio ambiente em que nos inserimos*" e o quanto isto pode ampliar sua prática, até mesmo pensando na interdisciplinaridade. Traço aqui uma relação quanto ao que Freire (1989) destaca sobre a leitura de mundo e as palavras – no quanto estão inter-relacionadas. Para ele, "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (p.24). Assim, pode-se dizer que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (p.24). Fato este que é possível ter-se estabelecido na prática de Helena em que, a partir da leitura ela se sentiu segura para buscar outras articulações possíveis em sua disciplina e sua prática, transformando-a.

Ainda com relação à interdisciplinaridade e a articulação com a História que mencionei anteriormente, Helena trouxe algo que me chamou muito a atenção, que nunca havia pensado e me atentado como uma possível forma de trabalho, no caso em específico para a Língua Portuguesa: os tempos verbais e a noção de tempo. Articular a História a esse trabalho foi para mim uma surpresa, qual seja a facilidade que promoveria o entendimento e a forma como ela o promoveu:

> *Como vê, muito do que se trabalha em Língua portuguesa remete à história. Como os verbos, por exemplo. Observei, no ensino dos tempos verbais, que a grande dificuldade não está em si no aprendizado das conjugações e em seu emprego na composição dos períodos, mas na noção pessoal de tempo. Então intensifiquei o trabalho de texto com história além das narrativas de ficção, porque a ideia de história remete à noção de realidade passada e presente, mesmo que seja ainda a realidade do discurso e de um olhar parcial da realidade. Parece mais próxima da gente. Tudo é narrado por um ponto de vista. O global dos livros[68] é narrado pelo ponto de vista do estudioso, que estudou outras narrativas de outros pontos de vista. É grande a distância do concreto, mas é a realidade que temos* (Helena, Carta 2, Resposta 2, 14/05/2018).

[68] Neste caso, Helena se refere aos livros de literatura em geral e não em específico a um deles que utilizou-se em suas aulas, embora nossa conversa tenha se iniciado a partir do livro "A guerra não tem rosto de mulher", de Svetlana Alexijevich. Este global tem o sentido da história do mundo, a "grande" história contada e construída pelos vencedores, tendo, algumas vezes somente um determinado viés de compreensão, e que acaba fazendo parte de um pensamento hegemônico no (e do) mundo.

Ainda assim, ao promover esse trabalho entre a literatura e os tempos verbais, Helena tem por certo uma ressalva de que essa relação que os livros e a literatura podem tratar de um global totalizante dos vencedores, que esquece as micro-histórias dos indivíduos do local, uma realidade distante do concreto, mas considera também que são outros pontos de vista. Esse reconhecimento é muito importante e vejo que esteve presente na escolha do livro "A guerra não tem rosto de mulher", pois este traz a visão da Segunda Guerra Mundial a partir de relatos femininos. Quando a guerra normalmente dá valor aos homens e aos vencedores – em uma visão global, hegemônica, há também outras histórias que a compõe – o local, o singular, e, essas foram aqui trazidas aos alunos.

4.3.4 Da globalização, mídia, propaganda e consumismo ao homem do campo

Continuando a buscar nos indícios a respeito da forma como Helena trabalhou a temática ambiental com foco na inter-relação local-global, esta foi trazida também a partir de outros assuntos, os quais Helena propôs à discussão com alunos, tendo como ponto de partida os seguintes aspectos: a globalização, o papel da mídia, o consumismo e a propaganda, sobre os quais incidem possibilidades importantes de trabalho dentro da EA (BISSACO et al., 2015). Estes caminhos implicaram em pensar sobre o modelo de produção de alimentos atualmente adotado - o agronegócio, as relações com o homem do campo e suas consequências. É possível aqui destacar que a escolha realizada por Helena ao evidenciar tais aspectos dessa problemática junto à temática ambiental podem ter sido influenciadas e/ou inspiradas pelo fato de termos trazido e proposto essas reflexões durante o curso de formação continuada.

Destes aspectos, conversamos mais profundamente nas cartas, onde me questionei tanto quanto Helena, a partir das memórias de sua prática e diálogos que descreveu ter desenvolvido com os alunos, a seguir em nossa troca de cartas:

> *Conversamos sobre tudo com um foco local e global, já que entramos na questão da dominação dos países de terceiro mundo pelos países de primeiro e sobre como se almeja ser "igual" ao país modelo, o dono do capital, os "EUA", mas como esse ideal não condiz com a maioria da população. Discutimos sobre como isso afeta a mídia e o que é comercializado nela. Então, debatemos assuntos como alimentos, filmes, o valor da cidade em detrimento do campo; preconceitos e desejos; a questão do ideal e do certo e errado.*
>
> *Conversamos também sobre a importância do homem do campo e como isso é posto pela mídia; e de como o mundo trabalha com as questões de produção e*

> *aspectos do agronegócio* (Helena, Carta 3, Texto de origem, 25/10/2017).

> *Sinto que com muita clareza você relata a inter-relação local e global neste fato abordado. Pois, se de um modelo de consumo que acabamos importando dessa sociedade globalizada, ditado por países em nível de consumo e degradação da natureza altíssimos e, ainda mais considerando-se que para a produção de tantos itens diversos países e outras economias são exploradas, o que esse padrão pode trazer para nós aqui no local? Porque nos basearmos no global para nossas ações e vida no local? E a unicidade, a singularidade que podemos criar em nossas relações no local e cultura que vivemos? Ela não seria tão mais rica do que determinados padrões importados? Ou ela é uma mistura da inter-relação de ambos? É uma grande reflexão a ser trazida e trabalhada em sala de aula. Com muitos vieses, em muitas aulas, continuamente. Trabalhar com os valores locais e repensar estes padrões é um ótimo caminho. Mas mesmo assim, sei que é de forma muito tímida que nossos enunciados podem alcançar os alunos, pois são "bombardeados" a todo momento por esse global, também sinto isso com meus alunos.*
>
> *Com isso, ficam ainda reflexões, como incluir esse global nas práticas locais? Como viver o local na experiência do global? Não há respostas ainda, há caminhos a serem feitos, assim como sinto um caminho traçado em suas aulas a partir desse relato. No cotidiano, nas experiências, no vivido temos saberes que vão sendo construídos e nos alicerçando, negando, produzindo. [...]Quando os alunos teriam tido a oportunidade dessas reflexões se não fosse por sua mediação[69]? Nosso papel, penso ser, sim, ter ação responsável, frente o que reconhecemos como melhor no aqui e agora, frente nossos valores e conhecimentos que acabamos vivendo em nossas práticas* (Thais, Carta 3, Resposta 1, 12/03/2018).

Eu me questionei muito sobre o alcance de nosso trabalho em meio a todos esses assuntos e à globalização, pois me incomoda o fato de tantos desastres ambientais e sociais acontecerem e ainda estarmos tão distantes das questões ligadas à natureza e a nossa relação com ela. Em minha prática muito me distancio também e vejo isso como uma frustração a ser vencida e percorrida. Por isso o que a professora Helena fez me chama tanto a atenção. Assim procurando cotejar essas ideias e textos a outros me deparo com as ideias de Bauman (2008) falando sobre globalização.

Segundo ele, este termo foi cunhado em substituição ao conceito de universalização e não há nele uma natureza intencional e controlada, "a 'globalização' indica processos auto-

[69] Que, neste caso, aqui aparecem nas memórias de Helena.

impulsionados, espontâneos e erráticos, sem ninguém sentado à mesa de controle ou planejando, muito menos se encarregando dos resultados finais" (BAUMAN, 2008, p.48). Ao ler essas palavras vi o quanto o global pode ser caótico, não determinado ou unidirecional e que, "na luta pelo poder, a construção da ordem deve ser um processo guiado pelo conflito" (p.48). Vejo assim, o quanto é possível esse movimento que desejamos de transformação, mesmo com o global parecendo ser tão hegemônico e dominante. Os questionamentos à mim mesma e à professora podem fazer menos, ou mais, sentido hoje a partir dessas considerações entre global e local. Já que pensar o movimento nos faz agir, mas também, por vezes, nos faz perder-se nesta ação.

Ao Helena falar sobre o homem do campo, sua importância e como esta imagem é posta pela mídia, para mim foi muito significativo, pelo local e realidade em que se encontram: uma escola agrícola. Na mídia muito se fala do agronegócio, este que move o Brasil, que move a economia – este que é o global, parte de um discurso hegemônico, mas que não produz alimentos destinados ao nosso consumo direto, pois muitas das áreas plantadas são para o plantio de grãos para a fabricação de ração ou exportação. Pouco se fala (ou valoriza) pequenos agricultores, aqueles que, de fato, produzem os nossos alimentos de consumo diário – este que é o local. Acerca disso há sempre contraposições no que seguir, entre movimentos da economia e relação com a natureza, porém o que temos visto, com grandes evidências, é que este global norteado pelo agronegócio tem contribuído em grande escala para o próprio desaparecimento da continuidade da agricultura e produção de alimentos como concebemos ser possível a continuidade da vida, nossa e de outros seres vivos (PORTO-GONÇALVES, 2015).

Em outro momento nas cartas, escrevi à Helena considerações ligadas ao trabalho que realizou, suas reflexões posteriores e o exercício das atividades no campo e da agricultura:

> *Por fim, seu último parágrafo do relato me deixa também contente com as aproximações que faz com o contexto e realidade dos alunos. Vejo a importância que dá a esse local e mundo-vida deles. Assim não estamos falando de uma prática idealizada, sonhada e descontextualizada, uma prática real, possível dentro de um local que integra o global e o atualiza. O campo como futuro, como possibilidade de trabalho, como possibilidade que eles podem ter em escolher o que desejam, por conhecimentos, por valores e anseios: "Vejo isso como fundamental, porque terão a oportunidade de ver que o estudo é importante para transformar essa realidade, mesmo no ambiente agrícola"*[70]
> (Thais, Carta 4, Resposta 1, 19/03/2018).

[70] Este trecho trata-se de uma citação das palavras de Helena escritas na Carta 4, Texto de Origem, em 05/11/2017, o qual, chamou-me muito a atenção e moveu-me a escrita desse trecho da carta.

Esse é outro foco que posso explorar a partir dos indícios a partir da forma como Helena trabalhou a temática ambiental em seu plano. Nesse sentido, fui tocada por esta visão que ela trouxe, em que a agricultura é apresentada para eles como um caminho, uma oportunidade para transformar a realidade. Como nos exemplos a seguir: "*Mas o ser humano é assim e tem o direito de escolher por onde ir*" (Helena, Carta 3, Texto de Origem, 25/10/2017); "*Acredito que hoje, com técnicos agrícolas que continuam estudando para se aperfeiçoar e que, portanto, dão um exemplo positivo para as crianças, mais possibilidades de mudar essa visão negativa do trabalho no campo é possível. Estimulam o trabalho agrícola, o estudo e o cuidado ambiental*" (Helena, Carta 4, Texto de Origem, 05/11/2017). Nem todos os alunos precisam seguir neste caminho, mas todos podem repensar como um caminho em que não se exclui o estudo e o aperfeiçoamento, como em tempos antigos se pensava. Muitas vezes, por estarem em uma escola agrícola teriam seu futuro pré-determinado a seguir sendo agricultores ou em atividades ligadas à prática agrícola; porém, nem sempre é isto que ocorre e respeitar esse fato é muito importante.

Trazendo outros sentidos para as possibilidades que experienciei com Helena a partir de sua prática, o trabalho com textos de propaganda com o objetivo de desenvolver um olhar crítico para a mídia, a meu ver, foi muito completo, pois, proporcionou que os alunos tocassem diferentes dimensões do problema. Essas diferentes dimensões foram trazidas por ela, e, a mim remetem uma ligação e articulação com aquelas propostas por Carvalho (1999, 2006) para o trabalho com a EA. Sua intencionalidade para o trabalho com a inter-relação local e global era clara, a partir da discussão de como a mídia nos influencia a consumir e a seguir um padrão globalizante, ela desejou promover o local, com a realização de propagandas do doce de abóbora produzido na escola. Para isso, houve a apreensão em diferentes dimensões: conhecimentos, entre suas diferentes dimensões, sejam eles relativos a Língua Portuguesa, pela via dos mitos ou da literatura através das reflexões, do acesso às propagandas, do consumismo ao plantio das abóboras; os valores estéticos na realização das imagens de publicidade e éticos[71] na reflexão de nossa relação com nós mesmos e com a natureza; e, a participação, à medida que apresentariam essa atividade às outras salas (infelizmente, porém, por motivos externos à sua prática essa atividade não pode ser realizada a contento)[72].

[71] Novamente chamo a atenção que a dimensão dos valores éticos e estéticos para Carvalho (2006) não se refere ao ético e estético que Bakhtin (2010) menciona em seu trabalho, conforme explicação em nota de rodapé número 15.

[72] Conforme menciona em seu Plano de Ensino (ANEXO 3, Plano de Ensino 6 - 8ºA e 8ºB), a proposta de Helena para essa atividade seria de que após criarem um slogan e um logotipo para o produto, no

Nestas atividades Helena adentrou-se na dimensão dos valores, de forma leve e questionadora. Um momento em que para ela foi diferenciado em suas aulas, pois os alunos participaram mais das reflexões, das quais ela mesma se colocou como participante:

> *O assunto, referente à mídia, que mais chamou a atenção, foi sobre como comercial conquista o público para a compra de carros, roupas e alimentos. Aí a classe participou mais. Do assunto, falamos sobre preconceito étnico e social, valorização e desvalorização de uns sobre outros, o que é belo e não belo para a sociedade, etc. Como o comercial trabalha com valores. Foi muito proveitoso. Conversamos sobre como o discurso constrói realidades e valores em benefício de uma minoria, que visa lucro e poder e como, manipulados, damos força a essa realidade em detrimento de nossos valores e de nós mesmos como pessoas* (Helena, Carta 6, texto de origem, 19/11/2017).

> *Quanto ao tema mídia, de que falei no último parágrafo, a classe se tornou mais participativa, quando o tema tratou de assuntos que envolviam diretamente o desejo e o prazer. Daí puxei os assuntos de preconceito étnico e social, valorização e desvalorização social, a questão do belo para a sociedade, etc. e os valores trabalhados pela mídia. Os adolescentes se empolgaram, davam exemplos de comerciais e acabavam concordando com o que eu dizia. Não questionavam muito, como era a minha intenção; mais corroboravam o que eu dizia do que discutiam, trazendo exemplos de filmes, novelas e comerciais. Alguns diziam que concordavam, mas que adoravam o celular de tal marca, etc, e que não ficavam sem. Outros diziam que não precisavam de determinado produto; alguns, que não precisavam, porém preferiam ter. Tomamos alguns exemplos na própria classe. Uma aluna havia alisado os cabelos e então discutimos os porquês. Ela disse que achava mais bonito liso e então discutimos sobre como a TV constrói a ideia de que cabelos lisos são mais bonitos. Assim fomos. Demos muitas risadas de nós mesmos, enquanto exemplos. Como isso repercutirá um dia, se é que repercutirá, não sei. Certamente ficarei sem saber. Foram muitos os comentários* (Helena, Carta 6, Resposta 2, 31/12/2018).

Na EA, o trabalho com valores é tão importante quanto a dimensão dos conhecimentos (CARVALHO, 1999; 2006), ele deve ser claro e intencional (BONOTTO, 2003). Tratar das escolhas pessoais e projeções do que leva à essas escolhas cabe também a professor, pois os valores não estão dados e nem devem ser implícitos, eles são construídos na relação que se estabelece entre os sujeitos (PUIG, 1998a; 1998b). Assim como estiveram presentes na prática de Helena e me fizeram pensar sobre as possibilidades de trabalho que ela proporcionou. Vejo

caso o doce de abóbora, eles iriam gravar um vídeo que seria passado em outras classes para verificar qual comercial conquistou mais o público local.

que as relações que Helena traçou entre as dimensões ética e estética desse trabalho com valores[73] que menciona em sua prática puderam possibilitar ainda mais reflexões a nós, nas cartas. Este trabalho é um importante caminho a ser conduzido na EA, o qual Helena viu ser possível em suas práticas, a partir da Língua Portuguesa:

> *Quanto à estética e à ética, vejo como um trabalho consequente na minha metodologia de ensino de Língua Portuguesa, visto que trabalho com literatura e também com conceitos de palavras e seus sentidos. Ambos conceitos caminham juntos quando penso em estética literária e temas que envolvem questões humanas. Formei-me em Latim Clássico, o que me possibilitou mais contato com as ideias de estética greco-romanas, as quais pressupõem a mesma "medida" na representação do real, este, que precisa estar em harmonia com a ética de vida para a criação do belo, já que envolve a imitação. É uma concepção que aproxima os dois conceitos ética/estética, mas é pertinente ao estilo antigo de escrita clássica. É uma ideia que me atrai e, portanto, sinto prazer em dividir esse conhecimento com os meus alunos quando lemos textos clássicos da antiguidade e mitos, porque me é apaixonante, e também porque entendo a estética e a ética como valores atualmente muito confusos, sendo interessante ser discutidos com os adolescentes; são confusos principalmente quando explorados pela mídia comercial, que trabalha com a ideia do primeiro desconsiderando o segundo, já que o comércio se serve da estética associada a valores e a um padrão de beleza que nada condizem com a ética de vida, já que reforça a instauração de preconceitos e ideias valorativas, produtos enganosos, etc. Na mídia, o trabalho estético visa diferenciar as pessoas por valores materiais e sociais, já que as "diferentes", as "melhores" compram produtos "melhores". Trabalha-se com a imagem do belo associada ao sonho de possuir uma realidade de vida irreal para a maioria das pessoas, mostrando por imagens belas e atrativas, que aquelas que podem alcançar esse sonho (sonho imposto e determinado por interesses financeiros) são especiais, tornando as outras pessoas valorativamente inferiorizadas. A ética fica de escanteio totalmente. Esses falsos valores não combinam com a harmonia da ética com a estética, em que uma pressupõe a outra. [...] A ética é algo que quase nunca é discutido na escola, parece não caber no mundo real.* (Helena, Carta 3, Resposta 2, 05/05/2018).

[73] Neste momento pontuo que conforme o referencial de Bonotto (2003) ao tratar da dimensão de valores dentro da EA, a partir daquelas propostas por Carvalho (1989; 1999), existem também três dimensões possíveis para o trabalho com valores, qual sejam: a cognição, a afetividade e a ação. Para a autora, o trabalho é significativo para a construção de valores quando se envolve essas três dimensões, na denominada cognição estão situados processos em que reflexivamente poder-se-á compreender um valor; na afetividade conta-se o clima proporcionado a essa construção e as oportunidades relacionadas à apreciação estética no âmbito do valor que se deseja construir frente a relação com a natureza; e, por fim, a ação que tem o caráter de vivenciar este valor na prática em atividades que o proporcionem um posicionamento frente a ele.

> *Essa desconexão de ética e estética não combina com os nossos alunos, que estão perto da natureza e não precisam comer fast-food, se têm cenouras, milho e etc. Aliás, ninguém precisa. Conversamos sobre o que é importante para o ser humano ser feliz, sobre os sonhos ilusórios que a mídia constrói, sobre se deixar escravizar por desejos vazios de respeito ao ser humano, nas questões étnicas, culturais, ambientais, econômicas, conceituais e de saúde. Que ética há em vender fast-food e cigarro, se não fazem bem à saúde? Há comerciais lindos de venda de cigarro. A estética do belo, nesses comerciais, mostra uma realidade que não condiz com a ética: gastos com cigarro, odor ruim e doenças. Que ética há em soltar fogos de artifício, se soltam fumaça na atmosfera, se assustam pessoas e animais, se podem prejudicar a audição e ferir alguém e matam de susto tantos filhotes de animais, principalmente de pássaros? São aspectos da cultura mundial explorados e reforçados pela mídia, mas que não são éticos. A cultura do corpo perfeito envolve valores e o incentivo muitas vezes antiético a uma estética antiética para muita gente. Então nas aulas discutimos sobre esses temas, focando em como a linguagem trabalha com a constituição da realidade, que não é a realidade da maioria das pessoas, porque parte de grupos de interesse.* (Helena, Carta 3, Resposta 2, 05/05/2018).

Essas preocupações de Helena, tornam-se tão minhas também a ponto de pensar sobre a amplitude do que podemos tratar em sala de aula e de nosso papel frente a temática ambiental tendo a ética e estética como um caminho no interior dos valores que desejamos construir e/ou rever frente as relações que estabelecemos entre nós e a natureza (BONOTTO, 2003). Marin (2007) e Rodrigues e Bonotto (2011) também discorrem sobre essa questão em seus trabalhos. Segundo Bonotto (2008a), aspectos éticos (que envolvem nossa relação com o outro) e estéticos (que envolvem um olhar estético frente ao outro), podem caminhar juntos na construção dos valores de interesse para a EA, colaborando para a construção de novas formas de relação entre ser humano e natureza.

Ainda, dessas atividades em relação a mídia e propaganda e de como havia sido a previsão de sua finalização, tenho o relato e as memórias de Helena a seu respeito, quando lhe perguntei sobre como foi realizado:

> *Respondendo, digo que não foi integralmente realizada a proposta com a turma. Os alunos prepararam a terra, plantaram, cuidaram da plantação, colheram, porém, como você sabe, foi embargada a Agroindústria da escola, por motivos estruturais. Então, como é proibido aos alunos o uso da cozinha, o doce de abóbora foi feito por uma cozinheira da escola, para que não ficassem sem. No entanto, os alunos também não passaram nas classes para fazer a*

> *propaganda do doce, como fora planejado, porque ficaram chateados e não quiseram fazer a atividade com um doce que não fora feito por eles. Estavam tão ansiosos por fazer o doce. Então propus que apenas gravássemos "comerciais de tv", para passarmos no data show para as turmas. Cada grupo criaria o seu e filmaria nas dependências da escola. Alguns se animaram, mas outros, não. Gravaram alguns comerciais, porém, a maioria dos alunos não teve vontade e não quis gravar. Ficaram muito chateados, e compreendi, portanto, não exigi que a atividade fosse concluída. Então, a classe preferiu não divulgar os vídeos gravados, já que nem todos fizeram. Preferiram encerrar a atividade. Já fizera com outra turma essa proposta, porém, sem a ideia de passar de classe em classe. Fizemos a gravação de comerciais (cada grupo criava o seu) e passamos apenas para a própria turma. Foi bem interessante também. De qualquer forma, o que foi possível ser realizado foi, e os diálogos sobre os assuntos ligados ao tema "mídia" foram interessantes* (Helena, Carta 6, Resposta 2, 31/12/2018).

Assim, hoje vejo o quanto Helena e os alunos se envolveram nesta atividade, e, no entanto, o quanto houve impedimentos para que ela se tornasse mais significativa para eles. E, em meio a esses limites e desafios Helena ainda tentou contornar a situação e frustração dos alunos, ao seu modo, respeitando-os, sinto que com sua *leveza* pode conduzir os alunos a compreender a situação e contorná-la. Entre esses desafios e limites as práticas de EA se encontram também, pois muitas vezes um trabalho diferenciado e interdisciplinar dentro desta temática exige que se extrapole os espaços da sala de aula, o que requer o apoio e a compreensão da gestão escolar, além é, claro da anterior disposição do docente em planejá-las e realizá-las

Sobre o consumismo, também abordado nas aulas de Helena. Compreendi que trabalhar com essas questões levou os alunos a refletirem outros aspectos da temática ambiental, conforme o que Helena menciona em suas memórias das práticas:

> *[...] questionei se é interessante para o meio ambiente trocar anualmente de celular. Prontamente responderam que não; que é lixo e que polui o meio ambiente. Aí, também tocamos no assunto do gasto de energia elétrica no constante carregamento dos aparelhos e na poluição causada pelas baterias descartadas. Mesmo assim, alguns poucos insistiram que é legal estar na moda.*
>
> *A classe, no geral, demonstrou bastante consciência dessa questão ambiental, mas ainda não percebi, da maioria, atitudes que indiciem que a teoria se concretizou na prática.*
>
> *Fizemos exercícios a partir de textos informativos e de marketing e discutimos que, em momento algum, aparecem neles as questões ambientais, com exceção de uma propaganda, cujo objetivo era a economia de água e que gerou a seguinte leitura por uma criança: "A propaganda quer que a água não acabe". Com uma discussão sobre essa fala, concluímos que o objetivo da propaganda*

> *não é simplesmente a preservação de um bem natural em si. Está embutida, por trás, ainda a questão comercial numa propaganda apelativa como a citada. Então conversamos sobre a nula ou pouca preocupação verdadeira com a saúde do meio ambiente pelos sistemas políticos atuais e sobre o espaço que a mídia dá às preocupações ambientais. Nisso, entramos em questões mundiais, como os crimes ambientais fora do Brasil, a escassez da água na Europa e outros continentes.*
>
> *Falamos então sobre como o homem do campo é apresentado na TV e sobre a propaganda de mídia do agronegócio. Nesse assunto os alunos pouco participaram, pois mostraram dificuldades e desinteresse, talvez por causa do pouco conhecimento sobre isso.*
>
> *O assunto, referente à mídia, que mais chamou a atenção, foi sobre como comercial conquista o público para a compra de carros, roupas e alimentos. Aí a classe participou mais. Do assunto, falamos sobre preconceito étnico e social, valorização e desvalorização de uns sobre outros, o que é belo e não belo para a sociedade, etc. Como o comercial trabalha com valores. Foi muito proveitoso. Conversamos sobre como o discurso constrói realidades e valores em benefício de uma minoria, que visa lucro e poder e como, manipulados, damos força a essa realidade em detrimento de nossos valores e de nós mesmos como pessoas* (Helena, Carta 6, Texto de origem, 19/11/2017).

Este relato me deixou muito feliz, mas inquieta. Foram aulas que não pude presenciar e imaginei tantas reflexões produtivas feitas por ela e pelos alunos que levantaram em mim inúmeros sentimentos, ao que escrevi para ela, levando-me a responder:

> *Me chamou bastante a atenção sobre a reflexão da aluna a partir da propaganda da água: "A propaganda quer que a água não acabe". A questão da elaboração de um enunciado a partir de um discurso, a questão da elaboração de um contexto, o quanto ela pode vislumbrar o que está por traz de cada sentido produzido. Os discursos acerca da questão ambiental, seja nas esferas global, ou local, muitas vezes jogam a bola em nossas mãos, que, como consumidores, devemos economizar, e, fazendo nossa parte, tudo está e estará resolvido. Dissolve-se então o coletivo, faz-se presente um modelo individual de ação, que muito pouco pode contribuir na transformação da relação com a natureza, que é de todo um modelo de sociedade, e não somente de indivíduos isolados.*
>
> *Pensando assim sobre os discursos, sobre sua produção e construção de realidades, remeto-me ao seu último parágrafo, no qual vocês mesma trouxe essa reflexão aos alunos. Fiquei muito curiosa por saber como se deu esse diálogo, a participação dos alunos, sua abordagem, o que disseram, o que os fez pensar. Trabalhar essa temática e reflexões com profundidade permite desenvolver um pensamento crítico e uma formação mais ampla, na qual formar-se para a*

> *cidadania significa pensar, agir e viver em sentidos mais amplos possíveis do que apenas consumir. E, mais ainda, trabalhar com esta perspectiva é produzir sentidos de que se os discursos constroem realidades, elas são sempre passiveis de mudanças, outros discursos podem construir outras realidades. Trazer esse aspecto de inacabamento é essencial!* (Thais, Carta 6, Resposta 1, 05/04/2018).

Sobre o que escrevi para Helena e o que hoje estas palavras me levam a refletir, penso que, entre um discurso paralisante do global, onde a grandeza da transformação necessária nos impede de tomar ações que sejam *efetivas* e a pequenez de um local, que é, aparentemente, tampouco também eficaz perante o global – há a relação entre essas esferas. Uma relação que parte de nossas ações que tem um não álibi (BAKHTIN, 2010) na existência, temos a responsabilidade, por conhecer, por reconhecer o outro em nós, e pela necessidade de dar essa resposta a relação está aí presente. Nesse sentido, em resposta ao mundo – exercendo a o pensamento crítico e a cidadania, através do processo educativo presente na EA, como por exemplo nas práticas de Helena, que pontuaram essa questão, do local, na inter-relação com o global os pequenos coletivos podem ir se fazendo.

E, continuando, eu lhe disse:

> *Por fim, um aspecto de seu relato que me chamou muito a atenção e que me trouxe reflexões é quando cita que tratou da figura do homem do campo, apresentada na mídia, a respeito do agronegócio. A partir de seu plano de ensino vi que sua intencionalidade neste diálogo seria tratar da inter-relação local-global, partindo do local e da realidade dos alunos, problematizando questões sociais e econômicas até chegar em como o agronegócio é tratado na esfera global. Porém, segundo seu relato: "Nesse assunto os alunos pouco participaram, pois mostraram dificuldades e desinteresse, talvez por causa do pouco conhecimento sobre isso". Fiquei muito intrigada e mexida com esta situação. Pois seria nesse momento em que você abordaria o contexto deles, problematizando-o, questionando-o e permitindo criarem novas ligações para a produção de outros sentidos, e eles se calaram. Eles não participaram. O que os levou ou leva a isso? Porque a questão agropecuária é tão distante deles, mesmo estando em uma escola agrícola, morando na zona rural e alguns deles sendo filhos de pequenos agricultores? Porque esse local está tão distante? Porque se envolveram mais no debate sobre a propaganda, o consumismo e a troca de celulares, do que neste assunto que teoricamente estaria mais presente na vida deles do que de uma criança que vive na área urbana? Quais conhecimentos faltam? Como aprofundar esses conhecimentos? Quais reflexões, diálogos e enunciados são necessários em nossas aulas e prática pedagógica para que os alunos participem dessa cadeia da comunicação e não fiquem com dificuldade e*

> *desinteressados? Grandes questões para o pequeno tempo, no local, no cotidiano vivido ou seriam pequenas para o grande tempo? Muitos sentidos produzidos a partir de seu relato!* (Thais, Carta 6, Resposta 1, 05/04/5018).

Essas reflexões que fiz, ainda mantenho hoje, mais ainda com o olhar questionador sobre o que significa uma prática pedagógica em uma escola agrícola com inúmeras possibilidades de trabalho e uma aproximação maior ao ambiente natural e, os alunos, ainda assim não participarem dessas questões em sua vida. Aliás, eles participam, mas não de uma forma crítica como eu desejaria que fosse – assim como na EA em sua tendência crítica também almeja. Algumas pistas para responder as questões que me fiz estão no fato de que eles vivem o ambiente em que estão, e, *talvez*, apenas *vivam sem problematizá-lo*. Apreciam-no, como pude participar e ver nas aulas; porém, para a almejada criticidade que anseio, talvez sejam ainda necessários outros passos, qual seja: a maturidade, a partir do aprofundamento nos conhecimentos e o desenvolvimento e envolvimento maior nesses debates que contemplam as questões contraditórias que são postas na relação entre o homem do campo, a agricultura e o meio ambiente. Relações estas que são intrinsecamente permeadas pelo local e o global atualmente.

Estas possibilidades me fazem reencontrar-me comigo mesma em esperança, mas também me fazem experienciar a disciplina de Língua Portuguesa como um chão de criação de possibilidades que eu desconhecia para o trabalho para com a temática ambiental. Entre literatura, mitologia, diálogos, e intencionalidade de uma docente que se preocupa com uma determinada temática há muito a ser trabalhado, mesmo quando ela reconhece que *pouco* sabe, mas que se coloca também em questionamento. Fizeram-me refletir que, mesmo há algum tempo lendo sobre a temática ambiental, o quanto desconhecia de possibilidades para trabalhá-la, que precisamos ampliar possibilidades olhando para o outro: outra disciplina, área de conhecimento, outros campos, outras práticas.

4.3.5 Da busca por construção de conhecimento acerca da temática trabalhada

Outro momento que a mim produz sentidos remetendo a prática de Helena, a partir dos indícios em que se dispõe a realizar atividades diferenciadas com os alunos, mas já com outro sentido que se soma à leveza que citei, tem relação à sua abertura à construção do conhecimento – com outros. Foi em uma aula que presenciei: uma roda de conversa em que os alunos formularam questões a respeito do meio ambiente, sobre a escola e o local e o global ao técnico agrícola da escola, “entrevistando-o” em uma roda de conversa. Esta atividade estava planejada

no plano de ensino de Helena, com o desejo de que os alunos pudessem ampliar os conceitos que estavam construindo com ela, junto ao técnico da escola, também vi em Helena a intenção de que nessa aula, a abertura ao diálogo com o outro na construção do conhecimento acontecesse de fato, tal como ela mencionou a mim nas cartas que ela mesma procura realizar. Segue abaixo um registro meu sobre aquele dia:

Uma conversa para ampliar meu mundo sobre a escola [e sobre a prática]

Sentados embaixo das árvores ao lado de um canteiro de compostagem: eu, Mariana, Helena, técnico agrícola e alunos. A atividade proposta: entrevistar um funcionário do local para compreender a realidade da escola a partir de questões produzidas pelos alunos mediados pela professora – chamada por ela de mesa redonda. Logo de início uma resposta dele à pergunta sobre o que é meio ambiente moveu (e me moveu) a conversa: "é a outra metade de quem eu sou", pois "uma parte está dentro de nós e a outra está aqui [apontando para as árvores]". Integração. Relação. Eu-outro presentes de forma inteira e complementar. Homem-natureza como relação. Local-global estaria presente nesta conversa também? O que isso pode ter direcionado na minha leitura desse evento?

Senti alguns alunos participando sem vergonha de perguntar, senti proximidade deles com aquele ambiente e com as pessoas. Trocas afetivas talvez mais que trocas de conhecimento, pois vi que eles têm muito conhecimento do meio agrícola (em relação à mim). Vi autonomia em fazerem por si questões que não estavam no papel. Vi alunos dispersos também – ou atentos ao que é essencial, à outra parte de nós. Em um momento dois beija flores apareceram, a conversa parou, a atenção desviou olhares, um enunciado "o preto é mais bonito", outra complementa "foram namorar atrás da casa", todos riem. A aula que seria uma entrevista com respostas racionais torna-se uma vivencia estética[74]*, para mim, para os alunos, para quem nos cercava.*

Conhecimentos e valores estéticos. Duas dimensões do trabalho com a EA se encontrando, não somente pelo lugar que estavam, mas pela intencionalidade da prática da professora, em levar os alunos a viverem esta atividade. Essa intencionalidade de sua prática também levou ao diálogo com um outro, que não ela, para a construção partilhada de conhecimento. Me questiono em quantas vezes já fiz isso em minha prática? Mas também vejo aí a grande abertura de possibilidades que o espaço e características próprias da EMA, os quais Helena soube aproveitar e incluir em sua prática

Existe aí inter-relação com o global? Talvez até esse momento não. Mas a conversa direcionou-se em um momento para pensar as questões de produção de alimento, uso de agrotóxicos e como ele, sendo técnico da escola se posiciona quanto a isso para o trabalho a partir de seu local. Ele pontua diversos exemplos de ações adotadas na escola que possibilitam-na ter um menor impacto no uso do solo e na produção de alimentos com responsabilidade

[74] De acordo com Bonotto (2008a, 2008b) a apreciação estética da natureza como uma vivência dentro das práticas de EA faz parte de uma das dimensões do trabalho com valores ao focar a afetividade, estimulando o envolvimento afetivo positivo frente à natureza e contribuindo, assim, para uma possível construção de valores (PUIG, 2004) voltados a ela.

pela sustentabilidade. Mas o fato que mais me chama a atenção é um enunciado da professora: "a escola pode ser um modelo para outras, um lugar de experimentação para outros verem".

Ao ouvir isso, a resposta que me veem é: Helena considerou a inter-relação do local com o global para falar esse enunciado a medida que viu a escola enquanto local que se mostra de exemplo aos outros. Mas, ele só pôde ter acontecido em meio àquele momento, naquele encontro com o técnico, através de sua abertura à participação de outros em sua prática.

Essa aula que teve beija flores dançando pelo ar, enunciados e folhas caindo das árvores – a natureza como outra parte de nós, foi também um encontro comigo. Por isso, volto aqui no agora a mim. A lição é: abertura de que a prática pedagógica se constrói com o outro no processo. Essa que vivi com ela, é o mais lindo exemplo (Thais, 09/09/2019).

Nesse encontro que me proporcionou tantos afetos também me vi em aberto. Ao longo das cartas, fui questionada por Helena sobre onde/como/porque a inter-relação local-global concretizou-se em minhas reflexões e práticas. Vi o quanto também preciso me aprofundar em mim para estabelecer um pleno diálogo. Vi que tudo se tornará vazio e sem sentido se não houver, de fato, essas reflexões. Mas, vi também que posso pensar com o outro. Que é isso que dá movimento ao vivido. Vi, acima de tudo, o quanto seria importante trazer as reflexões desse diálogo para este texto, pois elas integram nossa construção, que diretamente incide em nossas práticas. Destes questionamentos ficam como possibilidades os trabalhos que faremos, o trabalho que agora farei mediante a esse processo vivido. Segue:

> *Quanto ao aspecto local/global a que se referiu, eu tinha me dado conta dessa abrangência devido à formação que tive com vocês, que despertou essa atenção em mim. Quando trabalhei a guerra com os oitavos anos já tinha a noção de local/global, diferente de anos atrás, quando fiz o mesmo tipo de trabalho em outras turmas, sem essa noção de abrangência. Nem me passava pela mente isso. Se acontecia, era inconscientemente. Quando você começou a atentar nisso? Foi a sua formação acadêmica que lhe trouxe essa atenção ou já a possuía antes?* (Helena, Carta 2, Resposta 2, 14/05/2018).

> *Sobre a questão da inter-relação local e global da temática ambiental. Este tema foi-se constituindo com clareza em mim ao longo do mestrado e dos estudos de EA. Inicialmente já conhecia o famoso "jargão" bem explorado nessa área, por empresas e propostas mais conservacionistas ou pragmáticas que é: se cada um fizer sua parte, vamos salvar a natureza – isso eu já ouvia desde a escola! Então durante o mestrado, passei a me perguntar, salvar de quem? De nós mesmos? Nós somos salvadores mesmo? Há uma única solução? Essa proposta é muito difundida e é a que acaba chegando para a maior parte das pessoas, ficou marcadamente associada com a melhor forma de ação para a EA, de uma forma simplificada e desconectada de uma realidade histórico-social os*

complexos problemas associados a questão ambiental seriam então resolvidos por ações individuais, locais, desconectadas do todo global. Os estudos durante o mestrado sobre a temática ambiental sob a perspectiva crítica foram me mostrando as impossibilidades de adotar um modelo de pensamento tão reducionista frente ao modelo de sociedade que gostaríamos de transformar, do qual as contradições, o contexto histórico social, as desigualdades e o global são inerentemente presentes.

Do mesmo modo, outra premissa ainda ligada a este mesmo modo de pensamento mais reducionista difundido é: aja localmente, pense globalmente. Neste caso o global aparece, mas ainda sem se relacionar com o local, as ações são ainda pontuais e individuais, não focando o coletivo, o que se torna extremamente importante quando queremos fazer frente a tamanha transformação. Esse último jargão até que fazia sentido para mim, das primeiras vezes que o ouvi, porém após leituras e reflexões compreendi que a abrangência destas questões é muito mais ampla e eu ainda possuía uma compreensão limitada do tema.

Com o passar do tempo, a inter-relação local global da temática ambiental passou a ser tema de nossas discussões e reflexões, entre documentos de EA, e interesses crescentes de pesquisa pelo Brasil e fora do país. Até que se tornou um foco de pesquisa de minha orientadora e consequentemente nosso também. E, assim quando passamos a refletir, ler e se atentar a esses aspectos deparamo-nos com uma gama de possibilidades para desenvolver e compreender este trabalho. Uma delas, certamente é o que desenvolveu em suas aulas, via literatura. O quanto todas as áreas podem contribuir para a compreensão dessa inter-relação, em seus mais diferentes aspectos, seja nas ciências, na geografia, ou na história é de grande valor para nosso conhecimento e compreensão, seja para a pesquisa, seja para a consolidação de práticas educativas.

Respondendo sua questão, no meu dia a dia na pratica pedagógica, ou na vida pessoal também, muitas vezes ainda esse global encontra-se desarticulado com o local, seja em exemplos aos alunos, nas formas de agir ou de conceber o mundo e a questão ambiental. Essa inter-relação a ser feita a todo momento, entre o global e o local, entre acabado e inacabado, pautando uma possibilidade de transformação a partir do local e acontecimento da vida vivida, não é simples, mesmo que seja natural. Acostumamos a pensar de forma separada e dicotômica, quase desde que nascemos. Também estou em constante aprendizado na sala de aula e em meu dia a dia. Vide o que vivemos recentemente em meio a greve de caminhoneiros[75] e a consequente falta de combustíveis nos postos e para nós, esta tem uma relação com o global, a forma como concebemos nossa vida neste modelo de sociedade totalmente dependente

[75] Referi-me à greve dos caminhoneiros que ocorrera em maio de 2018 - momento próximo a quando escrevia aquela carta, movimento que trouxe, à época, grande repercussão na mídia e no cotidiano de muitas pessoas, proporcionando diversas reflexões, entre elas ao modo de vida adotados, principalmente através dos meios de transporte utilizados.

de combustíveis fosseis, de abastecimento de supermercados vindo de longas distancias, entre outros – vemos o quanto o global está articulado com o local. O quanto do local poderiam nascer possibilidades desse enfrentamento, através do consumo de produtos locais e outros meios de transporte. Nos damos conta apenas quando a situação chega a um ponto crítico de repensarmos essa relação. Nas palavras de um texto que li, analisando a questão: "Nosso comportamento durante esta greve diz muito sobre nossos hábitos de consumo, e a forma como nos relacionamos em sociedade. Fala muito sobre egoísmo, empatia e solidariedade". Sim, a inter-relação local e global passa por conhecimentos, por valores e participação. Passa atentarmos a todos os aspectos de nossa vida, no dia a dia, individual e coletivamente.

Seu enunciado trazido sobre essa inter-relação local e global ("Para mim, o global não é aquilo que já está posto, porém, a forma como é posto, disseminado e as suas intenções e consequências. Muitas vezes não é tão perceptível. O local, sim, penso que seja o que se faz e constrói no dia a dia, que tem influência do global, mas talvez nem sempre") é exatamente um entendimento possível e valido! É neste caminho que temos trilhado e concordo com você, que as questões globais não são estáticas, mas a forma como nos são colocadas, impostas, e de nosso local podemos enfrentá-las se tivermos a clareza dessa inter-relação (Thais, Carta 2, Resposta 3, 28/05/2018).

Sobre o 'jargão' citado por você: "se cada um fizer sua parte, vamos salvar a natureza", ele me leva àquela ideia de Dostoiévski, de que o ser humano se modifica, a sociedade se modifica num todo. Continuo acreditando nisso. Temos que começar por algum lugar. Pensando num ponto inicial contrário... Suponhamos que comece pela política. Surte efeitos positivos, com certeza; mas quem faz a política, senão pessoas? Se, por exemplo, elas não se modificarem de um ser egoísta para um ser preocupado com o coletivo e com o planeta, a política continuará com descaso ambiental. Pensar apenas nesse âmbito "pequeno" é pouco, não resolve, mas penso que já é um começo, principalmente quando pessoas, como eu, por exemplo, não sabem como trabalhar as questões ambientais de forma efetiva, por mais que seja, como você disse, "uma "forma simplificada e desconectada de uma realidade histórico-social". Eu só soube começar assim. Se eu dependesse de outras formas para começar a desenvolver o tema com os meus alunos, não teria nem começado. Outro âmbito de abordagem do tema experienciei, pela primeira vez, na Formação que você e seu grupo da Unesp trouxeram à nossa escola. Isso foi muito importante para mim. Ainda, repito, não me é fácil trabalhar temas ambientais de forma alguma, ainda mais articulando o local com o global. É um esforço que tenho feito, mas, reiterando, um esforço. Sei que ainda não incorporei a visão de inter-relação local/global nem em mim, o que dificulta transmiti-la e discuti-la. Meu pensamento docente ainda é muito dicotômico, fragmentado, ainda mais diante de um conteúdo que não domino. Estou me esforçando, mas não é fácil. Meu

> *conhecimento é muito básico. O trabalho de pesquisa do seu grupo de estudos é muito interessante e importante. Fico feliz por poder contribuir* (Helena, Carta 2, Resposta 4, 21/01/2019).

Da intensidade de nossas reflexões realizadas acima, vi que não cabe a mim e nem a nenhum pesquisador menosprezar o que é feito do local, do pequeno, do cotidiano, acima de tudo que já expus e do que conversamos. Ele é muito válido. Não posso agir como a teoria me inspira só para poder contemplá-la, sem que no aqui e agora, talvez sejam as pequenas ações que podem ser realizadas. "*Eu só soube começar assim",* quantas coisas somente soubemos começar de uma única forma, mesmo talvez sabendo que ela não fosse a mais correta? Se é que existe uma forma correta para começar. Talvez possa ser um caminho (dos muitos possíveis). Talvez possa ser, como ela diz, um início. Mas, realmente, passo a pensar: enquanto não houver esse início, quanto ainda nos desencorajaremos a agir mediante um discurso do impossível?

Superar o slogan de pensar globalmente e agir localmente frente aos problemas ambientais é um desafio importante para a Educação (MORENO-FERNANDÉZ; BONOTTO, 2015). De acordo com Sauvé (2006), o grande desafio atual é contribuir com uma mudança cultural maior: para uma cultura de pertencimento, compromisso, resistência e solidariedade, estes princípios poderiam ser orientadores de práticas que trabalhem essa inter-relação entre o local e o global. A noção de pertencimento a um local, mas também de uma cidadania sem fronteiras, levaria à produção de ações mais conscientes e responsáveis, percebendo as conexões entre problemas do local em que se vive aos problemas enfrentados também no globo como um todo. Concordo com a autora e percebo que mais que pertencimento, essa professora tem o compromisso, tem a resistência e a solidariedade para com essas questões. E, agora que finalizo essa tese em meio à uma situação nova e extremamente delicada de uma pandemia vejo o quanto essas reflexões se mostram ainda mais significativas.

Gough (2013) questiona criticamente o que significaria para a EA pensar globalmente e sob quais valores se orientaria esse discurso universal: se elegeríamos um modelo ocidental de produção de conhecimento como o melhor a ser seguido ou passaríamos a olhar para a experiência local de outras partes do mundo buscando conexões. Para o autor, pensar globalmente exige que nos reposicionemos em relação aos discursos universalizantes da ciência ocidental: é necessário buscar pontos cegos e pontos em branco entre as pesquisas já realizadas em EA com a emergente complexidade que surge das tradições locais e os discursos globais da EA. Gough deixa-nos o questionamento: como pensar globalmente sem imperialismos? Assim, salienta que todos os sistemas de conhecimento (incluindo a ciência ocidental) estão situados e constituídos localmente, são práticas sociais, espaços de criação com valores específicos. E, por

isso, é necessária uma negociação de espaços, pois racionalidades diferentes podem trabalhar juntas, mas sem a noção de um único transcendente e global que apague as particularidades e a heterogeneidade do local.

Quando Helena me disse que aquela foi a forma que soube começar, essa foi sua primeira palavra-ação, seu enunciado, que é responsivo e responsável para a transformação das relações que desejamos. Nesse sentido aqui vejo mais uma forma de ligação entre esta proposta e o pensamento bakhtiniano a despeito da ideologia do cotidiano, visto que, é necessário estar atento à polifonia, à diversidade e ao diálogo que ocorre na horizontalidade dos espaços para a construção do novo, não havendo como manter-se somente nos discursos monológicos se desejamos a construção de uma nova relação entre sociedade-natureza.

4.3.6 Dos limites e desafios

Na continuidade, nossas reflexões nos levaram a caminhos que mostram mais evidentemente percalços para o trabalho com a articulação dessas esferas local e global. Para estas busco indícios principalmente da incessante busca por conhecimento e aprendizado que Helena me traz. Entre as dificuldades vivenciadas que nos colocamos a pensar:

> *Sinto-me mais segura quando abordo questões ambientais apoiada na minha formação, como em literatura, por exemplo, pela leitura de mitologias, porém sempre esse tema me gera desconfortos por meu conhecimento sobre ele ser muito básico e superficial, o que contrasta, muitas vezes, com o nível de curiosidade e questionamentos dos adolescentes na escola, que fazem perguntas complexas sobre o tema. Costumo recorrer à professora de ciências ou a um dos técnicos agrícolas, pedindo que os alunos perguntem a eles, no caso do meu desconhecimento ou incerteza no assunto. Aí dois alunos vão atrás de um dos dois e trazem as respostas para a aula, isso quando se tratam de questões com respostas pontuais. Muitas vezes não há respostas, apenas mais questionamentos. Eu nunca havia percebido quantos assuntos trabalho sobre meio ambiente nas aulas, como você apontou. Na verdade, pelo meu pouco conhecimento sobre o tema, acabo me retraindo muito nas aulas para evitar entrar num campo desconhecido e gerar equívocos. Desde que leciono, o tema ambiental me gera muitas incertezas. É realmente desafiador para mim* (Helena, Carta 1, Resposta 2, 22/04/2018).

> *Trabalhar a articulação da dicotomia local/global é um constante desafio, mas a literatura acaba facilitando muito. É grande a dificuldade de me lembrar da possibilidade de trabalhar o local e o global o tempo todo e durante todo o*

> *ano letivo. Na maioria das vezes, trabalhei de forma bem local, mas após o curso de vocês procurei ampliar o foco, mas houve vezes em que falhei* (Helena, Carta 1, Resposta 2, 22/04/2018).

> *A partir dos diálogos, o global fica na referência constante a que somos parte de um todo. Mas tenho dificuldades de trabalhar as ideias ambientais pelo viés global, sem o apoio da literatura ou da história, por documentários etc* (Helena, Carta 1, Resposta 4, 23/01/2019).

> *No diálogo, o foco ambiental foi mais local do que global, porque as crianças começaram o discurso colocando-se como exemplo e citando o próprio mundo. Tive uma certa dificuldade para puxar focos globais, porque as crianças insistiam em colocar o seu mundo na pauta. Para ampliar o local, citei a política mundial e a globalização. As crianças demonstraram dificuldades de compreender o que aponta para o geral, como a globalização* (Helena, Carta 5, Texto de origem, 19/11/2017).

O apoio na literatura. Procurar por ajuda de outros professores. A contribuição do curso de formação continuada. A dificuldade com o global – talvez por sua fluidez em relação à concretude do local. As incertezas perante a temática ambiental. Será possível deixar tudo em aberto? A complexidade de conceitos, tal como como a globalização. É preciso reconhecer o que já foi feito. Estes são alguns passos desse desafio lançado ao trabalho, os quais Helena encontrou e que pudemos pensar juntas depois nas cartas, e, hoje faço-me presente para compreender seus caminhos traçados para a construção de conhecimentos.

Sim, procurar a articulação, *o tempo todo*, da inter-relação realmente é muito complexo! Aprendemos a pensar dicotomicamente, a separar para poder compreender. O modelo cartesiano para a produção do conhecimento no advento da formação da ciência, tomou também nosso modo de pensar. A busca por unir o que esteve separado através da literatura foi um caminho muito importante traçado e que aqui torna-se a marca de Helena. Mas, a cobrança por nossa prática se transformar, por vezes torna-se esmagadora, o sentido que o enunciado dela me traz ("*mas houve vezes em que falhei")*, pesou-me, como frustração perante sua prática, mas talvez, também perante a mim. Hoje, lhe respondo com precisão: não houve falhas, Helena! Nós estamos no processo!

E, sim, o trabalho com a inter-relação local global para que não seja reducionista exige muito diálogo, tempo e aprofundamento. Seja do professor, seja para os alunos. É complexo perante o contexto em que nos encontramos onde tudo está interligado, mas ao mesmo tempo sofremos as consequências no global em nosso local muito mais intensamente do que podemos

agir no local. Esse imobilismo é sentido por mim, pela professora Helena e pelos alunos. Onde encontrar exemplos que deram certo? Como utilizar-se da criatividade para criação de possibilidades em um espaço onde falta diálogo, onde falta tempo e aprofundamento? Essa é a realidade das escolas, é a realidade de nossas práticas. Sim. Estamos no acontecimento vivo delas. Sim, há possibilidades, mas não serei utópica em vislumbrá-las sem antes reconhecer de onde partimos, como estamos, para então pensarmos, como iremos chegar.

A dificuldade para tratar da temática ambiental tendo como pano de fundo a inter-relação entre as esferas local e global esteve presente na prática da professora e em nossas reflexões posteriores. Seu foco maior no local, com questões que dominava mais para a discussão com os alunos amparou o que poderia promover nos diálogos, mas também ousou, a partir do lugar onde estava. O global, para ela, está na literatura e assim foi trabalhado, mediando seus diálogos entre mitologia e a literatura clássica.

Em minhas respostas a ela, sempre busquei refletir no quanto havia caminhado e que suas cobranças eram parte de um processo de olhar por outros ângulos. Como no trecho a seguir:

> *Como relatado por você, a dimensão mais evidente foi a local, quando os alunos exemplificavam com ações de seu dia a dia. Já o global foi mais desafiador neste trabalho, com isso, a inter-relação entre local e global imagino que também tenha sido dificultada. Porém, como já vimos conversando anteriormente – o local contém o global. Falar da produção de lixo e lixões também passa por esse modelo de sociedade que se mostra global e insere-se no dia a dia das pessoas entre embalagens e produtos, estilo de vida e relação com a natureza. Perpassando esses aspectos, há, portanto bem mais que o local, há o global, na mídia, nas propagandas, na forma de produção. Assim a inter-relação está presente, mesmo que com dificuldade de apreensão dos alunos* (Thais, Carta 5, Resposta 1, 22/03/2018).

A compreensão do processo de globalização, para adolescentes é complexa também. O que vemos e vivemos são as consequências da globalização em nossa vida, através de seus produtos que nos chegam e pela mídia. Porém a inter-relação com o contexto de nossa vida, realmente exige não somente abstrações, mas outros conhecimentos de diferentes áreas para somar à compreensão, tais como Geografia e História, por exemplo.

Continuamos nossas conversas e outras vezes, achamos caminhos em meio às dificuldades:

> *Ao trabalhar a literatura sinto que você já ampliou para o global, com a questão da guerra e dos agrotóxicos. Mas, a partir do mundo vida dos alunos, das práticas agrícolas, do local que vivem como é possível articular com o global,*

> *nos diálogos? Você verifica que, de certo modo eles trazem presente essa relação com o global? Que ela influência nas escolhas e no cotidiano que vivem, localmente?* (Thais, Carta 1, Resposta 3, 17/05/2018).

> *O que consigo é comentar sobre como a TV nos instiga a tornar obsoletos os objetos ainda em bom estado para comprar outro, e assim se intensificar o lixo no mundo. Também, comento sobre o uso dos agrotóxicos, o seu prejuízo para a fauna, etc. Cito, de exemplo, abelhas que morrem na escola por causa, certamente, dos agrotóxicos de fazendas próximas, e converso sobre o prejuízo e perigo da escassez de abelhas para o mundo. É uma forma de partir do local para o global, mas realmente tenho dificuldades* (Helena, Carta 1, Resposta 4, 23/01/2019).

Caminhos possíveis. A mídia amparada e simbolizada pelo global, esse caminho foi trazido por Helena ainda outras vezes, nas aulas e nas reflexões. Sim, é um caminho, hoje muito efetivo e que chega diretamente ao indivíduo, que se desloca de cidadão para consumidor (LAYRARGUES, 2002)[76]. Um consumo que se torna chave para que o processo continue. Processo de exploração. Processo de separação. Diretamente, nesse momento houve pontos e convergência dos seus diálogos com a questão agropecuária, ao citar os agrotóxicos e a crescente escassez das abelhas. Esses são outros indícios de que Helena tratou a temática ambiental e a questão agropecuária de forma ampla e diferenciada com seus alunos. Ela, na medida do possível, sempre procurou expandir a visão dos alunos, tanto com as narrativas mitológicas quanto com os assuntos relacionados à questão agrária.

Também falamos sobre o que foi planejado para a aula e o quanto os caminhos são desviados, ou traçados de outro modo. Isso, a mim muito incomoda em minha prática e se torna um desafio quando acontece. Tendo a ser controladora, quero me abrigar na segurança do que já está preparado. Com Helena, vi que as frustrações e os desafios podem nos mover. Nossos diálogos me fizeram ver o quanto é necessário a abertura. As cartas a seguir tratam da necessária abertura para que haja esse movimento, que pode se dar inesperadamente na aula, é preciso atenção para poder desviar de um caminho, é preciso (quem sabe?) leveza para essa sensibilidade:

[76] Segundo o autor há uma expressiva diferença entre *ser* consumidor e *ser* cidadão frente as questões ambientais, para ele: "o verdadeiro consumidor verde, ou melhor, o verdadeiro cidadão consciente e responsável não é aquele que escolhe consumir preferencialmente produtos recicláveis, ou que se engaja voluntariamente nos programas de reciclagem, mas aquele que cobra do Poder Público, por meio de processos coletivos de pressão, que o mercado ponha um fim na obsolescência planejada e na descartabilidade" (LAYRARGUES, 2002, p.20).

Nessa aula, como apontado por você no plano de ensino e em sua proposta inicial de reflexões trazidas neste relato, não seria trabalhar a temática ambiental e nem a questão agropecuária, mas sim a importância da leitura. Porém seguindo um caminho dialógico, esse enunciado na voz de uma aluna fez com que sentidos fossem produzidos acerca da temática ambiental, permitindo-se mudar o rumo e explorar outros contextos possíveis nos diálogos a partir do vídeo. Não diretamente a questão agropecuária e produção de alimentos foram tratadas, mas a questão do lixo. De seu enunciado: "Daí partiu um diálogo sobre o meio ambiente, do qual puxei ganchos para questões sociais, políticas, religiosas, culturais e históricas", me surpreendi com tantas questões e dimensões abordadas a partir da fala de uma aluna. Como foi abordar tantos temas assim, a partir da questão do lixo? Quais aspectos pode trazer e relacionar de cada um? E até mesmo da religião, o que pode abordar dentro deste âmbito? (Thais, Carta 5, Resposta 1, 22/03/2018).

Não sei se conseguirei responder a todos os questionamentos, porque da mesma forma que são questões suas, também são minhas. Mas para responder, acredito que nada melhor do que as ideias de Bakhtin, como você citou, do "eu-outro". É essa relação que direciona os percursos e "desvios" de um tema. A partir de um filme, de uma fala de aluno, pontos foram se costurando na aula e não por mim apenas, mas pelas dúvidas e curiosidades dos adolescentes. Por exemplo, do trecho em que a turma conversou sobre meio ambiente, parti de perguntas, como: O que faz com que poluamos, com lixo, o nosso espaço, o nosso mundo? De perguntas assim, sobrevieram outras e comentários do tipo: O filme mostra um bairro mais pobre. Só pobre polui? As indústrias poluem? O que faz o governo para evitar a poluição? O que o povo faz para evitar a poluição? A poluição faz parte da nossa cultura? O que é cultura? Se na cultura estão as coisas em que acreditamos, como mitos etc, a religião é parte da cultura? Tem a ver com hábito? O que é hábito? Como mudar o hábito? A escola pode mudar e trazer novos hábitos? A política e a escola estão ligadas? Assim, entre perguntas e comentários, conversas e levantamentos de novos temas vão surgindo. Não consigo predeterminar todos; apenas inicio a aula com predisposição a dar asas ao imprevisível. Assim vão se delineando os temas a partir de falas e de leituras etc. Quando surgem questões totalmente fora do meu alcance de conhecimento, simplesmente digo aos meus alunos que desconheço o assunto. Quando possível peço para que um aluno vá até outro professor, de uma disciplina específica, para trazer uma resposta para a classe, ou buscamos informações em livros ou na internet, quando esta está acessível. Acho bem interessante isso de construir o conhecimento juntos. No entanto, às vezes não há tempo para isso, já que a demanda do dia a dia é bem puxada (Helena, Carta 5, Resposta 2, 20/11/2018).

Dentre estas dificuldades por nós compartilhada, o que ficou para mim? O que posso compreender desse vivido? Que esse movimento na prática é mais do que necessário. O quanto a aula é um ir e vir. De como se tece uma aula em meio ao que se planeja, em meio ao que se conhece de antemão e ao que os alunos irão trazer ao diálogo, em meio ao desconhecido. Isso é a escuta atenta ao outro para a construção conjunta do conhecimento, o processo dialógico a que Bakhtin (2003, 2006, 2010) se refere em sua obra: o outro é essencial para o meu acabamento, é na relação do encontro entre eu-outro que me constituo. E, neste caso para a realização da aula, do modo como se deu, como por exemplo o que Helena me narrou, é preciso conceber tal pensamento para seu acontecimento. Como ela mesmo citou: "*É essa relação que direciona os percursos e "desvios" de um tema"* e, "*Assim, entre perguntas e comentários, conversas e levantamentos de novos temas vão surgindo. Não consigo predeterminar todos; apenas inicio a aula com predisposição a dar asas ao imprevisível",* bem como no trecho *"Acho bem interessante isso de construir o conhecimento juntos"*. Ao saber que essa professora, em específico, tem conhecimento do referencial bakhtiniano, tenho comigo que pôde se apropriar dele em sua forma de conceber as aulas e sua prática, de modo a proporcionar esse movimento necessário. Dar asas ao imprevisível: enunciado de Helena que agora ecoa em mim, faço dela estas palavras agora para mim, com o desejo que ecoe também nas aulas e práticas de quem se vale do trabalho com a EA, seja em qualquer processo educativo.

Ainda do trecho citado da Carta 5, Resposta 2, de 20/11/2018, no qual Helena discorre sobre os questionamentos a respeito da temática ambiental que propôs aos alunos na aula, é muito interessante a amplitude das questões que ela sugere, onde, sem mencionar explicitamente o local e o global, há uma inter-relação ("*O que faz com que poluamos, com lixo, o nosso espaço, o nosso mundo?*"). E, mais do que isso há profundas reflexões sobre nossa sociedade e a relação com a natureza e as questões da cultura, onde novamente local e global se fazem presente de forma mais ampliada. ("*O filme mostra um bairro mais pobre. Só pobre polui? As indústrias poluem? O que faz o governo para evitar a poluição? O que o povo faz para evitar a poluição? A poluição faz parte da nossa cultura? O que é cultura? Se na cultura estão as coisas em que acreditamos, como mitos etc, a religião é parte da cultura? Tem a ver com hábito? O que é hábito? Como mudar o hábito? A escola pode mudar e trazer novos hábitos? A política e a escola estão ligadas?*"). Esses enunciados me fizeram também pensar no quanto fixar limites para um conteúdo na sala de aula é impreciso, o quanto tecer relações é importante e, mesmo que aparentemente se "saia do tema", é aí que está o verdadeiro dialogismo de uma aula no sentido bakhtiniano (para isto também vale pensar a pesquisa e como ela se encaminha nesse sentido da não possibilidade de controle).

As dificuldades trazidas por Helena no trecho posterior ao citado anteriormente ("*Quando possível peço para que um aluno vá até outro professor, de uma disciplina específica, para trazer uma resposta para a classe, ou buscamos informações em livros ou na internet, quando esta está acessível. Acho bem interessante isso de construir o conhecimento juntos)*, sinalizam o quanto a abertura ao diálogo não é somente em relação aos seus alunos, mas inclusive com seus colegas de trabalho (como já citado anteriormente), com o pressuposto de uma busca por outros modos de construção de conhecimento, suas ideias não estão fechadas em si, um indício que desponta de sua busca própria por conhecimento e aprendizado. Porém, o que limita essa busca é o tempo destinado ao aprofundamento e ao próprio contato com seus pares (*No entanto, às vezes não há tempo para isso, já que a demanda do dia a dia é bem puxada*").

Frente a essas inquietações, frente à falta de tempo diante da necessidade de aprofundamento de temas e estudos, vejo que é também uma fonte de discussão no interior da EA, a qual requer repensar nesse "tempo do relógio". Um tempo que parece correr indefinidamente *contra* nós, contra o que é natural, na soma das horas que nos fazem competir para ver quem chega antes e ganha o prêmio (leia-se capital), ao final da jornada. Essas reflexões são discutidas por Jordão, Carvalho e Bonotto (2016) ao tratarem de dois conceitos de tempo para os trabalhos em EA: *kronos* e *kairós*, "duas palavras que qualificam o tempo vivido de forma qualitativamente diferente: a primeira indicando o aspecto do tempo que é controlado; a segunda, remetendo ao tempo subjetivo, o momento oportuno, ou a oportunidade agarrada" (p.159). As autoras discutem o quanto seria oportuno repensarmos na EA esses conceitos de tempo, principalmente para a sala de aula. Penso então, que poderíamos aderir mais à segunda definição como possibilidade de realizar atividades mais significativas em que seja permitido apreciar o movimento, além do momento dado e controlado.

Além disso, reconhecer que não estamos prontos, que estamos ainda por compreender mais tem grande impacto para mim, como pessoa, pesquisadora e professora, à medida que me cobro por querer saber tudo para então proporcionar isso aos meus alunos. Sobre isso, tive a oportunidade de escrever à Helena, ao que ela me respondeu, chamando-me ao *movimento,* do qual ela mesma compreende não ser possível de "escapar", visto como uma necessidade para nossa própria sobrevivência na docência em meio aos desafios postos:

> *Com o tempo, para um professor inquieto, reflexivo, como você, que observa as inquietações e reflexões da sua prática, o movimento acaba imprescindível, torna-se uma busca constante. Eu fui me incomodando com o meu trabalho,*

> *com a repetição, então busco o movimento. É uma necessidade. Percebo isso em você, porque se incomoda com a sua prática. O incômodo e as frustrações são motivações do movimento, que nos permitem acomodar ou não. Espero que nunca nos acomodemos. E isso acontece aos poucos e vai crescendo* (Helena, Carta 3, Resposta 4, 23/01/2019).

Helena, com sua sensibilidade, mais uma vez me toca com suas palavras. Ela me toca e move para o interior de meus pensamentos. Faz-me compreender que não estou só. Seja como professora, seja como pessoa inquieta nesse mundo. Ao tomar contato, novamente hoje, com tais palavras percebo o quanto sua característica sensível me marcou e me faz sentir acolhida, mais forte para produzir essas reflexões, o quanto o movimento que Helena preza também pretende se fazer presente na pesquisa, que "*aos poucos e vai crescendo*"!.

Portanto, continuando a caminhar, implicada nesta pesquisa, apresento um novo bloco de ideias com outros sentidos produzidos. Frente a temática ambiental, que nos é apresentada a partir do assunto trabalhado, temos que esta, por natureza é contraditória, complexa, está para ser feita e nos deixa ainda sem respostas, fato que me leva – e nos leva, ao próximo item.

4.4 Entre os questionamentos que nos deparamos: os sentidos na busca de uma transformação

Capitalismo. Sociedade globalizada. Crescimento exponencial em um mundo finito. Local. Escola agrícola. Práticas pedagógicas. No meio disso tudo (ou junto a isso tudo) a natureza. O que atravessa essas reflexões? Explorar? Preservar. Desenvolver? Parar. O que faz ser possível, para mim, ainda sonhar pela utopia de uma outra globalização (SANTOS, 2015), menos perversa?

Este ponto que apresento agora adquiriu centralidade dentro do que propus seguir na experiência do vivido e do que discuto na tese a partir dos indícios dos profundos questionamentos quanto a relação sociedade e natureza que Helena se faz – e me faz. Estes indícios trarão o norte para as discussões que serão realizadas a seguir. A compreensão destes aspectos vai desde a inter-relação local global da temática ambiental até o que pressuponho para a Educação e projeto de vida. Além disso, esse ponto de partida levou a outros entendimentos de minha relação com a professora Helena. Compreendi mais sua visão de mundo, o que ampliou a minha, e isso, consequentemente, traz reverberações em nossa prática e caminhos para que eu me aprofundasse nessa experiência do vivido com ela.

Além disso, nesse tópico apresento, do encontro com Helena, o que me fez pensar o que podemos enfrentar enquanto educadores, enquanto atuantes no campo da EA, os questionamentos que se centralizam nas questões que pontuamos como principais. Estes que constituem sentidos que podem apontar os caminhos que percorro na construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999; 2006), para a EA.

Será necessário trazer reflexões na integra de Helena, que me deixou sem chão, sem certezas, pois, por mais que achasse que as tivesse, vi que tinha ainda muito a pensar e compreender sobre elas. Quando entrei para o Mestrado, minhas reflexões acerca da temática ambiental, através das disciplinas que fiz e dos textos que li, todas apontam que o sistema em que nos inserimos é o *grande* problema. Referenciais teóricos de peso para nós, da EA, culminam nessas reflexões, que fazem todo o sentido, pois, à medida que há um sistema que visa a exploração do homem pelo homem, levando a coisificação; há também a subjugação da natureza nessa relação (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Para atuar contra ele é necessário, portanto, construir outras formas de relações, mas sempre tendo em vista, a transformação desse sistema. Isso é certo, por muitos aspectos já evidenciados pela ciência e, até mesmo, pela economia.

Porém, a professora Helena me tirou essas certezas: disse-me que o *ser humano* é o grande problema. Argumentou por isso, muitas vezes. Disse sobre seu incomodo em focarmos somente no sistema e por isso "nada fazermos", pelo sentido de imobilidade frente a esse gigante global que nos está posto. Essas palavras me invadiram. Momento bakhtiniano pleno de alteridade. Onde me encontrei antes e onde estaria depois? Já não sou mais a mesma, pois eu me *importo* com a fala dela. Preciso dar uma resposta e aqui serão feitas essas tentativas, pois, hoje as palavras dela são minhas também. Não quero, de forma alguma, negá-las, eu as acolho.

Se buscar os indícios de seus pensamentos, essa reflexão já aparece em seu caderno reflexivo durante as anotações no curso de formação continuada, em 2017:

> *Desde que sou estudante do meio universitário, isto é, desde 1995 mais ou menos, ouço que todos os problemas do mundo decorrem dos sistemas políticos, principalmente o capitalista. Não nego a força deles, mas observo que tal discurso tende a levar cada indivíduo a uma sensação de que suas pequenas atitudes nenhuma valia têm na transformação do todo. (...)*
>
> *Qual sistema político já deu certo no mundo? Até quando devemos a esse tipo de ideia e nos acomodarmos, esperando que o sistema mude para mudar os as nossas ideais e as nossas atitudes? Nunca o problema está no homem, mas*

> *no seu produto, que assim pensamos, porém nos esquecemos que o produto é o resultado do homem.*
>
> *Assim, vejo, que as questões ecológicas ficam muitas vezes, se não sempre, atreladas à grandeza de um sistema político somente, tornando a ideia de atitudes individuais e de grupos com um aspecto de insuficiência. Certamente, que assim não é, mas psicologicamente há uma sensação de impotência na mudança das coisas. (...) penso que trabalhar as questões ecológicas globalmente com os alunos implica superar essa sensação de impotência e, simultaneamente, olhar para o individual, e, não acreditar, mas compreender que as pequenas atitudes refletem a transformação do homem, que automaticamente refletirá a transformação de seu produto, o qual refletirá em qualquer sistema político e, consequentemente, no meio ambiente.*
>
> *Mudando o Homem para atitudes conscientes e consequentemente tudo se transformará para melhor. A educação é a base e o individual implica o global e vice-versa.*
>
> *Para finalizar, umas palavras de Vitor Hugo, em "Os miseráveis", p.62, 1956: "Onde termina o telescópio, começa o microscópio. Qual dos dois tem a vista mais longa? Escolham. Uma mancha de bolor é uma plêiade de flores; uma nebulosa é um formigueiro de estrelas". (1956, p.62)* (Caderno de Reflexões de Helena, Formação Continuada, do Encontro de 15/05/2017).

Entre local e global. Entre eu e outro. Entre indivíduo e sociedade. Onde está a resposta? Sim, certamente já vivemos muitos exemplos que nos faça contradizer minhas crenças anteriores. Isso pode não incomodar somente a professora Helena. Outros também. Talvez por isso falte engajamento das pessoas, talvez essa culpa leve ao imobilismo? Realmente, uma mudança de sistema sem que as pessoas que dele são constituídas e o constituem é impensável. Temos que, realmente, pensar o quanto um não se separa do outro. Mas, temos que refletir sobre o peso diferente das pessoas – os seres humanos – que compõem esse sistema, suas diferentes posições de poder e capacidade de decisão, talvez não seja suficiente *somente* as pequenas atitudes somadas de cada um que trariam a tão desejada transformação de nossa relação com a natureza para a construção de *sociedades sustentáveis* (mais a frente voltarei à esse termo). Antes, continuemos com mais algumas reflexões de Helena, que dizem acerca de aspectos que envolvem essas questões:

> *É muito difícil lidar com a necessidade de desenvolvimento econômico e com a preservação do meio ambiente. A produção de subsistência é o foco da escola, sendo possível trabalhar formas alternativas de produção, com menos danos ao*

> *meio ambiente, como foi proposto para os trabalhos de TICCs[77] [sobre agrofloresta]. A escola foca nisto: em produções menores e sempre com a busca de menos danos ambientais. Educamos os alunos para se preocuparem com isso, quando forem agrônomos, produtores etc, mas não sabemos como isso repercutirá futuramente, não diante do capitalismo, mas de pessoas que tornam o capitalismo um campo selvagem de ganância financeira e de poder. Temos a tendência de apenas culpar os sistemas políticos, mas o principal problema são, primeiramente, as pessoas que os compõem. É fácil, cômodo, dizer que a culpa é do sistema político, quando nós mesmos nos acomodamos e nada fazemos para nos modificar e tornar as coisas diferentes. Se nossos alunos, mesmo no sistema capitalista, forem mais humanos e preocupados com o meio ambiente, procurarão formas de estar no mercado sem a agressividade da ganância desenfreada por dinheiro e poder. Se chegarem à política com esse pensamento, melhor ainda, mesmo não sendo a proposta de um partido. O problema é que poucos crescem com essa visão consciente e, quando tentam brigar com o sistema, perdem. Mas e se muitos crescessem com esse pensamento ambiental? Eliminar o capitalismo e acreditar que outro sistema resolva, acho utopia. Acredito, sim, em novas formas de se comportar em cada sistema político, e isso só a educação pode proporcionar. Portanto, acredito na educação acima de tudo. Claro, que os sistemas políticos interferem muito, porém, eu e você, por exemplo, que nascemos no sistema capitalista, pensamos diferente, porque a nossa história de vida, desde a educação de nossos pais e da escola, assim nos permitiram. Com certeza, se eu e você vivêssemos da agricultura, pensaríamos em novas estratégias para causar menos danos ao meio ambiente, e só porque tivemos uma educação que nos levou a isso. Claro, que a necessidade de sobrevivência nos puxaria para o tradicional e mais fácil, mas aí entra a força do ideal, do nosso mito diante daqueles que já estão postos. E quando há mais pessoas iguais, fica mais fácil de vencer o sistema. Isso em qualquer sistema. Se não é uma educação do lar, que seja da escola e vice-versa* (Helena, Carta 1, Resposta 4, 23/01/2019).

Neste trecho novamente a ideia anterior é reforçada e trazida com mais força: a mudança através da Educação. Essa que sonhamos? Essa que trabalhamos em nossa sala de aula? Qual Educação? Qual é possível? Ela está a serviço de quem? Pergunto-me e questiono-me. Deixo ainda em suspenso, para posteriores reflexões e trago falas de Helena que tratam de questões quanto ao que seria necessário realizar-se na sociedade para a uma transformação:

> *Por exemplo, criticamos o capitalismo; quando estive na Rússia, pessoas de lá criticavam o Comunismo... Sempre veremos os pontos negativos e desejaremos*

[77] Conforme mencionado na página 53, os alunos do 9º ano realizam um Trabalho Interdisciplinar de Conclusão de Curso (TICC) com alguma temática por eles escolhida, sendo orientados pelos professores tutores, com o auxílio também dos conhecimentos dos técnicos agrícolas.

> *outras formas de sociedade. Mas qual é a ideal? Existe? Por isso, vou com Dostoiévski que acreditava que antes o homem necessita se melhorar para tornar os sistemas melhores. Na obra "Sapiens", de Hahari, ao falar sobre a mudança das verdades coletivas, ou seja, de seus mitos: "Uma mudança de tal magnitude só pode ser alcançada com a ajuda de uma organização complexa, como um partido político, um movimento ideológico ou um culto religioso. No entanto, para construir tais organizações complexas, é necessário convencer muitos estranhos a cooperarem uns com os outros. E isso só acontecerá se esses estranhos acreditarem em alguns mitos partilhados. Daí decorre que para mudar uma ordem imaginada existente precisamos primeiro acreditar em uma ordem imaginada alternativa." (2018p. 126). Aí encontro o nosso papel de professoras. E isso pressupõe mudar-se primeiramente, mudar a nossa pessoa, o Homem. O problema, que entendo, é que, por exemplo, na política, alguém acredita verdadeiramente numa ideologia, mas muitos que passam a fazer parte das engrenagens políticas, simplesmente se rendem a interesses e não ao mito, que pregam. Então as propostas vão por água abaixo. Se todos os políticos de um partido realmente, de corpo e alma, acreditassem no mito que abraçam, não poderiam cair no individualismo, sendo que a política é pública. Mas em todos os regimes, vemos o descontentamento do povo* (Helena, Carta 6, Resposta 2, 31/12/2018).

Acima se situam profundos questionamentos que me incidiram. Que me tiraram o sono. Não há uma resposta a ser dada a ela ainda, principalmente a essa questão "*Sempre veremos os pontos negativos e desejaremos outras formas de sociedade. Mas qual é a ideal? Existe?*". Não há resposta pronta para onde podemos caminhar. Movimentos contraditórios. Inconclusibilidade dos processos da vida e do que vivemos em sociedade no aqui e agora. Um sistema econômico, social, político, um modelo de sociedade construído: o capitalismo. Será possível escapatórias? Assim como ela mostra seu descontentamento o meu também é presente.

Evidentemente, é muito claro para mim que o pressuposto para este sistema que vivemos é o do desenvolvimento econômico, que tem como consequência o consumo e a exploração. Levado a cabo esse sistema, o que temos em poucas palavras é um planeta finito para uma visão econômica de acúmulo infinito. Nessa total inconsistência de relação estamos e vivemos. Viveremos assim por mais quanto tempo? Como ter respostas a isso? Grandes filósofos, sociólogos, economistas, ambientalistas apontam algumas respostas e encaminhamentos que têm indicado caminhos, mas que não garantem ainda uma *única solução*, diante da complexidade da problemática. Como conciliar a vida, sua continuidade para todos os seres [vivos e não vivos] [humanos e não humanos] que aqui habitam diante do que construímos como modelo para a nossa própria existência ao longo dos últimos séculos?

O que a professora Helena me disse me faz pensar que talvez não seja somente necessário uma transformação *exterior* ao humano, que é preciso *algo mais*, uma mudança *interior* do ser humano. Fiquei em suspenso, como já mencionei. Quando então me lembrei da leitura de um trecho de Amorim (2004), que me fez compreender que não preciso sempre ter respostas, o que preciso é fazer valer a polifonia, reconhecendo a alteridade, desse outro que me invade, pois: "onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar" (p.29). Com isso, professora Helena, nesse momento reconheço o que me diz! Respondo-lhe que não sei o que virá e se somente por meio da Educação se cumprirá tudo o que igualmente desejamos. Porque, sim, nossos desejos são os mesmos! Apenas os caminhos a serem traçados é que ainda estão em construção, por mim, e por nós.

Entre tantos enunciados de Helena que se referem ao papel da Educação, dois deles, em especial, me invadem: "*acredito na educação acima de tudo"* e "*Aí encontro o nosso papel de professoras. E isso pressupõe mudar-se primeiramente, mudar a nossa pessoa, o Homem* (referindo-se a mudar a ordem imaginada existente e acreditar em uma ordem imaginada alternativa). Estes dois enunciados incidem diretamente no que é o papel da Educação e faz-me questionar sobre seu alcance. Se a projetamos demais é utopia, se não acreditamos em nada, é fatalismo. Como ser realista e mesmo assim não afundarmos na areia de nossas convicções? Eu também acredito na Educação, senão, não estaria escrevendo estas páginas e nem procurando dialogar com outros a partir delas. Mas, não sei, hoje, sua real capacidade de abranger tudo que desejamos de transformações, por isso talvez não seja nesse *acima de tudo* que ela se situe. Talvez seja *junto-com-tudo*. Outros tantos setores da sociedade contribuem, seja para a formação humana, seja para que a existência se torne mais digna. A cultura. A política. A economia. A saúde...

Na busca por promover a continuidade do diálogo com os enunciados de Helena, busquei outros autores, busquei ajuda no cotejo com outros textos, pontos de vista e compreensões. Assim os sentidos se ampliam. É possível traçar mais algum(ns) caminho(s), a partir de nossos diálogos. Vamos a esse diálogo mais amplo.

Como um caminho, junto ao que Bakhtin (2003) nos propõe, há seu conceito de memória do futuro. Este, pode nos ajudar a ampliar os horizontes (e utopias) de nossa atuação na Educação, mas ainda com os pés no chão, perante o compromisso e o não álibi na existência, pois "a memória do passado é submetida a um processo estético, a *memória do futuro é sempre*

de ordem moral" (p.167, grifo meu). Para exemplificar esse conceito, Geraldi (2013) o compara a visão de um arquiteto que projeta uma casa. Este tem a visão de seu acabamento final e tem consigo traçado um horizonte de possibilidades de ação para realizar no presente o que antes imaginou, portando uma memória do futuro. Traçar esse horizonte para o futuro, mediante um compromisso com o presente tem relação íntima com a Educação e, segundo o autor, este conceito permite (re)compreender a relação pedagógica. Nesse sentido, Geraldi (2013) destaca que:

> [...] o ato pedagógico tem algo de estético, necessariamente: antevê (ou transvê, para usar a expressão do poeta Manoel de Barros) um acabamento provisório no futuro, dele tem uma memória, e com essa memória calcula as ações possíveis no presente com o material que nos fornece o passado, mas selecionados para realizar o futuro: saberes, conhecimentos, crenças, utopias, etc. (GERALDI, 2013, p.18).

Dada essa importancia de traçar a relação entre a memória do futuro, a Educação e nossas utopias – quais sejam aqui nesse espaço perante também a EA e a relação sociedade-natureza, para que, então, o professor possa dar novos sentidos aos saberes vivenciados. Como Helena me faz também pensar. E, mesmo que, aparentemente seja uma repetição, ou, mesmo que o futuro pareça ser nebuloso, é necessário esse compromisso. Cabe ressaltar que esse compromisso, mesmo sendo com o futuro, tem o real como concretude, não se dá em um vazio, mas sim no contexto das relações humanas que se dão na concretude e são historicamente situadas. Como nos lembra Bakhtin (2003):

> O passado criador deve revelar-se necessário e produtivo nas condições específicas de uma localidade, como uma humanização criadora dessa localidade, que transforma uma parcela do espaço terrestre num lugar histórico de vida para o homem, num espaço histórico do mundo (BAKHTIN, 2003, p.253).

Não podemos, porém, nos esquecer que a Educação, por meio da escola, é um dos aparelhos ideológicos do estado (ALTHUSSER, 1974), muitas vezes nos movemos contra algumas de suas bases ou práticas, mas nos sentimos presos a essa estrutura dura e definida que nos cerca. Por isso quando pensamos em Educação como solução, antes perguntamos: que Educação, com qual finalidade? Quais objetivos? Severino (1986, p. 95), aponta que: "se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora". Com ele me aproximo a esse pensamento de

que a Educação está para a dominação, tanto quanto para a produção de resistências ao que está posto.

Assim, penso que seus objetivos devem ser conduzidos nesse caminho: procurar levar em consideração uma visão crítica da realidade sócio educacional. Esta visão reitera o que disse anteriormente, ser realista com o que ela pode, mas ao mesmo tempo crítico. Com isso, reconhecer os problemas sociais e ambientais da realidade em que nos situamos, a fim de que sejam o pressuposto para os objetivos e planejamento da Educação é uma forma de adentrar nessa possível solução, mesmo que temporária à nossa inquietação. Ao mesmo tempo, com Saviani (2000) lembro que a Educação é um reflexo da realidade social, e tem em seu interior suas próprias contradições, influenciando e transformando a sociedade, ao mesmo tempo em que dela sofre influências. Para ele, em suma:

> a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, 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, 2015, p.293).

Essas relações pedagógicas historicamente determinadas são nosso contexto, são nossas práticas, nosso chão de ação. Por isso, é também na Educação que reside o contato vivo que temos com o outro, enquanto pessoas, enquanto formadoras, enquanto possibilidade de desenvolver um fazer docente mais amplo – que se incorpora na prática pedagógica, e que seja tão vivo quanto essa relação. Portanto há sim, uma grande força nela. A nossa intencionalidade. A nossa escolha. Assim vem, nosso papel como professoras. Onde está? Qual sua dimensão? É tão grande quanto o papel da Educação? Ou também pode ser ponderado como um dos caminhos que contribuem à transformação? Faço destas questões continuidade do processo que acredito para a Educação, pois como professoras e professores, temos, sim, um papel que nos cabe, mas que não deve nos enclausurar nele, especificamente. Deve proporcionar que busquemos, ao mesmo tempo, sair e retornar em cada aprendizado proporcionado com o outro, com o mundo, assim como o faço agora.

Os questionamentos de Helena quanto ao modelo de sociedade me invadiram, me deixam sem respostas prontas e fechadas a ela e ao mundo. Pois, como já mencionei, a maior parte das minhas reflexões até hoje são no sentido de que acredito em uma transformação da relação sociedade-natureza, passando pela estruturação de um novo modelo de sociedade que não seja esta, baseada na exploração e objetificação do ser humano e da natureza. Reconheço,

também, que a mesma visão de desenvolvimento e exploração da natureza está presente na proposta marxista, assim como as experiências que já vivenciamos que se aproximaram desta visão exploraram tanto a natureza quanto o capitalismo. Portanto, talvez esta última não seria também uma visão propícia para um outro modelo de sociedade a ser construído, levando em consideração as questões ambientais hoje postas, as quais não se faziam tão presentes quando o marxismo foi pensado. Há, hoje, os ecossocialistas que advogam a constituição de uma nova sociedade a partir do viés marxista, buscando releituras e novos fundamentos para a construção desse outro modo de vida e relação entre sociedade-natureza (LÖWY, 2014). Será possível? Seria um caminho? Segue uma reflexão dessa vertente:

> A questão ecológica é, a meu ver, o *grande desafio* para a renovação do pensamento marxista no início do século XXI. Tal questão exige dos marxistas uma revisão crítica profunda da sua concepção tradicional de "forças produtivas", bem como uma ruptura radical com a ideologia do progresso linear e com o paradigma tecnológico e econômico da civilização industrial moderna. Walter Benjamin, foi um dos primeiros marxistas do século XX a se colocar esse tipo de questão: já e 1928, no seu livro Sentido único, ele denunciava a ideia de dominação da natureza com um "ensino imperialista" e propunha uma nova concepção da técnica como "domínio da relação entre a natureza e a humanidade" (LÖWY, 2014, p. 40-41, grifo do autor).

O autor ainda continua conceituando como uma corrente de pensamento e ação ecológica que busca aquisições no marxismo "ao mesmo tempo que livra das suas escórias produtivistas". Para quem advoga essa tendência, a lógica do mercado e do lucro são incompatíveis com as exigências de preservação ambiental, "assim como a do autoritarismo burocrático de ferro e do 'socialismo real'" (LÖWY, 2014, p.44).

Portanto, por mais que haja profundas contradições na forma como se deu no século passado a apropriação destas ideias, há quem queira buscar nelas outras formas possíveis de relação entre sociedade e natureza. As teorias nos guiam, as reflexões – e que bom, sempre se fazem presentes. Atualizar ou não. Rever ou não. Aqui estamos a pensar limites e possibilidades que só se darão de fato, se tornarão ato através de nossa prática. Em nossos discursos. Em nossa dialogicidade, com o outro, outros textos, outras visões de mundo.

Admito que haveria alguns caminhos possíveis para respostas: talvez não seja somente um único modelo de sociedade a ser construído. Mas sim, comunidades e sociedades sustentáveis, no plural. Esse é um conceito trazido na EA como caminho de construção para outra relação com a natureza. Termo fruto de discussões e aprovado no Fórum das Organizações Não Governamentais (Fórum das ONGs), que se reuniu paralelamente às reuniões oficiais durante a realização da ECO-92. Não seguimos o tão alcunhado desenvolvimento sustentável,

pois ele abarca a mesma ideia de exploração da natureza presente neste sistema que estamos. Segundo Diegues (2003) “A construção de comunidades e sociedades sustentáveis deve partir da reafirmação de seus elementos culturais e históricos, do desenvolvimento de novas solidariedades, do respeito à natureza não pela mercantilização da biodiversidade” (p.1-2). Para ele:

> [...] não existe apenas um único paradigma de sociedade do bem-estar (a ocidental) a ser atingido por vias do “desenvolvimento” e do progresso linear. Há necessidade de se pensar em vários tipos de sociedades sustentáveis, ancoradas em modos particulares, histórico e culturais de relações com os vários ecossistemas existentes na biosfera dos seres humanos entre si. Esse novo paradigma a ser desenvolvido se baseia, antes de tudo, no reconhecimento da existência de uma grande diversidade ecológica, biológica e cultural entre os povos que nem a homogeneização sociocultural imposta pelo mercado capitalista mundial, nem os processos de implantação do “socialismo real” conseguiram destruir. (DIEGUES, 1992, p.23).

Com isso, não é necessário aqui imaginar um único modelo de sociedade instituída para todos viverem, mas o que for melhor em cada lugar, em cada espaço e tempo. Fica menos pesado – e, mais possível de ser buscado. Assim, partindo desse fato, quais outras propostas para a construção dessas sociedades? Outro modelo de sociedade em economia e política? Temos que unir essas ideias a outros autores e pensamentos. O que penso é que a globalização não afeta a todos igualmente. O capitalismo se apropria dessa forma desigual, é seu pressuposto. Assim a ação frente a esse capital também não é igual para cada indivíduo. Quem será que tem mais ação? Eu, você? Um político? Um microempresário ou as grandes corporações? Será preciso mais boa vontade em cada um desses espaços? Lembrando que aqui parto do pressuposto de que os problemas ambientais são também sociais, assim tudo a que se refere a pensar em outras relações, incluem também *esse* entre nós e a natureza.

Para procurar dialogar com esses questionamentos busquei outros autores. Um deles é Beck, que trata do conceito de globalização em sua obra chamando o momento que nos situamos como modernidade reflexiva, na sociedade pós-industrial, situada no que hoje se constitui uma sociedade de risco. Como assim? Nesta sociedade, se vive um mundo cada vez mais reflexivo, que estimula a crítica e a auto confrontação, tal como aponta Beck (1997): “Não há objeto claramente definível. Em virtude de sua dinâmica independente e de seus sucessos, a sociedade industrial está escorregando para uma terra de ninguém, de ameaças sem garantia. A incerteza retorna e prolifera por toda parte” (p.24).

Para esse autor, a crítica da modernização tornou-se um “fenômeno cotidiano dentro e fora de sistemas e organizações [...]. Linhas de conflito estão surgindo em relação a o quê e ao

como do progresso, e estão se tornando capazes de organizar e de realizar coalizões" (BECK, 1997, p.24). Nesse quê e como do progresso, encontramos as incertezas, estas, são tantas que emerge uma sociedade de risco – social, econômico, político, ambiental. O autor caracteriza que esses riscos são a partir da racionalidade científica que passa a determinar a lógica da racionalidade social. Assim, as consequências do desenvolvimento científico e industrial são um conjunto de riscos que não podem ser contidos no espaço-tempo, ninguém pode ser responsabilizado por esses riscos e os afetados também não podem ser indenizados, devido ao próprio problema e fluidez no cálculo desses danos (BECK, 2011).

Frente a isso, acredito ser urgente, portanto, pensarmos em ações reflexivas. Para o autor (BECK, 1997; 2011), essa sociedade de risco leva a *individualização*, uma forma social de enfrentamento, nessa complexa sociedade. Esse conceito chamou-me a atenção quando buscava dialogar com as questões sobre o indivíduo *unicamente* exercer suas ações frente a questão ambiental que a professora Helena me apontou e, vi que era um caminho a ser mostrado como possível ao diálogo com ela, através das palavras do autor.

Para Beck (1997) a individualização significa desincorporação seguida da "reincorporação dos modos de vida da sociedade industrial por outros modos novos, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias" (BECK, 1997, p.24). Significa desintegrar as certezas da sociedade industrial, bem como a "compulsão para encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros que não a possuem", e, também, "significa novas interdependências, até mesmo globais. A individualização e a globalização são, na verdade, dois lados do mesmo processo de modernização reflexiva" (BECK, 1997, p.26). Watanabe-Caramello (2012), discorrendo sobre este conceito, nos indica que:

> [...] a individualização volta-se ao poder de escolhas e não a algo imposto e pré-estabelecido. Vale ressaltar que ela (a individualização) não é feita por escolhas isentas de intenções e responsabilidades, já que está vinculada a outros aspectos que envolvem, por exemplo, os compromissos e articulações que a vida impõe. Assim, podemos dizer que os direitos individualizados tornam-se políticos. Em outras palavras, as mudanças no âmbito individual podem influenciar aquelas geradas na esfera global, o que nos faz pensar na urgência de uma formação capaz de elucidar e lidar com essa responsabilidade (WATANABE-CARAMELLO, 2012, p.49).

Nesse sentido, em Beck (1997), a forma de ação dos atores sociais que adquirem esse caminho de refletir as condições sociais dá-se através da subpolítica - a qual inclui o indivíduo na ideia de mudança. Mudar de baixo para cima, concordando com as reflexões e os questionamentos que Helena me fez. Nesta, não são os indivíduos que são apropriados à

política, o foco sai do poder político centralizado, abrindo a participação de outros agentes externos à política de Estado. Segundo o autor:

> *Subpolítica* (*sub-politics*), então, significa moldar a sociedade de baixo para cima. Visto de cima, isto resulta na perda do poder de implementação, no encolhimento e a minimização da política. No despertar da subpolitização há oportunidades crescentes de se ter uma voz e uma participação no arranjo da sociedade para grupos que até então não estavam envolvidos na tecnificação essencial e no processo de industrialização: os cidadãos, a esfera pública, os movimentos sociais, os grupos especializados, os trabalhadores no local de trabalho; há até mesmo oportunidades para os indivíduos corajosos 'moverem montanhas' nos centros estratégicos de desenvolvimento. Por isso, a politização implica um decréscimo da abordagem da regra central; significa que os processos que anteriormente sempre se desenvolveram sem atrito malograram, resistindo a objetivos contraditórios (BECK, 1997, p.36).

Apropriando-se desse conceito para discorrer sobre as questões ambientais, Watanabe-Caramello (2012) reflete que duas vertentes devem ser trabalhadas e desmistificadas:

> A primeira refere-se à percepção de que as subpolíticas influenciam diretamente as ações e decisões tomadas nas instancias mais elevadas da política, tal como a conhecemos. A segunda vertente refere-se à tomada de decisão dos cidadãos, que está relacionada com o conhecimento e clareza que os indivíduos têm sobre as questões socioambientais. Essa tomada de decisão requer que os cidadãos percebam tanto os riscos envolvidos quanto o entendimento das dinâmicas dos sistemas - a complexidade da questão. Em outras palavras, a busca pela mudança na relação homem, sociedade e natureza requer que os indivíduos se vejam como cidadãos reflexivos, que constantemente pensem, agem e interfiram no sistema, revejam e modifiquem suas posições sempre que julgarem conveniente; e que tenham clareza sobre o poder a eles concedido, levando-os às ações por meio das subpolíticas. Por fim, cabe ressaltar que compartilhamos da ideia de que a nossa sociedade está caminhando para um momento no qual as relações que estavam relativamente estabelecidas precisarão ser repensadas e as ações terão que tomar um novo rumo (WATANABE-CARAMELLO, 2012, p.49-50).

Junto à ideia de subpolítica há mais uma possibilidade para promover transformações entre nossas relações, em que não seja partindo somente de um indivíduo ou, por outro lado, somente do sistema como um todo (sem nossa mudança). Boaventura de Sousa Santos (2016) destaca a importância do *local*, do indivíduo, na horizontalidade desse espaço, pois, sistemas de dominação como o capitalismo ou colonialismo "apropriam-se de grandes escalas (global e universal) porque são elas que garantem a hegemonia (as que desacreditam as alternativas) e a reprodução alargada. Às escalas menores (locais ou subnacionais) é deixada maior margem de liberdade" (p.130). Para ele:

> O local permite combinar radicalidade e atomicidade. Quer no nível de denúncia e da resistência quer no nível da proposição e da alternativa, o

> investimento político-emocional organizativo e comunitário é potencialmente radicalizador porque vive na transparência entre o que é defendido e o que é combatido. (...) *O local de hoje pode ser o global de amanhã.* Para isso, são necessárias imaginação e vontade política que deslocalizem o local sem o eliminar (a articulação entre lutas locais) e que desglobalizem o global existente deslegitimando-o (esta ordem é desordem, esta justiça é injusta, esta liberdade é opressão, esta fraternidade é egoísmo naturalizado) e minando sua hegemonia (há outras ordens menos desordenadas, outras justiças mais justas, outras liberdades mais livres e outras fraternidades verdadeiramente fraternas). Tudo isso é possível a todas as escalas e a mudança social envolve sempre mudanças de escala (o que chamo de transescala). Infelizmente, o pensamento democrático socialista continua ainda apegado ao modelo de Estado moderno centralizador. Ou seja, tende a ver a transformação social no nível nacional, privilegiando-a em detrimento da escala local ou da escala global e sendo pouco imaginativo na construção de articulações entre escalas (SANTOS, 2016, p.131, grifo meu).

Portanto, acredito no local, também, no indivíduo a se mobilizar, assim como Helena, mas, há muitas outras relações a serem postas e vencidas nesse sistema que é tão grande e complexo. Para isso, Santos (2016) nos coloca a democracia *radical* como caminho, esta que para ele é assim denominada: "democracia para mim é todo processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada, onde quer que haja luta contra o poder desigual, há processo de democratização" (p.133). Assim considerado, se torna necessário atuar em vários espaços-tempo onde há relação desigual de poder, que ele representa serem: espaço-tempo doméstico; espaço-tempo da produção; espaço-tempo da comunidade; espaço-tempo do mercado; espaço-tempo da cidadania; espaço-tempo mundial das relações entre Estados. Quais os exemplos?

> A cada um destes corresponde a uma forma especifica de relação desigual de poder: no espaço-tempo doméstico, a forma de poder é patriarcado ou relações sociais de sexo; no espaço-tempo da produção, a forma de poder é a exploração centrada na relação capital/trabalho; no espaço-tempo da comunidade, a forma de poder é a diferenciação desigual, ou seja, os processos pelos quais as comunidades define quem pertence e quem não pertence e se arrogam o direito desigualmente quem não pertence; no espaço-tempo do mercado, a forma de poder é o fetichismo das mercadorias, ou seja, o modo como os objetos assumem vida própria e controlam a subjetividade dos sujeitos (alienação); no espaço-tempo da cidadania, a forma de poder é a dominação, ou seja, a desigualdade no acesso à decisão política e no controle dos decisores políticos; e, finalmente no espaço-tempo mundial, a forma de poder é a troca desigual, ou seja a desigualdade nos termos de trocas internacionais, tanto econômicas quanto políticas e militares (SANTOS, 2016, p.137).

Para o autor, cada uma das formas de poder nesses espaços-tempo repercute-se em todos os outros, em uma ação combinada de todas elas. Neste conjunto de lutas democráticas, Santos (2016) ressalta que as ações anticapitalistas têm que atuar em todos os espaços tempo: "as lutas

anticapitalistas, para ter êxito, tem que lutar contra todas elas [as formas desiguais de poder] e só avançam na medida em que em cada um dos espaços-tempo as desigualdades de poder diminuírem" (p.137), para isso é necessário arquitetar "uma constelação de resistências" (p.137). O êxito dessas lutas é incompatível com o capitalismo e isto, "mede-se pelo grau, mais intenso ou menos intenso, com que tornam o mundo menos confortável para o capitalismo" (p.149).

Em consequência a isso, o autor explicita que: "trata-se de uma democracia sem fim, e esse é, para mim, o verdadeiro programa socialista; socialismo é democracia sem fim" (p.133). Porém, segundo ele tal feito não ocorre de modo linear: "A crença na linearidade leva-nos a continuar a acreditar em propostas e modelos há muito inviáveis, ao mesmo tempo que nos impede de identificar o valor propositivo de lutas e objetivos emergentes" (p.149). Sendo que as alternativas tendem a surgir na confluência entre o que já não é possível e do que ainda é possível.

Ao tomar contato com essa perspectiva de Santos (2016), mais uma vez vi um ponto de convergência e diálogo para as inquietações que ficaram em mim vindas dos enunciados de Helena. Mais um caminho a ser somado para respostas. Estas que não são únicas, mas podem ser somadas, adicionadas em um horizonte de possiblidades. Orientada pela verdade *pravda*, aquela que se dá pela adição, espero construir conhecimento a partir dessas asserções trazidas, junto a outras que virão. Fazendo a história – a micro história, desde meu local que ocupo, como nas palavras de Santos (2016):

> Os sujeitos históricos são todos os sujeitos que fazem a história. Fazem história na medida em que não se conformam com o modo como a história os fez. Fazer a história não é toda ação de pensar e agir na contracorrente; é o pensar e o agir que força a corrente a desviar-se de seu curso "natural". Sujeitos históricos são todos os rebeldes competentes (p.146).

As ideias dos autores aqui trazidos convergem com nossos diálogos e inquietações à medida que apontam caminhos para construção de outras relações na sociedade – sermos rebeldes competentes, fazendo nossa história, quem sabe seja esse o caminho? E, mais que isso, essas ideias para mim apontam uma gradação nesse caminho a ser traçado. Que não é somente pelo indivíduo e tampouco pelo sistema sozinho que devem ser transformados. Entre interior ou exterior ele se faz. Buscando, então que a corrente se desvie de seu curso, continuo minhas reflexões com Helena.

Outro ponto que me invadiu: como extrapolar a inter-relação local global para tudo e a todos? Será que essa não seria uma forma de imposição a determinadas culturas? O que

significa no local ser resistência? É não se integrar ao global? Ou um modo de mediar, de ter clareza da inter-relação? Contextualizando esse trecho carta que irei trazer, ele surge de nossos diálogos de quando falamos sobre os efeitos da globalização e o quanto a questão da cultura, que é uma identidade que unifica, pode "se perder", em meio ao que é global. Com Helena, pensemos:

> *Quando penso em questões globais, entendo global realmente. Fala-se em resistência cultural. Acho isso relativo. Por exemplo, nossos índios. A partir do momento em que eles aderem à informática, ao estudo acadêmico, às roupas da sociedade das cidades, que tipo de resistência há neles? Vejo-os mais interessados em se integrar na nossa sociedade do que se apartar dela, e, penso, que se os mantivermos afastados de nós, por imaginar que seja isso o que eles querem, então os colocaremos à margem. Se realmente o índio desejar manter a sua cultura, ele não aceitará a intervenção e inserção de elementos da nossa. Então, imagino isso: que resistência há realmente? Que voz tem o índio? Resistência? Ou, simplesmente, ouvimos a nossa própria voz a dizer que eles querem continuar a viver como índios? O ser humano dos primórdios do mundo viajou historicamente para chegar onde chegou. Por que o índio tem que permanecer "parado" no tempo? Ele deve decidir o que deseja, mas ele, não nós por ele. E, sinceramente, os vejo, cada vez mais, buscando elementos de nossa cultura, por mais que eu, você e outros digamos que precisam resistir. A linguagem prega peças em todos nós. Quem hoje consegue se imaginar longe da informática? O índio, em nome da resistência, deverá ser impedido de conhecê-la para se manter culturalmente original? É o que ele deseja? Reflito sobre essas coisas e sobre os livros, as narrativas que nos contam etc. O ser humano, desde que conhecemos, intervém de alguma forma na natureza, mais, ou menos, mas intervém. E ouvimos a narrativa moderna de florestas nunca impactadas pelas mãos humanas. Será? Tenho minhas dúvidas. Os coletores humanos e seus ancestrais mudavam de lugar; serviam-se da natureza e nela interviam. Sempre houve movimento. Talvez, o que chamamos de resistência seja apenas um moderador temporal de mudanças. Nos países de governos de esquerda, há resistências de direita; e vice-versa. As resistências talvez sejam necessidades humanas, assim como o frio é uma necessidade do verão e vice-versa. A natureza não é feita de unanimidades e, nisso, continuamos bem naturais. Estas reflexões, na verdade, nada dizem de certo ou de errado, só servem pra me incomodar e a você, que lê este texto. São partes da vida de uma professora de Língua Portuguesa de uma Escola Agrícola, como certamente é de outros professores e de você. Nada certo, tudo incômodo* (Helena, Carta 4, Resposta 2, 27/12/2018).

Sobre as resistências, sobre a imposição de um modo de vida a quem pensamos ser melhor. Sobre o que pensamos que o *outro deve* valorizar, por *eu* mesmo não valorizar, ou me ausentar de fazê-lo, me questiono: qual nossa responsabilidade? É minha ou do outro? Sim, são reflexões profundas que recaem também na inter-relação local global. As culturas e povos tradicionais, para nós, "modernos" *devem* ser resgatadas, valorizadas, permanecer. Isso todos aceitam. Mas como? A custa de que? De quem? Será o mesmo que desejam? Quem deseja? Nesse sentido, a professora Helena expressa o enunciado "A linguagem prega peças em todos nós", pois quem deseja aqui construir uma realidade a alguém acaba impondo-a, por isso é necessário se perguntar quem é que constrói a realidade/a história ou as condições de vida para alguém vivê-la. Será que o fazem incluindo localidades, identidades ou será que o discurso acaba impondo e, de certo modo, criando outras resistências?

Perante esses incômodos eu também me coloquei e estou, ainda em reflexões. O quanto de certezas são trazidas para a sala e aula, e, por isso nossos alunos não entram em verdadeiro diálogo conosco? O quanto de (in)certezas há frente aos assuntos da temática ambiental para que possamos dialogar com nossos alunos? Tudo aberto, em um mundo global e local, local e global. Helena traz também enunciados tão fortes que mexeram comigo, minhas perspectivas de trabalho e práticas: *"Estas reflexões, na verdade, nada dizem de certo ou de errado, só servem pra me incomodar e a você, que lê este texto" e "Nada certo, tudo incomodo"*. Sim me incomodaram! Mas serviram muito! Estou produzindo no aqui e agora a partir desse incomodo! Que alegria ouvir essas palavras, pois tendo a ter certezas para poder agir. Mas ver que é essa incerteza que nos move, me angustia menos. Queremos muito ter certezas, mas, para quê, para quem? Para nossas vidas e nossas práticas se tornarem estáticas? Para as certezas cimentarem nossas ações?

Pelo caminho que esses enunciados me levam aqui se inicia outra fonte importante de sentidos que produzi de nossa relação: a compreensão de que a realidade é construída pela linguagem e que somos constituídos por ela. Isso é simples de ler, mas nem tão fácil de compreender suas implicações, pelo menos para mim. Somente após muitos estudos e leituras de Bakhtin, após muito contato com a professora é que agora passei a conceber, de fato e na prática, que tudo que criamos e interpretamos no mundo é devido a linguagem. Que tudo está em movimento e inacabado porque somos vivos, a linguagem também é viva.

Cada contexto pode transformar a palavra dicionarizada através da dialogia, pois elas refletem e refratam a realidade que a produziu (BAKHTIN, 2006). Para o autor, "toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc".

(BAKHTIN, 2003, p.313). Este fato será mais bem explorado no próximo capítulo, a partir de outros elementos que Helena trouxe em suas cartas. Porém o que fica evidente aqui é a abertura, o inacabamento e o movimento. Essenciais para a alteridade, para a constituição de meu ato responsável, na pesquisa e no mundo.

De momento, para findar esse bloco de reflexões sobre os questionamentos que nos colocamos, apresento mais um trecho que me moveu nas cartas, quando Helena me respondeu diante de minha pergunta sobre o porquê de ter escolhido levar algumas determinadas palavras ligadas ao tema que estava tratando e trabalhar seus significados com os alunos:

> *As palavras a que se referiu [meio ambiente, agroecologia, ecossistema e globalização], que eu havia escolhido para trabalhar com os alunos a partir de definições ocorrentes na mídia, escolhi pelo tema associado ao conteúdo de produção de texto de propaganda e comercial de TV e à realidade rural e da escola, que os cerca. Os conceitos escolhidos além de explorados pela mídia, assunto este diretamente ligado ao desenvolvimento do conteúdo proposto, englobam todos os assuntos debatidos no ano, como violência, ética, meio ambiente, alimentação, saúde, agricultura etc. Cada uma dessas palavras me remete ao contexto de vida dos alunos, à questões linguísticas, retóricas, políticas de dominação e controle, à questões da manutenção, destruição e desenvolvimento da humanidade concernente ao que chamamos de conforto, progresso material e científico, etc. Remetem a muitas questões sem resposta, porém que devem ser debatidas. Todas se relacionam diretamente com a ética e esta se relaciona com a moral de determinado grupo e época, que se relaciona com a cultura, que se relaciona com crenças e mitos. É um sistema indissociável. E isso tudo é local, mas também é global, porque são assuntos que envolvem todas as culturas. Não direi que a internet, com a globalização, intensificou o contato com o global, porque quando interpelo os meus alunos, percebo que mesmo na amplidão do mundo virtual, as buscas deles se restringem ao próprio mundo. Raros são aqueles que me contam que entraram em sites de notícias ou informações. Os alunos se restringem ao contato por Facebook. Mas o termo agronegócio já estava no conhecimento de alguns alunos de sítio, mesmo que diziam não saber exatamente do que se tratava. Tinham ideia do lado positivo do agronegócio sem imaginar o seu lado negativo, que nunca é mostrado na TV ou na mídia virtual geral como contraponto de reflexão. E agronegócio, por exemplo, envolve a inter-relação global/local, já que envolve políticas nacionais e internacionais de controle comercial, questões históricas e sociais que possibilitaram e possibilitam essa realidade etc* (Helena, Carta 2, Resposta 2, 14/05/2018).

O agronegócio, o local e o global e sua inter-relação, temática deste enunciado, são trazidos pela professora Helena através do que foi trabalhado no discurso da mídia. Esse trecho de reflexões que Helena fez nas cartas foi para mim muito marcante, na medida em que destaca que os alunos, mesmo com acesso à internet – onde poderiam obter informações e construir conhecimentos acerca desse global e a relação com seu local, na experiência cotidiana, eles não o fazem. Ainda, chamou-me a atenção o fato de os alunos verem somente o lado positivo do agronegócio – o qual é tão destacado na mídia. Esse caminho de olhar a todos os aspectos da questão insere-se na necessidade de que o pensamento crítico seja central para a construção do conhecimento. Mas, também fiquei pensando sobre o fato de Helena ter trabalhado essas questões, ser um processo que fará com que os alunos, talvez mais à frente, busquem essas atitudes, quem sabe? Aqui vejo mais um exemplo em que devo assumir a Educação com uma aposta, como uma possibilidade!

O agronegócio sustenta nossa economia – é nossa realidade posta, não há escapatória imediata para o hoje, o aqui e agora é esse, não há como fazer uma revolução e, no dia seguinte adotarmos práticas totalmente diferentes. Não é possível nem para nós, nem para a própria terra, que já exaurida de nutrientes e biodiversidade, não daria suporte para uma mudança tão imediata. Mas, há caminhos sendo traçados pelas margens com a agroecologia, sistemas agroflorestais, com outros tipos de agricultura menos invasivas e que respeitam os ciclos e processos biológicos da natureza. São caminhos locais, fazendo frente ao global.

Foram tentativas de reflexões como essas que procuramos trazer aos professores na ocasião do curso de formação continuada. Hoje, não estando mais presente no cotidiano da escola, mas por meio do contato com Helena e outros professores, soube que por intermédio de um dos técnicos agrícolas e o projeto de outras professoras, que espaços agroflorestais e uma horta circular foram construídos na escola. Um local, um cotidiano que os alunos têm vivido. Quem sabe é de modos como esse que já está se construindo essa outra sociedade, um micro coletivo, não são só indivíduos separados, é uma escola unida fazendo a diferença em uma visão de mundo aparentemente global. Será que essa é uma resistência possível a que Helena se referiu na outra carta que conversamos anteriormente? Essa, que a escola pouco a pouco tem constituído em meio aos desafios. Estaria modulando transformações? Que seja, para esse momento parece-me a primeira ação a ser tomada para promover nossos anseios.

Neste momento recorro a Milton Santos, que nos leva a almejar por uma outra globalização, para um futuro que não seja perverso, para um mundo em que possamos ter relações de dignidade entre homens e natureza. É necessário modificar o que hoje está instaurado nesse sistema global. É preciso rever. Relacionar. Buscar caminhos na

horizontalidade das relações, e, aqui por exemplo, na experiência formativa vivenciada a partir da prática pedagógica que foi o que vi e vivi no encontro com a professora Helena, configura-se um local possível. Pelas palavras de Santos (2015) é possível do lugar, sonhar:

> Ousamos, desse modo, pensar que a história do homem sobre a Terra dispõe afinal das condições objetivas, materiais e intelectuais, para superar o endeusamento do dinheiro e dos objetos técnicos e enfrentar o começo de uma nova trajetória. Aqui, não se trata de estabelecer datas, nem de fixar momentos da folhinha, marcos num calendário. Como o relógio, a folhinha e o calendário são convencionais, repetitivos e historicamente vazios. O que conta mesmo é o tempo das possibilidades efetivamente criadas, o que, à sua época, cada geração encontra disponível, isso a que chamamos tempo empírico, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas idéias (p.173).

Que esse tempo nos acorra, que esse tempo das irrupções nos acolha nas mudanças, e, mais que isso, que para esse tempo estejamos todos atentos, na escuta, para darmos nossa resposta (pode até mesmo ser no silêncio da escuta-resposta)!

> A globalização atual não é irreversível. Agora que estamos descobrindo o sentido de nossa presença no planeta, pode-se dizer que uma história universal verdadeiramente humana está, finalmente, começando. A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano (SANTOS, 2015, p.174).

Nesta construção proposta por Santos (2015) há muitos caminhos possíveis, um deles que gostaria de citar vem sendo chamado de “O Bem Viver” ou “Buen Vivir” (Equador) e “Vivir Bien” (Bolívia) (ACOSTA, 2019). Segundo o autor, esse conceito surge com os povos indígenas da região andina na América do Sul e Amazônia, deriva do *sumak kawsay* (Kíchwa), também do *suma qamaña* (Aymara), ou ainda do *nhandereko* (Guarani), idiomas pré-hispânicos nestas regiões. Estas expressões podem ser interpretadas “como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida” (ACOSTA, 2019, p.31). Segundo o autor, para compreender o Bem Viver é preciso:

> [...] uma cosmovisão diferente da ocidental, posto que surge de raízes comunitárias não capitalistas. Rompe igualmente com as lógicas antropocêntricas do capitalismo enquanto civilização dominante e com os diversos socialismos reais que existiram até agora – que deverão ser repensados a partir de posturas sociobiocêntricas e que não serão atualizados simplesmente mudando seus sobrenomes. Não esqueçamos que socialistas e capitalistas de todos os tipos se enfrentaram e ainda enfrentam no quadrilátero do desenvolvimento e do progresso. (...) O Bem Viver é um processo em construção e reconstrução que encerra processos históricos-sociais de povos permanentemente marginalizados. Essa proposta não pode ser vista só como uma alternativa ao desenvolvimento economicista. Tampouco é um simples

> convite a retroceder no tempo e reencontrar-se com um mundo idílico, inexistente por definição. E não pode transformar-se em uma sorte de religião com seu ceticismo, seus manuais e seus comissários políticos. Esta proposta reivindica o passado e o presente dos povos e nacionalidade indígenas (ACOSTA, 2019, p.80-81).

Desse modo, ao virar a chave do pensamento *único* ocidental e abrir-se a outras possibilidades inspirados nestas ideias e, a partir de diversas discussões delas decorrentes, foi possível inserir os Direitos da Natureza na Constituição do Equador, em 2008. Feito inédito e transformador diante do contexto de exploração e objetificação da natureza vivenciados no sistema que hoje se instaura. É preciso lembrar que o Bem Viver não deseja uma volta ao passado, mas apoia-se democraticamente ao presente, como Acosta (2019) ressalta, ele

> Nutre-se dos aprendizados, das experiências e dos conhecimentos das comunidades indígenas, assim como de suas diversas formas de produzir conhecimentos. Seu ponto de partida são as distintas maneiras de ver a vida e sua relação com a *Pacha Mama*. Aceita como eixo aglutinador a relacionalidade e a complementariedade entre todos os seres vivos – humanos e não humanos. Forja-se nos princípios da interculturalidade. Vive nas práticas econômicas e solidárias. E, por estar imerso na busca e na construção de alternativas pelos setores populares e marginalizados, *terá de se construir sobretudo a partir de baixo e a partir de dentro, com lógicas democráticas de enraizamento comunitário* (ACOSTA, 2019, p.81-82, grifo meu).

Nesse caminho de construção de baixo e dentro que Acosta (2019) propõe para o Bem Viver, vejo o local atuando novamente junto ao global, assim como já discuti anteriormente. Vejo sujeitos inter-relacionando-se democraticamente para a construção do novo. Vejo possibilidades de uma outra globalização.

Com isso, da proposta do Bem Viver em curso de reflexões e mediante tantos sentidos produzidos pelos questionamentos que Helena me proporcionou, além das possibilidades e limites já trazidos da experiência vivenciada com ela: o que fica para pensarmos sobre a centralidade do que desejamos, qual seja a construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999; 2006), perante a EA? Do fio tecido e alinhavado da (e na) experiência vivida com Helena junto a todos os assuntos tratados neste último tópico: qual trama se dá? Quais a relações possíveis que posso traçar entre os caminhos que percorri junto a essa experiência e o sujeito que queremos formar, pensando na EA? Os rebeldes competentes citados por Boaventura de Souza Santos (2016), aqueles sujeitos históricos que podem atuar nos diversos espaços-tempo de ação, conscientes da luta por uma democracia radical poderiam também ser aqueles que participam de uma Educação libertadora e transformadora que Paulo Freire (2013) almeja?

Na intenção de discorrer sobre essas relações, e, no desejo de deixar claro que a formação do sujeito que almejamos está também intimamente ligada ao modo que se conduz, oportuniza e se reflete sobre a construção de diversas dimensões presentes na EA, vejo o quanto a experiência vivenciada me faz pensar sobre essas asserções como caminhos.

São aberturas possíveis, realizadas por intermédio de um pensamento crítico fundamentado na concretude das relações espaço-temporais desse vivido. Espaço-local e espaço-global: interseção de esferas tão presentes nas asserções acima discutidas e que precisam estar presentes nessa via de construção da criticidade para a transformação. Ao pensarmos com Gohn (2009) sobre a Educação libertadora e "conscientizadora" de que Paulo Freire trata, "voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação de si próprios e do meio social onde vivem" (p.20), é, possível, de fato, concebê-la como o local onde os "rebeldes competentes" (SANTOS, 2016) - com todo seu ardor a desviar a corrente, se formam, e transformam-se. E, em relação a esse processo e ao papel da escola, Gohn (2009), a partir do pensamento de Freire, destaca:

> Quanto à escola propriamente dita, nos anos 90, Paulo Freire destaca que ela deve preparar seus alunos (as) para serem cidadãos de uma sociedade planetária. Ela é uma organização local, e este deve ser o ponto de partida do saber a ser gerado em seu interior. Mas ela tem que ser global, no sentido de ser internacional e de ter um caráter intercultural, em seu ponto de chegada, no resultado de seu processo de formação. E ao percorrer este caminho entre o local e o global, as diferenças de todas as naturezas devem ser explicitadas/ conhecidas e, muitas vezes, vivenciada (GOHN, 2009, p.27).

A partir disso podemos pensar nessas relações para a formação não somente do sujeito que almejamos, mas também dos educadores que os auxiliam a traçar esse caminho. Quem é esse educador que irá formar? Para tanto, Gohn (2009) destaca que o novo educador em meio ao cenário da globalização não deve ser apenas "um militante" ou "ativista", mas ter qualificações para poder "conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida" (GOHN, 2009, p.36), assim também como a comunidade onde atua, sendo sensível aos seus problemas. Tal fato pude experienciar com Helena e fez-me compreender sobre esse caminho para a formação e construção do conhecimento, o qual está também totalmente imbricado de valores – desde as escolhas feitas, o trabalho aqui realizado, até as nossas projeções almejadas. Valores que, como já apontado anteriormente, estão tão presentes na EA quanto a dimensão dos conhecimentos.

Nesse sentido, Geraldi (2005), levando em consideração esses aspectos quanto a formação que desejamos e voltando-se ao estudo da linguagem a partir do pensamento de Paulo

Freire e Bakhtin analisa que os autores podem contribuir na perspectiva de que tudo está em construção e inacabado, a ser feito (pelos rebeldes competentes?), pois suas teorias:

> [...] parecem demandar um compromisso com o futuro, com o provisório, com o sempre em construção. Todo o ponto de chegada é também um ponto de arrancada nesta transformação perene, porque sempre há algo a ser alcançado, algo que não está na origem como essencialidade fixa do humano, mas que está sempre se fazendo (GERALDI, 2005, p.16).

Assim posto, o pensamento dialógico presente nesses autores e sua arquitetura que pressupõe a alteridade e a presença do outro para a construção da subjetividade implica também a abertura ao encontro genuíno para com esse outro na formação – que se dá tanto entre professor e aluno e entre professores. Nesse sentido, Geraldi (2005), ao pensar sobre o sentido da linguagem para Paulo Freire, nos diz que esta:

> [...] ultrapassa toda e qualquer perspectiva superficial: nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sociohistóricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeição e criação concomitantes, porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes (GERALDI, 2005, p.17).

Por fim, um último aspecto que fica latente para mim a partir dos indícios desse encontro vivido com Helena é a busca pela não dicotomia entre local e global, é também não mais dicotomizar todas as nossas outras relações: eu-outro, ser humano-natureza, individuo-sociedade, mente-corpo, sujeito-objeto, objetividade-subjetividade. Não dicotomizar também está ligado ao que discuti acima sobre a formação, a dialogia e a alteridade necessária para o acontecimento da vida. O que pude vivenciar nesta experiência é que precisamos estar no entre, sem o apagamento do outro. Portanto, no "e". Se nós não nos mantivermos nesse espaço não haverá caminho possível para a construção do conhecimento ou de alguma transformação que almejamos. Será sempre um beco sem saída batendo contra os muros (ou margens?). Nossa constituição está na soma. Essa consequência também será (re)vista posteriormente em outro capítulo.

Bakhtin trabalha esse conceito em sua obra e, no trecho a seguir Geraldi (2015) nos diz muito a esse respeito:

> [...] as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade *o outro, alteridade*

> *necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos*, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por *interesses contraditórios*, por lutas, mas também por utopias, por sonhos. Presente limitado pelas suas condições de sua possibilidade, e porque limitado mostra que *há algo para além das margens (ou não haveria limites).* Os instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados ou recriados pelo presente, tem um passado, mas seu sentido se mede pelo que no presente constrói como futuro (GERALDI, 2015, p.32, grifos meus).

A partir do pensamento bakhtiniano, os extremos que se opõem não compõem o movimento necessário para essa adição possível. Um pensamento que parte da concepção de alteridade não silencia seu oposto, mas o reconhece. É necessário, por isso, movimentar, ir para além das margens – para encontrar-se genuinamente. As margens que nos cercam, mas nos guiam frente a essa missão, permitem que possamos construir a inter-relação entre local e global sem que sejam oponentes, a afim também de procurar caminhos para a superação de tantas dicotomias que vivenciamos na Modernidade.

Esse conceito é uma chave de entendimento para a visão bakhtiniana de mundo, a qual pode nos guiar para compreendermos nossas relações no aqui e agora. Assim, pensar na alteridade é também um alargamento da consciência:

> Bakhtin gostava de falar que a consciência precisava se alargar para receber outra consciência que também se alargava. Um ser-sendo em de-vir, recebendo outro ser-sendo em de-vir. Mergulho na memória do passado e na memória do futuro; quando então os sentidos encontram a superação de suas contradições, e assim emergem novos sentidos. Aqui se impõe o diálogo polifônico, incompletável, infinito, extralocalizado. Fala aqui a palavra outra. Aqui o eu escuta, um sujeito se abre ao outro sujeito, o homem aprende, pra só então dar seu passo, fazer seu "ato responsável" (MELLO; MIOTELLO, 2013, p.223).

Nos espaços e grupos que ocupamos: o alargamento de consciência possível onde emergem sempre novos sentidos, de um eu enquanto mãe, eu enquanto professora, eu enquanto cidadã do mundo. Neste presente concreto rodeado de sentidos contraditórios me fiz outra nestas trocas com Helena, constitui-me em alteridade, e, em relação, produzo sentidos agora, porém que, em sala de aula, já serão outros também, quando irão se somar ao dos alunos, outros professores, outros e outros. Os sonhos? As utopias? Permanecem! São meu ato responsável nesse mundo. Mas sendo eternamente ressignificados.

A Ciência Em Si - Gilberto Gil

Se toda coincidência
Tende a que se entenda
E toda lenda
Quer chegar aqui
A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si
Se toda estrela cadente
Cai pra fazer sentido
E todo mito
Quer ter carne aqui
A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si
Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar
Do avião a jato ao jaboti
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar
Do sono do eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar
Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar
Tanto quanto a experiência quer se abstrair
A ciência não avança
A ciência alcança
A ciência em si

5 SOBRE A RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA, ENTRE O MITO E A REALIDADE: O QUE HELENA ME TROUXE?

Neste capítulo desejo pontuar o que me tocou da experiência com Helena partir dos indícios ligados à sua disposição em realizar atividades diferenciadas com os alunos, da forma como trabalhou a temática ambiental e sua busca por conhecimento. Estes indícios levaram-me a identificar um aspecto em seu trabalho e de suas preocupações trocadas comigo em cartas: a centralidade de refletir sobre a relação ser humano-natureza. Essa centralidade implicou, para Helena, pensar nos mitos e, junto a eles a linguagem, e, por consequência, isso leva a nossa própria constituição o que, por fim, me leva a pensar no modelo de sociedade, ciência e desenvolvimento que construímos.

Deste caminho é possível constituir uma narrativa em que se problematize essa questão perante a EA – a qual também tem centralidade nesse aspecto. Ao me indagar sobre isso – a relação ser humano-natureza, diante da experiência vivenciada com Helena, produzo sentidos que se assentam desde a compreensão de mim mesma até como possibilidade de construção de conhecimentos, valores, e participação na EA (CARVALHO, 1999; 2006).

Estes indícios também apontam para a já destacada sensibilidade e leveza de Helena ao pensar sobre esses assuntos e também ao trazer para sua prática. Uma sensibilidade que valoriza ética e esteticamente o outro, que se vale da literatura clássica e mitologia para tocar o intangível, para tocar outros aspectos sensíveis que em uma sala de aula nem sempre são valorizados. Também há uma união entre o que dizem para mim, e, à medida que fui me aprofundando, mais do que fui compreendendo de nossa relação, vi o quão forte foi a questão dos mitos para a compreensão da relação ser humano-natureza.

Mas será que os mitos vieram para a professora pela literatura ou a literatura veio pelos mitos? Qual deles tem maior peso? Ou, qual deles me tocou mais? Sinto que foram os mitos, por isso irei adentrar nas páginas a seguir nesse itinerário, o qual não exclui a literatura, uma prática presente com intensidade na vida e na aula de Helena. O fato é que o trabalho com a mitologia e a literatura acabaram por despertar-me para toda uma sensibilidade, na prática pedagógica, seja ligada aos temas tratados ou seja à sua afetividade e que, por consequência, a meu ver, trazem intensas reflexões para a temática ambiental e formas possíveis de trabalho e compreensão da EA.

Essas reflexões definem o que, para mim, se traduz em: *vivemos e interpretamos o mundo pela linguagem*[78]. Simples de falar, escrever, mas compreender, de fato, para mim não foi fácil. Aliás, não está sendo ainda. Dada a minha formação, que não se originou neste contexto das linguagens, assim como as experiências que já vivenciei, às vezes o que Helena me falava com tanta clareza, leveza e simplicidade, para mim foi como se desse um nó nos pensamentos e na forma de ver o mundo. Entretanto, com o movimento dialógico construído com ela, passei a compreender, de fato, o que me dizia, para então trazer essas reflexões neste capítulo.

Isso tudo ficou [um pouco] mais claro depois da conversa narrativa que tivemos em agosto de 2019, a qual originou as reflexões contidas na narrativa do próximo item.

5.1 Uma tarde muito esperada para uma conversa inesperada

[78] Nesse espaço trato dos sentidos desse enunciado da compreensão que tive a partir de minha experiência com Helena. Ela me disse essa frase recorrentemente, utilizando seu arcabouço teórico que a faz compreendê-lo, o qual inclui sua formação em linguística e outros aspectos da Língua Portuguesa. Para mim, essa compreensão vem da experiência com ela e de minhas leituras e aprofundamento teórico com Bakhtin.

Narro aqui meu encontro[79] com a professora Helena, no dia 01/08/2019, na minha casa, junto a um bule de chá, bolachas e bolo de banana. Me preparei muito para este encontro, após a extensa e intensa leitura das cartas que trocamos ao longo do ano anterior. Durante a produção das cartas eu não tinha a dimensão que elas tomariam, do que falaríamos e das reflexões que faríamos. Agora, em 2019, retornando a elas como fonte essencial de produção dos dados e dialogia desta pesquisa, faço-me muitas perguntas, as quais não tenho respostas a todas elas, para mim, ou para ela, pois muito do que ela me questionou estou ainda a refletir nesta pesquisa e na vida. A partir dessas perguntas que me fiz é que procurei nortear esse nosso encontro.

As questões que me inquietaram tratam principalmente de dois amplos temas: o intrigante significado dos mitos e da mitologia para a professora e a ideia de sociedade e sua transformação, entre capitalismo e indivíduo. Antes desse encontro tive reuniões de orientação, conversas com amigas da pós-graduação com o compartilhamento de dúvidas, questões pessoais e filosóficas a respeito de nossas reflexões. Tive indicações de leituras, as quais fiz, procurando caminhos. Tive, então, algumas compreensões.

Ao chegar o momento de nosso encontro, primeiramente apresentei a ela o caminho que desejava percorrer para a produção da tese. As ideias para a elaboração das narrativas, alguns sentidos que nelas já estão contidos, vindos de nosso encontro nas aulas e nas cartas. Achei que tinha que fazer isso, já que esse caminho faz parte de algo que construí com ela – o processo dialógico.

A seguir, comecei a colocar alguns questionamentos meus sobre ideias que ela trouxe nas cartas. Antes, porém, quero relatar que me senti muito diferente, até mesmo desconfortável, em ter que *falar*. Expressar-me *somente* pela fala estava me deixando um pouco sem chão. A experiência vivida anteriormente nas cartas requereu de minha parte o exercício da escrita, e eu me senti, nessa nova experiência, diante de um certo *vazio* frente às palavras vivas na boca, parecendo que elas são mais *cheias*, vivas e fluidas no papel (ou em uma tela de computador). No papel posso apagar, reescrever, repensar, refazer, refletir, não fazer. Posso dar um formato, uma identidade, mas posso dar outros também. Sinto que posso ser mais livre para dizer o que

[79] Minha intenção em realizar este encontro com a professora Helena valeu-se da necessidade de aprofundar questões que vieram para mim a partir das cartas. É necessário ressaltar que já havia essa previsão de uma conversa, nos moldes de uma entrevista semiestruturada em meu projeto de pesquisa, já avaliando a necessidade de um aprofundamento junto à troca de cartas. Eu procurei nortear o encontro de nossa conversa narrativa a partir de algumas das questões que mais me inquietavam que sobressaltaram das leituras das cartas: o local-global e o trabalho desenvolvido com a temática ambiental, quais desafios limites e possibilidades; a relação ser humano-natureza e a transformação da sociedade, individuo ou sistema; a ética, a estética, a EA e a forma como trabalhou e, os mitos e o que de fato podem significar para Helena.

sinto e penso. Será que me escondo atrás da escrita? Será que não sei me expressar na fala? Será que preciso de escritas e reescritas para que me satisfaça com as palavras e seus sentidos para mim? Fica essa, uma primeira reflexão sobre essa tarde!

Assim, ao término da conversa, a mim me pareceu que ela não ocorreu para o que me planejei[80], que não falei o que queria, que muito ficou no ar. Que tudo que me preparei, de nada adiantou. Que tomei tempo da professora e não pude aproveitá-lo para compreender mais a fundo nosso processo vivido, que não dou conta da pesquisa que faço. Negações e mais negações. Porém, passados alguns dias, outros pontos foram se iluminando em mim e percebi que sim, tal conversa trouxe um grande sentido [antes não pensado] para este trabalho.

Por este sentido caminhemos agora.

Construímos o mundo pela linguagem. Tudo que podemos imaginar, entre realidade ou não, entre verdade ou não, entre sonho ou ilusão, é pela linguagem mediada. "*Ela nos prega peças*", Helena me disse várias vezes esse enunciado nas cartas e na conversa. Neste momento recordo-me e compreendo seus sentidos. Podemos cair em contradição, podemos cair na ilusão. Só podemos imaginar o outro e nossa sociedade pela linguagem. Podemos criar. Criamos, construímos e reconstruímos mitos. Lição forte que aprendi (ou compreendi o sentido) após tanto ler o conteúdo das cartas.

Helena me disse: "*Eu já me preguei peças muitas vezes*", "*É difícil falar que as coisas são exatas, as coisas não são tão exatas assim*". Fiquei pensando. Estou ainda pensando. Como assim, pregar peças pela linguagem? O que significa para ela isso, e para mim? Será possível que a linguagem sempre diga o que queremos falar, expressar? Por um lapso de compreensão vejo que é neste ponto que está um grande *não*, pois a linguagem está na mediação, os sentidos do que expressamos e, consequentemente, a realidade criada está nessa relação com o outro. E, por ser um outro diferente, não há total controle. É tudo muito mais fluido e em construção. Por isso ela nos pega quando menos esperamos, ou até mesmo quando achamos que podemos controlar seus sentidos.

Esses foram sentidos de nosso diálogo de uma das primeiras dúvidas que indiquei à Helena, sobre o que, de fato, "*o mito*" significava para ela. Com sua leveza, e como uma luz calma, os enunciados dela me invadiram em resposta: "*para mim a ideia que vem junto com mito são realidades, porque o mito ele navega, ele é passado, ele vai perdurando aí no tempo,*

[80] Preparei-me no aspecto teórico com leituras a respeito de algumas das questões que me intrigaram, também conversei com orientadora e as amigas de pós-graduação a respeito do que me inquietava. Mas também, me preparei psicologicamente em meio a ansiedade por conversar pessoalmente com Helena, após tantas trocas de cartas, um movimento que já havia mexido tanto comigo no papel e que agora teria a oportunidade de trazer mais questionamentos, *ao vivo*.

só que em cada tempo ele é um, ele é uma verdade". Com isso, vejo que, para Helena, assim como a linguagem cria nossa realidade, o mito também cria nossa realidade. E, se o mito é constituído pela linguagem – contado e recontado ao longo dos tempos (narrativamente *navega*), ele também é capaz de criar nossa realidade.

Agora tudo se encaixou! E cada vez mais clara minhas ideias ficaram a partir do que Helena me disse: "*tem aquela imagem que você mostra para o aluno do Zeus. Você tem a imagem do mito, só que aquele mito no período grego foi um, no período medieval foi outro. Como esse Zeus é interpretado? Na verdade, são facetas de um Zeus. Você tem inúmeras realidades de um mito. Você não pode falar que o mito é mentira, você o vivencia de alguma maneira*". Com as facetas que vivemos do mito, o recriamos e construímos nossa realidade – *o vivenciamos de alguma maneira*, e, por não vivermos somente uma faceta, temos inúmeras realidades possíveis de constituir.

Compreendi que isso faz todo sentido frente a sua formação na literatura clássica: "*então, pra gente que estudou letras, (porque eu estudei os clássicos né), então, pra gente fica muito forte, porque a gente trabalha muito com o mito*". Vi que essa é sua forma de ver o mundo e a realidade. O melhor caminho para planejar suas aulas e a forma de pensar que propõe aos seus alunos em sua prática. Por coincidência, ou não, foi o caminho encontrado para trabalhar a temática ambiental, compreendendo que a ideia de natureza presente nos mitos antigos integra ser humano e natureza, uma divisão que hoje vê exacerbada e origem de muitos de nossos problemas relacionados à questão socioambiental. Origem que foi também caracterizada pela linguagem, esta que nos cria e recria. Quando se separou a natureza de nós, nos mitos ou na literatura, algo foi silenciado, uma parte dominada, e essa parte hoje pede o resgate nas palavras, na linguagem, em outros mitos que podemos construir (*"Por mais que a gente evolua, se sumir algum mito, outro vai tomar lugar, acredito nisso"*).

Vi então, que, para ela, por mais que o mito seja algo antigo, ele se renova, pode ser construído e recriado *("porque hoje a configuração do mundo é baseada lá nas mitologias. Você pega os antigos textos mesopotâmicos, você acha tudo na Bíblia, porque veio depois. Então você vê que aquela realidade ainda subsiste. E algumas nem subsistem, existem ainda. Então por mais que a gente tenha andado tecnologicamente, cientificamente, elas estão ali"*). É uma ficção que criamos, que vivemos nela e dela. Projeção e prospecção. Uma realidade construída para vida, para caminhar, para acreditar, até para se contrapor. Quando lhe questionei se mito pode ser, para ela, uma projeção ou algo que desejamos, Helena concordou, me disse que mito também poderia ser chamado de utopia para outras pessoas. Mas, para ela, é mito! Essa ampla gama de significações que Helena traz sobre o signo mito, torna difícil a

compreensão e até mesmo as relações que posteriormente se possa fazer para compreender os sentidos. Estas me moveram a questioná-la, mas ao mesmo tempo compreendi que esse é um fato que a caracteriza fortemente e deve ser trazido como tal. Deve ser respeitado e alteritariamente posto em dialogia comigo.

Acho que percebo somente agora uma chave de entendimento maior sobre Helena, para compreender suas cartas e sua prática. A relação entre linguagem e mito é intrínseca. Isso para mim não estava claro. Uma indicação de leitura feita por ela, realizada na época do seu mestrado por sugestão de uma pessoa da banca, "As razões do mito" de Regis de Morais, me ajudará nessa caminhada de reflexões. Isso ocorreu após eu dizer a ela, durante a conversa: "*essa aventura em que eu estou me colocando me deixa meio sem chão*". Sem chão, sem respostas, sem certezas. Mas, cada vez mais aberta a compreender mais e mais. Pronto. Agora posso continuar e voltar à leitura das cartas nas quais falamos sobre o mito. Agora outros sentidos para o trabalho que desenvolveu e para a nossa relação vêm a mim...

O inesperado desta tarde da esperada conversa traduz-se a partir de vários sentidos: o primeiro deles foi reconhecer que pude compreender um assunto que me intrigava (o mito e a linguagem), tendo me distanciado alguns dias desse vivido, mesmo após ter achado que a conversa não tivera sido proveitosa, ou que eu havia somente somado tempo da professora. Outro inesperado constitui-se, portanto, na compreensão de algo tão presente em minha vida, que nunca talvez havia de fato compreendido de maneira tão *didática* – a linguagem cria a nossa realidade. Está na forma de ler o mundo, na e pela linguagem, que passava ou passa ainda despercebido por mim, mesmo por tantas e tantas leituras bakhtinianas eu somente pude *viver* isso com ela. O inesperado ainda vem de um caminho que agora se abre para traçar uma compreensão que a pesquisa que faço poderá traduzir para mim e para o campo da EA novas possibilidades de reflexões e formas de construção de conhecimento (Thais, 07/08/2019, *narrativa produzida após o encontro com Helena*).

Lembrando dessa conversa e do que narrei sobre ela, vejo hoje o quanto originou outros sentidos acerca da minha relação com Helena, alguns ligados ao fato da tarde de conversa com ela não ter sido exatamente como planejei, por não ter conseguido talvez me expressar tão bem quanto nas cartas, mas outros que me trouxeram maiores indícios de compreensão do que estava (e estou) vivenciando com ela. Estes é que movem a esta escrita que agora desenvolvo neste capítulo. Também a leitura do livro indicado pela professora me trouxe um mundo de reflexões que mexeram intensamente comigo e que ampliaram ainda mais minha visão de mundo, da temática ambiental, inclusive da relação ser humano-natureza.

Foi uma conversa com rumos inesperados, mas, também inesperado foi trazer essa relação para a tese. Havia pensando anteriormente em muitos outros aspectos a serem abordados a partir dos objetivos que norteiam a pesquisa. A questão da inter-relação local global já estava evidente no que vivenciamos e seria trazida de alguma forma para esse trabalho, devido ao que conversamos e ao que foi trabalhado nas aulas – muito embora essa discussão também tenha trazido questionamentos em mim, nem de longe imaginados. Mas, explorar a questão dos mitos, a construção pela linguagem e as implicações para a relação ser humano-natureza como pano de fundo para o quadro de crise civilizatória - na qual se inserem minhas reflexões da EA, foi algo novo e inesperado. Esse novo me formou e transformou-me no (e do) processo formativo vivido com Helena. Algo que pode ser trazido a partir desse tipo de experiência de pesquisa, na qual estou implicada, na qual indícios me mostraram um caminho a ser seguido e na qual o vivido que me invade é justamente aquilo ao qual preciso dar a minha resposta. E, aqui responder significa, além de narrar, pensar, buscando compreensão, abrir-se a outras possibilidades.

5.2 A mitologia presente em teses e dissertações de EA

Já que esse novo foi aberto em mim, fui buscar se ele era também aberto no campo de pesquisa no qual estou inserida. Vi que sim! Vi que essas relações são importantes para a EA e estão presentes em inúmeras teses e dissertações, fiquei satisfeita em pensar como um campo da EA, pleno de possibilidades de trabalho, está também abraçando a mitologia. A pesquisa foi novamente realizada no banco de dados do projeto EARTE[81]. No campo de pesquisas inseri a palavra “mito”, e em um primeiro momento 45 resultados retornaram dessa busca. Porém, após a leitura dos resumos, foram excluídos 24 trabalhos, os quais não tratavam dessa temática como eixo orientador da pesquisa, que não faziam discussões a respeito, ou que não fizeram referência explícita ao trabalho com os mitos no contexto da EA. Por exemplo, alguns destes trabalhos tinham a palavra mito em seu resumo, mas não falavam de mito com o mesmo sentido que estou tratando (a mitologia), utilizavam-se da palavra como uma narrativa de algo – o mito da modernidade, por exemplo.

Por fim, após as exclusões, encontrei um total de 22 trabalhos, sendo 20 Dissertações de Mestrado, 1 trabalho de Mestrado profissional e 1 Tese de Doutorado que tratam de alguma forma desse tema. Quanto ao contexto educacional com que estes trabalharam encontrei a

[81] www.earte.net

seguinte distribuição: 11 referentes ao contexto não escolar, 7 do contexto escolar, 2 envolvendo ambos os contextos, escolar e não escolar e, 2 trabalhos com abordagem genérica do contexto.

Procurar traduzir uma ordem lógica para o que os trabalhos apresentam em seus resumos traz dificuldades de ordem teórica e metodológica, pois estes explicitam o trabalho com mitologia em diferentes aspectos e dimensões. Buscarei apresentar alguns pontos principais que os caracterizam com a finalidade de compreensão da amplitude em que essa temática aparece nos trabalhos de teses e dissertações de EA.

Dentre os trabalhos que compreendem o contexto não escolar, autores como Regina (2013), Watanabe (2005), Fontoura (2006), Crepaldi (2012), Ferreira (2009), Oliveira Junior (2005), em geral, destacam a valorização de comunidades indígenas e tradicionais através da inter-relação da mitologia com as práticas sociais, culturais e alimentares, como meio de compreender a percepção do mundo destes e para a sensibilização na proteção e conservação do ambiente, bem como a proposição de políticas públicas que fortaleçam esses povos. Os trabalhos de Belém (2008), Rodrigues (2011) e Camargo (2013) tratam dos mitos e arquétipos afro-brasileiros interligando-os à EA. Valorizam e apontam que **os** gestos, ritos e comportamentos utilizados por esse modo de expressão cultural e de identidade religiosa lhes permite agir sobre o território de maneira mais sustentável. Também apontam para um potencial pedagógico e um caminho para se pensar a EA, a partir destas práticas.

Ainda nesse contexto, dois trabalhos chamam-me à atenção, por tratarem de diferentes assuntos. Silva Júnior (2009) realizou um diálogo entre o universo cigano, seus mitos e a liberdade na aprendizagem ambiental. Os mitos e ritos do grupo trazem uma cosmologia em que o meio ambiente ocupa um papel essencial na produção de sua identidade cultural. Através de narrativas permeadas pelos quatro elementos (água, terra, fogo e ar), estrutura-se as vivências e significados das várias existências ciganas. Laborde (2008) verificou relações entre o autoconhecimento proposto pela filosofia Hare Krishna e a EA. Através da mitologia oriental que propõe essa filosofia foram tecidas considerações que levam a apreender que na prática do autoconhecimento há um impulso à ação humana para a reflexão em torno do tratamento do seu relacionamento com a natureza e com a humanidade

Assim, a partir do exposto, compreendo que os trabalhos que trazem o contexto não escolar como abordagem de pesquisa em EA apresentam, principalmente, uma valorização dos saberes tradicionais e outras culturas, através de seus mitos e formas diferentes de leitura e compreensão da natureza, para a relação com o ser humano, o que se assemelha ao que Helena buscou trazer em suas aulas. Destaco dentre eles a existência daqueles ligados à valorização da

cultura afro-brasileira e sua mitologia, visto que é um campo a ser mais explorado e reconhecido, bem como sua contribuição para a EA.

Os trabalhos que tratam de ambos os contextos, escolar e não escolar, são de Gloria (2005) e Castor (2014). Nestes, pude verificar uma visão mais interligada entre as comunidades tradicionais e a escola, com o mito mediando essa ligação, como forma de potência de vida de ligação com a natureza. Um deles articula o conhecimento produzido no meio acadêmico e o do saber arraigado nas tradições passadas por mitos, e o outro problematiza o mito na EA e a EA no mito a partir das orixalidades umbandistas em espaços escolares e não escolares.

Dois trabalhos possuem abordagem genérica do contexto. Destes, pude verificar que podem trazer fundamentos teóricos importantes para o campo da EA, bem como serem pontos de partida para as discussões que se inserem no campo e a relação fortuita que os mitos podem trazer para seu entendimento (VERDADE, 1995; SILVA, 2009).

A seguir, farei referência aos trabalhos que tratam do contexto escolar em sua abordagem. Lima (2007) e Ferreira (2008) trabalhando com comunidades indígenas e alunos de EF, apontam para a importância de que sejam adotados um currículo e calendários escolares diferenciados, que dialoguem e respeitem a cultura local, sendo a escola vista por membros da aldeia como um espaço de cultura instituído que poderá salvaguardar a língua, os rituais, as festas, os conceitos e os mitos de suas culturas. Bem como para a identificação de seus saberes étnicos sobre a temática do meio ambiente e os vínculos com sua cosmologia.

Entre possibilidades pedagógicas, o trabalho de Camargo (2006) analisou a relação entre sociedade e natureza no discurso dos alunos e professores do EF, através das cartas enviadas por eles a um programa radiofônico. Apreendeu o significado dessa relação a partir da importância que atribuem a lendas e mitos, de sua visão de mundo, de questões referentes a qualidade de vida e da sua concepção de natureza.

Nesse sentido, Dias (2015) também considera que a cultura popular possui mitos, ritos, valores e saberes que estão quase sempre ausentes dos espaços escolares inviabilizando a formação de sujeitos sociais críticos e capazes de valorizar a cultura local. Em seu trabalho, em uma escola de Ensino Infantil, buscou esses instrumentos de valorização, por meio das lendas amazônicas. Já, Lima (2015), através da aplicação do ateliê pedagógico, no EF, utilizando-se do pressuposto teórico da 'Trajetória do Herói Mitológico' para análise e criação de narrativas para EA, favoreceu a construção de estruturas de pensamento e ação voltadas para a criatividade de novos mediadores pedagógicos.

Souza (2012), buscou compreender os desafios docentes na implementação de práticas multiculturalmente orientadas na EA, sobretudo, no que diz respeito à mitologia dos orixás.

Aponta para a necessidade de fomentar formações continuadas para os professores e a instrumentalização dos docentes com material didático sobre a temática. E, Rosa (2015) estudou a criação de áreas protegidas e explorou os reflexos dessa narrativa nas escolas inseridas em uma área de proteção ambiental. Verificou que o espaço estudado se construiu na tensão entre saberes científicos, a vida das comunidades, mitos em relação à natureza, além de interesses políticos e econômicos, refletindo sobre a necessidade de fomentar uma interligação entre esses elementos.

Em síntese, grande parte dos trabalhos se preocupa em tematizar os mitos como forma de resgatar, valorizar, produzir e constituir outras formas de relação com a natureza. Buscam utilizar os mitos como exemplos ou, ao compreendê-los, abarcar também as comunidades que eles se originaram, bem como a relação delas com a natureza.

Ao que parece, na leitura dos resumos e atenta aos objetivos, não houve trabalhos que fizessem uma discussão aprofundada sobre modos possíveis de trabalho na sala de aula em temáticas específicas, tal como a inter-relação entre o local e o global ou sobre a relação ser humano-natureza, assim como Helena o fez, o que tratei no capítulo anterior.

É importante verificar que há um número maior de trabalhos que tratam do contexto não escolar, onde talvez essa temática esteja mais presente. Existem poucas pesquisas que tratam do espaço escolar como local de trabalho com os mitos – sem que necessariamente estejam ligados às comunidades tradicionais ou indígenas, e, mais que isso, que tratem dos limites e possibilidades da prática pedagógica a partir deles. Principalmente no que tange, em específico, as aulas de Língua Portuguesa[82] em uma escola agrícola, fato que vivenciei com Helena. Aí está a novidade do vivido – os estudos das relações entre a mitologia e a EA, a fim de se pensar a relação ser humano-natureza, novidade que surgiu para mim no encontro e experiência vivenciada com Helena, e muito provavelmente, se dá também para o campo da EA no Brasil.

Assim, aqui chego ao que me trouxe a procurar falar de mitologia nessas páginas que se seguem: nossas conversas, o vivido...

5.3 O mito: do encontro em nossas conversas, o que me levou a pensar?

Somos parte da natureza ou somos à parte da natureza? Onde nos localizamos nesse movimento? Temos um lugar para estar? Quando nos sentimos “inteiros” de natureza e de

[82] A partir da análise dos resumos dos trabalhos foi possível verificar que a temática não foi trabalhada em uma disciplina em específico em alguns casos. Falou-se em currículo no geral, em representações de professores e práticas de escrita de alunos de EF a respeito da mitologia. Em outros casos não foi especificada a disciplina em que se trabalhou a mitologia, mas que se realizou entre as atividades de EA.

sentido? Porque, hoje, parece sempre que queremos retornar ao passado, ou buscar no futuro algo que foi perdido? Será que foi perdido? Será que já foi vivido? É o sentido de pertencimento a algo com o qual já nos sentimos unos alguma vez? Muitas dessas questões mexem com qualquer pessoa que passe a refletir sobre a própria existência e sua relação com o ambiente que ocupa. É inegável, hoje, que parar para pensar criticamente sobre esses aspectos nos levará a um chão de perguntas e poucas respostas. É possível encontrarmos indicativos de caminhos através da religião, da filosofia, da ciência, de outras formas de conhecimento. São pistas. São setas que indicam para explicações. Apenas indicam. O que farei aqui é, portanto, indicar algumas outras, para mim, para você leitor, para meus outros.

Esse sentido de unidade, entre ser humano e natureza, foi traduzido nos mitos, primeiras tentativas de explicação – e um possível controle do mundo[83], a partir dos quais procurava-se, mais que traçar um modelo com lições e conselhos para o bem viver em sociedade, mas produzir [e ainda produz], uma realidade. Realidade construída pela linguagem. Linguagem que nos constitui, forma nossa consciência e ideologia (BAKHTIN, 2006). É assim que começo as reflexões sobre os sentidos produzidos em mim do que os diálogos com Helena me proporcionaram. Suas práticas trataram de muitos aspectos, mas, em especial aqui quero traçar as possibilidades de trabalho que esse viés da mitologia me trouxe. Como ela me explicou:

> *Os textos mitológicos são ótimos, porque há animais com atributos humanos e os seres humanos, que neles se destacam, muitas vezes trazem ou ganham atributos de animais ou elementos da natureza, mostrando essa integração homem/natureza, que existia nas concepções antigas, o que desapareceu com o desenvolvimento, principalmente, do período industrial* (Helena, Carta 1, Texto de origem, 10/09/2017).

Tenho indícios de que, quando trocávamos cartas, esse aspecto da mitologia já havia me chamado a atenção, visto que, por eu não ter vivido algo semelhante em meu processo educativo, muito me intrigou o fato de ela ter essa percepção e desenvolver as atividades com alunos para trabalhar a temática ambiental nas aulas de Língua Portuguesa. Apresento também

[83] Ainda que fossem explicações para atividades do dia a dia e o sentido da vida, os mitos proporcionavam a possibilidade de compreensão e de uma certa previsão do que iria acontecer - e, com isso, um tipo de controle e estabilidade do vivido. Eram explicações possíveis para o que tinham em mãos como ferramentas para a obtenção de conhecimento (MORAIS, 1988). Reconheço que esse tipo de controle se diferencia daquele vindo no advento da Ciência Moderna, no qual realmente o conhecimento produzido se constituiu no sentido de, mais que explicar ou prever, buscou o controle da natureza, por meio de um método estabelecido (JAPIASSU, 1991).

o quão forte para ela é a clareza de integração entre ser humano-natureza que o mito enquanto forma de expressão apresenta, a partir de meus questionamentos:

> *Gostaria de conhecer as outras histórias de mitologia que você cita em seu texto. Para mim é tão surpreendente essa abertura que você promove e leva aos alunos pois incide em minha própria formação em que não tive a oportunidade ou acesso a este capital cultural. Para todas elas, qual seu principal objetivo ao trazê-las? Em sua infância e período escolar teve contato com estas histórias? Como foi para você transpor o que viveu, ou não, em seu período escolar, para trazer ao interior de sua prática pedagógica?* (Thais, Carta 1, Resposta 1, 04/03/2018).

> *Quanto ao trabalho com mitologias integrando natureza e seres humanos, isso certamente vem do meu gosto pela leitura dos textos antigos, como as poesias clássicas por exemplo; textos do Antigo Egito, etc. A arte, nesses períodos, não separava o Homem da natureza. Tudo era integrado. Observe os hieróglifos egípcios, em que os seres humanos aparecem com cabeças de animais. Entendo isso como integração. Tudo fazia parte de tudo. A partir principalmente da Revolução Industrial essa separação foi se constituindo com a ideia de "bom" para tudo o que é diferente da vida "in natura". As temáticas clássicas, que evocavam a natureza foram desaparecendo nas novas composições e, consequentemente, da nossa subjetividade. Compartimentamos a existência em dois planos, ficando a natureza no segundo, mas não num segundo essencial ao conjunto da obra e, sim, num segundo pejorativo ou sem importância* (Helena, Carta 1, Resposta 2, 22/04/2018).

A arte integrava, a arte era a expressão do próprio mito. Hoje ainda a arte integra? Qual o papel que ela ocupa em nossa vida e sociedade? A natureza estava presente, o ser humano também, ambos em ligação tão intrínseca que aparentemente não se separavam. Hoje estamos fragmentados, tanto em relação à natureza, como até mesmo em relação a nós mesmos, nosso próprio corpo, e ao outro. A especialização vinda da racionalidade no advento da modernidade assim nos fez e tem constituído um modo de ser e estar no mundo. É aí que ganha tamanha força, a importância de se conhecer em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, que nem sempre foi assim. Quando Helena dizia que a natureza, ao desaparecer das temáticas que a evocavam também se ausenta de nossa subjetividade, pensei por um bom tempo sobre esse enunciado, que hoje se esclarece ao compreendê-lo através da concepção de linguagem que Helena possui e pude apreender. Pois, a natureza, ao ausentar-se de um modo de representação na linguagem, também deixou de estar presente em nosso mundo, em nossa realidade, produzida pela língua.

Ressalto, porém, que essa ligação ser humano-natureza que a constituía nesse período em que os mitos nos integravam ao todo, faz parte de um contexto histórico de ação e constituição enquanto sociedades. Ao nos utilizarmos, hoje, dessas ideias de integração do ser humano à natureza, na qual ele se perde enquanto tal, havendo até mesmo um apagamento de sua especificidade. Trazido na reflexão de alguns filósofos como problemática. Nela acabamos caindo em uma visão romântica, onde haveria um retorno para um passado idílico, no qual haveria uma relação harmoniosa entre ser humano-natureza (GRÜN, 1996), e que hoje seria capaz de conduzir o mundo para outras relações mais sustentáveis. Essa relação harmoniosa não é, de fato, possível, já que nossa própria característica humana é de intervenção e transformação do ambiente. Ou ainda, cairíamos em uma visão holística onde ser humano e natureza tem *a mesma* especificidade - fato que também é necessário diferenciar. Para Loureiro (2005):

> Os holísticos tendem a reificar, deificar ou sacralizar a natureza, retirando desta a dimensão humana em seu processo contínuo de transformação – ao estilo dos *Deep Ecology*. Buscam, dessa forma, a (re) ligação cósmica, capaz de encontrar uma autenticidade humana latente, como se esta tivesse sido perdida em algum tempo passado, numa atitude dogmática, de cunho religioso e de distanciamento indevido entre o natural e o social. Além disso, ao colocarem a "harmonização" com a natureza enquanto resultante de um movimento essencialmente espiritual, de transcendência pessoal, focalizam a educação como processo essencialmente individual, vivencial e comportamental, sem mediações sociais ou maiores preocupações com as dimensões coletivas, sociopolíticas e societárias, posto que a condição para mudar o cenário contemporâneo passa a se situar nas pessoas e não no modo como socialmente nos organizamos, dissociando indivíduo-sociedade (LOUREIRO, 2005, p.1480).

Considerando estes aspectos e, mesmo para Bakhtin (2003), que orienta minhas reflexões neste trabalho, não compreendo a relação eu-outro, com o eu se dissolvendo no outro, mas permanecendo cada um sendo único. Assim a relação ser humano-natureza é construída dentro de cada contexto vivido, mas, acima de tudo deve ter como pressuposto manter as especificidades do ser humano enquanto tal – ser social, ser ético-político, para até mesmo, com isso, poder pensar e constituir outros padrões éticos e considerar a natureza enquanto imprescindível para sua existência e manutenção de si, de sua outridade.

Quero destacar também o *momento* posto por Helena como a separação entre ser humano-natureza que ocorreu durante a troca de cartas. No trecho acima citado e em outros também, ela indica tal separação como um marco ocorrido principalmente após a Revolução Industrial. Logo de início chamou-me a atenção esse enunciado de Helena, pois a separação já se iniciou na Grécia Antiga, com Platão e até mesmo com os pré-socráticos, como indicam

Bornheim (1985) e Grün (1996). Pude conversar com ela em outras cartas, após ela mencionar essas ideias, ao passo que sim, ela reconhece esse feito, mas caracteriza a Revolução Industrial como um marco, principalmente para a linguagem. Vejamos:

> *Conforme indagou, acho que essa dicotomia já vem antes do processo industrial; já vem da Revolução Agrícola, porque a agricultura exigiu a destruição de territórios nativos para o plantio, sendo que o homem começou a se afastar da natureza para artificialidade. Talvez venha já essa dicotomia na natureza humana anterior ainda a esse período; vai saber?! De qualquer forma, entendo que a linguagem tornou essa separação mais efetiva e se tornou um processo educativo de fazer ver o mundo, a partir da Revolução Industrial. Como diria Rancière, ocorreu uma "partilha do sensível", e isso se instaurou com mais força e definição na sociedade. Mas isso é um "achismo" meu. Nós homens passamos a desejar mais. A partir disso, entendo que a natureza se tornou menos interessante* (Helena, Carta 4, Resposta 2, 27/12/2018).

Enfim, aqui saliento, como a dialogicidade entre eu e Helena foi, e é importante. Suas ideias aqui postas, por exemplo, me levam a pensar no sentido de unir e permitir que existam essas duas visões: o que o pensamento da filosofia aponta como o momento da separação, ao que ela traz ser em seu entendimento um marco da separação ser humano-natureza, pela linguagem. Ambos fazem sentido em cada visão de mundo que apontam e os constituem.

Sobre a necessidade de, hoje, nos voltarmos a esse aspecto do mito, para nos compreendermos, para buscar os fragmentos do que fomos/somos, primeiro ressalto que o mito não é engano, e falsidade, mas sim um modo de falar, ver e sentir dimensões da realidade inatingíveis, dando-nos significado (NOVASKI, 1988). A partir dessas ideias acrescento essa reflexão:

> Para os homens do final deste século [XX], o *mito* se coloca como uma esfinge: “decifra-me ou devoro-te”. Não no sentido de uma decifração linear e superficial, ou seja, de mero entendimento ou compreensão dos relatos míticos. Isto seria folclórico no mau sentido. Sim, no sentido de um questionamento em termos de significação, do tipo: o que significou a consciência mítica em si mesma, bem como em confronto com a consciência lógica? Que estranhas e poderosas forças moveram nossos antepassados até explicações propriamente poéticas do universo? E não será que tais forças infrenes permanecem no homem científico em seu universo fragmentário? Há que *decifrar* isto, para que não se venha a ser devorado pelos túneis de uma racionalidade estéril, por haver desdenhado de sua contrapartida (MORAIS, 1988, p.10, grifos do autor).

Este trecho é do livro que Helena me indicou a leitura na ocasião de nossa conversa. Situa-se bem no seu início e me tocou muito. A leitura dele me fez ter a certeza de que este

aspecto – a linguagem mítica – ficou muito marcado em mim a partir da experiência do vivido. Tive vontade de escrever sobre essa integração, mas, mais do que isso, nasceu em mim o desejo de que a compreensão que a professora proporcionou aos seus alunos alcançasse tantos outros a partir da minha reflexão, e, por isso, exponho de forma tão evidente esse aspecto na tese.

Da leitura do trecho acima citado, e do que já expus até aqui, o que isso tudo causou em mim? Vi que esse mundo perdido, ou esquecido [ou silenciado?], tem muito a nos mostrar em termos de um novo (re)encontro perante os questionamentos que temos sobre o atual modelo de sociedade, para que possamos *decifrar* esse vivido. Por isso mesmo, é necessário aprofundar, na compreensão, mas também no discurso, em nossa fala, que é onde construímos a realidade.

Com isso, volto-me agora às palavras de Helena para trazer mais inquietações proporcionadas por nossa conversa a partir das cartas sobre sua prática:

> *Como professores, expomos, pelo discurso, verdades nossas aos alunos, porém, como as assimilam, se assimilam, e como as interpretarão mais tarde, é algo imprevisível. Como tomam e tomarão a nossa fala? Lembrarão dela? Como lembrarão? Como disse Dostoiévski sobre uma interpretação de seu artigo "O Meio", em "Diário de um escritor (1873)" (2016, p. 65): "Será possível interpretar meu artigo desta maneira?!" Assim é a linguagem: terreno movediço. Nós, professores, vivemos, num terreno movediço, de esperança, um elemento inerente aos mitos. A fala é a nossa força, mas é apenas fala. Se um dia será tomada como real pelos alunos, se fará parte de seus mitos, não sabemos. E como será tomada, sabemos menos ainda. Por isso também é tão difícil ser professor: temos esperança em algo que, certamente, nem veremos no que dará. E fico aqui a imaginar você que, além de professora, também é mãe; que passa tão amorosamente seus mitos a uma criança, suas esperanças. Duplamente mãe e professora. Missão difícil, mas muito linda. Professores e pais têm essa missão: legar mitos. Acho lindo, há uma beleza única aí. Acho que foi isso que me salvou da depressão de desvendar mitos, a partir dos estudos na graduação: a poesia deles. A beleza é uma força sem igual e supera o certo e o errado. Então, isto me anima enquanto professora: a beleza de nosso trabalho, independente de nossas dificuldades e de nossos erros e acertos* (Helena, Carta 6, Resposta 2, 31/12/2018).

Este trecho da carta me moveu a reflexão por diversos aspectos que serão trazidos a seguir, desde a visão de Helena sobre nosso papel enquanto professores até sua perspectiva sobre o que podemos fazer para atuar no chão movediço de esperanças – e de mitos. No primeiro destaque no excerto, onde Helena expõe sua visão, como professora, sobre as verdades que traz em seu discurso e o imprevisível que pode ser apropriado pelos alunos, ao mesmo tempo em que vejo a importância no fato de que deixa em aberto essa questão, assumindo-a como

possibilidade perante o inacabamento da própria existência, questiono-me se seria somente com nossa fala que deixamos marcas em nossos alunos. E nossas ações? Se são também coerentes com nossa fala, o que dizem? São também ecos de nossos mitos (utilizando-se destes termos na significação de Helena), são também marcas de nossas histórias. Assim, podemos pensar que mais do que com a fala imprimimos marcas com nossas ações.

Além disso, muito me tocou a visão de linguagem que Helena traz como um terreno movediço, e que nós professores vivemos nesse terreno, de esperança e possiblidades – sendo essa uma das premissas também a partir da qual concebo a Educação. E, isto, para ela, é um elemento inerente aos mitos: a esperança, as possibilidades, a utopia. Aqui podemos relembrar o momento em que questionei Helena durante nossa conversa narrativa quanto à ampla gama de significações que *mito* para ela adquire. Relembro que lhe perguntei se em algum momento mito para ela poderia ser utopia, ao que me respondeu que sim. Portanto, para a compreensão dos sentidos desse trecho em destaque utilizo-me desta premissa. Mito como utopia, como esperança, um desejo para o futuro, no qual trabalhamos no presente. Com isso posto, para Helena, nosso papel, enquanto professores [e pais?], é legar mitos. Fiquei surpresa com a ligação entre essas ideias, as quais não havia pensado: linguagem, terreno movediço, mitos e esperança (utopia).

Para melhor compreender os sentidos produzidos dessa surpresa [o mito como utopia] devo antes considerar o que Helena já havia me exposto e o que pude apreender de nossa experiência: os mitos, para ela, são criações universais, uma cosmovisão que procurava descrever a origem das coisas, porém, não são estáticos. Estes sempre se renovam, sempre que são trazidos e nos reapropriamos deles, ganham novas facetas e interpretações – são portanto, reatualizados[84].

Nesse sentido, pensar nessa palavra como algo que queremos desejar, almejar, em que possamos ver beleza e poesia em nossa prática é uma saída encontrada pessoalmente, por Helena – e quem sabe também para nós, para compreender o seu papel enquanto professora. Lembro, porém, que é necessário tomar o cuidado de analisar que os mitos tratam, muitas vezes, de valores distintos daqueles que atualmente elegemos como melhores para nossa sociedade. Para isso cabe analisar que os valores são construídos na relação, são uma qualidade estrutural da relação entre sujeito e objeto e esta faz parte de cada contexto histórico e social e também sempre se atualiza, conforme Frondizi (1977) e Payá-Sánchez (2008) salientam. Tal conteúdo

[84] Tais compreensões estão fortemente presentes no item 5.1, em que narro os sentidos produzidos em nossa conversa narrativa.

é inspirado nas diferentes sociedades ao longo da história, de onde então se constitui a moral (ARAÚJO, 2007).

E, hoje, desse lugar que ocupo enquanto pesquisadora, os sentidos constituídos desses enunciados, me remeteram aos conceitos bakhtinianos de pequeno e grande tempo. Como assim? Em primeiro lugar, Bakhtin, ao tratar da linguagem como viva, expressa que os sentidos também o são – refletem e refratam a realidade. Se o mito (como utopia e esperança) se renova e atualiza – na visão de Helena, assim também pode acontecer com a linguagem – matéria viva que constitui o mito. Com isso, o que há para ser dito no agora pode não ser "ouvido", como o foi no passado, mas no futuro movediço do tempo pode ter seus sentidos renovados e transformados. Isso me remete as palavras de Geraldi (2015):

> Ao ´lermos o mundo´ usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam (p.32).

A palavra viva une tudo. Através de seus sentidos une os mundos que podem estar separados. Mas não une silenciando, ela *articula*, ela renova, ela adiciona camadas novas de compreensão. Assim também são os mitos, que se reconstroem no grande tempo, suas múltiplas facetas se apresentam renovadas. Isso me leva às palavras de Bakhtin (2003):

> A compreensão recíproca entre séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), a complexa unidade da literatura da sociedade humana. Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo. A análise costuma desenvolver-se no espaço estreito do pequeno tempo, isto é, da atualidade do passado imediato e do futuro representável – desejado ou assustador (p.407).

Esta citação, assim como a outra que trarei a seguir, são partes do pensamento bakhtiniano que muito me encanta. A unidade está no mito. A unidade está no grande tempo? Será possível tecer essas ligações? Penso que seja um caminho. O presente do pequeno tempo não nos dá respostas, somente possibilidades. Assim como a professora Helena trouxe encantamento e beleza pela nossa profissão em sua esperança, aqui também vejo esperança. Onde nada está estático, tudo pode se renovar, questão do grande tempo em cada novo contexto do acontecimento da vida – essa é a linguagem, e é com ela que trabalhamos!

Tenho um grande apreço por estas palavras de Bakhtin e trazê-las para dialogar com as palavras de Helena e as minhas faz-me acreditar que vivo esse chão de possiblidades de renovação dos sentidos – essa festa de celebração no grande tempo:

> Não existe nem a primeira e nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais serem estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410, grifos do autor).

Nessa festa de renovação dos sentidos, outra relação com a natureza pode ser construída, a partir do que foi silenciado no processo histórico, e em nossa subjetividade. Facetas mitológicas podem ser iluminadas com outros sentidos para isso. Assim, nossa ação pode não ser para o hoje, no pequeno tempo com respostas rápidas e objetivas, ela é lançada ao futuro, junto com nossas palavras - e junto com essas que agora escrevo também.

Ainda sobre o que Helena me disse, da beleza de nós, enquanto professoras, podermos legar mitos, desvendá-los, viver sua poesia: é tão simples, mas tão intenso esse enunciado, é também a beleza de nosso encantamento com a vida que escolhemos. Faz-me ver que no cotidiano de nossa prática docente, em meio a percalços ou pedras, há uma beleza unitária em nossa prática, algo que é só dela, algo que pode não se dar no agora, mas está sendo feito e construído no grande tempo. Com isso decifrar, assim como a esfinge nos pede, é preciso não só para nos conhecer, mas para viver uma prática possível no agora – pequeno tempo!

Dialogando com estas ideias, segue uma citação que a mim evoca essa beleza contida nos mitos, e que, consequentemente, pode orientar nossas práticas:

> Não, o mito não diz como as coisas se deram.
> O que ele faz é reconstruir a beleza trágica de comovente do destino humano de que todos participamos. E quando os nossos corpos estremecem ao ouvir o coro que canta sentimos que navegamos juntos...
> O mito pequeno tece o meu corpo. Espelho em que contemplo a minha alma.
> O mito grande amarra os corpos solitários num destino comum [...]
> Porque sem as estórias de encantamento não mais existe beleza. E num mundo onde não existe beleza a vida deixa de ter sentido (ALVES, 1988, p.20-21).

Da beleza dos mitos para nossas práticas – que também são belas, porque assim nos fazemos e refazemos. No encantamento de nossas histórias produzidas e narradas dessas práticas, assim vivemos e voltamo-nos igualmente para o sentido do que o mito pode nos trazer na compreensão da relação ser humano-natureza, da temática ambiental, bem como caminhos

possíveis de construção de conhecimentos, valores e participação para a EA (CARVALHO, 1999; 2006).

Dentre esses caminhos possíveis volto-me ao que Helena produz de sensibilidade em sua prática e ações a partir de sua visão integrada entre ética e estética, conforme já mencionei no capítulo anterior, reitero agora com o trecho que trarei a seguir. Neste, vejo o quanto essa sensibilidade de Helena é importante para a leitura que faz da mitologia (bem como da literatura), para compreender a relação entre ser humano-natureza, bem como para produzir sentidos sobre a *apreciação estética* de uma obra, qual seja nossa própria vida. Suas reflexões são tão belas e tocam-me sensivelmente. Vejamos:

> *Quanto ao trabalho com literatura, lendas e mitos, com atenção no ser humano em relação à natureza, posso estar enganada, mas entendo, pela prática, que nos é incorporada, inconscientemente, a noção de separação homem/natureza, portanto somos como um observador de uma tela num museu: se apreciamos a pintura, e com ela nos identificamos, passamos a sentir um certo afeto pela obra; se não nos identificamos, simplesmente não a guardamos na memória e tampouco sentimos qualquer grau de afeto positivo por ela. Então a obra fica esquecida nos subterrâneos do inconsciente e não passa à prática de vida qualquer valor. Nos dois casos, ainda somos à parte da natureza. Então, chega um observador com espírito de artista e, ao se identificar com a obra, consegue se projetar nela e se sentir parte dela; surge um afeto de tal grau de intensidade, ou êxtase artístico, que obra e observador se tornam um só, potencializando a experiência de prazer em realidade. O sujeito incorpora a experiência a partir da obra de arte e, assim, seu valor por ela parte ao campo do real de sua vida. Vejo da mesma forma a questão da separação, na contemporaneidade, de homem e natureza. Não educamos para que nossas crianças cresçam integradas à natureza* (Helena, Carta 8, Resposta 2, 26/09/2019).

Essa reflexão de Helena tocou-me muito. Produziu muitos sentidos e, hoje, com o olhar exotópico que me proponho levou-me a busca de uma compreensão maior sobre o que trouxe a mim, a partir de suas palavras. Identificar-se com a obra (com a vida, a natureza!), importar-se com ela em projeções afetivas positivas é construir valores a partir de uma relação estabelecida através da *apreciação estética*. Mas, quem é esse observador? Essa é uma questão central nesse trecho e me fez pensar. Ele se deixa tocar pela experiência a ponto de um êxtase? Ele está à ela ex-posto[85]? Como é esse olhar? Tudo isso tem grande importância quando se trata de pensarmos na relação com a natureza, a qual Helena problematiza posteriormente. A falta

[85] Aqui utilizo-me do termo de Larrosa-Bondía (2002, p.24).

de integração com a natureza é aí sintetizada por ela de forma bela e poética, e, que por isso recorre aos mitos para trazer facetas dessa integração, a partir, também, da possibilidade de apreciação dos alunos.

Tal fato demonstra o quanto a construção de valores, com relação à temática ambiental, pode estar presente a partir de uma visão estética – dos mitos, da literatura, da natureza. Bonotto (2003, 2008a, 2008b) discute a importância da apreciação estética que aponta para a dimensão da afetividade e proporciona um trabalho significativo para a construção de valores, seja na EA, ou na Educação em geral. Nesse sentido, ainda quero afirmar que por essa via da estética, a ética não está dissociada. Assim como Helena me apontou e tem preocupações com a forma que o tema sido tratado na Educação: "A ética fica de escanteio totalmente. Esses falsos valores[86] não combinam com *a harmonia da ética com a estética, em que uma pressupõe a outra* (Helena, Carta 3, Resposta 2, 05/05/2018, grifos meus).

A estética que pode levar à ética, ou a ética que pode levar à estética? Há somente uma única via? De qual modo o estético nos amplia as sensações de ser e estar no mundo, apreendendo o outro? Como continuar essas reflexões? Busquei em Hermann (2002) o cotejo dessas compreensões a fim de demarcar essas possibilidades. Para ela, o senso estético pode levar ao ético, e esse é um campo muito importante a ser explorado na Educação e na EA, vejamos:

> [...] o nexo entre estético e ético não significa que na arte se encontre um conteúdo moral, mas que a experiência estética provoca intensa emoção, cria novas sensibilidades, favorece o estranhamento. Assim, por exemplo, o princípio universal de tolerância seria vazio, se não lhe emprestássemos a nossa sensibilidade. A sensibilidade atua como condição de realização de princípios abstratos (HERMANN, 2002, p.21).

Nesse excerto, a autora destaca a importância do estético despertando a sensibilidade que atua na construção de um valor, no exemplo dado, para a valorização da tolerância. Poderiam ser outros valores ligados à relação entre ser humano-natureza a serem despertos a partir dessa sensibilidade – *os valores ambientalmente desejáveis*[87], por exemplo (BONOTTO,

[86] Os falsos valores que Helena se refere não aqueles difundidos na mídia, sobre uma estética que não é ética, conforme já foi citado no capítulo anterior.

[87] Segundo a autora tais valores são princípios que podem orientar as práticas de EA a fim de construir uma outra relação com a natureza. Estes se baseiam nos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento elaborado no Fórum das ONGs, que se reuniu paralelamente às reuniões oficiais da ECO-92. Tais valores se referem a duas esferas: uma, a da relação dos seres humanos entre si; a outra, a da relação dos seres humanos com os outros seres com os quais compartilham o planeta.

2008a). Ainda pensando com Hermann (2002), a autora destaca o quanto o estético pode colaborar com o ético:

> Se o universalismo ético sofreu interpretações redutoras e coercitivas, sacrificando o particular e a diferença, uma sensibilidade estética aguçada pode interpretar a igualdade e o respeito humano como condições necessárias para a produção da vida humana. O discurso estético está relacionado com momentos da racionalidade moral; a racionalidade cognitiva tem fundamento em momentos estéticos; e a racionalidade prático-moral não ocorre sem uma ratificação de juízos estéticos (HERMANN, 2002, p.23).

Por fim, para finalizar essas reflexões junto a Hermann e a questão da relação entre estética a ética, iniciada com Helena, que tocou a mim e a Bonotto, trarei novo excerto de Hermann (2005) que pode contribuir sobremaneira às nossas reflexões – ainda mais pelo conteúdo de que trata: um mito. O mito de Prometeu. A autora compreende que a partir desse mito é possível pensar a relação entre estética e ética, vejamos:

> Introduzo este texto com uma referência ao mito de Prometeu, multifacetado em sua interpretação, ao longo de mais de dois mil anos. Uma tradição bastante difundida encontra-se na *Teogania* de Hesíodo, na qual o ato prometéico do roubo do fogo é narrado como um ato benfeitor da humanidade. Com Ésquilo, amplia-se a idéia do mito que celebra a grandeza humana, iniciador das artes e da técnica. Gostaria de destacar uma versão mais próxima de nosso tempo, que acentua uma estética da criação. Goethe escreve o drama *Prometheus* (1773), no qual o personagem-título recusa o estado natural e educa os homens sobre seus sentimentos. Também funda uma sociedade justa, que não aceita as guerras e a violência. Prometeu é aqui um criador, que rejeita qualquer forma de imitação e questiona o poder dos deuses. [...] O talento criador liberta o poder de gênio e as exigências divinas ficam nefastas, porque limitam a capacidade criadora. Com isso, Goethe associa-se a uma concepção estética, vigente no romantismo, de autonomia do ato criador. O artista revoltado se apóia em seu poder criador para rejeitar a concepção tradicional de divindade. O gênio não realiza a *mímesis* da natureza, mas traz à luz uma criação que não existe objetivamente. Harmoniza imaginação e entendimento e une natureza e liberdade, beleza e moralidade (HERMANN, 2005, p.9, grifos da autora).

E, a partir disso, a autora conclui:

> A idéia de criação presente em Prometeu, enquanto "esplendor das intuições metafóricas" (Nietzsche), *permite que se tire o véu que demarca as fronteiras entre ética e estética, para vê-las em seu entrelaçamento*. Pela educação e cultura, o homem constitui uma segunda natureza que não é apenas ética — enquanto torna-se criador de leis e costumes, mas também estética — enquanto produz uma realidade, uma natureza de produto como conhecemos na arte. *A metáfora expõe o quanto a criação traz a radicalização da autonomia e a abertura que torna possível pensar as relações quase esquecidas entre ética e estética* (HERMANN, 2005, p.10, grifos meus).

Com isso, o que Helena me levou a pensar por esses caminhos acima discutidos, estes também me levam novamente à Bakhtin (2010). Sua concepção de linguagem como um ato único, que, em sua singularidade e inacabamento, também une o mundo ético (da teoria, do concreto) ao mundo estético. É necessário lembrar que ético e estético para Bakhtin não se referem somente às normas e leis para o ético e às sensações para o estético, refere-se à concretude da teoria – do acabado para um, e ao mundo da vida, da produção, da cultura – do inacabado para outro, respectivamente.

Essa preocupação é central para o autor, e ele a explica no trecho a seguir: "a crise contemporânea é, fundamentalmente, crise do ato contemporâneo. Criou-se um abismo entre o motivo do ato e o seu produto. E, em consequência disso, também o produto, arrancado de suas raízes ontológicas, se deteriorou" (BAKHTIN, 2010, p.115). Para ele:

> Os mundos teóricos e estéticos têm sido deixados em liberdade, mas do interior deles é impossível juntá-los e associá-los à unidade última, encarná-los. Desde o momento em que a teoria se separa do ato e se desenvolve segundo a sua lei interna imanente, o ato mesmo, desembaraçando-se da teoria, começa a degradar-se. Todas as forças de uma realização responsável se retiram para o território autônomo da cultura e o ato separado delas degenera ao grau de motivação biológica e econômica elementar, perdendo todos os seus componentes ideais: é esta precisamente a situação atual da civilização. Toda a riqueza da cultura está posta a serviço do agir biológico. A teoria deixa de lado a mercê de uma existência estúpida, exaure-o de todos os componentes ideais e o submete seu domínio autônomo fechado, empobrece o ato (BAKHTIN, 2010, p.115-116).

Por fim, o ato é a chave. Ele é o que pode unir estes mundos ético e estético: um ato responsivo e responsável. Responsivo em resposta ao mundo, ao outro e, responsável pois ele considera a alteridade, do meu lugar único que ocupo (BAKHTIN, 2010). Dessa chave que concluo esse cotejo a partir das palavras de Helena, iniciadas com sua sensibilidade sobre a ética e a estética junto ao mito, é que sinalizo uma resposta do que vivi à ela, ao outro e para a EA. Essa resposta que também é inacabada, mas que traz possibilidades de reflexões, de ampliação, de (re)significação de conceitos e teorias a fim que de pensemos, em última instância, em nossa relação com a natureza e os limites e possibilidade de traçarmos outros caminhos, com a EA e a Educação, a partir da ética e da estética.

Continuando minhas reflexões sobre o que o trabalho com a mitologia me provocou, compreendi que, por outro lado, apesar de este ser belo como *apreciar* uma obra de arte, a jornada de pensar e viver o trabalho com os mitos não é simples. Uma das dificuldades para o trabalho com a mitologia, foi trazida por Helena: a compreensão pelos pais desta dimensão.

Este fato não ocorreu na ocasião das aulas deste projeto, mas, com certeza, esse acontecimento reverbera em suas práticas hoje:

> *O trabalho com lendas e mitos ultrapassa o campo da ficção, já que toda a materialidade é assentada sobre mitos. É um ponto delicado, mas muito colorido e gratificante. O tema atrai, porque mexe com a criatividade, as crenças sociais e particulares dos adolescentes, e porque envolve a realidade de cada um e o ato de narrar, de contar de si e das crenças familiares, etc. Adoro o tema e as aulas sempre são exploradas pelos alunos. Eles também gostam bastante de desenhar, o que é possível nas atividades de português, porque adoram desenhar personagens mitológicos. Eles pedem isso. O contexto da escola e do público dela certamente favorecem as abordagens mitológicas e ambientais.*
>
> *As mitologias gregas estão presentes em nosso inconsciente coletivo social, portanto procuro abordá-las todos os anos. Entre elas, mitologias menos conhecidas, para sair da repetição anual das lendas e para que conheçam outras, vinculadas a outras culturas e que também podem apresentar grande influência na nossa. Foi bem interessante quando, anos atrás, contei aos alunos lendas egípcias. Ficaram muito interessados, e alguns alunos se prontificaram a desenhar hieróglifos e deuses. Depois montamos um teatro, que apresentaram para a escola. Tivemos problemas com pais que não permitiram que os filhos atuassem na peça, por questões religiosas, já que atribuíram aos desenhos de Ísis e Osíris elementos demoníacos. Mesmo com o elenco desfalcado, a peça foi apresentada e as crianças gostaram. Tais lendas mexeram muito com o imaginário e com a ideia de um deus único e de deuses, o que rendeu inúmeros debates sobre culturas, crenças e épocas. Isso também gerou alguns problemas com os pais, mas a direção escolar, na época, incentivou-me a continuar com a proposta e a apresentar o teatro. Esse apoio me animou. Depois, por telefone, conversando com alguns pais, tudo ficou bem. Assim, trabalhar com lendas e mitos não é simples* (Helena, Carta 4, Resposta 2, 27/12/2018).

Esse fato que Helena trouxe na carta me tocou. Primeiro, é importante destacar, novamente, sua leveza ao me contar isso e a forma como conduziu a problemática, mais uma vez sinalizando o quanto este sentido indicia seu trabalho. Eu, em sua situação, teria ficado completamente frustrada. Outro fato a ser destacado é a liberdade que ela tem em desenvolver o trabalho que deseja na escola – em grande parte por haver nesta um currículo próprio a ser seguido e o apoio que possui da gestão escolar. A essa liberdade se liga a questão de que vê o contexto e espaço da escola e o público que recebe, permeando possibilidades, ligados ao fato de estarem mais próximos ao contato do ambiente natural e tratarem de questões que envolvem o plantio, manejo da terra, e a vida com relação a natureza.

A riqueza da aprendizagem e do debate que os alunos puderam ter é proporcional à dificuldade que ela encontrou em realizar a atividade. Isso posto, me questiono no quanto somos colocados em xeque hoje em nosso trabalho por diversas escolhas que fazemos – por um tema de trabalho proposto, por algo que saia "aparentemente" do contexto e realidade posta. Nesse caso foi pelos pais. Pode ser pela direção. Pode ser pelos próprios alunos. Como continuar? Helena continuou, da forma que pode. Eu continuaria? São questões que me coloco e que para hoje estão em aberto, pois, nós professores, precisamos dar a nossa voz, nossa fala, no ato responsável e responsivo, mas também precisamos estar atentos, saber dialogar, ou parar, quando necessário, a fim de não necessariamente nos protegermos, mas de ganharmos forças para caminhar mais.

Em outro momento de nossos diálogos nas cartas, a partir do que Helena me contou no Texto de Origem 4, em uma das ocasiões em que trabalhou os mitos e a separação que hoje temos da natureza, ela conversou sobre a realidade dos alunos e a vida do homem no campo, que, assim como a natureza é desvalorizada, eles também o são – seria essa também talvez uma consequência da fragmentação (ou desvalorização) do mito?

> *[...]expliquei [para os alunos] que, antes da Era industrial, o homem se via como pertencente à natureza, como parte integrante dela. Depois, com o desenvolvimento industrial e o consequente crescimento e valorização dos centros urbanos, o Homem se viu à parte da natureza, distanciando-se dela e desvalorizando-a. Aí, entramos no tema da desvalorização atual do homem do campo, do trabalho agrícola. Conversamos sobre como a mídia e a era comercial trata a questão e de como o próprio trabalhador rural deve lutar pelo seu valor na sociedade, que é essencial. E atentamos para questões familiares dos alunos, que contaram sobre as suas realidades. Mas poucos alunos se manifestaram.*
> *Nas questões mundiais, foquei em como a mídia trabalha a imagem do homem do campo e como a globalização permite que os preconceitos e conceitos se instalem por todos os países.*
>
> *As crianças se prontificaram umas a dizer que quase não assistem TV e, outras, que assistem, mas que sabem que o homem do campo ter valor.*
>
> *[...] é um desafio mudar essa visão que vem do real, ainda mais quando é reforçada por imagens pejorativas na TV. Acredito que hoje, com técnicos agrícolas que continuam estudando para se aperfeiçoar e que, portanto, dão um exemplo positivo para as crianças, mais possibilidades de mudar essa visão negativa do trabalho no campo é possível. Estimulam o trabalho agrícola, o estudo e o cuidado ambiental* (Helena, Carta 4, Texto de origem, 05/11/2017).

Pensar no homem do campo e seu valor, perdido ou silenciado pela realidade e por narrativas construídas sobre ele nos dias atuais, é lutar por um outro modelo de sociedade. Tratar desses aspectos em sala de aula é buscar, mais que questionar os alunos; trata-se de trazer essa integração entre o campo e a cidade, bem como do ser humano à natureza. A desvalorização do trabalho do campo, principalmente dos pequenos agricultores de produção familiar, decorre da mesma forma que a natureza é subjugada.

A evidente separação, resultante do processo histórico de uma "unidade" perdida do mito, outra vez se apresenta com suas consequências. Segundo Porto-Gonçalves (1998) uma das decorrências desta dicotomia para a questão socioambiental é que ela leva à associação de que a natureza ligada ao campo e ao meio rural é inferior e se contrapõe à cultura, presente na cidade e no meio urbano. Grandes maquinários e o agro que é "pop" são as narrativas e imagens que a mídia constrói para esse mito atualmente, passando uma ideia de que há um atraso e que o meio rural também deve ser *colonizado* culturalmente com o desenvolvimento da cidade.

Entretanto, é visível o quanto estas não traduzem a realidade para aqueles alunos, que se veem distantes, a ponto de não participarem dessas reflexões quando Helena as traz para a sala de aula. Afirmam saber o valor do homem do campo, mas me questiono, qual valor? Qual mito eles elegem? Qual faceta da realidade eles reconstroem em si? Qual linguagem os define? Da mídia? Das experiências do vivido com seus pais e familiares?

Um jogo em aberto e sem respostas. Tenho pistas de que a pouca participação nessas reflexões talvez indique que elas *ainda* não se apresentaram tão fortemente aos alunos, o que foi verificado em outros momentos também já explicitados, conforme mencionei no capítulo anterior. Minha aposta é que chegarão, pelos exemplos dos técnicos – como a professora citou, pelo próprio exemplo de Helena, mas, além disso, por todas as possibilidades de transformação que estão lançadas.

Essa busca de não levar ao extremo ou questionar as dicotomias tal qual vivemos atualmente, tem sido muito evidente nas palavras aqui lançadas. Ao me deparar, junto com Helena, com a ideia de quanto o mito une, mas deixa em aberto para explicações e lições, vejo que a caminhada pode ser ressignificada. Não necessariamente voltar a viver, como se sugere, nos mitos e nos tempos antigos, mas beber nessa fonte como inspiração. Nesse sentido, no que o mito se converteu hoje? Onde se esconde? Quais são as suas facetas? Será que está visível em nosso dia a dia?

Uma escrita [narrativa] quase mitológica, intensa, ameaçadora e impactante de Beck (2011), trouxe em mim grandes reflexões, que me fizeram seguir na urgência da busca dessa compreensão:

> [...] as ameaças da civilização fazem surgir uma espécie de novo "reino das trevas", comparável com os deuses e demônios da Antiguidade, que se ocultavam por trás do mundo visível e ameaçavam a vida humana no planeta. Hoje em dia, não nos comunicamos mais com os "espíritos" que se escondem nas coisas, mas nos vemos expostos a "irradiações", ingerimos "teores tóxicos" e somos perseguidos até nos sonhos pelos temores de um "holocausto nuclear". Em vez de uma interpretação antropomórfica da natureza e do meio ambiente, temos uma consciência do risco civilizacional com sua causalidade latente – imperceptível e ainda assim presente por toda a parte. Por trás das fachadas inofensivas se escondem agentes químicos perigosos e hostis. Tudo deve ser visto uma segunda vez, e somente na segunda vez é que pode ser corretamente compreendido e julgado. O mundo das coisas visíveis precisa ser questionado, relativizado e avaliado em termos de uma realidade presumida, mas também de uma segunda realidade, oculta. Os critérios de avaliação encontram-se nesta última, e não na que é propriamente visível. Quem simplesmente utiliza as coisas, tomando-as como elas se lhe apresentam, tão somente respirando, comendo, sem se perguntar sobre a realidade tóxica oculta, é não apenas ingênuo, mas ignora as ameaças que o assolam, expondo-se assim, imprecavido, a elas. A tranquilidade, o prazer imediato e a existência pura e simples foram interrompidos. Por toda a parte riem-se dissimuladamente as substâncias poluentes e toxicas, aprontando suas malvadezas como os demônios da Idade Média. As pessoas estão quase irremediavelmente entregues a elas (p.89).

Frente à inquietação que me atravessa através dessa citação e do que o trabalho com a mitologia que Helena realizou me proporcionou, procuro agora mediar as reflexões do vivido com a busca de percorrer a relação ser humano-natureza ao longo do processo histórico. Tal fato aqui já foi apontado pela professora como a contribuição dos mitos para a compreensão do que hoje vivemos, mas o que mais posso agregar ao que ela me trouxe? Quais outros conceitos ampliam essa compreensão?

Essa experiência do vivido traz a mim o que experienciei entre leituras e aprendizado durante a disciplina Fundamentos Filosóficos da Temática Ambiental, sobre a relação ser humano-natureza, e, hoje, em atitude de responder à Helena sobre o que vivi e li, atualizo essas palavras e textos lidos a partir da minha relação com ela. A intenção em trazer um conjunto de reflexões acerca dessa temática *a posteriori* do que já expus sobre o mito vem no sentido de que, nas cartas, Helena e eu conversamos com intensidade também sobre a relação ser humano-natureza e desejei aprofundar em um tópico em específico. Embora reconheça que ambos assuntos estejam intimamente relacionados.

5.4 A relação ser humano-natureza na filosofia: do mito à compreensão de nós mesmos

O que me motiva a escrever este tópico? Sinto que fui levada a ele por inúmeros motivos que convergiram para tal. O primeiro deles é claro, do que tratamos como tema central neste

item: a tentativa de compreensão de nossa relação com a natureza, trazida por meio dos mitos como possibilidade pela professora Helena. Em segundo lugar, essa convergência me traz um caminho que vivi na tentativa dessa compreensão, de início, em uma disciplina que fiz durante o Mestrado e, depois, durante as cartas que troquei com Helena. A seguir, aponto para o que já me moveu nas cartas e as reflexões que fiz com ela como modo de apresentar minhas inquietações. Suas respostas me moveram a pensar mais ainda no que vivemos:

> *Assim, podemos nos questionar: Quando foi esse início dessa separação? A que ponto se tornou não mais aceitável? É possível aceitar? Talvez possamos refletir juntas, talvez possamos chegar a muitas respostas. Talvez buscar a origem nos fará encontrar exemplos possíveis de comunidades que conviveram de outros modos com a natureza. Porém qual deles seria o mais acertado? Qual momento podemos eleger como o melhor a ser vivido? Talvez cada um em seu tempo histórico faça sentido. E no nosso agora? Que leitura fazemos desse processo e como construiremos outras relações. Recriar o espaço-tempo, contextualizá-lo mediante essas reflexões é intrigante, parece que não há mais fim, que há sempre mais um pouco a se "cavar nesse buraco", pois, que assim seja, já que os conhecimentos nos movem, que esse movimento nos leve aos enunciados possíveis que traremos aos nossos alunos. Seus alunos já te ouviram, podem ter buscado outras reflexões, podem ter parado, podem ter calado, podem ter enunciado, podem ter movido seus pensamentos. Repensar essa relação dicotômica construída por tantas transformações ao longo da história é também dar voz ao que é instável, o que ainda não está instaurado. Esses pensamentos somente se originam no diálogo, na vida vivida na sala de aula, não há como prever, se dão na experiência compartilhada de sua palavra-ação.*
>
> *Gostaria que comentasse essas reflexões. O que te fizeram pensar? Quais sentidos produziu ao lê-las? É muito importante questionarmos os alunos que não foi sempre assim como o é hoje, mas será que essa separação não seria o que nos caracteriza como humanos? O que pensar sobre os limites e possibilidades desse trabalho, que acaba até requerendo reflexões de cunho filosófico e existencial? Sabendo disso, quais consequências para sua (e nossa!) prática?* (Thais, Carta 4, Resposta 1, 19/03/2018).

> *Conforme indagou, acho que essa dicotomia já vem antes do processo industrial; já vem da Revolução Agrícola, porque a agricultura exigiu a destruição de territórios nativos para o plantio, sendo que o homem começou a se afastar da natureza para artificialidade. Talvez venha já essa dicotomia na natureza humana anterior ainda a esse período; vai saber?! De qualquer forma, entendo que a linguagem tornou essa separação mais efetiva e se tornou um processo educativo de fazer ver o mundo, a partir da Revolução Industrial.*

> *Como diria Rancière, ocorreu uma "partilha do sensível", e isso se instaurou com mais força e definição na sociedade. Mas isso é um "achismo" meu.*[88]
>
> *Nós homens passamos a desejar mais. A partir disso, entendo que a natureza se tornou menos interessante. Platão, como você disse, trouxe dicotomias. Vejo essa dicotomia como a necessidade da individualização. A natureza envolve o coletivo; nós, queiramos ou não, quando passamos a olhar para nós mesmos, a natureza se apresentou inóspita, porque da mesma forma que ela trata todos como um todo, um igual, e oferece-lhes a manutenção da existência, ela os traga. E a individualização foge do coletivo. Mas isso também é só "achismo", só reflexão. A sociedade valoriza a razão e a razão refuta o instinto, o coletivo, e tudo o que é natural. Partilhamos disso. Todos nós. Difícil estar em harmonia com a natureza dessa forma, mas podemos nos aproximar e evitar linguagens que nos separe tanto, como aconteceu após a Revolução Industrial. Acho difícil não aceitar a separação, porque já vivemos separadamente. No entanto, é questão de intensidade. Para não nos separarmos realmente da natureza, deveríamos negar todo o progresso racional e voltar à convivência selvagem e coletiva. Então, vejo como interessante a reaproximação do homem com a natureza, pela linguagem, mas nunca essa aproximação será total. Apenas será um estado mais presente a noção de que somos parte da natureza. Penso que você está certa, que é essa separação que nos torna humanos. Voltar no tempo, em ações do passado, não creio que seja o caminho para essa reaproximação, porque a própria natureza nos ensina isso: as águas de um rio nunca retornam; o tempo também. Nada volta, na natureza; pode se repetir, como a aparição do sol, mas, retornar, nunca. Então, para acompanhar o fluxo natural, penso que não devemos voltar a ações passadas, porém, olhar para elas, sim, porque podemos rever tudo e fazer melhor. Reaproximar é diferente de se reintegrar.*
> (Helena, Carta 4, Resposta 2, 27/12/2018).

Após esse diálogo denso que realizamos, recheado de sentidos e indagações, há muito o que pensar, escrever e compreender desse local que agora ocupo sobre a relação ser humano natureza a partir da experiência vivida com Helena. Pois, cá estou procurando dar continuidade à cadeia de comunicação que iniciamos, e, na posição exotópica, procuro traduzir esse vivido.

Outros modelos de sociedades, em outros tempos, no ocidente, onde temos um maior conhecimento, viveram outras relações com a natureza. Penso que a instabilidade inerente da natureza nos leva a procurar meios de controlá-la, para conhecer e predizer o que acontecerá, ações movidas pelo desejo de compreensão de si, mas também pelo medo e o sentido de sobrevivência que podem falar mais alto. O ser humano, ao construir uma interpretação para a

[88] Este trecho citado já foi trazido anteriormente, porém, neste momento o reitero na necessidade de compreender o todo do contexto das reflexões de Helena na carta.

natureza vê-se também parte dela – nesse sentido nasce o mito, uma reflexão sobre a natureza, procurando compreender seu nascimento, presente, passado e futuro. Essa reflexão tem sempre uma intima relação com o contexto e sociedade que fora criada e assim com a realidade vivida – assim, o mito traz sentidos de leitura para cada tempo e espaço.

A busca pela razão foi, sucessivamente, uma chave a ser buscada no interior do pensamento ocidental. Uma razão que libertasse. Que nos tirasse da visão infantilizada do mundo. Uma razão esclarecedora. Que nos trouxesse, ao mesmo tempo, segurança para lidar com a vida – ou controlar? Qual foi o processo que levou à construção dessa razão? Para alguns filósofos é o mesmo processo que nos separou da natureza. Se antes era tudo com tudo, hoje nada explica tudo. A razão nos tornou reféns. Deixamos os mitos em busca da razão, porém chegamos à razão e elegemos novos mitos. A razão que levaria ao esclarecimento, tornou-se instrumental, um fim em si mesma, acabando por conceber o mundo como um produto, um mero objeto a ser explorado e identificado. Essa reflexão vem a mim através de Horkheimer e Adorno (1985) em sua obra, "A dialética do esclarecimento".

A (re)leitura de tópicos deste texto me fez ver quantas aproximações são possíveis para a compreensão dos diálogos que eu e Helena produzimos. Vide o que é trazido no trecho acima por ela narrado: a linguagem tornou a nossa separação mais efetiva da natureza, porém nunca retornaremos ao que antes foi, pelo próprio processo que produzimos. A linguagem que constrói nossa realidade, representada com o grande *status* do conhecimento científico, aliado à técnica e ao poder no Projeto Moderno hoje revela a racionalidade que galgamos. Baseada em ideias claras e distintas (DESCARTES, 1987) procura levar à luz um pensamento que esclareça e nos liberte. Porém, com veemência, Horkheimer e Adorno (1985), nos advertem:

> [...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir imaginação pelo saber (p.19).

Essa calamidade que emerge - e que lemos hoje como crise civilizatória, nos revela o quão distantes nos tornamos da natureza (e dos homens) ao objetificá-la e, por meio desse processo: "o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens" (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.20).

Os textos se conversam e os sentidos se cruzam. O mito renasce de um outro modo. Helena tratou da mitologia em suas aulas como forma de trazer sentidos de integração entre ser humano e natureza de um tempo em que o entendimento de nossa relação era ainda o início da

busca da construção dessa racionalidade. Mas, como ela diz, os mitos subsistem, resistem, emergem novamente. O mito da modernidade é a razão instrumental, calcada principalmente no desenvolvimento técnico-científico, que silencia os outros meios de existência (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Tal fato só fez diminuir cada vez mais a dimensão totalizante que o mito antes proporcionava. Quanto a isso Moura (1988), discorre:

> O mito é a forma de vida que a ciência, embora almeje, jamais será. E se a ciência pretende transformar-se numa outra forma de vida, como pode bem nos parecer na civilização altamente tecnicista de hoje, só o será miticamente. A ciência só destrói um mito criando outro: o de si mesma. E, como que por um paradoxo inesperado, vemo-nos hoje diante de uma tarefa cada vez mais inadiável: a de desmascarar o mito da ciência (p.50).

Entretanto, estamos em um momento da história em que não há mais como negar essa contraposição em que ao nos opormos à natureza, colocamo-nos fora dos processos que nela existem e dos quais, nós mesmos, somos hoje:

> [...] *o fim da contraposição entre natureza e sociedade*. Isto é: a natureza não pode mais ser concebida *sem* a sociedade, a sociedade não mais *sem* a natureza. As teorias sociais do século XIX (e também as modificações no século XX) conceberam a natureza como algo essencialmente predeterminado, designado, a ser subjugado; assim, porém, sempre como algo contraposto, estranho, *a*ssocial. O próprio processo de industrialização refutou estas suposições, ao mesmo tempo em que as tornou *historicamente* falsas. No final do século XX, a "natureza" *nem* é predeterminada e *nem* designada, tendo-se transformado em produto social e, sob as condições naturais de sua reprodução, na combalida ou ameaçada estrutura *interna* do universo civilizatório. Todavia, isto implica dizer: destruições da natureza, integradas à circulação universal da produção industrial deixam de ser "meras" destruições da natureza e passam a ser elemento constitutivo da dinâmica social, econômica e política. O imprevisto efeito colateral da socialização da natureza é a *socialização das destruições e ameaças incidentes sobre a natureza*, sua transformação em contradições e conflitos econômicos, sociais e políticos: danos às condições naturais da vida convertem-se em ameaças globais para as pessoas, em termos medicinais, sociais e econômicos – com desafios inteiramente novos para as instituições sociais e políticas da altamente industrializada sociedade global (BECK, 2011, p.98, grifos do autor).

Apresento essas reflexões na tentativa de compreender e demonstrar como chegamos até aqui, mas também de valorizar o processo vivido, no sentido de que o ganho de compreensão do mundo através da razão é, reconhecidamente, parte de um grandioso momento em que o homem se (auto)determina e coloca-se como centro articulador da própria existência. E, visto que a história não é unidirecional, nem mesmo intencional, não desejo, com isso, eleger um

melhor ou pior lugar para viver ou estar. São igualmente importantes e belos à medida de onde se situam.

O processo histórico vivido trouxe incontáveis e valiosos avanços ao nosso entendimento do que é *ser humano e o que é a natureza*. Tal fato é irremediavelmente presente em nosso pensamento – e na linguagem. Mas é ele mesmo que nos leva a pensar o que Beck nos traz. Vivemos hoje em risco. As ameaças à natureza são à nossa própria vida. E, nisso, temos que,

> A consequência central: a sociedade com todos os seus subsistemas, economia, política, família, cultura, justamente na modernidade tardia, deixa de ser concebível como "autônoma em relação a natureza". Problemas ambientais *não* são problemas do meio *ambiente*, mas problemas completamente – na origem e nos resultados – sociais, problemas do ser humano, de sua história, de suas condições de vida, de sua relação com o mundo e com a realidade, de sua constituição econômica, cultural e política. A "natureza interior" do universo civilizatório, industrialmente transformada, precisa ser claramente concebida como um típico meio *não* ambiente, como meio interno, que capitula diante de todas as nossas cultivadas possibilidades de distanciamento e exclusão. No final do século XX, vale dizer: natureza *é* sociedade, sociedade (também) é "natureza". Quem quer que hoje em dia fale da natureza como negação da sociedade, discorre em categorias de um outro século, incapazes de abarcar a nossa realidade (BECK, 2011, p.99, grifos do autor).

As palavras do autor: *natureza é sociedade e sociedade também é natureza*, fizeram-me voltar a um conceito tratado pelos filósofos gregos pré-socráticos[89] que, concebiam que tudo era a *physis* – estes buscavam o princípio fundamental da vida para a explicação dela, a *arché* (princípio que gera tudo sem ter sido gerado por nada) (BORNHEIM, 1972). Essas foram as primeiras tentativas de explicações racionais para o mundo, ao sair do mito e a dispor de compreender alguma ordem universal para os fenômenos vividos. Tudo ainda se misturava, mas esse pensamento marcou uma transição "de um logos mítico para a conquista de um logos mais acentuadamente noético" (p.10). A pergunta fundamental dos pensadores originários, ou pré-socráticos, era pensar a *arché* da *physis* (UNGER, 2006). Se nossa intenção é relampejar mitos, hoje retomo esse conceito de *physis* como possibilidade de propor essa outra compreensão, assim como Helena fez com seus alunos.

A *physis* compreende a totalidade de tudo que é. Era muito maior que a própria natureza, maior que a *arché*. Incluía, adicionava. "Aquilo que por si brota, se abre, emerge, o desabrochar

[89] Os filósofos pré-socráticos viveram por volta do séc. VI a.C, muito do que estes pensadores disseram e escreveram chegaram até nós os chamados fragmentos: frases, sentenças, ou expressões, transmitidas principalmente por historiadores e discípulos de Platão e Aristóteles (UNGER, 2006, p.25).

que surge de si próprio e se manifesta neste desdobramento, pondo-se no manifesto" (BORNHEIM, 1972, p.12). Hoje, a natureza se contrapõe ao psíquico, ao anímico e ao espiritual, mas para os gregos, o psíquico também pertencia à *physis*, um princípio inteligente nela se manifestava. Também, ela pode ser apreendida em todos os acontecimentos: na aurora, no crescimento das plantas, nascimentos de animais e homens, a ela pertencem o céu e a terra (BORNHEIM, 1972). Além disso, o que a palavra evoca é não somente pedra, planta, deus e homem, "mas ao próprio "surgir". Nos indica que a experiência do real vivida pelos gregos daquela época é a experiência da realização, do constante vir-a-ser, que se presentifica incessantemente ao olhar admirado do ser humano" (UNGER, 2006, p.26). Pela *physis* não havia hierarquia, ela incluía tudo na experiência da vida.

O conceito de natureza que hoje temos é tão reduzido que, para compreender a *physis*, é necessário ampliar sobremaneira nosso entendimento: "na base do conceito de *physis* não está a nossa experiência da natureza, pois a *physis* possibilita ao ser humano uma experiência totalmente outra que a que nós temos frente à natureza" (BORNHEIM, 1972, p.14). Essa experiência que cada vez mais se reduziu por nosso distanciamento deve falar a nós, hoje, de outro modo. Com isso, "pensar o todo do real a partir da *physis* não implica em "naturalizar" todos os entes ou restringir-se a esse ou aquele ente natural. Pensar o todo do real a partir da *physis* é pensar a partir daquilo que determina a realidade e a totalidade do ente" (p.14).

A partir desses aspectos de compreensão da realidade, os filósofos pré-socráticos liam o mundo, estes que foram relegados à uma posição secundária na história da filosofia hoje podem nos ascender em fundamentos que determinam o próprio percurso do pensamento ocidental, quando abandonaram um comportamento de submissão à uma natureza dada e inquestionável (BORNHEIM, 1972, 1985).

Para Unger (2006), um esforço para dialogar com esses pensadores é um convite para nos darmos conta de nossos hábitos e automatismos de pensamento, para, então, "abrir caminho para um pensamento mais livre e mais aberto para repensar a relação do homem contemporâneo com o Universo, e seu lugar neste todo" (p.28).

Não voltaremos ao passado, mas podemos ser inspirados nessas ideias, por isso trago-as como um caminho de compreensão possível ao que eu e Helena traçamos em nossos diálogos. Um caminho que pode mostrar o quanto nunca, de fato, estivemos separados da natureza, apenas silenciamos nossas relações. Calamos e objetificamos, impomos uma única forma de compreender a realidade por meio da razão. Assim, é preciso o resgate de outras formas que nos [re]integre à natureza – e uma possibilidade seria resgatar as origens de nosso

pensamento filosófico ocidental. Saber que a natureza já esteve presente em uma dimensão outra na nossa vida é projetar a possibilidade de construir e produzir caminhos para a transformação que almejamos – seria isso, portanto talvez, um dos sentidos ao enunciado "legar mitos" que Helena se apropria.

Nesse processo, considero que o caminho é não negar tudo que a razão nos trouxe até o hoje. É preciso fazer dela presença, para então se contrapor e buscar caminhos - éticos e estéticos. Caminhos pela linguagem, pois, já que ela nos constituiu, nos construiu, também nos distanciou. Ela também pode renovar, pois a partir do que estabeleço de diálogo com Bakhtin neste trabalho: a linguagem é viva! Ela cria a realidade!

Quando caminho um pouco mais na história, encontro uma primeira e mais efetiva separação entre homem e natureza com Platão: "de modo essencial, a contribuição platônica pode ser vista na vantagem que passa a ser emprestada pelo filósofo à dicotomia sujeito-objeto. É toda uma questão da verdade que principia a transfigurar-se" (BORNHEIM, 1985, p.17). Nesse sentido:

> [...] a partir do platonismo, o homem já não está mais estabelecido em uma verdade dada, independentemente de qualquer modalidade de ingerência do sujeito; antes a verdade apresentava o caráter de uma resposta, dada desde sempre, dotada da força do inquestionável. Já os diálogos platônicos apresentam uma guinada decisiva nesse panorama, pois se, de um lado, a verdade continua apresentando, ainda que de forma nova uma fundamentação divina, de outro, introduz-se o conceito de adequação, que fez com que o espaço da verdade se desenvolva agora na intimidade do comércio entre o sujeito e o objeto (BORNHEIM, 1985, p.17-18).

A procura pela verdade no caminho da razão se fez, e, para o autor sua busca sempre se dará definida, desde então, por um ente que a domina, neste caso – o ser humano. Nesse processo tem-se, portanto, a dominação da natureza, que, por estar já separada, é um objeto a ser utilizado no mundo sensível, distante do mundo das ideias, onde é contemplada. O "irracionalismo" dos mitos se distancia ainda mais, o caminho que a filosofia percorre se dá no sentido de afastar-se do pensamento mítico originário.

Assim, agora volto ao que Helena me disse, e coloco-a no diálogo que estabeleço com os autores, e vejo que seu caminho pela linguagem como transformação é o que me vem com muita intensidade de nosso encontro dialógico, fazendo-me compreender não somente ela, mas também a realidade de uma outra forma:

> *Não sei o quanto tudo isso nos distancia do ser humano, já que a ideia de ser humano já é, em si, separatista. Nem nos lembramos de que somos animais. A ideia de ser humano já nos lança à parte da natureza, mesmo podendo nos*

> *reaproximar dela, pelo esforço racional ou pela poesia. O humano, presente nos clássicos literários, amplia-nos para que nos entendamos como integrantes de um todo, porém, a palavra humano, em si, nos coloca à parte do todo. A linguagem é fundamental na questão da disseminação e incorporação dos sentidos. É tão sutil e tão efetiva nesse processo, que nem nos damos conta dos moldes em que nos coloca. Nos mitos e lendas, a força separatista da ideia de humano é atenuada pelos atributos de natureza presentes na constituição dos personagens. Pelo menos, é assim que sinto, ao trabalhar com esses gêneros literários. Para nos reaproximarmos da natureza, a linguagem é um dos pontos essenciais de modificação, penso. É mais difícil educar, se a linguagem atua no subconsciente de forma diferente da proposta educacional. Vencer a teia linguística separatista atual é uma batalha. Modificá-la, outra maior, porque a criança precisa preferencialmente ser educada desde a base, para incorporar outros valores[90]. Não acho impossível, mas, muito difícil.* (Helena, Carta 8, Resposta 2, 26/09/2019).

Nesse sentido, compreendo que nosso papel é sempre ativo. Mas, para isso, vejo também o quão necessário é conceber que essa separação se deu ao longo da história. Na Idade Média[91], um momento diferente para a continuidade do pensamento racional se abre. O distanciamento entre ser humano e natureza continua demarcado, mas agora, nessa escalada da razão, não seria mais o homem quem ditaria as regras, mas sim um pensamento teocrático. A eternidade é pertencente a outro mundo, por isso a realização do ser humano e sua verdade não se dão nesse mundo. Ao mesmo tempo que está separado da natureza, sua própria natureza também é negada, vista como um impedimento para sua salvação, com a corruptibilidade do corpo. Deus a criou e cabe ao ser humano reinar sobre ela. O conhecimento é dado através da iluminação divina, não prescinde do intelecto humano, querer conhecer tudo é igualar-se a Deus, por isso sua apropriação foi realizada de forma diferenciada durante esse período, onde o poder concentrou-se nas mãos da Igreja. O pensamento teológico, que bebeu na fonte de Platão, e depois em

[90] Quando Helena se refere a "outros valores" muito provavelmente refere-se aqueles ligados ao movimento de repensar a relação ser humano-natureza, propostos como um caminho a serem construídos intencionalmente a partir de nossas práticas, como pontua Bonotto (2003) para a EA, referindo-se aos *valores ambientalmente desejáveis* (BONOTTO, 2008a). Durante o a formação continuada tratamos rapidamente dessas questões, mas nas cartas pude aprofundar um pouco mais as reflexões sobre essa dimensão com Helena, inclusive enviei-lhe posteriormente alguns textos sobre o assunto.

[91] Segundo Culleton (2006) este período do pensamento é de difícil delimitação, pois se estende no tempo entre o séc. V até o XV, no espaço desde o norte da África até a Irlanda. Culturalmente possibilitou o surgimento de filósofos árabes, judeus e cristãos como em nenhum outro momento da história da filosofia; isto a enriquece em diversidade e torna difícil enquadrar uma única posição a respeito da filosofia da natureza na Idade Média. Um período que antigamente fora conhecido como idade das trevas, hoje é entendido como um período rico, de união de culturas e de um pensamento em gênese.

Aristóteles, reitera uma separação que já vinha sendo demarcada (PESSANHA, 1987), o mundo perfeito das ideias platônicas, transformou-se no mundo espiritual, opondo-se ao real imperfeito.

Mesmo assim, há contribuições desse momento vivido para a relação com a natureza, de modo a racionalizá-la através da leitura que Tomás de Aquino realizou de Aristóteles. Para ele, céu e natureza dependem da razão, até mesmo Deus se rege por razões, e, conhecer a ordem do todo é conhecer a ordem das partes, e, vice e versa. Esse pensamento implicado de que "a natureza é a razão e medida do homem" (CULLETON, 2006, p.47), traz a compreensão de que o conceito de razão estava "vinculado a uma pré-ciência que se desenvolve na história, mas contemporaneamente podemos entender a razão como uma preposição de verdade, argumentativa, dialógica e com pretensões de universalidade" (p.49).

Nesse caminho, chego ao Renascimento, onde gradativamente a ciência como compreendemos hoje foi sendo construída por um pensamento racional dedutivo e indutivo. Galileu (1564-1642), Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650) e Newton (1643-1727) são seus expoentes principais, os quais sinalizaram grandes progressos na história da humanidade (GRÜN, 2007). Esse processo de constituição, aliado à outras mudanças que ocorriam no contexto em que viviam[92], trouxe novamente o ser humano ao centro. À medida desse acontecimento, trouxe também onde se situam uma grande e, mais efetiva separação da natureza: o conhecimento deixou de ser contemplativo, passou a ser intervencionista, em uma natureza pronta a ser modificada através da ação humana (JAPIASSU, 1991; GRÜN, 1996).

Com o Iluminismo – submetendo toda compreensão à luz da razão, excluindo as subjetividades, e, após, na Revolução Industrial, esse contexto de intervenção leva-nos exponencialmente ao *desenvolvimento*. Palavra, esta, que caracteriza a Modernidade, mas que também nos leva à contradição do que vivemos hoje, perante a questão socioambiental, perante nossa relação com a natureza. Desenvolver hoje traz-nos sentidos que carregam consigo o universo econômico, social, cultural, enfim, todo o universo humano. Porém, deixam de fora todo um universo de sentidos que incluem a natureza, a emoção, a diversidade, o tempo, fatores que também são parte do universo humano.

Essas são consequências de nossa separação na escalada da razão. Esta que seria para o esclarecimento, hoje se torna em outro mito. Uma razão instrumental, apropriada pela burguesia

[92] O período do Renascimento não está ligado somente à origem da ciência, mas ao comércio, as artes, à cultura e às cidades, estabelecendo novas formas de relações, momento em que a Igreja gradativamente foi deixando de ser o centro decisório e de poder e a burguesia ascendente proporcionava novos ares de liberdade ao homem (BORNHEIM, 1985; GONÇALVES, 1998).

e pelo poder econômico, nos escraviza e não liberta para o alcance de nossa emancipação[93], promovendo o desencantamento do mundo. Nesse contexto, tudo é um objeto, que se torna mercadoria – natureza e ser humano. Como Horkheimer e Adorno (1985) descrevem:

> O preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo. O esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não mediatizado, perpetua-o, porém, ao mesmo tempo, na mediação universal, na relação de cada ente com cada ente. Ele faz aquilo que Kierkegaard celebra em sua ética protestante e que se encontra no ciclo épico de Héracles como uma das imagens primordiais do poder mítico: ele elimina o incomensurável. Não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade. O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas modeladas pela produção de mercadorias que se podem comprar no mercado (p.27).

Com isso, ao evidenciar, tão intensamente, essas considerações do caminho percorrido pela razão e de nossa separação da natureza, parece-me não haver saídas para onde caminharmos em meio ao contexto que nos encontramos. O esclarecimento através da razão tendo o princípio da identidade verificado pela ciência, elimina o incomensurável, o imponderável – que estava presente nos mitos. Tal constatação faz-me parecer até que não teria como continuar o diálogo com Helena, e nem essa tese – que andava estar cheia de esperanças. Mas, junto com as considerações que fiz anteriormente através das palavras de Helena e pelo que me tocou e me fez pensar, sobre o pensamento inspirado pelos mitos e sua potencialidade de ser integrador, permanece em mim a esperança, o caminho para buscar a resistência.

Assim, quero deixar em aberto ao que teremos à frente. Uma abertura no sentido de me questionar e me abrir à possibilidade de outras relações entre ser humano/sociedade e natureza. É preciso pensar agora, inspirada pela *physis,* porém não abrindo mão da razão, considerando todo o caminho percorrido em nosso pensamento ocidental. E não somente pensar, é preciso agir! Mas como? Em nossos discursos, em nossa palavra-ação.

O mito constrói facetas de realidades, o discurso cria essas realidades, o discurso nos constrói enquanto humanos. Tudo que narrei do processo histórico que envolve a construção do pensamento racional na filosofia ocidental e a consequente separação ser humano-natureza nos remete muito ao que vivemos hoje. Entre discursos, ou não, essas realidades ainda persistem enquanto mitos – no sentido de retorno à uma totalidade que hoje se fragmentou. Essas facetas estão presentes em relampejos de ideias, verdades, assombros. Nem tudo foi superado, e nem

[93] A ideia de razão como esclarecimento para o alcance da emancipação e maioridade do homem vem de Kant (1724-1804).

será, pois os discursos são vivos, e, assim como os mitos, se renovam. A importância de reconhecê-los está no mesmo sentido de compreender a nós mesmos e que o que vivemos é possível de transformação, por meio de nosso discurso.

Além das minhas inquietações – presentes antes mesmo deste encontro, Helena contribuiu com as suas. Ajudou-me a pensar e a me abrir ainda mais ao que é preciso para essa transformação. Nesse sentido, sim, concordo com ela: *"Reaproximar é diferente de se reintegrar*", referindo-se à natureza. Continuaremos separados. Mas, em que medida? Como (re)descobrir essa distância? Quais limites que nos aproximam ou distanciam? Lembrei de suas palavras que me fizeram pensar sobre sermos ou não natureza, estarmos, ou não a ela integrados:

> *Negar a nossa natureza, como já fazemos, não sei se é melhor; talvez seja, se pensarmos no conforto, porque, quando nos preocupamos com esses assuntos, ficamos desacreditados no futuro do planeta, nas nossas ações e no próprio ser humano. Por outro lado, preocupando-nos, podemos fazer alguma coisa, enquanto é tempo, nem que seja muito pequena. Como não sou da opção da passividade, opto por tentar, mesmo que a tentativa seja inútil, o que não acredito que seja, por mais que me depare com frustrações constantes, inclusive por causa de atitudes negativas de meus alunos. Meu terapeuta me aconselhou a tomar cuidado com conclusões da observação de fatos isolados. Então, ao ver atitudes negativas pontuais de meus alunos, estou evitando acreditar na impossibilidade de educar para uma consciência ambiental. No coletivo, no todo educacional, pode ser que já estejamos tendo algum sucesso* (Helena, Carta 8, Resposta 2, 26/09/2019).

Suas palavras me fizeram refletir muito. Não é o momento de negar *nossa natureza*, mas também não queremos negar *a natureza*, frente ao que expus do caminho percorrido para a constituição do pensamento filosófico ocidental. Está em aberto o que faremos. Mas, será que o que fazemos tem sentido para o todo, frente ao atual estado de degradação que vemos diariamente?

Helena se questiona neste trecho e acredita que caminhamos - mesmo parecendo não estar. Ela prevê que em um coletivo talvez esteja havendo algum sucesso mesmo que pontualmente em sala de aula não enxerguemos. Mas, eu, continuo me questionando inquieta, principalmente após o que ela me disse a seguir:

> *Quanto ao desenvolvimento científico, tecnológico, consumista etc., tudo está atrelado a tudo: não há ciência sem interesse comercial e político; não há porque desenvolver o conhecimento, sem objetivar o desenvolvimento cultural,*

> *social e tecnológico; não há porque produzir tecnologia etc, sem objetivar um mercado... É possível um equilíbrio entre meio ambiente e desenvolvimento científico, industrial e tecnológico? Não sei. Todos nós da academia defendemos o investimento em ciência, mas a própria ciência é uma faca de dois gumes: destrói e cria. Se for pensar, até hoje, mais ela contribuiu para a destruição do meio ambiente do que o favoreceu. Com certeza, se as pessoas utilizassem as descobertas com consciência ambiental, muito menos riscos ao meio ambiente teríamos, porém, ainda assim os teríamos. A ciência foca os termos ser humano, mercado ou política e não o termo natureza, muito menos a integração entre todos. Sem esse desenvolvimento todo, voltaríamos à situação de grupos coletores, porém, grupos gigantes, já com poucos recursos naturais disponíveis. Não sei onde pode haver equilíbrio. O desenvolvimento do Homo Sapiens modificou o mundo. Mas isso também foi uma consequência da natureza, portanto não pode ser tão antinatural. A natureza permitiu ao homem a razão. E, com isso, aonde iremos é uma incógnita, no entanto a literatura faz uma previsão pela ficção* (Helena, Carta 8, Resposta 2, 26/09/2019).

Com estas palavras Helena me tira o chão de (poucas) certezas para um futuro. A ciência nos trouxe até hoje e, com ela tudo o que também nos questionamos atualmente. É contraditório, e, mesmo assim não podemos e nem devemos descartá-la. Concordo com ela que sem o desenvolvimento proporcionado por esse modelo de ciência e tecnologia viveríamos ainda de uma forma muito diferente em termos de saúde, qualidade de vida, alimentação e bem-estar. Mas, como já citado, é uma ciência calcada na razão instrumental, que, segundo os autores da Teoria Crítica, se converteu no mito da modernidade, e, é aí que reside nosso problema atualmente.

Helena, ao afirmar que "*a própria ciência é uma faca de dois gumes: destrói e cria. Se for pensar, até hoje, mais ela contribuiu para a destruição do meio ambiente do que o favoreceu*", traz essa problemática à tona. A razão que nos libertaria, nos aprisionou. Para Horkheimer e Adorno (1985) há sim um certo pessimismo a respeito do que esse modelo de ciência nos trouxe, mas ao mesmo tempo os autores propõem que é possível transformar essa razão que a orienta, através da dialética. Pensando a esse respeito e sobre o que Helena afirma com tal intensidade a mim também, hoje, há mais indícios de destruição da natureza do que de sua conservação. Mas, mesmo assim continuo juntando-me aos autores ao postularem o princípio da dialética da razão.

O que foi tematizado neste excerto da carta em que destaquei anteriormente é pensar nas relações estabelecidas entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Este é um problema pautado na Educação, principalmente no ensino de Ciências, e, inclusive é uma

abordagem que tem se destacado para o trabalho com a EA (COSENZA; MARTINS, 2011). Não é possível pensar em um equilíbrio entre relações tão tensas, em que o poder se desloca para onde se concentra o centro monetário, produtor de capital – qual seja a ciência aliada à tecnologia, e que silencia sobre o que a sociedade poderia opinar a respeito das consequências dessa tensão.

Assim, a possibilidade de equilíbrio que Helena se questiona entre esses setores ("*É possível um equilíbrio entre meio ambiente e desenvolvimento científico, industrial e tecnológico? Não sei*"), talvez não aconteça realmente no sentido de igualdade, mas de uma (re)aproximação menos desigual, a partir da tomada de posição e construção do pensamento crítico em diversos setores da sociedade frente a questão socioambiental, alavancada pelo processo educativo – mas não somente por ele, já que a questão socioambiental é, também, fundamentalmente política (BORNHEIM, 1985).

Mas, afinal, como constituir outro modelo de relação e sociedade, se esse tão fortemente invade nosso dia e padrões de vida assumidos? Sabendo que este é um tempo urgente a ser buscado, diante da dimensão dos problemas socioambientais: o tempo presente. Qual, portanto, seria uma utopia possível? Criar outros mitos? Tive a oportunidade de questionar Helena sobre isto, e ela me respondeu:

> *Criar novas lendas não acho que seria o ideal, porque as lendas, para terem força, precisam nascer de uma incorporação de sentidos. Elas precisam acontecer enquanto algum tipo de experiência, para depois passarem ao campo narrativo. Veja o mito do dinheiro: todo mundo troca um objeto útil por pedaços inúteis de papel. A força desse mito é de tal forma incorporada como realidade, que não nos damos conta do seu absurdo. O mito passa a ser real com toda a sua força. A preservação ambiental ainda nem é um mito efetivo e, muito menos, passou a fazer parte do campo do real. Quantos de nós abriríamos mão, agora, dos confortos tecnológicos? Quantos de nós abriríamos mão da iluminação residencial, a fim de que menos hidroelétricas fossem necessárias? Quantos de nós nos proporíamos a cultivar plantações sustentáveis, para não comprar produtos dos grandes produtores que acabam com o meio ambiente pelo uso excessivo de agrotóxicos? Realmente, respostas não há. Tentar, tentar é o caminho. Não há outro meio.* (Helena, Carta 8, Resposta 2, 26/09/2019).

Realmente Helena, talvez não precisemos criar outros mitos. Precisamos ainda incorporar outros sentidos para nossas práticas e nossas reflexões em relação à natureza. Realmente no campo "do real", do cotidiano, há muito o que ser repensado, como por exemplo, a relação com a tecnologia, com a alimentação e a produção de alimentos. Isso insere-se em

parte de um grande paradoxo para a sociedade hoje: será que seria preciso abrir mão de todos os aparatos tecnológicos que conquistamos para o nosso modelo de "bem-viver" atual ou será que é possível pensar que esses aparatos podem orientar a nos levar a *outro* modelo de "bem-viver", o qual considere a natureza como parte fundante em todos seus aspectos.

Diante deste paradoxo eu me encontro na segunda opção, a ciência e a tecnologia devem estar ao serviço do ser humano – *de todos e todas*, e não só isso, devem caminhar junto ao que a natureza tem por ela constituído como um equilíbrio dinâmico. Outros modelos de produção de alimentos que respeitem os ciclos biológicos estão se apresentando a partir de diversos locais como formas possíveis de outro "bem-viver"[94]. Estes sentidos estão sendo, de algum modo incorporados na sociedade. Por isso, continuo a pensar em não abandonar, mas a reorientar o que conquistamos.

Voltando às palavras de Helena, o que necessitamos é tentar, mas será que simplesmente tentar é o caminho? Penso que sim também. Muitos de nós estão tentando, e talvez não sejam tão poucos. Eu, ela e outros exemplos que acabam por alimentar nossos dias, nossas utopias. Talvez a preservação da natureza não consiga se converter enquanto mito, pois precisamos antes tomar essa realidade pela linguagem, assim como conversamos. Mas, algo há de restar para nos encaminhar, alguma utopia, um projeto de futuro [e presente] que nos oriente.

Na busca por respostas, a leitura que fiz de Francis Wolff (2018), em seu livro "Três Utopias Contemporâneas", me indica algumas possibilidades. O autor percorre em seu texto uma perspectiva possível de futuro – que já se apresenta com muitos indícios no presente. Em meio às suas reflexões são indicadas possibilidades que envolvem como pano de fundo nossa relação com a natureza – e a compreensão de nossa própria natureza, hoje e no futuro. Para o autor, as utopias do século XX nos nausearam e "os horrores reais de uns nos impedem de sonhar com outros" (p.7). Nesse sentido, ele traça o que hoje poderíamos construir como utopia, e o que ela significa para a sociedade atual, que com a gradativa perda do seu caráter revolucionário, ganhou espaço no âmbito dos direitos[95]. Porém, nesse reino dos direitos, podemos acabar caindo no reino dos interesses particulares e, não de um coletivo – o qual desejamos por modificações estruturais.

---

[94] Ao me apropriar do signo "bem-viver" neste momento ressalto que não estou usando da mesma significação que Acosta (2019) trouxe em sua obra, embora alguns dos sentidos que o constituem também abarcam o que desejo defender.

[95] Nesse campo dos direitos, o autor cita o amplo espectro dos movimentos indentitários e novos movimentos sociais existentes atualmente, todos reivindicando o direito (com legitimidade), à algum direito à eles negado anteriormente.

Para buscar novas utopias, Wolff (2018) questiona-se sobe o que somos e quem somos, para então constituí-las: “Toda utopia se apoia em um ‘nós’. E todo nós precisa de narrativas para dizer quem somos e de ideais para dizer como nos tornamos o que somos”, porém, para o autor, “o problema é saber o que ele é, porque esses nós dispersos não formam mais uma comunidade, talvez nem mesmo uma coletividade. Nossos ideais contemporâneos deixam transparecer dúvidas” (p.18).

Junto com o autor, concordo que universalizar algo à humanidade hoje é uma preocupação, pois poderá apenas traduzir projeção de valores particulares de uma cultura dominante, dos poderosos, já que partimos de uma sociedade desigual. Essas reflexões também estão presentes nas narrativas de Helena e reiteram o que me fazem pensar que encontrar caminhos no *entre* é realmente um processo intrincado.

Para Wolff (2018), as fronteiras clássicas do humano ruíram: “o humano é vago, entre o natural e o artificial. O ser humano é impreciso, entre o animal e a máquina” (p.21), não sabemos quem somos, porque ora nos identificamos com os animais e ora com os deuses - são utopias de quem imagina ser outro. Nessas dúvidas e ideais o autor irá propor dois caminhos opostos em suas reflexões, ambos partindo do humanismo: um supra-humanista e outro infra-humanista. Desses dois caminhos irão se constituir três utopias, veremos como o autor propõe suas saídas e quais são cada uma delas.

A primeira, é uma utopia pós-humanista, sonha com um novo “eu”, “mais poderoso do que jamais foi” (WOLFF, 2018, p.22), triunfante sobre a animalidade e a mortalidade, com um futuro divino. É supra-humanista, vai *além* do humano. O direito nessa utopia é o privilégio de viver mais, melhor e sempre. Para o autor, ela pressupõe uma ética da primeira pessoa: *ser eu plenamente*. Essa utopia nos distancia completamente da natureza, e de nossa própria natureza – através da ciência e da técnica nos automatiza e dessensibiliza em relação ao outro.

Pensando sobre essa utopia, lembro que há uma reflexão que Helena fez, trazendo-me diretamente para o que esse tipo de utopia pode resultar, em que nos desumanizamos para realizar algo, ou para ser algo – e, nesse caso, professores:

> *Saber o que falar nunca é fácil para o professor. Já me arrependi muitas vezes de ter dito algo ou de ter deixado de dizer. Na verdade, o professor nunca está feliz por completo. Difícil lidar com a fala e com o silêncio. Silenciar talvez seja ouvir? Irrito-me comigo mesma, quando me pego dando "sermões" na turma. Isso ocorre, principalmente, quando perco a paciência com algo, em especial, com o excesso de barulho. Quem sou eu para dar "sermões"? Depois me arrependo; então me dou conta de que também não preciso me arrepender, porque antes de professora, sou humana; e aí, reflito que preciso me aceitar*

> *primeiro, para depois me modificar. E daí partem os pensamentos complexos que envolvem o ato de ministrar aulas e de ser professor. São muitas inquietações que esbarram na questão ser humano/ natureza. Vejo que nós professores, socialmente, somos desumanizados: não podemos gritar, porque perder a paciência é coisa de humano; não podemos demonstrar defeitos, porque isso é coisa de humano; não podemos opinar, porque isso é coisa de humano. Primeiro, somos desumanizados; em segundo, somos afastados da natureza, porque não podemos ter reações instintivas em dados momentos, porque isso é coisa de humano; temos que conter muito de nossas vontades, ideias, tendências e natureza, porque isso não é humano. Nesse aspecto, a sociedade aproxima o humano da natureza, mas só aí. Essa é a vida do professor: entre a natureza e a humanidade. Está no entre. E o que está no entre não tem valor. Mas isso não pode nos afetar, não no sentido de valor, penso. No entanto, ficamos sós, como você disse, em nossas reflexões. Quem compartilha disso com a gente? Essa dicotomia gera muitas crises e acho que tem a ver com todo este mundo moderno maluco de hoje* (Helena, Carta 4, Resposta 2, 27/12/2018).

Seria essa uma consequência dessa utopia pós-humanista já em ação? De certo haveria indícios nos incômodos de Helena. O que ela sente como professora - e ser humano, certamente, muitos também sentem como professores, e seres humanos. A sensação ainda é possível de ter correspondência em outras profissões: ser desumanizado, apartar-se de reações instintivas mesmo em meio ao caos reinante, a busca pela perfeição na competição, em somente corresponder ao que é pedido para ganhar o (merecido?) salário ao fim do mês, ter reações enquadradas ao que é pedido para um "dado" cargo.

Esse discurso que nos desumaniza, tornando-nos quase autômatos é reinante no contexto global que nos inserimos do capitalismo tardio, e, mesmo que, aparentemente maquiado com outras roupagens, como o empregado que passa a ser um colaborador, ou o professor que passa a ser reconhecido e valorizado *[somente]* através de uma política de bonificação salarial atrelada aos resultados de avaliações externas de seus alunos, se apresenta com grande hegemonia.

Desumanizadas (e desumanizados) que somos (e fomos) – e, aqui no sentido negativo, em que perdemos nossa capacidade de expressar sentimentos, perdemos justamente o que nos humaniza e legitima a nossa ação e nosso fazer. Desse modo, como autômatos, como supra-humanos, não nos realizamos nem mesmo nessa utopia, já que desse modo, não conseguiremos ultrapassar os limites da mortalidade, pois, para que viver mais – seja pela ciência ou por meio artificial, se não nos realizamos enquanto humanas e humanos em nossa práxis no mundo, em nossa ação?

E, desse aspecto, Helena pontua com o seguinte enunciado: "*Essa é a vida do professor: entre a natureza e a humanidade*", em meio ao que vinha discorrendo, que sentidos para tal são possíveis de compreender? A mim remete a compreensão de que para ela, é preciso o transito entre essas duas direções, porém a natureza, os instintos naturais nos são negados, assim como Helena menciona no trecho anterior a esse, para que possamos ser supra-humanos, parafraseando a primeira utopia de Wolff (2018). Com isso, volto-me à tal reflexão de Helena como consequência do mito da modernidade, calcada na razão instrumental - a partir do diálogo anterior com Horkheimer e Adorno (1985). Suas palavras me fizeram pensar nesses aspectos. Seus questionamentos, sempre tão intensos, veem a mim como fagulhas de pensamento que fazem procurar novas respostas. Mas, será que o que está no *entre* não tem valor mesmo? Como seria possível nos constituir nessa via? Sigamos com a pergunta inquietante...

Na continuidade, a segunda utopia traçada por Wolff (2018), é uma utopia animalista, "herdeira das grandes esperanças de libertação coletiva do século XX" (p.22), sonha com um novo "nós", uma comunidade com todos os animais sensíveis. "Seríamos animais sensíveis aos animais sensíveis" (p.23). É, portanto, infra-humanista. O que nos guiaria seria uma ética da segunda pessoa, entre compaixão e culpa. Essa utopia traz-nos junto à natureza, mas, de tão perto, nos animaliza a ponto de perdermos até mesmo a nossa essência enquanto humanos.

Lembro que Helena, em outro momento nas cartas, também me disse algo semelhante. O quanto nos aproximamos também dos animais, no espírito competitivo e movidos por nossos instintos quando em sociedade. Vejamos:

> *[...] o homem precisa mudar muito e pela educação, além de vencer o seu gene competitivo por sobrevivência, que nos acompanha desde os primórdios do mundo. Se os homens forem realmente dotados de humanidade e cooperarem humanamente, a ficção do dinheiro, ou melhor, da ganância não regerá o mundo. Por exemplo, o capitalismo não precisaria ser tão agressivo. Mas, infelizmente, desde os homens antigos, as espécies se agridem e se exterminam e esse gene agressivo, que temos tentado amenizar com a civilidade, ainda é muito forte, porque é a ficção da organização social em confronto com a biologia. Então queremos mais e mais, não nos importando com o próximo, pois o nosso inconsciente quer sobreviver como os caçadores-coletores, pelo menos entendo assim. Então é necessário o olhar crítico no nosso sistema social assim como em outros. Só assim podemos buscar novas formas. Queira ou não, todos nós buscamos confortos da civilização moderna e isso implica a modificação do meio ambiente. Como educar e nos reeducar para ser diferentes? Ainda não sei. Mas a crítica certamente é um caminho de consciência e busca. Só sinto que temos que tomar cuidado para não cair num intenso pessimismo, porque isso só leva ao desânimo e à inércia. E a educação é o caminho. Educar para ser*

> *humano. O resto é consequência.* (Helena, Carta 1, Resposta 4, 18/11/2018).

Essas reflexões foram trazidas por Helena quando refletiu sobre o capitalismo e a possibilidade constituirmos outro sistema (temática abordada em mais profundidade no capítulo anterior). Porém, para ela, antes disso, é necessário olharmos para nossa constituição – e, é neste ponto que traz tais ideias, que nos aproximam dessa essência da utopia animalista que Wolff (2018) discute. Enquanto humanos ainda temos instintos de viver como nos primórdios, agressivamente, "*porque é a ficção da organização social em confronto com a biologia".* Esse confronto com nossa própria natureza animal, que pode até nos fazer perder de nossa essência que também é cultural, parte do mesmo caminho que há em seus incômodos já citados no trecho anterior a este – do que nos faz humanos ou não humanos (*nos desumaniza*).

Para Helena, o caminho a ser traçado é pela Educação, em "*educar para ser humano*", do que nos faz aproximar biológica e instintivamente de uma natureza animal, ou do que nos desumaniza, frente um modelo de sociedade que nos automatiza. Em ambos os casos a Educação é o ponto de partida. Concordo com Helena e ao me reportar ao que Wolff (2018) propõe na utopia animalista, não há como sermos igualmente uma única comunidade com os outros seres sencientes se não tivermos clareza de nossa especificidade enquanto humanos, históricos, sociais e produtores de cultura – a qual é também alcançada pelo processo educativo. Ao nos aproximarmos da natureza, no modo como essa utopia supõe (como infra-humanos), perderíamos o que é *nosso*, e novamente cairíamos em um "beco sem saída", tal como na primeira utopia.

Há, porém, que considerar as contribuições de se pensar junto a essa perspectiva – o que pode ocorrer quando somos mais próximos da natureza? Frete à isso, recorro ao conceito de *physis* e todas suas complexas noções tratadas anteriormente, no quanto seria profícua essa aproximação para pensarmos em outra relação com a natureza. Quem sabe realizando uma releitura do que ele nos traz, a fim de que este mito esteja mais presente em nosso dia a dia, em nossa linguagem, na realidade que construímos a partir dela. Porém, que nos tornemos com ele humanos em nossa essência ciente e consciente, responsiva e responsável.

A terceira utopia é denominada de cosmopolitismo. Nesta, a humanidade estaria em um destino "à sua medida" (WOLFF, 2018, p.23), todos os seres humanos seriam detentores dos mesmos direitos e liberdades iguais. É uma utopia humanista, de fato, e, encontra-se *entre* as duas anteriores. A ética seria da terceira pessoa, baseada na justiça. Como seria? O autor a considera a mais realista, porém a mais sólida do ponto de vista conceitual, pois "ter menos

presente, não implica que ela tenha menos futuro" (WOLFF, 2018, p.115). Uma utopia humanista, por definição, com um propósito justo, a qual parte de que "nós seres humanos, não somos nem deuses nem animais; somos animais falantes que vivem em Cidades – para o bem ***e*** para o mal" (p.114-115, grifo meu). Nesta medida justa, chegamos ao *e*, visto que: "Não somos nem da natureza e nem de fora da natureza, uma vez que somos ao mesmo tempo os carrascos e os conquistadores da natureza que existe fora de nós" (p.115). Nesta síntese, e partir dela, também chego à algumas considerações, que trarei a seguir, junto [e a partir] de Helena.

Ao trazer as contribuições de Wolff (2018) tive o intuito de, além de destacar possibilidades de relações entre ser humano-natureza, dialogar com as inquietações e reflexões de Helena, as quais também se tornaram minhas. São três utopias incompatíveis, mas, gostaríamos de viver e conciliar as três, o que só faz sentido se seguirmos um ideal humanista, querendo justiça para toda a humanidade.

Além disso, no desejo de traçar um caminho entre elas, agora faço o elo: o que delas ficam para a compreensão do mito e de nossa relação com a natureza? Buscar não mais pensarmos na oposição, pois estamos no *entre*, enquanto seres humanos não somos somente animais, mas também não somos fruto de uma inteligência artificial que nos guia mecanicamente, somos a unicidade do trânsito, do movimento – esse é o mito.

A adição enquanto não oposição. A adição em que tudo está presente se (auto)afirmando. Essa é uma utopia. Esse é um mito. Isso é o que me trouxe aqui, após tantos diálogos e reflexões. A questão socioambiental é marca dessa adição. Em que ser humano e natureza anseiam por continuar a existir, cada um em sua especificidade. E, por premissa saber que esta relação não será harmônica, mas sim sempre um espaço de tensão. Porém, que seja uma tensão criadora, uma tensão que promova a existência de ambos e não o silenciamento de uma das partes.

Bakhtin (2003) nos propõe que não deixemos nada de fora também. Tudo está presente e deve ser incluído na dialogia, pois é necessário que o outro exista para que me dê sentido. Assim, é necessário que a natureza exista, é necessário que o homem conservando suas determinações enquanto humano também perdure sua existência com ela, nela, e a partir dela. A coexistência não é pacífica - ela é e será eternamente causadora do inquietamento do eu, pois é um espaço de tensionamento entre o *eu* e o *outro*, já que é isto que os constitui. Nesse espaço é que há a criação, a produção de sentidos, o vivido como plena experiência no *entre*. Este *entre* que Helena se refere não haver valor onde se situa hoje, pode, e deve ser repensado. Este *entre*, penso eu, é onde está o "*e"*, é a adição que promove a existência e exclui a ausência. É o que me faz pensar a possibilidade de caminhos a serem seguidos, como utopia, como vida.

Há indicações de que eu e Helena conversamos nas cartas sobre essa possibilidade. Ao dialogarmos sobre a separação entre ser humano-natureza, Helena me trouxe a metáfora das bolhas em uma das suas cartas. Continuei com ela e expandi a reflexão indo para outros caminhos que ela deu em seu sentido original[96], como pode ser visto a seguir:

> *Outro ponto de união de ideias nas literaturas mais antigas, por exemplo, nas do antigo Egito, são os mitos e as figuras dos hieróglifos egípcios, que ilustram seres com o corpo humano e cabeça de animal: homem como parte integrante da natureza; todos uma coisa só. A literatura antiga não possui essas dicotomias. Sempre observei isso nas leituras. Hoje nos distanciamos, criando muitas "bolhas": bolhas humanas, bolhas animais, bolhas vegetais.* (Helena, Carta 3, Resposta 2, 05/05/2018).

> *Achei muito interessante a sua metáfora das "bolhas", humanas, animais, vegetais, reflexo de nosso distanciamento, do processo histórico, de nossa construção humana e social. Se pensarmos em "bolhas de sabão", realmente é uma metáfora muito boa, pois elas não se misturam e, quando se encontram muitas vezes até explodem. Podemos fazer várias reflexões a partir disso. Você já chegou a usar esse termo com os alunos em suas aulas? O que você sente, a partir do contexto em que vivem, muitos no meio rural, mas todos estudando em uma escola agrícola, que comtempla essa interação com a natureza, sobre o distanciamento deles em relação a natureza, comparando-se a outros alunos ou crianças que vivem e estudam na área urbana? Você comentou brevemente na narrativa, porém gostaria de conhecer um pouco mais de sua experiência, pois já está há algum tempo na escola.* (Thais, Carta 3, Resposta 3, 06/06/2018).

> *"Bolhas" é um termo que emprestei de palestras de um físico e Lama, que assisti, o Padma Samten. Você conhece? Já ouviu falar? Não sou budista, mas gosto de muitos conceitos deles, e, então, costumo me reunir com dois amigos budistas para estudar e discutir sobre eles e meditar. Não concordo com tudo, porém, gosto de muitas ideias, que me acrescentam reflexões e estranhamentos. Alguns conceitos do Budismo encontram muita ressonância nos estudos linguísticos. Acho bem interessante.*
>
> *Cabe bem o termo "bolhas" para as nossas reflexões. Eu já usei o termo com meus alunos, em diversos contextos. Entendo a escola como uma "bolha"; as disciplinas, como "bolhas"; a língua e a cultura, como outras "bolhas", e assim por diante. Como você disse: "explodem". O termo também me leva a ideias do semiótico Yuri Lotman, que conheci por indicação do Prof. Dr. João Batista Prado, que foi meu professor de Latim na graduação, e participou da minha*

[96] Como poderá ser visto da leitura do primeiro trecho que menciono (Helena, Carta 3, Resposta 2, 05/05/2018), os sentidos produzidos por Helena ao referir "a bolhas", remetem a algo fechado, isolado e sem comunicação.

> *Banca de Qualificação e Defesa, como você pôde presenciar* (Helena, Carta 3, Resposta 4, 23/01/2019).

Esse trecho de nossos diálogos em que propus outro sentido ao que Helena menciona por primeiro em seu enunciado – um sentido de "bolha" ainda, mas não mais como isolamento, e, sim como movimento, mostra que depois ela o vê como possível ("*Como você disse: "explodem"*"). Essa possibilidade lançada a partir de nossos diálogos[97] e no que hoje me proponho a olhar para esse vivido como experiência aponta para que seja esse *um caminho* por nós trazido e que nessa tese assinala sua contribuição para a EA.

Estamos, de fato, nas bolhas: humano, natureza, sociedade, cultura, escola, família. Assumo o que Helena me disse, e, a partir dela penso: esta imagem de bolhas trazida por Helena pode ser também movimento, dança, relações – assim como bolhas de sabão que "dançam" no ar. E isso é fruto também do que vivi e aprendi com ela. Posso, portanto, vê-las como oportunidade não de separação, mas de adição, de estar no entre, pois as vejo como instáveis, sempre intercalando-se [ou adicionando-se?], podem relacionar-se (ou estourar?), criando novos momentos, no espaço-tempo da elasticidade que são nossas relações. Essa criação pode ser para o que desejamos, quando conscientes de nosso papel responsável, criando a vida que esperançamos no hoje, com tudo que é: seus mitos e projeto de futuro que lançamos.

Quero neste momento destacar que foi a experiência do vivido que me trouxe a essas reflexões, desde as palavras de Helena, que a mim moveram na busca por compreendê-las, até o que trouxe outros autores e pensamentos que busquei para conversar conosco. Desse diálogo, essas ideias também se somaram, propondo o que destaco agora. Dessa compreensão de nós mesmos enquanto humanos, das relações que estabelecemos com a natureza – que inegavelmente está em nós, temos também, primordialmente a relação que estabelecemos com os outros seres humanos. Com os quais constituímos a sociedade, nossa história e temos um acordo para o bem viver, um acordo baseado em valores dentro de um espaço e tempo. Esse acordo é o que chamamos de ética[98]. Se assumimos que os valores são construídos e se modificam também em cada contexto histórico e social, a ética também se modifica, é

[97] E aqui considero essencialmente o processo dialógico por nós vivido dentro da multiplicidade de sentidos para um enunciado que Bakhtin (2003) assume.

[98] Neste momento cabe a distinção entre a ética e a moral, as quais, de acordo com Sánchez-Vásquez (2010), embora estejam estritamente relacionadas, não se pode confundi-las. A ética é a "teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade" (p.23), em uma reflexão crítica sobre a moralidade humana. E a moralidade, "é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade" (p.84).

ressignificada de acordo com cada percepção e visão de mundo ao longo do tempo, e, no entanto, sempre orienta ações – assim como o mito.

E hoje, ao narrar toda essa trajetória dialógica com Helena vejo o quanto pode ser possível tratar dessa outra construção ética para uma ressignificar a relação entre seres humanos e natureza. Relação que é mediada pela linguagem, a qual cria a nossa realidade – como Helena muito me lembrou. Relação que é movimento, pois está no *entre.* Relação que é adição, pois todas as partes continuam a existir.

Assim, neste fato é que do meu vivido ao narrado neste capítulo, minha experiência com Helena e o que ela me trouxe de (intensas) reflexões residem as contribuições para a EA. Se me proponho a responder sobre um caminho e/ou formas de construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999; 2006), para este campo a partir dos sentidos que constitui de minha experiência e relação com Helena, no agora se põe esse caminho. Arduamente construído na dialogia, e também no tensionamento de nossos eus. Reitero que essas palavras todas enunciadas estão em aberto, estão em movimento para que meus outros as completem, contradigam, (re)construam...

Assim, o narrado nesse capítulo com tamanha intensidade, sobre como o mito me trouxe para uma outra compreensão da relação ser humano e natureza é também agora compreendido como uma possibilidade de não somente de trabalho na EA e na Educação, mas de vivência na vida!

Nossas inquietações são as mesmas: de professoras, pesquisadoras,
mulheres (você, mãe), humanas, bichos, natureza...
Nossas inquietações espelham o mundo, mas não acho que devamos nos deixar abater.
Apesar de muita coisa previsível, o imprevisível faz parte da natureza
e a natureza tem as suas maneiras de autopreservação.
Meu conselho a mim e a você é: persistir, persistir, persistir.
Não podemos nos esquecer de que os problemas são o que tornam a ação narrativa interessante.
Que tal considerarmos os problemas ambientais como os desencadeadores de uma ação
que culminará numa narrativa com final feliz, após serem vencidos?
Como é bom, feliz, gratificante, trocar experiências e inquietações com você!
Não estamos sozinhas, não é mesmo?
Obrigada, mais uma vez, por esta experiência tão especial e linda. [...]
Um super beijo! Agradeço, mais uma vez, por tanto aprendizado
e potências reflexivas que as suas cartas me possibilitaram!
Um lindo final de semana!
De coração, Helena!
(**Helena**, Carta 8, Resposta 2, 28/09/2019)

6 E COM ISSO, AGORA ME FAÇO PRESENTE DO QUE VIVI PARA O NARRADO EM SENTIDOS E LIÇÕES APRENDIDAS

De todos os aspectos trazidos nos capítulos anteriores a respeito do que indiciei do processo formativo vivido com Helena e suas práticas tendo a inter-relação local global da temática ambiental como eixo orientador das discussões no interior da temática ambiental, vejo o quanto esse vivido me afetou e produziu sentidos em mim, principalmente em alguns aspectos que se destacam, em meio às possibilidades e limites e questionamentos que nos encontramos, já mencionados anteriormente. Estes sentidos encontram-se tanto como um processo de apreensão do vivido, mas também do que me dispus a percorrer como construção de um fio condutor que buscou a compreensão de processos de construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999; 2006) no interior da temática ambiental.

6.1 Os sentidos constituídos na experiência dentre os limites, possibilidades e questionamentos postos para a EA

A seguir irei elencar estes sentidos, frente o processo vivido e a experiência formativa narrada:

- do trabalho com a inter-relação local e global da temática ambiental nas aulas de Helena, vejo que, entre dificuldades e desafios a partir da proposta discutida por nós no curso de formação continuada, que participava e que abraçou com muita dedicação, Helena trabalhou com o que estava ao seu alcance e foi muito além. Dentro do seu mundo-vida, trouxe a literatura

e a mitologia para trabalhar a inter-relação local e global da temática ambiental em suas aulas, questionando-se e indagando os alunos sobre a relação entre o ser humano-natureza, mostrando outras possibilidades através dos mitos e da literatura, bem como questionando-os sobre modelos globais de consumo e vivências locais dos alunos – possíveis para a transformação desses padrões. Em meio a isso, Helena trouxe possibilidades com sua leveza para conduzir o processo educativo; o trabalho com literatura e mitologia para discutir a relação ser humano e natureza; a interdisciplinaridade; a condução das aulas junto a assuntos de globalização, mídia, propaganda, consumismo e o homem do campo. Também dos desafios e limites que vimos, estão entre a falta de tempo, de conhecimentos e necessidade de integração maior entre o local e o global;

- do trabalho de Helena com a mitologia e a relação ser humano-natureza, o fato que me marcou muito, chamou-me a atenção como uma peculiaridade de sua prática na disciplina de Língua Portuguesa e que deu origem à um capítulo onde pude me aprofundar esses aspectos e reflexões. Pensando sobre esse sentido e no quanto ficou demarcado em mim suas possibilidades a partir do trabalho de Helena, venho a pensar que o que a motivou para que se voltasse com tanta clareza a esse aspecto para tratar a temática ambiental seja, talvez, aliar à sua formação inicial tão arraigada em literatura e mitologia, o Mestrado que estava cursando e a formação continuada que participou conosco. Visto que, a última pode ter fortalecido suas percepções quanto a relação ser humano e natureza e as diferentes sociedades, já que exemplos foram dados nesse sentido naquela ocasião;

- da necessidade de aprofundar-se em conhecimentos para o trabalho com a temática ambiental e o quanto nos sentimos impelidas e até mesmo cobradas para isso, porém dessas mesmas dificuldades é que encontramos caminhos, passo a passo, caminhando para nosso fazer. Reconheço também o quanto o tema é complexo, contraditório, interdisciplinar e em construção frente a temática ambiental, e que, em nosso caso o curso de formação continuada ministrado não deu conta do aprofundamento necessário para que abarcasse essa segurança que Helena gostaria de possuir, frente as já expostas limitações de tempo e multiplicidade de assuntos que foram tratados no curso. Contudo, ressalto ainda, que mesmo este sendo um sentido que aponte para um limite verificado no trabalho desenvolvido pela professora ele é um dado reconhecido como uma parte intrínseca do processo educativo, pois é dele que nos movemos a pensar e a buscar compreensões;

- das relações duais que nos colocamos: entre mídia/propaganda/consumo e sujeitos na relação com a natureza; ou campo/agricultura e formas de produção de alimentos; ou ainda indivíduo e sistema político; e as saídas para tais dualidades, constituídas em diálogo e cotejo

com outros autores que me ajudaram a refletir com Helena. Estas relações pontuadas vieram a partir da tematização da inter-relação local e global da temática ambiental, mostrando o quanto aos nossos questionamentos foram além dessas esferas, e puderam abarcar muitos assuntos, e, inclusive a pensarmos a própria Educação e a EA;

- dos valores que constróem nossa relação com os seres humanos e destes com a natureza, sentidos trazidos em evidencia a partir do momento em que me coloquei a pensar sobre a visão de mundo de alguns sujeitos (neste caso eu e Helena) e uma visão hegemônica presente no mundo – principalmente quanto à exploração sem limites da natureza. Estes sentidos acabam percorrendo todo o trabalho e situam-se no âmbito de pensarmos no quanto todas as relações são mediadas de valores e que muitas vezes lutamos (ou pensamos) diferentemente entrando em contato com outros valores que entram em conflito com nós mesmos e nossas convicções. Isso vale para pensarmos a EA, a qual trata desses questionamentos em sua raiz, e na forma como podemos encaminhar uma aula e nossas práticas;

- da sensibilidade de Helena e a centralidade que este sentido adquiriu para mim, compreendida em sua prática na leveza que trata de determinados temas com os alunos, no modo como dialogou comigo assuntos complexos para nós, e, além disso, o quanto compreende as relações entre ético e estético atreladas ao seu ensino. Este último aspecto fez-me compreender o trabalho com a temática ambiental na disciplina de Língua Portuguesa de um modo como não poderia visualizar antes se não fosse a partir dessa experiência. Além disso essa experiência com o trabalho realizado por (e com) Helena fazem-me ressaltar a importância de a afetividade envolver o processo educativo, principalmente quando trata da temática ambiental, lembrando que esta é uma das dimensões para o trabalho com valores proposta por Bonotto (2008a);

- dos alunos que calam, que pouco falam e se manifestam nos diálogos, percepção de Helena e minha também. Cabem, neste momento, questões sobre esses sentidos, mais do que respostas, já que minha intencionalidade nesta pesquisa estava em centrar na experiência com Helena – mesmo que ela também contenha os alunos, não pude verificar a fundo indícios do que se passa com eles para que possa responder a essa questão. É intrigante pensar que em um ambiente proporcionado pela professora, em uma escola com um contexto e currículos próprios, os alunos ainda não se sintam pertencentes à cadeia da comunicação para que possam participar da dialogia. Não pude me aprofundar com Helena quanto a essa questão, que também a ela lhe perturba, porém vejo que outras pesquisas que centrem seus estudos nos alunos poderão mostrar outros indícios que respondam a tais questionamentos. Um deles a ser melhor compreendido é se não participam por desconhecerem o tema em questão, por não se sentirem capazes a

entrarem em dialogo, ou por uma apatia em participar na construção conjunta de conhecimentos, um caminho a ser desbravado para o alcance da formação do pensamento crítico e autonomia. Esse é um caminho que outras pesquisas podem desbravar a fim de promover indícios à compreensão maior desses aspectos;

- dos desvios da aula, os imprevistos, as frustrações, fatos que marcaram nossos diálogos e levaram-me a produzir sentidos quanto ao inesperado que está presente e faz parte da Educação, e do processo formativo. Esse reconhecimento leva-me ao aprendizado da necessidade de abertura ao movimento, e, para essa, é preciso atentar-se ao momento, às relações e ao que está se construindo em cada diálogo. Esse movimento esteve também presente na pesquisa, quando passei a atentar-me ao que era preciso para compreender esse vivido, para a construção de um caminho de pesquisa que o abarcasse e mantivesse meu diálogo com Helena tão vivo como o foi;

- dos sentidos constituídos para a relação ser humano e natureza a partir dos diálogos com Helena, da mitologia e de outros autores que dialoguei posteriormente. Esta relação que hoje se dá tão fortemente pela leitura e compreensão que a ciência nos propõe; no império da razão instrumental, distanciou-se de uma relação *mais integrada* que os mitos nos propunham. Assim, a razão que deveria levar ao esclarecimento se constituiu em outro mito. Refleti sobre a possibilidade de retomar o conceito grego de *physis* enquanto mito criador e possibilidade de renovar seus sentidos na busca de uma outra razão que oriente os processos vinculados à ciência e as consequências do conhecimento que produz perante a relação dos seres humanos entre si e destes com a natureza;

- da essência do que é o humano que foi tecida nos fios de muitos de nossos diálogos a respeito das relações entre subjetividade e a sociedade, fato proporcionado tanto a partir das discussões com a temática da inter-relação local global como pano de fundo, quanto das considerações sobre a mitologia e a relação entre ser humano e a natureza. Com isso, pude me questionar sobre o que pensava a respeito desses assuntos e buscar encaminhar a outras discussões através do cotejo, trazendo respostas e deixando outras ainda em suspenso ao devir...

Tais sentidos elencados, dentre tantos outros em aberto e ainda em construção, ao ganharem corpo em minha narrativa indicam o quanto o que vivi com Helena traduzem-se em um fio condutor que aponta caminhos para construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999; 2006) voltados à EA. Fio este, que levou-me a responder às questões que propus neste trabalho, de modo a compreender também os limites e possibilidades desta experiência formativa com Helena. E, neste momento, tenho algo a mais para acrescentar à

esses caminhos traçados junto ao processo vivido, vendo que a tradução deste é mais do que um fio condutor que busquei nas narrativas, este é também *experiência*.

Vivenciei essa experiência muito mais fortemente nas cartas do que nas aulas – sendo essa percepção também compartilhada por Helena, mas, ao escrevermos as cartas sempre pensávamos a partir da sala de aula. Assim, foi deveras importante para nós duas escrever sobre a prática pedagógica a partir dos primeiros textos de Helena (as cartas de origem). Pensar e refletir sobre o vivido através da escrita – e aqui amplio para, também, a escrita da tese, trouxe outros sentidos para as aulas, e, para a nossa prática. Uma riqueza de sentidos muito grande foi produzida! Essa escrita nos formou e transformou, e propiciou, para mim, a compreensão de outros assuntos que as aulas não apontaram em um primeiro momento. Vejo, portanto, que a experiência dessa escrita também produziu saberes. Saberes que me transformaram, que me deixaram em suspenso para a construção de outros saberes – saberes da experiência (LARROSA-BONDÍA, 2002).

Esses saberes vindos da experiência fazem-me compreender, hoje, que o processo de construção de conhecimentos, valores e participação (CARVALHO, 1999; 2006) na EA passa pelo caminho da criticidade: que não precisa abrir mão da leveza que senti em helena, na abertura para (e ao) diálogo que ela me trouxe, na oportunidade de existirem as vozes nesse diálogo, e na alteridade que construímos. Fazem-me atentar para o que a abertura à experiência, enquanto estar "ex-posta" (LARROSA-BONDIÁ, 2002, p.24) ao acontecimento da vida é determinante para a formação, e transformação. Vejo, portanto, que, concomitante a tudo o que me possibilitou compreender deste encontro – os sentidos produzidos nas possibilidades e os limites para a EA, está *a experiência.* Sendo esta, vivida tão intensamente e narrada detalhadamente com o desejo de ser tão presente nas palavras quanto na vida.

A experiência aqui compreendida é também movimento. Ela significa o próprio movimento inerente ao aprendizado e à transformação – realizados no espaço desta pesquisa. Um ir e vir, entre os primeiros encontros com Helena na formação, na dialogia construída ao longo dos textos que trocamos e outros momentos que vivemos, no cotejo com os outros autores, com meu grupo de pesquisa, com o campo da EA. A partir desse movimento incessante eu pude trazer as contribuições anteriormente destacadas. Esse ir e vir é, portanto, o modo como se constrói compreensões, processo em que se forma ativamente o sujeito. Nesse sentido, esta concepção de experiência que me toca, enquanto abertura e moimento, pode ser aquela que toca o outro e *a ponto de transformá-lo*. E se toca o outro, posso pensar no quanto se torna importante a experiência ganhar espaço dentro da EA, em suas reflexões e práticas.

Assim, a partir do referencial de Carvalho (1999, 2006) ao qual me associo para pensar o trabalho com a EA, e no qual estão presentes as três dimensões da práxis humana, quais sejam conhecimentos, valores e participação política, imagino o modelo do triângulo no qual o autor propõe a articulação destas dimensões, sendo circundado pela *experiência*, como podemos observar na Figura 1. Uma experiência que torna viva as três dimensões, que é movimento aberto e incessante!

Figura 1- Ilustração do modelo da proposta das três dimensões para o trabalho com a EA (CARVALHO, 1999; 2006) circundada pela experiência, a envolver essas dimensões.

Fonte: Autoral (2020)

Com isso, as práticas em EA que tenham essa sentido de experiência, enquanto movimento, amparando o trabalho com as dimensões de Carvalho (1999, 2006), poderiam implicar em sujeitos *afetados e invadidos*. Adjetivos fortes, que aparentemente, em um primeiro momento, podem soar negativamente, mas ao contrário, nesta ocasião significariam que esses sujeitos não seriam mais os mesmos pelo fato de terem sido "ex-postos" (LARROSA-

BONDIÁ, 2002, p.24) à experiência, a um vivido que os marcou. Colocados, então, a postos para serem respondentes à vida – na unicidade de seu ato responsável, são movidos para serem os rebeldes competentes citados por Santos (2016), aqueles sujeitos históricos que poderão trabalhar nas transformações. Pois, quem foi afetado, não sairá mais o mesmo, produziu afetos, moveu-se ao seu interior emocionalmente, sendo, portanto, invadido e ex-posto à ela, pela experiência.

E assim, mediados pela linguagem, a partir dessa experiência, quem foi tocado (e deixou-se tocar) almeja uma resposta, pois todo enunciado é prenhe de respostas (BAKHTIN, 2003, 2006). Essa resposta vai ao outro, ao mundo, a todos os sujeitos que participam da cadeia infinita da comunicação. Ela ecoa nessa cadeia - um elo interminável, de modo que, a partir de algo tão significativo para os sujeitos, esse processo possa levar a transformação das relações estabelecidas, entre nós seres humanos e destes com a natureza.

Retomando o conceito de Bakhtin (2006) sobre a ideologia do cotidiano com o qual busquei também dialogar nesse trabalho, esta ideologia pode, então, se fazer presente na EA como um caminho para a transformação almejada, a partir da experiência.

6.2 Lições/conselhos para a EA, para a vida

Desse saber da experiência que me afetou e que proponho que seja vivenciada na EA, venho, portanto, falar a partir do meu vivido. A oportunidade, neste momento, é de que, a partir do que indiciei, a experiência me leve a dar conselhos/lições dela e a partir dela. Na perspectiva de Benjamin (1996), são eles que deixarão esse trabalho tão vivo quanto a vida, pois elas são tecidas na sabedoria do narrador. Para Lima, Geraldi, Geraldi (2015), as lições valem como "conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada" (p.27).

As lições trazem em si caminhos em aberto a respeito das compreensões e sentidos produzidos perante os limites e possibilidades para a EA, na experiência formativa vivenciada com Helena. São portanto, contribuições à esse campo de pesquisa, e, no mais, à vida. Pois, todas as minhas lições estão relacionadas à vida, vivida em experiência. Levam-na em primeiro lugar, e, por mais que possa parecer óbvio, quero destacar *a vida*, pois é dela que vim para esta tese, dela que quero falar, dela que me propus a pesquisar, nela que vivi a experiência, e para ela que levo essas lições. Vida que é pesquisa, que foi vivida e narrada. Vida que está em mim, que sou natureza, que sou mulher, mãe, educadora, professora. Vida que se traduz como o cerne

das reflexões da EA – para sua continuidade. Na oportunidade de vivermos todos nós, outros: humanos e não humanos, dignamente, neste planeta.

Vale destacar que uma lição em nenhum momento se separa de outra, pelo contrário, interliga-se à outra para completar seu sentido, sua compreensão. Dessa forma, na sequência a seguir, elos de lições encadeiam-se para construir uma compreensão do vivido, para abrir-me ao que há de novo nesta experiência. Também, nas lições não estou somente retomando compreensões sobre o vivido e o narrado, anseio ir além, desejo que estas lições possam levar a *outros novos* questionamentos. Perguntas sobre o ato educativo, a profissão docente, a EA, sobre nós mesmos, enfim, sobre a vida. Estas perguntas que as lições podem gerar são o tempo em devir desta pesquisa, as palavras que anseiam por contrapalavras.

6.2.1 A vida está *na arte do encontro*

Como já dizia o poeta, Vinícius de Moraes[99]: "A vida é arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida" faço dele minhas palavras para traduzir essa lição. Vou parafraseá-lo no intuito de compreender o que vivi, mas também de falar ao meu outro, sobre a arte que vivenciei para a vida, pois meu encontro com Helena foi vivenciar essa arte. Sua leveza, sua fala e palavras me movimentaram à um encontro que esteticamente me invadiu. Em meio a desencontros que tantas e tantas vezes permeiam a vida – entre o tempo do relógio ao acaso da distração, o encontro genuíno com Helena proporcionou-me ter como lição sobre a importância de vivenciá-lo como uma abertura, tal qual temos a uma obra de arte: é preciso estar atento, é preciso estar imerso!

A arte contida nesse encontro vivido originou uma experiência profundamente formativa para nós. Entre trocas e reflexões, que podem suscitar ações e novas reflexões a formação se deu muito especialmente neste nosso encontro singular, muito além do que a formação continuada que Helena participou em 2017 pode abarcar. Fica neste momento a reflexão sobre o que uma formação no modelo que foi proposta, ou em outros já existentes, pode proporcionar aos professores enquanto um encontro genuíno e alteritário entre formadoras e os docentes. O quanto ela, seguindo esse modelo, pode não compreender o tempo e aprofundamentos necessários para que haja esse encontro. O quanto é necessário pensar outras formas de formação, incorporar processos ainda não pensados ou vividos, estando atentos, talvez, muito mais ao encontro vivido do que ao tempo que corre.

[99] SAMBA DA BÊNÇÃO, Vinicius de Moraes, Baden Powell.

E, pensando nesta pesquisa, ao realizar o processo de trocas de cartas, me coloquei tão professora quanto Helena, não mais me via como no papel de somente formadora, ou pesquisadora. Me coloquei junto a ela. Seria essa uma diferença vivida por nós e que possibilitou tão intenso encontro? Pode ser. Mas também poder ser no modo como nos colocamos abertas ao novo, ouvintes e respondentes ao que estava por vir – aí, portanto, é que que reside *a arte*, a criação que nós nos abrimos ao nos encontrar, a qual originou essa tese, mas que também nos transformou, vivendo a experiência.

Cabe relacionar essas ideias descritas e vividas junto ao pensamento de Schön (2000) quanto ao modelo de formação de professores e no quanto esse processo pode fomentar uma reflexão crítica, intencional e formativa ao docente, derivada de sua prática e ação. Junto a esse modelo por ele pensando, que inclui três momentos, "reflexão na ação, reflexão sobre a ação e por fim, reflexão sobre a reflexão na ação" (SCHÖN, 2000, p.32), os quais vejo que estiveram presentes em nossos diálogos, e, neste momento, compreendo que, frente a todo esse elo de reflexões: o professor não deve estar sozinho, deve haver o outro, em um encontro vivo, alteritário, cheio de palavras e contrapalavras.

Assim posto, da necessidade de que o professor *encontre* outros para formar-se e transformar-se, e, do que vivi e narrei nessa pesquisa, junto a Geraldi (2015) faço-me presente em reflexões. O autor destaca a necessidade do encontro com o outro como um acontecimento que "nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível" (p.156). Com isso, Geraldi (2015) nos aponta esse caminho do desejo de completude diante de nossa eterna incompletude, que se dá pela *linguagem*:

> Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. *É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem.* E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sígnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, carrega cada expressão a história de sua construção e de seus usos. Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido (GERALDI, 2015, p.157, grifos meus).

Considerando que o encontro genuíno com o outro para que tratemos dessa nossa incompletude dá-se nas palavras e contrapalavras, este que realizei, vivi e narrei com Helena.

O encontro que trato e procuro traduzir se dá no *plano da singularidade da vida vivida*, e conforme aponta Bakhin (2010), esta se dá no *plano estético*. Ao dar-se neste plano, onde há também a criação, a unicidade, este se torna, portanto, o local mais possível para que a arte esteja localizada e vivida! A arte do encontro único que me (in)completa no acontecimento singular da vida! Esta arte que vivemos ao nos encontrar e que hoje tomo e levo como lição para o devir!

Uma lição para meu eu enquanto professora, enquanto formadora, enquanto pesquisadora e também enquanto atuante no meu ato responsável que une mundo ético e estético! Lição a ser compreendida na EA enquanto campo de encontro de tantos sujeitos e saberes formais e não formais, e porquanto em sua incompletude, é um espaço necessário de contínua abertura. Lição a ser levada às salas de aula, aos cursos de formação continuada, e a todos os espaços de diálogo e formação.

Essa lição vinda a mim enquanto experiência neste processo de formação e pesquisa se aproxima ao que Cassão (2019) reconhece como uma lição sobre sua pesquisa ao se deparar com *os encontros* que vivenciou, não somente com as participantes de sua pesquisa, mas também consigo mesma e os outros que a constituem. Estes encontros todos a fizeram desvelar o quanto a "a profissão docente é composta de encontros", levando-a a defender "a potencialidade desses, na constituição da profissão docente" (CASSÃO, 2019, p.215). Dentro dessa perspectiva encontros (no sentido bakhtiniano que estamos aqui adotando) e formação se associam para promover a possibilidade de outra constituição de relações na escola, para a escola, na vida e para a vida.

A arte dos encontros, genuínos, responsáveis e entendidos nestas páginas como um ato singular, tem uma premissa fundamental – o outro. Como então devo conceber esse outro, para que haja esse encontro?

6.2.2 A vida está na validação do outro, com leveza

Para esta lição, pergunto-me sobre qual seria o sentido de ocorrer um encontro se não houvesse a intenção de que haja uma verdadeira validação do outro que me interpela? Validar, para mim, tem a intenção de abrir-se a alteridade, ao que ele é em sua singularidade, carregando tudo aquilo que não sou e o excedente de visão que possui de mim, elementos essenciais à minha constituição. E, nessa abordagem, como seria a oportunidade de que nesse encontro, enquanto *arte*, enquanto movimento estético da vida seja carregado não por silenciamento ou negação do outro, mas por uma leveza que abraça o tensionamento dessa relação dialógica?

Para responder estas questões trago esta lição, compreendendo que a vida vivida na singularidade somente o é porque o outro existe na relação de alteridade (BAKHTIN, 2010). Lição que aprendi neste vivido, primeiro a partir do pensamento bakhtiniano adotado neste trabalho, que reconhece o outro como essencial à minha constituição. E, que depois se somou à experiência vivenciada com Helena, ao compreender que a relação a ser estabelecida com esse outro, além de ser de um eu que me invade, ela pode ser carregada de leveza, mesmo que esteja tratando de assuntos tão complexos, contraditórios e de uma complexa solução – como muitos sobre os quais dialogamos a respeito da temática ambiental. Assim, o processo formativo por nós experienciado, para ocorrer, teve antes o pressuposto do diálogo e da alteridade que levou ao aprendizado desta lição.

E, para tal acontecer, para a *arte* do encontro estar viva e, esse encontro se dar sobre a forma *de uma arte que nos invade e deixa marcas*, é preciso se permitir, no movimento da vida, encontrar-se com o outro, em alteridade. Se deixar invadir, e também se reconhecer enquanto um eu inacabado, tanto quanto o outro. Esse processo é que trará o aprendizado e um alargamento da consciência. Pelas palavras dos autores a seguir, ao tratarem do pensamento de Bakhtin, vejo o quanto este encontro pode ser transformador:

> Cabe ao outro me fazer viver, existir, e para isso, ter que me incompletar. Ele tem essa atividade, como responsabilidade única e pessoal. Ele precisa me responder, se dirigir a mim como respondente sempre. Tarefa do outro no diálogo é a resposta. Precisa romper esse limite identitário fechado, pronto e estabelecido por mim. *Esse rompimento vai permitir o alargamento do meu ser por um outro ser que também é penetrado profundamente por um eu ativo e respondente*. *É a interação de "consciências em devir", em um processo de alargamento e invasão mútua.* E quando penso em invasão, penso em uma ação que não é permitida pelo eu, e sim realizado "apesar do eu", como afirma Ponzio. Minha existência tem que ser vivida na incompletude. Desse modo eu não busco o outro para me completar (MIOTELLO; MOURA, 2012, p.13, grifo meu).

Assim o processo dialógico por nós vivido é reconhecidamente esse encontro que nos invadiu, provocando um alargamento da consciência. Posso evidenciar que as dificuldades iniciais encontradas por Helena durante as aulas, foram ressignificadas - e talvez até mesmo aprofundadas por nós nas cartas e, posteriormente, na experiência que hoje faço de olhar para este vivido. Esse movimento foi muito rico, para nós duas, indicando o quanto é importante para nós, profissionais da Educação, o movimento contínuo de reflexão – e particularmente nestas páginas, narrando. Outra compreensão que quero destacar, nesse mesmo sentido é o movimento que as dificuldades nos proporcionam: buscar ajuda de outros professores e

profissionais; ver que não é necessário ter todas as respostas, que se pode construí-las junto aos alunos no processo vivido.

Chaluh (2008) em sua tese destaca a importância de pensar com o professor, estar com o professor, e não falar sobre ele, fazendo sua pesquisa na e com a escola. E, hoje, compreendendo o que vivi com Helena, vejo o quanto estive com ela o tempo todo, e ela também comigo. Nós nos encontramos em nosso ato responsável, em nossa palavra ação. Na leveza e na validação do que somos em alteridade.

Isso posto, reconheço que o processo e a experiência formativa vivenciada com Helena e a partir dela, me levam a compreender a importância desta lição, para a EA e para a vida. Já que a validação do outro considerando a alteridade, é essencialmente também um caminho a ser buscado na EA. Conceber o outro [homem e mulher] enquanto sujeito, como um centro de valor no mundo, e também o outro enquanto não-humano e não portador de linguagem, mas que também é um elemento a ser valorado porquanto constituidor de processos essenciais à vida na Terra é uma importante via a ser traçada na EA.

E o que a leveza contribuiria nesse encontro e validação do outro? Entendo que a dialogia para a nossa constituição que se dá nos encontros não é, de fato, sempre em equilíbrio, que envolve diferentes interesses e concepções de mundo. Mas, do aprendizado com Helena, ela pode ser leve, em meio ao tensionamento e alargamento do eu. Ela pode ser inspirada pela experiência que vivi e narrei e também a partir da canção-poema de Lenine (2018):

Leve e Suave (Lenine)

Há de ser leve
Um levar suave
Nada que entrave
Nossa vida breve
Tudo que me atreve

A seguir de fato
O caminho exato
Da delicadeza
De ter a certeza
De viver no afeto
Só viver no afeto

Movida por estas duas possibilidades, que levam a validação do outro ser leve, mesmo que não seja da forma como eu o imagino, ou como minhas (pré)concepções me interpelam, adiciono também o pensamento de Paulo Freire a respeito da amorosidade e o diálogo.

> Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se

> não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (FREIRE, 2013, p.79-80).

O autor me possibilita pensar que os afetos fazem parte do diálogo e do mundo que criamos. Os afetos que invadem o outro na dialogia, são cercados de amor, um amor que não é cego e nem avassalador, mas um amor implicado, preocupado com o outro, em sua transformação. E se, para Freire (2013), essa amorosidade nas relações é o que funda o diálogo, eu, neste momento, hoje concebo também no quanto, as relações encaminhadas nessa perspectiva, também possibilitam ser, necessariamente, com leveza. E, por fim, atingindo o outro não para dominá-lo, mas para fazer parte de um encontro, em que ele e eu continuam a co-existir é possível a transformação: "o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ´pronunciam´, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 1992, p.43).

Nessa validação amorosa e implicada para com o outro, buscando a humanização de todos, é onde vejo ser possível a ação intencional do ser humano, para a construção de outras (novas) relações com o outro e com e a natureza, pressupostos da EA que fundam esse trabalho, e que apontam para essa ausência como sendo um dos pilares da crise socioambiental em que nos incluímos.

6.2.3 A vida está *no* "*e"*

Esta lição adiciona-se às compreensões das lições destacadas anteriormente, pois quando eu me encontro com o outro, valido tal como ele é – com leveza, mesmo sabendo que nesse encontro pode haver tensão, tenho que esse encontro é a própria dialogia proposta por Bakhtin (2003). E a dialogia, segundo o autor, é criadora, é onde eu e outro relacionam-se na coexistência de ambos, eu e outro mantem-se vivos no jogo da vida.

Mas como manterem-se vivos? Através do "e". Eu e outro somam-se no encontro dialógico, mas continuam sendo outros. O vivido com Helena, onde experienciei tão profunda dialogia, entre tantos temas que me tocaram e se adicionaram às minhas reflexões, me fez compreender a importância dessa dialogia, deste "e", para a temática ambiental, e, consequentemente, para a vida.

Sobre esses aspectos, menciono Caracelli (2012), que ao trazer suas compreensões nascidas da ausculta de falas de estudiosos de Bakhtin em um Seminário[100], comenta, a partir de Augusto Ponzio:

> A Bakhtin não interessa o "nós" – posto que o nós é fascista, exclui o outro -, interessa *a relação de singular com singular*, não interessa a empatia, não interessa o colocar-se no lugar do outro. *A relação de compreensão se dá quando o "eu" permanece em seu lugar e o outro permanece no lugar dele*. É o estranho que possibilita a compreensão. (...) Para Bakhtin não interessa a comunidade, a união, porque essas palavras pretendem cancelar a diferença. A ele interessa a palavra *sociedade* (CARACELLI, 2012, p.74-75)

A partir deste excerto podemos pensar que, ao ser mantida a singularidade o encontro entre eu e outro é da ordem da adição porque não somente mantém a diferença, mas porque esse encontro é concebido como uma parceria, na diversidade que é a sociedade. Assim, em coparticipação, os sentidos se produzem, a vida se produz. Isso posto: "o que fica é a não-assepsia, a não exclusão, a não-igualdade; é a instauração das diferenças, é relacionar tudo o que se puder relacionar para construir compreensões, é mergulhar nas teorias, sujando-as da vida (CARACELLI, 2012, p.88). Movimento este que foi feito com (e a partir de) Helena na pesquisa, resultando nessas compreensões que não excluem o outro, mas que fazem com o outro, se somam ao outro – "*sujam"* da vida do outro.

Entretanto, o fato de eu e outro permanecerem outros, um para o outro, não significa que não haverá transformações, e essa é a principal proposta de Bakhtin (2006), pois se o signo, material de nossa comunicação, é vivo, plural, reflete e refrata a realidade, ele sempre estará em movimento, permitindo a transformação, o alargamento do horizonte. E, justamente por incluir o pensamento do outro o signo com tais características é instável, é movimento.

Com isso, a partir do pensamento bakhtiniano, vejo a possibilidade de superar as dicotomias, aprofundadas no Projeto Moderno, principalmente na ciência, quais sejam as separações entre: eu/outro, sujeito/objeto. Ele deseja a inter-relação, o movimento constitutivo e transformador, mas que mantém o outro e o eu. Bakhtin (2003), ao propor uma outra ciência – a heterociência, uma ciência de sujeitos, do humano, deseja que a palavra, material de expressão do humano, esteja viva. Em seus escritos, não quer a oposição do "ou", mas sim a adição do "e", quer construir o que está na intersecção, no movimento, na relação.

---

[100] Trata-se do Seminário Internacional "A obra de Bakhtin e do círculo na construção de uma metodologia de das ciências humanas e do diálogo", ministrado por Augusto Ponzio (Universidade de Bari/Itália), Susan Petrilli (Universidade de Bari/Itália) e Luciano Ponzio (Universidade de Lecce/Itália), promovido pela pós-graduação das instituições UNESP/Araraquara, UFSCar e UNICAMP.

Sabendo disso, o diálogo e as enunciações não se dão somente no plano da igualdade, mas também no embate, no confronto de ideias: é a faísca do outro que produz e toca o meu inacabamento e me faz participar ativamente de minha constituição, quando torno as palavras alheias as minhas palavras próprias. Essa faísca é o "e", é quando assumo que o outro me constitui e, por ser outro, deve também continuar a existir, mas que ao mesmo tempo deixo-o invadir tendo minha própria experiência dele *e* com ele.

Também essa heterociência – a ciência do particular, proposta por Bakhtin, considera a verdade-*pravda*, a qual é singular e da ordem da adição como nos lembra Geraldi (2012), e "cada novo aspecto do sentido do passado resulta da adição de uma informação antes não disponível" (GERALDI, 2012, p.26). A realização desta adição de novas informações é por meio do cotejo com outros textos, onde se recupera a cadeia infinita de comunicação. Segundo Geraldi (2012):

> Bakhtin nos dá dois grandes exemplos de trabalho de interpretação analítica: seus estudos da obra de Dostoievski e de Rabelais. Ao ir cotejando os textos com outros textos vai elaborando conceitos ou reutilizando conceitos produzidos em outros estudos (até mesmo de outros campos) com que e aprofunda a penetração na obra em estudo. O resultado apresentado é uma "tese" no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em se sustenta a interpretação construída. Mas uma tese não tem qualquer valor absoluto de verdade. Voltemos ao que se disse anteriormente: a tese aqui se constrói por raciocínios aditivos (p & q & r & x & y ...) de modo que os sentidos são inacabáveis (e as relações com outros textos também), não importa se esta relação esteve ou não presente no processo de produção do discurso/texto em estudo. Interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos. O conhecimento que se obtém não se esgota no próprio objeto tomado para análise. A interpretação construída não se generaliza: permanece particular. Mas os conceitos elaborados na caminhada é que se tornam cognitivamente produtivos e podem ser reaplicados na construção de interpretações de outros discursos/textos (GERALDI, 2012, p.33-34)

Assim compreendido a partir de tão clara explanação de Geraldi (2012), volto-me a experiência vivida com Helena e sobre o que realizei nestas páginas e o que me moveu a dialogar com ela através da realização do cotejo dos textos de seu discurso com outros textos, incluindo o meu. Penso que é nisso que reside o que pude possibilitar viver esse "e" que trago nesta lição. Tendo admitido que esse conceito de Bakhtin é o que permite superar dicotomias, venho apresentar, portanto, a tese da minha tese, compreendendo que é possível pensar em superar outras dicotomias também, das quais tratei com Helena e pude aprofundar neste trabalho, através do cotejo. Estas agora podem ser compreendidas a partir do "e", a partir de tudo que dialogamos e do que cotejei entre os textos que produzimos. Então, podemos

compreender, ao pensar na temática ambiental e a necessidade de transformação das relações estabelecidas com a natureza, que é preciso que os seguintes elementos que se relacionam estejam vivos em sua singularidade, em um encontro alteritário, e não mais opositor:

- Local & Global;
- Indivíduo & [modelo de] Sociedade;
- Ético & Estético;
- Razão & Emoção;
- Mito & Realidade;
- Essência & Existência;
- E, por fim, mas também por primeiro princípio: *Ser humano & Natureza*!

Com isso, o que emerge fortemente dessa lição e do conhecimento [local] que construí, e, no desejo de ele que ganhe outros elos de construção e interpretação é que na adição que está a possibilidade de não apagamento ou silenciamento de uma das partes das relações que nos constituem. E, esta não é uma soma em que se perdem estas partes, é uma soma criadora, possibilitadora da criação, que permite a construção partilhada do conhecimento, de um ato único e singular: a vida!

Neste sentido, aqui também retomo a ideia que foi traçada por nós da equipe de formação ao propor aos professores da escola agrícola uma formação continuada que teve como foco a inter-relação local e global da temática ambiental, assunto o qual se fez presente nas aulas de Helena, posteriormente em nossos diálogos e, por fim, foi pano de fundo para minha narrativa nesta tese. Esse assunto que, por nós, logo de início, não partiu de uma dicotomia, mas sim da proposta de uma (inter)relação, hoje posso dizer que, com essa lição, amplia-se ainda mais sua compreensão. Seja a que nos leva a pensar sobre a superação das outras já citadas dicotomias, mas também a compreender que local e global não necessariamente precisam ser concebidos distantes. Mas sim na adição, no "e".

Tendo a concepção de que enquanto diversos locais, com suas especificidades e singularidades, podem ir se somando, adicionando (e não anulando-se), os "pedaços" de transformação podem ir se fazendo no quebra cabeça do todo global. Desse modo, o global não mais será reflexo de um pensamento hegemônico, totalizante e monológico, mas sim a contribuição dos diversos pequenos locais com seu "e". Essa será a transformação, com a dialogia, com o outro, com o arte do encontro, na leveza. O global não deixa existir, pois somos todos caminhantes do mesmo (grande) local, somos cidadãos planetários, este, porém ganha outra compreensão, a partir do "e", a partir das consequências desta lição que proponho.

6.2.4 A vida está *na obra*

A vida, tomada a partir do encontro, na leveza e considerando o *e* está também na escrita, *nesta escrita*, na linguagem em que me faço e me produzo. Os fios que teci em cada palavra narrada, compõem essa obra. Dos fios que pareciam emaranhados em um novelo sem fim pude encontrar uma meada de um caminho para traçar. Esta meada hoje faz sentido nesta lição. Uma lição que sintetiza o vivido, narrado, e que agora toma forma em um desenho tecido entre fios de palavras, pensamentos, ideias, existência!

Do sentido que desbravei, a partir do que Helena me conduziu, entre a relação da linguagem como constituidora da realidade, assim como os mitos também o são, que ambos são vivos, vi o quanto a relação entre a linguagem e mito é intrínseca. Vi, com Helena, o quanto isso é vivo para pensarmos nossa escrita e o que produzi, o quanto ainda não tinha vivido essa experiência – o que foi possível a partir do encontro com ela. Vi o quanto desconhecia esse caminho e que é um desbravador de compreensões. Uma delas é de que a palavra sendo viva, o mito também é vivo e persiste: assim posso caminhar do passado ao presente, do pequeno ao grande tempo à festa de renovação dos sentidos produzindo linguagem e vida. Os sentidos que se renovam e ganham força constroem um outro novo horizonte de possibilidades. Estas relações me trouxeram intensas reflexões e propiciaram que eu produzisse outros sentidos para o pensamento bakhtiniano.

O que citei acima como exemplo sobre a transformação em mim pela linguagem e pela escrita, entendida neste momento como minha como obra, fez-me compreender mais sobre a vida que está nas palavras que dou em resposta ao mundo. Essa é, portanto, minha obra. Minha assinatura, a partir de uma pesquisa "*situada e autoral"*, conforme indicaram Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.40), ao descreverem a pesquisa narrativa de experiências do vivido.

Assim, essa pesquisa situada neste espaço-tempo, no cronotopo que constituí, é, portanto, minha autoria, minha obra. E, como os autores citados lembram, é um ato responsável, assumida como pensamento participativo que inclui o outro, por isso, não estou só. Essa obra não é feita só de um eu, é compartilhada pelos meus outros que dão sentido à minha vida, que alargaram minha consciência para o que hoje sou, aos meus sonhos, projetos de vida e utopia. Desde minha formação anteriormente narrada ao encontro com Helena, dos outros encontros aos outros que virão, aqui estou.

É, portanto, neste espaço, onde dou minha assinatura, esta que confere validade à verdade *pravda* do meu ato. Para Amorim (2009):

> A assinatura de um pensamento é o que o constitui como ato e que lhe confere validade (*pravda*). Mas a assinatura não é expressão de uma subjetividade fortuita, e sim de uma *posição.* Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. Esse lugar único daquele que pensa ou cria é aquele do conceito de *exotopia* que aparece aqui formulado pela primeira vez. A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu lugar único permite ver e pensar. Assinatura é também inscrição na relação de alteridade: é confronto e conflito com os outros sujeitos. E por fim, pode-se dizer que a assinatura em Bakhtin é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria de seu contexto, assumindo-o em ato (AMORIM, 2009, p.25, grifos da autora).

Com essa minha assinatura que agora coloco, assumo minha posição. Posição perante o outro – meu interlocutor, e perante o campo da EA, a partir das contribuições que desejei traçar ao longo do caminho construído. Portanto, a vida estar na obra significa também tomar uma posição. Esta que, desde o início de minha escrita vem se fazendo, desde a escolha do modo como seria a escrita, dos autores com quem dialogo, até o acabamento estético (temporário) que dei ao que produzi.

Retomando o que narrei inicialmente em meu memorial de formação, sobre minha preocupação em colocar em prática, de fazer valer tudo que aprendi, nas teorias, passo hoje a compreender essa ânsia de uma forma diferente. Vejo que, para além da prática que ansiava por viver como uma forma de me colocar e fazer-me presente no mundo, é a experiência e as lições que veem dela que me tornarão presentes no mundo, na minha palavra ação, no meu ato responsável. Na obra! Vejo, hoje, o quanto a experiência que me toca, me forma e transforma, integra teoria e prática, e vai além. Reconheço o quanto uma visão nessa perspectiva pode contribuir para que o professor possa fazer de sua docência uma forma de ser e estar no mundo, vinculando seus conhecimentos, sua prática à própria vida.

E, para estar presente e assumir tal feito, é preciso mais que responsabilidade no ato, é preciso também coragem para deixarmos a nossa marca, ao que as palavras nas músicas de Raul Seixas me inspiram a caminhar na escrita, e na vida como ato responsável:

Por Quem Os Sinos Dobram (Raul Seixas)

Nunca se vence uma guerra lutando sozinho
Cê sabe que a gente precisa entrar em contato
Com toda essa força contida e que vive guardada
O eco de suas palavras não repercutem em nada
É sempre mais fácil achar que a culpa é do outro
Evita o aperto de mão de um possível aliado, é
Convence as paredes do quarto, e dorme tranqüilo
Sabendo no fundo do peito que não era nada daquilo

Coragem, coragem, se o que você quer é aquilo que pensa e faz
Coragem, coragem, eu sei que você pode mais

Prelúdio (Raul Seixas)

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade

Por fim, inspirada por essa coragem que me levou a tudo que vivi e narrei, e expirado o pequeno tempo destas páginas volto-me à uma última escrita desta obra, que movimentou minha vida em compreensões e está aberta ao elo das (novas) futuras compreensões e sentidos que a ela serão dados.

A escrita que agora deixo traz o movimento que me envolveu, mas também a poesia que ele me trouxe, e, com ela, finalizo *minha obra*:

Uma bailarina um dia me encontrou e me convidou para dançar.
Sua dança me envolveu.
Peguei em suas mãos e me deixei levar por seus pés, que, doce e suavemente traziam para mim a melodia de uma música.
Nesta música, que por hora se acelerava, por hora se aquietava, outras vezes era de uma batida forte junto ao meu coração, e, outras ainda fazia-me inquieta com sua melodia e me estremecia.
Esta música, me fez também bailarina.
E, nesta música que dançamos (e criamos) juntas me envolvi para aprender – e apreender sentidos.
Aprender que a dimensão da alteridade é constitutiva de todo e qualquer encontro. Que nela está a chave de compreensão dos processos vividos na vida.
Aprender que estava nesse encontro como nunca antes estivera, um encontro formativo para nós duas, cheio de experiências, cheio de vida. Durante este encontro uma grande transformação em minha vida estava em acontecimento, e que, por ela passei a entrar nessa dança com outro ritmo e olhar sobre o mundo.

Aprender que a dança se faz por passos, a cada dia, a cada momento, a cada frustração.

E que, estes passos, para caber no ritmo da dança devem ser dados com leveza, mas ao mesmo tempo com o compromisso do ato responsável e responsivo ao mundo e ao outro.

Ah, esta leveza, que constituiu nossa dança e produziu nossa música.

Esta leveza que me invadiu e me fez pensar, me mostrou um outro mundo possível (que não está somente fora, mas também dentro de mim).

Aprender que a dança se faz em meio a impossibilidades, em inconclusões, em meio a desafios quanto ao conhecimento, à escassez de tempo. Nestes termos, a dança pode até ser limitante à leveza estampada nos pés que caminham, porém é deles que os pés puderam ganhar um chão mais duro de realidade que os sustenta, levando a passos mais conscientes da existência que partilhamos e desejamos transformar.

Trabalhar com o que se tem, com o que se é, com o que há, mas também sonhar, sonhar e sonhar nessa dança que é feita de chão batido, vento leve, água límpida, ar nebuloso e possibilidades, muitas possibilidades as quais levam nossas dúvidas e certezas a movimentarem-se juntas!

Na dança que criamos juntas foi preciso algumas notas para darem o tom e delinearem uma melodia que nos fosse envolvente:

- notas da Educação, dadas por corujas e pássaros azuis que me invadiram com sua sabedoria e cantoria;

- notas vindas em tons e cores da união entre a temática ambiental, o processo educativo e a relação sociedade natureza. Para elas visitei uma caverna com um tesouro muito bem guardado para me contarem sobre ela. Esse tesouro foi a mim confiado e reluz em mim desde então para iluminar os passos que faria;

- notas da EA e dos valores que a ela se inserem. Uma borboleta alegre e colorida me trouxe essas notas. Ao suavemente bater suas asas me explicou sobre a grandeza da vida, da dimensão desses valores, de nossa utopia e caminhada quanto a uma outra relação com a natureza e de tudo que fazermos já, no agora, para transformar o estabelecido;

- notas de seres especiais que caminharam comigo em todo tempo nessas linhas, acolhendo-me, compreendendo-me, nutrindo o que sou. Uma estrela, que ilumina e aquece minha alma, mente e coração, minha outra de mim. Uma artesã, que tece com sabedoria suas palavras e ensinamentos sobre honrar a vida que recebemos. Uma dançarina de flamenco, que com seu vestido vermelho e sua força leva pedaços de transformação pelo caminho onde passa. Um beija flor verde cintilante, protetor pulsante da sacralidade da vida. Um caleidoscópio, que em cada um de seus enunciados transforma minhas compreensões em outras imagens possíveis, permitindo ampliar as múltiplas formas de ver o mundo;

- notas de fé de quem me dá a vida, de confiança e coragem de quem me acolhe como sou;

- notas de esperança simbolizadas no sorriso de um menino que me guia, daqui em diante, daqui para sempre! Um menino que fala suas primeiras palavras e que poderá com elas e partir delas dar continuidade a esse sonho traçado na música;

Dessas notas se fez e se faz uma música viva para uma dança envolvente que dancei com Helena e mais tantos e tantos outros que agora se apresentam nestas linhas.

Esta dança que agora ganha o mundo, tal como sou, tal como me constituí na experiência vivenciada, tem agora a sua cadencia em ritmo de finalização. Mas, tenho comigo que, ao finalizar a música continuarei dançando com todas as notas, em meu coração, em minhas escolhas, em tudo que levar daqui adiante. Não irei me silenciar. Levarei comigo o convite outrora feito pela bailarina a outros possíveis pares em uma outra dança! Uma nova dança, um novo encontro na festa e renovação dos sentidos!

Uma dança que também poderia ser chamada de vida, de tese, ou dentro do seu mais completo sentido bakhtiniano – de minha obra!

Thais Cristiane Degasperi

Dezembro / 2020

REFERÊNCIAS

ACOSTA A. **O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2019. 268p.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALVES, R. Mares Pequenos - Mares Grandes (para começo de conversa). In: MORAIS, Regis de (Org.). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988. p. 13-21.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. O Planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. (Org.) **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Pioneira, 2001. p.145-178.

AMARAL, I. A. Educação Ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n.1, p. 73-93, 2001.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu Outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. 2. ed. São Paulo: Musa, 2004. 302 p.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-43.

ANDREIS, A. M. Lugar e cotidiano num diálogo com as Políticas Públicas: o individual e o coletivo em educação. **Revista virtual Anekumene**, Geografía, Cultura y Educación v.1, n.5 p.79-93, 2013.

ARAÚJO, R. L. **Narrativas de professoras das ilhas de Belém:** visão de si e saberes ambientais. 2008. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Iemci, UFPA, Belém. 2008.

ARAÚJO, U. Community Education and the Construction of Democracy and Citizenship Values. In: **33rd Annual Meeting of Association for Moral Education,** 2007, New York. Civic Education, Moral Education, and Democracy in a Global Society. *Anais.* New York: New York University, 2007, p. 83-104.

BAKHTIN, M. M**. Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.

BAKHTIN, M. M**. Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203p.

BAKHTIN, M. M**. Para uma filosofia do ato responsável**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BASINELLO, P. Z.; MIOTELLO, V. Expandindo caminhos metodológicos nos estudos turísticos: contribuições da filosofia bakhtiniana da linguagem. In: **Anais do Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo** – ANPTUR. 2016 p.1-15.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 324p.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASCH, S. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. de Magda Lopes. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1997. p.11-74.

BECK, U. **Sociedade de Risco:** rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34. 2011. 384p.

BEHREND, D. M. **Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares**: uma escola com a comunidade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2011.

BEHREND, D. M.; COUSIN, D. da S.; GALIAZZI, M. do C., Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação. Revista de Educação Ambiental.** v. 23, n.2, p. 74-89, 2018.

BELÉM, I. C. C. **Mitos pantaneiros e africanos nos círculos de aprendizagens ambientais**. 2008, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

BENJAMIN. W. O narrador**.** Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sore literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas; v.1).

BISSACO, C. M.; NARDY, M.; CORREA, C.; BERTOLI, P. P.; ARENA, D. B. Consumismo infantil: um olhar Bakhtiniano às ideologias veiculadas pela mídia. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, V. 32, s. 1, pp. 209-228, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção ciências da educação).

BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental**: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. **Ciência e Educação**, Bauru, v.14, n.2, p. 295-306, 2008a.

BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, Espanha, v. 7, n.2, p. 313-336, 2008b.

BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Org.). **Educação Ambiental e valores na escola:** buscando espaços, investindo em novos tempos. 1. ed. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016. v.1. 125p.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.16-24, 1985.

BORNHEIM, G. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1985. 128p.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2005. 365p.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde,** Univ.Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013

CAMARGO, C. F. **Sociedade e natureza nas ondas do rádio na Amazônia:** representações e significado**s**. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CAMARGO, T. G. **Os mitos yorubas (orixá) e a sua cosmovisão de Educação Ambiental no culto Jejê-Nagô entre a cidade de Rio Grande-RS e Salvador-BA**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Org.). **Formação de Professores:** Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARACELLI, C. Resposta de uma ausculta – um ato de compreensão: um encontro das vozes de Augusto Ponzio, João Wanderley Geraldi, Luciano Ponzio, Susan Petrilli e Valdemir Miotello. In: Grupo de Estudos Dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (Org,) **A escuta como lugar de diálogo** – Alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 362p. p.65-88

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. 101f.

CARVALHO, I. C. M. Educação e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. In: I Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental: Tendências e Perspectivas, 2001, Rio Claro. **Revista Educação Teoria e Prática**. Rio Claro: EDUNESP, 2001. v. 9. p. 46-56.

CARVALHO, I. C. M. Sustentabilidade e, cultura e alimento: Slow food e a educação do gosto. In: GUERRA, A.F.S.; FIGUEIREDO, M.L. (Orgs.) **As sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Ed. Da Univali, 2010, v.1, p.156-169.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1° grau**. 1989. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo.

CARVALHO, L. M. Educação e Meio Ambiente na Escola Fundamental: perspectivas e possibilidades. **Projeto Revista de Educação**, Porto Alegre 2, 9-18, 1999.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C.; LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduos:** fundamentos para um trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria:** encontros, palavras, Experiência e alteridade nos tempos da formação Docente. 2019. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. 2019

CASTOR, K. G. **Gira-mundos:** a educação ambiental no mito e o mito na educação ambiental. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória.

CHALUH, L. N. Leitura e escrita: possibilidades para a reflexão. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (organizadores). **Porque escrever é fazer história**. Prefácio Rui Canário. Campinas, SO: Graf, FE, 2005.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade:** pesquisa na e com a escola. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. In: **Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) biográfica** – lugares, trajetos e desafios, n. 5, 2012, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.

CHALUH, L. N. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 2, p. 7-25, jul.-dez. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n2p7-25. Acesso em: jan. 2020.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et allii. **Déjame que te cuente** – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p.11-59

CONTRERAS-DOMINGO, J. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, E. C. de. (**Auto)biografias e documentação narrativa redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p.37-61

COSENZA, A., MARTINS, I . Contribuições da Abordagem CTS para a Educação Ambiental: os lugares do ambiente na produção científica sobre CTS. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**, 2011, Ribeirão preto. VI Encontro e Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-16.

COUSIN, C. da S. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). - Furg, Rio Grande. 2010.

CREPALDI, G. B. **Alimentação indígena em Mato Grosso:** Educação Ambiental e sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural. 2012.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop.

CULLETON, A. Santo Agostinho e São Tomás: a filosofia da natureza na Idade Média CARVALHO, I.C.M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. **Pensar o ambiente:** bases filosóficas da educação ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2006. p. 44-49

CUPELLI, R. L. **Inventar e (re)existir:** a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais. 2008. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Furg, Rio Grande. 2008.

DESCARTES , R. **Discurso do método:** As paixões da alma. 4ed. São Paulo: Nova cultural, 1987 (Os pensadores).

DIAS, C. M. S. Possibilidades e limites no uso da abordagem (auto)biográfica no campo da Educação Ambiental? In: GALIAZI, M do C.; FREITAS, J. V. de. (Org.). **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental.** 2ªed.Ijuí: UNIJUÍ, 2007, v. 01, p. 151-178.

DIAS, G. M.; BONOTTO, D. M. B. As dimensões local e global nos entendimentos e práticas de professores participantes de um curso de formação continuada em educação ambiental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,** Vigo, v.11, n.1, p.145-163, En./Abr. 2012.

DIAS, M. C. **A matinta tem a cor da chuva:** ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p. 7-35, maio/ago. 2007

DIEGUES, A. C. Sociedades e comunidades sustentáveis. São Paulo: **USP/NUPAUB**, 2003. Disponível em http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/comsust.pdf

DIEGUES, A. C. S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, jan.-jun., 1992.

FERREIRA, F. C. D. **Representações sobre o meio ambiente, dos professores Terena que atuam de 1ª a 4ª Série, na Aldeia Bananal, distrito de Taunay, município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul**. 2008. 103f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FERREIRA, G. **O saber e o fazer da comunidade Vila Berrante, Ribeirão Cascalheira - MT, revelando indicadores educativo-ambientais**. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A.(orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.237-274.

FONTOURA, I. F. **Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés – Amazonas.** 2006. 126f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pernambuco, Recife.

FRANCO, M. A. do R. S., Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. v.97 n.247 p. 534-551. Brasília Sept./Dec. 2016.

FREIRE, I. M. **O educador e as práticas ambientais: imagens e simbolismo.** 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF. 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, P. **Comunicação e Extensão.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica:** ontem e hoje. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 184p.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin.1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, v. 107, p. 26-38.

FRONDIZI, R. **¿Qué son los valores? Introducción a la axiología**. México: Fondo de Cultura Económica. 3. ed. 1977.

GARCÍA-DÍAZ, J. E. Educación ambiental y alfabetización científica: argumentos para el debate. **Investigación en la Escuela,** Sevilla, v.3, n.60, p.7-19, 2006.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 1. ed. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. 87p.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p.7-20, 2005.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-56.

GERALDI, J. W. Hetecientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 170p. p.19-39.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.11-28

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**.1 Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 208p

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. Maria B. Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GLORIA, K. G. **O conhecimento ambiental transmitido pelas escolas agrotécnicas face ao saber camponês: o caso de São João Evangelista – MG**. 2005. 120f. Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Sustentabilidade. Centro Universitário de Caratinga, Caratinga.

GOHN, M. G. Paulo Freire e a Formação de Sujeitos Sociopolíticos. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), v. 4, p. 4-20, 2009.

GOUGH, N. Thinking globally in environmental education: A critical history. *In:* Stevenson, B. et al. (Eds.) **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge/American Educational Research Association, 2013, p. 33-44

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental:** a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996. 120p.

GRÜN, M. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2003, Poços de Caldas. Texto completo em CD-ROM. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003. p.1-14.

GUEVARA, J. R. Reflections on community environmental education in the Philippines: Local practice in a globalized world (**Melbourne:** Victoria University of Technology, 5 August 1998) [seminar].

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34.

GOMES, V. S.; DIAS, C. M. S.; GALIAZZI, M. C. Saberes e fazeres identitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre. v. 32, p. 301-310, set./dez. 2009

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em Educação Ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZI, M do C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. 2ed.Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, v. 1, p.15-61.

HERMANN, N. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação & Realidade**. v.27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2002.

HERMANN, N. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 119p. (Coleção filosofia; 193)

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos**.** 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 254p.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa,** [S.l.], n. 118, p. 189-205, 2003.

JAPIASSU, H. **As paixões da Ciência:** estudos de história das ciências. São Paulo: Letras & Letras, 1991. 340p.

JORDÃO, T., CARVALHO, M. B. S, S., BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental, valores e os tempos na/da escola: entre Kronos e Kairós. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Org.). **Educação Ambiental e valores na escola:** buscando espaços, investindo em novos tempos. 1. ed. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016. v.1. 125p. p.155-167.

JOVCHELOVICH, S., BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LABORDE, A. L. P. **Os sons do Oriente:** o conceito de autoconhecimento e sua contribuição para a educação ambiental, um estudo sobre a filosofia Hare Krishna. 2008. 189f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

LARROSA-BONDÍA, J. La experiencia de la lectura. **Estudios sobre literatura y formación**. Laertes y Fondo de Cultura Económica, 1996. 678p.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p.20-28. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

LAYRARGUES, P. P. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. 2002, Indaiatuba. **Anais I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade.** Indaiatuba. 2002, p.1-15.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-219.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. L.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. C. (Org.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p.72-102.

LAYRARGUES, P. P., LIMA, G. F. da. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade.** São Paulo v. XVII, n.1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano:** o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.111-129.

LIMA, A. S. A. **Cosmologia educativa:** a educação ambiental na vida dos Kaiabi do Xingu. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande.

LIMA, G. F. C. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: Em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 85-112.

LIMA, S. da S. **O desenho animado e um novo processo de singularização pelo seu uso pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, 2015.

LIMA, M. R. e S. **Meu mundo caiu! As significações de uma professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. 2016. 220 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Piauí, Teresina.

LIMA, S.M. de. REALI, A.M.M..R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A.M.M..R. ; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas.** São Carlos: EdUSFCar, 2002, p.217-235.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: EDUC – Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. v. 1. 108 p

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005.

LÖWY, M. **O que é o Ecossocialismo?** São Paulo: Cortez, 2014. 128p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. Educação Ambiental Formadora de Cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**. São Carlos, v. 3, p. 103-124, 2008.

MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 109-118, junho 2007.

MARQUES, E. de S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola**. 2014. 324f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Piauí, Teresina.

MARQUES, L. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 2ed. UNICAMP: Campinas. 2016. 712p

MELLO, M. B., MIOTELLO, V. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias.** v. 14, n. 31, 218-226, maio/ago. 2013

MELO, V. S. S**. Ambiência sentida, vivida e praticada na educação ambiental:** um olhar a partir da docência dos professores dos anos iniciais em Curuçá/PA. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - IEMC, UFPA, Belém. 2015.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.167-177.

MIOTELLO, V., MOURA, M. I. de. Apresentação - Alargando os limites da identidade. In: Grupo de Estudos Dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (Org,) **A escuta como lugar de diálogo** – Alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 362p. p.11-14.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R; REYES, C.R.; MARTUCCI, E.M.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P.; MELLO, L.L. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUSFcar. 2002.

MONTEIRO, A. F. **Histórias que os pescadores não contaram: as narrativas dos sonhos das mulheres da comunidade pesqueira da 4ª seção da Barra do Rio Grande na construção de uma educação ambiental no horizonte do impossível**. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Furg, Rio Grande. 2008.

MORAIS, R. Este livro. In: MORAIS, Regis de (Org.). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988. p. 9-11.

MORENO-FERNÁNDEZ, O., BONOTTO, D. M. B. Interrelación local-global y Ciudadanía Planetaria: una cuestión importante para la educación del siglo XXI. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 10, n.1, p. 43-56, 2015.

MOURA, T. O mito, matriz da arte e da religião. In: MORAIS, Regis de (Org.). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988. p. 45-57.

NEVES, M. R. **O professor de matemática, seus saberes e suas necessidades em relação à sua disciplina.** 2007. 176 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.

NICOLAI-HERNÁNDEZ, V. A. de., CARVALHO, L. M. Controvérsias e conflitos socioambientais: possibilidades e limites para o trabalho docente. **INTERACÇÕES**. n.4, p. 126-152. 2006

NOVASKI, A. Mito e racionalidade filosófica. In: MORAIS, Regis de (Org.). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1988. p. 25-30.

OLIVEIRA JUNIOR. S. B. de. **Educação Ambiental mediatizando os conhecimentos locais e universais.** 2005. 98f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande.

PAYÁ-SÁNCHEZ, M. Naturaleza de los valores. In: OLIVEIRA, M. J.; FERREIRA, N. A. (Org.) **Educação e democracia:** fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores. Salvador, Bahia: EDUNEB. 2008. p. 41-64.

PAYNE, P.; RODRIGUES, C.; CARVALHO, ISABEL CRISTINA DE MOURA ; SANTOS, L. M. F. ; AGUAYO, C. ; IARED, V. G. . Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental** (Online), v. 13, p. 93-114, 2018.

PERES, D. F. Z. **Diários pessoais na aula de Língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade.** Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

PICCOLI, L. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. 2009. 210 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.

PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola**. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 6 ed. São Paulo, Contexto, 1998. 148p

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 6 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Agrícola "Engenheiro Rubens Foot Guimarães", 2015.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo, Editora Ática, 1998a. 260p. (Série Fundamentos).

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. 226p. (Coleção Psicologia e Educação).

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004. 200p. (Coleção Educação em Pauta – Escola e Democracia).

REGINA, A. W. **Mitopoética da percepção da natureza na aprendizagem Panará**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande.

REILLY, U; NIENS, J. Global Citizenship as Education for Peacebuilding in a Divided Society: Structural and Contextual Constraints on the Development of Critical Dialogic Discourse in Schools. **Compare**, v. 44, n. 1, p. 53-76, 2014.

RIBEIRO, F. N. **Estudos culturais em educação ambiental: os usos e consumos dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó capixaba**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, Vitória. 2013.

RIBEIRO, R. A., KAWAMURA, M. R. D. Educação Ambiental e Temas Controversos. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v.14, n.2, p.159-169. 2014.

RODRIGUES, E. dos S. **Orixás e (meio) ambiente:** a feitura de confetos no terreiro da sociopoética. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

RODRIGUES, F. B. M. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões - Revista de História da Ufes**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, n° 17, 2005. 213-221pp

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana a construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 26, p. 232-257, out. 2001.

RODRIGUES, C. de S., BONOTTO, D. M. B. A dimensão estética da educação ambiental: perspectivas de professores e de arte-educadores. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** p.1517-1256, v. 26, janeiro a junho de 2011.

ROSA, A. A. **Área de proteção ambiental do Banhado Grande - APABG: escolas, educação e preservação ambiental**. 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética.** 31ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010. 304p.

SANTANA, A. R. de. **O ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos de escolarização**. 2004. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - UFPA. 2004.

SANTANA, L. C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: International Workshop on Project Based, 2005. Guaratinguetá. PBL Tech 2005-**International Workshop on Project Based** – Learning and New Technologie. 2005. p.1-14

SANTOS, B de S. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016. 224p.

SANTOS, M. Razão Global/Razão Local: Os espaços da racionalidade. **Festival Internacional de La Geographie, St. Dié des Vosges**, 1994.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAUVÉ, L. La Educación Ambiental y la globalización: desafíos curriculares e pedagógicos. **Revista Iberoamericana de Educación.** n.41, p. 83-101, 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1989. 224p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000. 63p.

SAVIANI. D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A.J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986

SEVERINO, A. J. A Relevância Social e a Consistência Epistêmica da Pesquisa em Educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em Educação Ambiental. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 9, n.16, jan.-jun.-2001 e n.17, jul-dez - 2001, p. 10-16.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, dez. 2006.

SILVA, F. L. **Educação Ambiental crítica:** entre ecoar e recriar. 2009. 197f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, L. F., CARVALHO, L. M. Professores de física em formação inicial: o ensino de física, a abordagem CTS e os temas controversos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.14, n.1, p. 135-148, 2009.

SILVA JÚNIOR, A. de A. **A liberdade na aprendizagem ambiental cigana dos mitos e ritos kalon**. 2009. 267f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande.

SOUZA, E. C. de. (**Auto)biografias e documentação narrativa redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SOUZA, E. S. de. **A prática docente na Escola Bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista**. 2004. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - IEMCI, UFPA, Belém. 2004.

SOUZA, M. S. R. de. **Imaginário social de semiárido e o processo de construção de saberes ambientais: o caso do município de Coronel José Dias – Piauí**. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Fundação Universidade Federal do Piaui, Teresina.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes**: resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 160p

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, E. C. de. (**Auto)biografias e documentação narrativa redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p.63-85.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teor. Educ**., n.4, p.215-233.

TRISTÃO, Martha. Enunciações das Narrativas sobre Educação Ambiental de sujeitos praticantes. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Armazém da Letras, 2008. v. 1. p. 272-273.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. **INTERthesis**, v. 9, n. 1, p.207-222, 2012.

UNGER, N. M. Os Pré-Socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser. CARVALHO, I.C.M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. **Pensar o ambiente:** bases filosóficas da educação ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2006. p.25-32

VERDADE, M. M. **A ecologia mental do espaço interior: uma perspectiva arquetípica para a Educação Ambiental.** 1995. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Paulista, São Paulo.

VIEZER, M.; OVALLES, O**. Manual Latino-americano de Educação ambiental.** São Paulo: Ed. Gaia, 1994.

WATANABE-CARAMELLO, G. **Aspectos da complexidade: contribuições da Física para a compreensão do tema ambiental**. 2012. 246f. Tese (Doutorado). São Paulo: Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WATANABE, D. A. G. **Águas pantaneiras nos ritos, mitos e gritos da Educação Ambiental**. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande.

WOLFF. F. **Três utopias contemporâneas**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. 120p.

ZEICHNER, K.M. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Form. Doc., v.1, n.1, p.13-40, 2009.

APÊNDICE 1 – Quadro registro das aulas da professora Helena acompanhadas por mim, segundo as datas, turmas, conteúdos abordados e os principais eventos da aula[101]

Aulas	Data	Turma	Conteúdos/Temas e Principais eventos da aula
Aula 1	24/08/2017	6º Ano	(16 alunos – As carteiras da sala de aula estão organizadas em um círculo). Leitura do poema "Mãe Natureza", de autoria da própria professora, realizada pelos alunos. Repetiram por várias vezes. Busca no dicionário das palavras desconhecidas. Análise da tipologia do texto. Análise do tema do texto. Relação da mitologia com a natureza (alunos e professora recordam da mistura das características animais e humanas na mitologia). Alunos recontam a história do mito de Górgona, a pedido de Helena, a qual traz questionamentos aos alunos: Na mitologia o ser humano fazia parte da natureza, e hoje, como se dá? Será que somos natureza? Será que somos animais? Alunos dialogam e contam suas experiências.
Aula 2	24/08/2017	6º Ano	(9 alunos) Aula de reforço. Alguns alunos se retiram e a sala continua organizada em um círculo. Os questionamentos a respeito do que é natureza e cuidados com o meio ambiente continuam, por parte de Helena aos alunos: O meio ambiente é aqui ou no mundo? (Buscando fazer referência ao local e global). Como é nosso meio ambiente na escola? (Fazendo referência ao local). Os alunos participam e opinam a respeito dessas questões, em geral falam que a escola tem bastante árvores, porém culpam o outro pelos locais que estão sujos, com lixo descartado indevidamente. Trabalho com vocabulário a partir das palavras do poema "Mãe Natureza"; ditado de algumas palavras; leitura de redações produzidas pelos alunos e corrigidas pela professora, a respeito do tema meio ambiente.
Aula 3	24/08/2017	8º Ano B	(15 alunos – carteiras em fileira) Dia de molhar as abóboras, professora Helena seleciona quem irá fazê-lo. Tipos de texto e sua construção: texto argumentativo, orações coordenadas e conjunções. Desejando trabalhar com argumentação para a produção de textos, a professora promove um debate de ideias com a realização de um diálogo com os alunos a respeito do que é meio ambiente para eles, traçando a relação com a agricultura, ética, a escola, o global e o local. Helena relembra o documentário de Hitler e o livro "A Guerra não tem rosto de mulher", já trabalhados com os alunos em aulas anteriores, fazendo referência a questão da violência, a destruição do meio ambiente e o posterior desenvolvimento de agrotóxicos a partir das tecnologias desenvolvidas para a guerra. Questiona os alunos o que esse processo tem a ver com a escola (indo do global ao local). Também pontua sobre a questão dos agrotóxicos, se são utilizados na escola e se é possível uma agricultura sem sua utilização, menciona se esta seria uma forma de agressão ao meio ambiente, uma forma de violência, tal como na guerra. Professora Helena lança muitos questionamentos aos alunos: Vocês estão no ambiente ou são meio ambiente? O que tem a ver meio ambiente, violência e ética? Alguns alunos participam, mas ela

[101] Aulas duplas de 50min cada.

Aula 4	24/08/2017	8º Ano B	promove explicações dando continuidade, diz que meio ambiente e ética se relacionam pois o que eu faço sempre afeta os outros, é como se estivesse invadindo o espaço de outros. De tal modo Helena, promove outra questão: O que eu faço aqui afeta o outro lado do mundo? (Referência às esferas local e global). Neste momento os alunos participam mais e acham que, por exemplo "o rio daqui, é só aqui". Helena exemplifica mencionando o pontilhismo em arte, dizendo que cada pontinho faz a diferença no desenho, nisso alguns alunos começam a pensar que se mais pessoas fizerem algo, poderá afetar sim outros locais. Novamente, a professora Helena retoma a questão da ética e meio ambiente, perguntando se o espaço da escola está sendo usado de forma ética, se a escola tem cuidado com o meio ambiente, a partir das atividades agrícolas que realiza (trazendo as reflexões para o local). Alguns alunos consideram que sim, outros não, dizem que não fazem nada que polui. Um aluno menciona que, uma vez, quando pularam no tanque não foi ético ao meio ambiente, pois mataram os peixes. Pergunta também como foi o preparo da terra e o plantio das abóboras, se houve compostagem, adubos, se tinha algo prejudicial ao meio ambiente, um aluno responde brincando que sim, "a gente!". Com relação ao trato dos animais na escola, Helena questiona se está sendo ético, os alunos dizem que sim, mas que em outros lugares não é. Professora Helena menciona também o fato da diminuição de abelhas veiculada na mídia e a relação com as questões postas sobre o meio ambiente, pergunta se os alunos percebem se na escola também diminuiu (na escola há um meliponário). Nesse momento os alunos não participam muito. Por fim finaliza a aula perguntando sobre o agronegócio e o que os alunos tem a falar sobre isso, o que tem tido de contato através mídia. Alguns alunos dizem que não sabem o que significa essa palavra, Helena pede para busquem pesquisar e trazer na aula seguinte para continuar o debate, já que o sinal já havia batido, finalizando a aula.
Aula 5	18/09/2017	8º Ano B	(15 alunos – Aula se inicia na sala e depois nos encaminhamos para o encontro com o técnico agrícola, que se deu em um local embaixo das árvores, ao lado da composteira da escola). Nesta aula Helena propôs aos alunos a realização de "mesa redonda" com um dos técnicos agrícola da escola através de um questionário previamente elaborado por ela em conjunto com os alunos. Eles estão animados com a atividade, saem da sala de aula e levam seus cadernos para anotações. Todos sentam juntos perto de um canteiro em que é feita a compostagem dos resíduos orgânicos da escola. As perguntas ao técnico se iniciam, sendo elas: O que é agrotóxico pata você? O que é meio ambiente? Você o apoia o abate de animais na escola? O que você mais gosta no seu trabalho? Como você descreveria a escola agrícola? Quais são suas ideias para a melhoria da escola? Você queria ter outro cargo? Como as plantas da escola são tratadas? É possível trabalhar com a agricultura sem prejudicar o meio ambiente? Como você vê a escola no contexto da globalização? Qual a diferença entre agrotóxico e defensivo agrícola? Você acha que aqui deveria ter mais animais? Você acha que nós deveríamos ter mais aulas de campo? O que é política para você? Todas estas questões foram respondidas pelo técnico agrícola da escola com muito entusiasmo e direcionando os alunos a pensarem sobre as respostas, bem como a refletirem sobre a sustentabilidade e as técnicas adotadas na escola agrícola naquele momento. A professora Helena ajudava a organizar a participação dos alunos e algumas vezes recordava o que já havia dito em sala de aula, mediante algumas respostas dadas pelo técnico. Assim como quando ele respondeu sobre o preconceito em

Aula 6	18/09/2017	8º Ano B	relação à quem vive da agricultura e Helena prontamente se manifestou falando que essa é também uma forma de violência, assim como já tinham conversado. É também, bastante perceptível, que os alunos tem bastante conhecimento sobre as questões ligadas ao trato com a terra, ligadas às práticas agrícolas, alguns comentários sobre as respostas do técnico davam origem à outros diálogos, assim como quando um aluno o perguntou sobre quais os melhores procedimentos para se combater o "greening", uma doença das plantas de citros, e quando outro aluno entrou na conversa também ajudando e sugerindo algumas medidas, isso após a questão sobre os defensivos agrícolas. Também, após algumas respostas que o técnico lhes deu era visível que "aquele mundo das práticas agrícolas" não era estranho aos alunos, a partir da linguagem que ele utiliza que pode ser entendida por aquele público, bem como da própria relação que estabeleceram com o local que estavam. Ao final das questões ainda foi possível eles conversarem a respeito do futuro de seus estudos, já que o técnico agrícola também estudo naquela escola, queriam saber se faziam ou não um colégio agrícola após saírem de lá.
Aula 7	27/09/2017	8º Ano A	(14 alunos) Aula de inicia na sala, e Helena após fazer a chamada fala que hoje é o dia de ler as redações dos alunos – um texto argumentativo sobre o meio ambiente, que já corrigiu e que gostaria que eles participassem dessa leitura. Ela então, diz que o dia está muito bonito e que poderiam fazer essa atividade fora da sala de aula, aproveitando os espaços que a escola possui, já que – como ela mesma ressalta, nem todos tem essa oportunidade de ter tanto "verde" na escola. Os alunos ficam animados. Todos saem da sala e vão caminhando seguindo Helena, quando ela chega próximo à sombra de um pé de amora, pergunta se lá seria um bom lugar. Eles concordam, ela tira a sandália e senta-se com eles. Os alunos ficam dispersos pela grama, não estão em círculo, cada um sentou-se onde escolheu. A leitura se inicia e Helena pede que os alunos comentem ao final de cada redação sobre o assunto que foi abordado na redação. Eles só ouvem e parecem não estar atentos ao que estava sendo realizado, alguns conversam entre si, outros estão dispersos, outros ainda, estão olhando para outros espaços da escola. Algo a se chamar a atenção sobre o conteúdo das redações é que sempre nos seus textos, ao falarem de meio ambiente, não se colocam como parte dele, e nem mesmo dos problemas socioambientais que citam em seus textos. Ao final da leitura das redações, sempre com os pedidos para que os alunos participassem, dialogando sobre o assunto, um aluno que parecia disperso e não prestar atenção ao que estava sendo feito comentou, com suas palavras, que a questão ambiental é de todos, que a agricultura é muito importante para que as relações se modifiquem com o meio ambiente e citou os agrotóxicos. Helena concorda e eu e mais uma pós-graduanda que participávamos da aula também adicionamos algumas reflexões àquele comentário, dizendo que novas iniciativas agrícolas que levem em consideração os ciclos da natureza podem fazer frente localmente ao que está sendo posto globalmente como uma única forma de plantio. A primeira aula finaliza e Helena os convida a retornarem para a sala de aula, eles dizem que gostariam de permanecer lá, entretanto ela recorda que eles têm uma atividade para finalizar e que precisa usar a lousa para isso. Na volta à sala de aula, Helena convida os alunos a relembrarem o vocabulário das palavras com os assuntos a atividades que foram trabalhadas até o momento ao longo do ano. Os alunos começam a falar e ela vai anotando na lousa, as palavras foram: violência, meio ambiente, natureza, escola, teatro, música, poema, sarau, textos, abóboras, debates, leitura, apresentações, arte, belo, filme, ética, moral, religião, campo. Nesse momento, alguns participam, mas muitos

Aula 8	27/09/2017	8º Ano A	estão dispersos, uns fazem sons de passarinho com a boca, outros conversam paralelamente, outros reclamam do ventilador, outros ainda perguntam à Helena o que irão fazer na parte da tarde, se haverá o trato com os equinos. Diante dessa dispersão Helena parece não se incomodar e continua a incentivar que os alunos participem da atividade que está realizando. Com o passar do tempo, alguns alunos voltam-se à professora e adentram no diálogo com ela, a partir da pergunta: O que mais falamos? Helena então começa a desmembrar na lousa algumas das palavras que já havia escrito anteriormente, chamando-as de tema. Do tema violência, pede aos alunos que falem quais assuntos que trataram estão à ela relacionados, então eles vão falando e ela escrevendo na lousa: preconceito, racismo, machismo, agressão física/brigas, pedofilia, agrotóxicos, bomba atômica, abate dos animais da escola. Segundo ela, esse movimento é realizado para que os alunos compreendam que para se fazer uma redação é preciso ver antes quais assuntos estão dentro de um determinado tema, para que possam realizar a argumentação, além disso, diz que um dos assuntos lá mencionados também podem se transformar no tema de uma redação. Um aluno cita outros tipos de violência: proibir o uso de celular. Helena não emite sua opinião, mas diz que dormir na aula também é um tipo de violência. Também cita a agressão à natureza como um tipo de violência. Então, Helena continua a desmembrar os temas anteriormente falados pelos alunos em assuntos, agora ela escola o tema meio ambiente e pede à eles que falem quais assuntos estão relacionados, eles dizem e ela vai anotando na lousa: poluição, natureza, seres vivos, alimentação, agrotóxico, abate dos animais, reciclagem, barulho, compostagem, banho, violência. Após terem elaborado todo esse esquema na lousa ele pede que copiem em seus cadernos e dá um tempo para isso. Chama-me a atenção ainda a tranquilidade dela em conduzir a aula e os encaminhamentos dados aos alunos que estão dispersos – ao mesmo tempo em que parecem não se importar com a atividade também param copiam e dialogam com ela respeitando-a. Para finalizar a aula pede que os alunos recitem uma poesia do livro "As Bucólicas" de Virgílio, que estão ensaiando para apresentar na feira de ciências da escola – tratando da evolução da língua. A maior parte da turma participa desta atividade neste momento, primeiro eles recitam em português e após em latim. Deste modo – um tanto que surpreendente, finaliza-se a aula.
Aula 9	08/11/2017	8º Ano A	(16 alunos – Aula se inicia na sala e depois nos encaminhamos para o encontro com o técnico agrícola, que se deu em um local embaixo das árvores, ao lado da composteira da escola). Nesta aula Helena propôs aos alunos a realização de "mesa redonda" com um dos técnicos agrícola da escola através de um questionário previamente elaborado por ela em conjunto com os alunos em sala de aula, assim como já havia realizado anteriormente com a outra sala de 8ºano. Os alunos encaminham-se ao local indicado para a conversa com o técnico agrícola e sentam-se juntos, iniciando as questões para ele: qual o melhor tipo de adubo para a plantação? Qual o mal que os agrotóxicos causam na vida? E no meio ambiente? As práticas agrícolas da escola procuram respeitar o meio ambiente? Como é o agronegócio no Brasil? Meio ambiente e grandes produtores, como fazer para proteger a natureza? Todos os anos os grandes produtores plantam as mesmas coisas? Qual o produto mais caro do agronegócio? Após responder essas questões o técnico também faz os alunos pensarem a partir de algumas questões: Porque vocês quiseram vir para essa escola? O que vocês vão fazer depois? Alguns alunos respondem que ainda não sabem, outros dizem que estão pensando a respeito ainda, poucos falam

Aula 10	08/11/2017	8º Ano A	que irão seguir com os estudos na carreira de técnicos agrícolas. Percebo os alunos menos participativos, mais quietos e dispersos do que nesta atividade quando realizada na sala anterior. Helena também diz que eles costumam interagir mais e que está estranhando eles hoje. O técnico ainda os questiona sobre o que acham da escola e o que mudariam nela. Um aluno responde que poderia mudar o nome de agrícola, porque eles não colocam mais em prática a parte a agrícola, dizendo que queria colocar mais a "mão na massa", outro aluno diz que gostaria que diminuíssem o tempo de aula, outro ainda mencionou que gostaria que trouxessem mais animais para a escola. O técnico diz que estão havendo algumas mudanças, mas que eles poderiam se organizar com o grêmio da escola e talvez conseguir colocar em prática algumas modificações que desejam. O tempo da aula finaliza-se e todos agradecem a participação do técnico. Helena diz que os alunos poderiam ter aproveitado mais aquele momento e participado perguntando mais coisas à ele. Alguns dizem que podem perguntar em uma próxima vez. Assim todos voltam à sala de aula.

APÊNDICE 2 – Quadro registro das cartas trocadas[102] entre eu e a professora Helena

	Nome, Autoria e Data	**Nome, Autoria e Data**	**Nome, Autoria e Data**	**Nome, Autoria e Data**	**Nome, Autoria e Data**
CARTA 1	Texto de origem / Helena 11/09/2017	Carta Resposta 1 / Thais 04/03/2018	Carta Resposta 2 / Helena 22/04/2018	Carta Resposta 3 / Thais 17/05/2018	Carta Resposta 4 / Helena 18/11/2018
CARTA 2	Texto de origem / Helena 10/09/2017	Carta Resposta 1 / Thais 07/03/2018	Carta Resposta 2 / Helena 14/05/2018	Carta Resposta 3 / Thais 28/05/2018	Carta Resposta 4 / Helena 21/01/2019
CARTA 3	Texto de origem / Helena 25/10/2017	Carta Resposta 1 / Thais 12/03/2018	Carta Resposta 2 / Helena 05/05/2018	Carta Resposta 3 / Thais 06/06/2018	Carta Resposta 4 / Helena 23/01/2019
CARTA 4	Texto de origem / Helena 05/11/2017	Carta Resposta 1 / Thais 19/03/2018	Carta Resposta 2 / Helena 27/12/2018		

[102] Todas as cartas iniciaram-se a partir dos relatos das aulas, realizados por Helena. Estes relatos, a partir do momento em que comecei o processo de escrita-resposta das cartas passaram a ser chamados de Texto de Origem. Ao total foram 8 relatos das aulas, e, portanto, 8 textos de origem, que deram origem ao movimento de construção e respostas em 8 grandes cartas, nas quais estão contidas as respostas consecutivas trocadas entre eu e Helena ao longo do processo vivido, totalizando *22 respostas (cartas resposta)* trocadas entre nós, conforme evidenciado nos quadros contidos nesta tabela, com suas respectivas datas de produção da escrita.

CARTA 5	Texto de origem / Helena 19/11/2017	Carta Resposta 1 / Thais 22/03/2018	Carta Resposta 2 / Helena 20/11/2018		
CARTA 6	Texto de origem / Helena 19/11/2017	Carta Resposta 1 / Thais 05/04/2018	Carta Resposta 2 / Helena 31/12/2018		
CARTA 7	Texto de origem / Helena 19/11/2017	Carta Resposta 1 / Thais 12/04/2018	Carta Resposta 2 / Helena 22/01/2019		
CARTA 8	Texto de origem / Helena 20/11/2017	Carta Resposta 1 / Thais 05/06/2019	Carta Resposta 2 / Helena 28/09/2019		

ANEXO 1 – Conteúdos abordados nos encontros do Ciclo de Estudos: As esferas local e global dos problemas ambientais: problematizando o tema da agropecuária nas propostas de ensino (CICLO I), ao longo do ano de 2017[103]

Encontro	Data	Tema / Conteúdos
1	17/04/2017	A GLOBALIZAÇÃO E A INTER-RELAÇÃO LOCAL GLOBAL: leitura prévia de textos selecionados[104], com a proposição das seguintes questões para discussão: - Pontue as questões já trabalhadas em suas aulas que problematizem a questão agropecuária. - Quais atividades realizadas na escola podem movimentar o global através do local?
2	15/05/2017	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS PERSPECTIVAS: leitura prévia de textos selecionados[105], discussão sobre três perspectivas da EA (Conservacionista, pragmática e Crítica); realização de atividades envolvendo estas perspectivas; aprofundamento da tendência crítica da EA; apresentação da proposta de trabalho com EA envolvendo a articulação de conhecimentos, valores e participação politica
3	29/05/2017	

[103] Durante o segundo semestre do ano de 2016, a partir de agosto, foram realizados encontros mensais com os professores na universidade, porém estes ainda não tinham o planejamento segundo um caráter formativo em pareceria com a Secretaria da Educação do município, tal como se deu em 2017. Os encontros possibilitaram as primeiras aproximações com a escola, os professores e o currículo em reelaboração.

[104] Este texto foi formulado pela equipe de formação a partir da seleção e recortes de alguns textos, tendo como referência a seguinte bibliografia:

BAUMAN, Z. **Globalização:** As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.73-103.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc**., v.22, n.76, p. 232-257, 2001.

SANTOS, M. Razão Global/Razão Local: Os espaços da racionalidade. **Festival Internacional de La Geographie**, St. Diédes Vosges, 1994.

SANTOS, M. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. **Anales de Geografia de la Universidad Complutense**, n.15, p.695-705, 1995.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. 25 Ed. Rei de Janeiro: Editora Record, 2005.

SANTOS, M. **Território e Sociedade.** SP: Fund Ed Perseu Abramo, 2000.

VIEZER, M.; OVALLES, O**. Manual Latino-americano de Educação Ambiental**. São Paulo: Ed. Gaia, 1994.

[105] CARVALHO, L. M. Educação e Meio Ambiente na Escola Fundamental: perspectivas e possibilidades. **Projeto – Revista de Educação: Ciências: que temas eleger?** Porto Alegre: Projeto, v.1, n. 1, p. 5-9, 1999.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34.

LAYRARGUES, P. P., LIMA, G. F. da. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n.1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

4	19/06/2017	O CONSUMISMO INFANTIL E INFLUÊNCIA DA MÍDIA: leitura prévia de texto selecionado[106], discussão dessa temática e a influência nas escolhas alimentares presentes no cotidiano dos alunos da escola e os impactos ambientais e sociais desse tipo de consumo. Reflexões sobre as práticas docentes
5	31/07/2017	A AGROECOLOGIA: COMO PODEMOS COMPREENDER E VIVER NA ESCOLA? Leitura prévia de textos selecionados[107], com a proposição das seguintes questões para discussão: - Quais aspectos você considera coerente / possível para pensar a construção do currículo? Aponte como isso se daria. - Como o currículo e as práticas pedagógicas da EMA contribuem / contribuiriam para a valorização dos saberes do campo? Exemplifique.
6	21/08/2017	A QUESTÃO DO TRABALHO COM VALORES COMO UMA DIMENSÃO DA EA, foi discutida com os docentes e exemplificada através uma leitura[108] e de experiências. Apresentação do plano de ensino como proposta ao professores que quisessem participar do CICLO II e modelos de reflexões conforme as pipocas pedagógicas[109] (leitura feita previamente pelos docentes).
7	25/09/2017	A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: Leitura prévia de textos selecionados[110], sobre interdisciplinaridade e técnicas de ensino visando contribuir com a construção do currículo da escola. Neste sentido foi também elaborado um quadro em que os professores poderiam propor as articulações entre suas disciplinas e o tema da agroecologia, junto à EA.
8	02/10/2017[111]	AS DIMENSÕES LOCAL E GLOBAL NOS ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

[106] BISSACO, C. M.; NARDY, M.; CORREA, C.; BERTOLI, P. P.; ARENA, D. B. Consumismo infantil: um olhar Bakhtiniano às ideologias veiculadas pela mídia. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, V. 32, s. 1, pp. 209-228, 2015.

[107] BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. do. Agroecologia e sua epistemologia. **Interciência**. v. 37, n.9, p. 711-116, 2012.

RIBEIRO, D. S., TIEPOLO, E. V., VARGAS, M. C., SILVA, N. R. da (ORGS.) **Agroecologia na Educação Básica -** questões propositivas de conteúdo e metodologia. Editora Expressão Popular. 136p. 2014.

VARGAS, M. C., SILVA, N. R. DA, MST (orgs.) **De onde vem nossa comida?** Livro Paradidático. Editora Expressão Popular. 2ed. 79p. 2016

[108] BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e o trabalho com valores In: BONOTTO, D.M.B; CARVALHO, M.B.S.S. (orgs.) **Educação Ambiental e o trabalho com valores**: reflexões, práticas e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 35-55.

[109] CAMPOS, C. M., PRADO, G.V.T. (orgs.). **Pipocas pedagógicas III** - Narrativas Outras da Escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 104p. 2015.

[110] PUIG. J. M. Atividades e Recursos metodológicos em educação moral. *In:* PUIG. J. M. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 33-183.

VEIGA, I. P. A (org.). **Técnicas de Ensino:** Porque não? Campinas, SP: Papirus, 2011. 21ed. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 159p.

[111] No dia 06/10/2017, nas dependências do Departamento de Educação na UNESP/Rio Claro, foi realizado um minicurso com o intuito de aprofundar a questão da agroecologia, já que este estava se tornando um tema emergente nas discussões e queríamos oferecer um maior aprofundamento aos professores participantes. Convidamos uma especialista na área para ministrar o minicurso "Horta Escolar: uma sala de aula ao ar livre", entretanto, nem todos os professores puderam participar, pois não foram liberados pela direção. Na época, houve a tentativa de realizarmos esse minicurso na escola, facilitando a participação de todos, porém não obtivemos o apoio necessário para a sua realização no espaço da escola.

		leitura prévia de um texto selecionado[112] a respeito dessa temática, reflexões junto aos professores a partir das seguintes questões previamente indicadas Junto a leitura dele pedimos que respondam as seguintes questões: -Como você vê a agroecologia no contexto da economia de nosso país que está sendo, conforme se noticia, "salvo pelo agronegócio"? O quanto em nosso local temos alguma forma para se contrapor a esse movimento que é global? - Você consegue identificar, em suas aulas, momentos quando foi possível articular o conteúdo trabalhado com as esferas local-global?
9	23/10/2017	CONTINUIDADE DA MATRIZ CURRICULAR: neste encontro foram retomadas as questões do Encontro 7, com os aprofundamentos realizados sobre a questão local global e a agroecologia, no intuito de promover a realização da matriz curricular da escola integrando estes temas.
10	13/11/2017	A CIÊNCIA E AS CONTROVÉRSIAS, COMO CONSTRUIR CONHECIMENTO? leitura prévia de um texto selecionado[113] e análise de notícias veiculadas na mídia a respeito dos assuntos ligados à temática ambiental. Em diálogo com os docentes, reconhecimento de que a questão ambiental é complexa, controversa e também está em construção
11[114]	18/11/2017	DEBATE MONOCULTURA X AGROECOLOGIA: realização de um debate entre os professores a partir da distribuição de textos onde eles foram orientados a assumir diferentes posicionamentos e defende-los de acordo com uma determinada perspectiva. ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO: dialogo entre os docentes e a equipe formadora sobre o processo vivido, orientado por algumas questões centrais. Foram compartilhadas algumas palavras marcantes para a equipe formativa a respeito do processo vivido foram compartilhadas com os docentes e estes foram convidados a contar suas histórias sobre o vivido ao longo desse movimento formativo e rememorar tudo aquilo que os marcou ao longo dessa formação, em palavras, sentimentos e compreensões A partir desses pontos, refletimos juntos: o que podemos trazer de nossos encontros e de nossas relações construídas? Quais sentidos e significados tiveram para a formação de todos?

[112] DIAS, G. de M., BONOTTO, D. M. B. As dimensões local e global nos entendimentos e práticas de professores participantes de um curso de formação continuada em educação ambiental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v.11, n. 1, p.145-163. 2012.

[113] REIS, P. R. Ciência e Controvérsia – Editorial. **REU**, Sorocaba, SP, v. 35, n. 2, p. 09-15, dez. 2009.

[114] Este encontro foi realizado nas dependências do Departamento de Educação na UNESP/Rio Claro e teve a duração de 200min, todos os outros encontros foram realizados na EMA, com duração de 100min, durante o HTPC.

ANEXO 2 – A escola dos nossos sonhos, poema produzido pelos professores e equipe de formação da Unesp, marcando o início da formação continuada

Um currículo pode envolver mudanças em nossas concepções e posturas.
Ideias que levem a novos ideais,
Parcerias que provoquem reflexões e criam novas ideias.
Por isso, somar requer coragem e persistência.
E Sinceridade, que não é ser indiferente.

A escola deve funcionar como um ecossistema em equilíbrio:
comunidade escolar e todos os setores interagindo em harmonia.
Como uma agrofloresta, que envolve técnicas
que podem tornar nossa escola mais e mais sustentável…

E a nossa escola agrícola, diferenciada pelas relações humanas que a compõem,
Visando novas possibilidades para humanizar a vida no campo,
Visando acolhermos a comunidade rural,
Visa o desenvolvimento sustentável.

Nos preocupando em aprender hoje para ensinar amanhã,
Por meio de nossa articulação seremos resistência!

Nova versão do poema, produzida por Helena em seu caderno de reflexões

Um currículo deve envolver transformações
Senão, refeito, não necessitaria ser.
Ideais que levam a novas ideias, então?
Nas parcerias, a persistência e o prazer
De novo rumo, corajosamente, escrever.

Agrícola e sustentável, antagonismo desfaz-se,
Na harmonia da vida, velho e novo se alcançam.
Da agricultura à soma de outras ideias,
É ela, a agroflorestal, um novo sonho se ergue.

Nos preocupando e trocar ideias hoje,
Para trocá-las algum dia,
Resistindo a todas as ruínas do tempo.
Esse é o momento... Que futuro seria?

ANEXO 3 - Modelo de Plano de ensino indicado à Helena pela equipe de formação para o planejamento das atividades

Tema /Problema geral:
Assuntos/aspectos que serão contemplados:
Número aproximado de aulas/semanas de trabalho:
Possibilidades de relações com questões locais? Quais?
Possibilidades de Relações com questões globais? Quais?
Possibilidades de inter-relação entre as esferas local e global? Quais?
Articulação com outras disciplinas /espaços/ oficinas? Quais?
Objetivo(s) geral (ais):
Procedimentos (além das aulas expositivo/dialógicas, possibilidades de outras propostas, tais como debates, atividades práticas, etc):

Fonte: Elaborado pela equipe organizadora da formação continuada.

ANEXO 3 – Planos de Ensino produzidos por Helena

PLANO DE ENSINO 1 – 6°B

Tema /Problema geral: meio ambiente
Assuntos/aspectos que serão contemplados: Mitologia, natureza, sociedade, preservação ambiental e agricultura. Dentro do conteúdo de língua portuguesa, serão contemplados a oralidade, escrita, texto de discurso direto (dramatização, pois envolve a transferência de conceitos da leitura para outro tipo de linguagem), vocabulário e estilo poético; texto narrativo e de entrevista; elementos narrativos e da poesia, ritmo.
Número aproximado de aulas/semanas de trabalho: dez aulas.
Possibilidades de relações com questões locais? Quais? Questões sobre crenças, mitos, o valor dos mitos ligado à fertilidade e valorização da terra; limpeza do meio ambiente; ações positivas de preservação da natureza; entrevista com pessoas do local sobre questões ambientais e agrícolas.
Possibilidades de Relações com questões globais? Quais? Sim. A partir das mitologias, será possível abrir o leque de questões universais sobre a valorização da terra pelos antigos em contrapartida ao que se encontra hoje nas mídias.
Possibilidades de inter-relação entre as esferas local e global? Quais? Creio que, pelo descrito na questão anterior, sim, visto que as práticas humanas são consequências de como as pessoas se colocam no mundo, o que a mitologia irá trabalhar: somos parte ou estamos à parte da natureza? É uma questão de foco.
Articulação com outras disciplinas /espaços/ oficinas? Quais? Sim. Articulação com artes. Pretendo, se as crianças perderem a timidez, passar de classe em classe apresentando o diálogo teatral ou, no barracão de eventos da escola, apresentar para todos, no show de talentos ou depois.
Objetivo(s) geral (ais): Trabalhar noções básicas de meio ambiente e preservação da natureza e os conteúdos de língua portuguesa: escrita, leitura, oralidade, vocabulário, tipos de textos e interpretação, ritmo.
Procedimentos (além das aulas expositivo/dialógicas, possibilidades de outras propostas, tais como debates, atividades práticas, etc) : debates, conversas sobre os assuntos trabalhados mais os que surgirem. A atividade prática será a apresentação teatral, as entrevistas e passeio pela escola para observação dos cuidados com o espaço.

PLANO DE ENSINO 2 – 8°B

Tema /Problema geral: violência e meio ambiente, agricultura
Assuntos/aspectos que serão contemplados: natureza, ecossistema, sociedade, globalização, preservação ambiental, agricultura, agrotóxico e defensivo agrícola. Dentro do conteúdo de língua portuguesa, serão contemplados a oralidade, a escrita, texto de tópicos, texto argumentativo e descritivo, de entrevista, de enquete e texto de poesia e propaganda; vocabulário; figuras de linguagem.
Número aproximado de aulas/semanas de trabalho: quatorze aulas.
Possibilidades de relações com questões locais? Quais? Questões sobre limpeza do meio ambiente; ações positivas de preservação da natureza; questões agrícolas e agropecuárias; entrevista com pessoas do local sobre as questões.
Possibilidades de Relações com questões globais? Quais? Sim. Questões históricas desde a segunda guerra sobre o desenvolvimento e uso dos agrotóxicos e defensivos agrícolas; as questões comerciais envolvendo o assunto; questões étnicas, políticas e éticas; questões de violência contra os seres humanos e o meio ambiente.
Possibilidades de inter-relação entre as esferas local e global? Quais? Creio que, pelo descrito na questão anterior, sim, visto que as práticas humanas são consequências de como as pessoas se enxergam no mundo, o que pode ser trabalhado pelas noções de natureza/ser humano: somos parte ou estamos à parte da natureza? É uma questão de foco.
Articulação com outras disciplinas /espaços/ oficinas? Quais? Sim. Articulação com aulas de agricultura (plantio de abóboras) e agroindústria (produção de doce de abóbora). Se necessário, articulações com as aulas de história. Inicialmente trabalhei algumas questões a partir da segunda guerra, pelos textos de relato do livro "A Guerra não tem rosto de mulher" de Svetlana, Nobel de Literatura, e do relato oral e visual do documentário "O último ano de Hitler". No caso de necessidade, conversarei com a professora de história para orientação em alguns aspectos.
Objetivo(s) geral (ais): Trabalhar noções básicas de meio ambiente, preservação da natureza, agricultura e agropecuária; aprendizagem do processo de produção de produto, que serve para a subsistência, desde o preparo da terra até o produto pronto (doce de abóbora). Objetiva, nos conteúdos de Língua Portuguesa: a escrita, a leitura, a oralidade, o vocabulário; texto de tópicos, texto descritivo e argumentativo, de entrevista, de enquete e texto de poesia e propaganda interpretação; exposição oral.
Procedimentos (além das aulas expositivo/dialógicas, possibilidades de outras propostas, tais como debates, atividades práticas, etc): debates, conversas sobre os assuntos trabalhados mais os que surgirem. Escrita de texto argumentativo sobre meio ambiente (para averiguar a ideia que s alunos têm do assunto); reescrita dos textos; leitura oral e discussão; produção de texto informativo e descritivo sobre as principais espécies de abóboras e sobre o plantio; prática de manutenção da plantação de abóboras; colheita e produção do doce de abóbora; produção de propaganda e slogans para a divulgação do produto nas classes da escola.

Outra associação que procuro fazer constantemente nas aulas com esses conteúdos históricos (explorados nas aulas de Língua Portuguesa) e atuais é com a aprendizagem dos tempos verbais e de como funcionam os acontecimentos como formas de nos situarmos no espaço-tempo, sendo esse processo é registrado por marcações temporais na língua, que são os verbos.

PLANO DE ENSINO 3 – 8°A e 8°B

Tema /Problema geral: Produção de doce de abóbora e de Texto de Propaganda e Comercial de TV
Assuntos/aspectos que serão contemplados: Aspectos linguísticos e imagéticos da linguagem comercial, com foco no comercial de alimentos, com temas e assuntos referentes à produção de alimentos orgânica e não orgânica; ideologia; política; globalização, ética, evolução tecnológica, meio ambiente, sustentabilidade e humanidade.
Número aproximado de aulas/semanas de trabalho: Dez aulas aulas nos 8° Anos.
Possibilidades de relações com questões locais? Quais? Discussão sobre o que comemos na cidade e sobre as produções de alimentos na escola: aparência do produto e sua produção, envolvendo orgânicos X produtor tradicionais; a carne natural X a carne com hormônio; ovo caipira X ovo com hormônio; agronegócio X agroecologia. Foco nas qualidades dos alimentos produzidos na escola.
Possibilidades de Relações com questões globais? Quais? Como as questões do item anterior podem ser tratadas na mídia, buscando destacar as qualidades dos produtos orgânicos sobre a beleza visual, mas artificial, dos produtos não orgânicos, para a conquista de um mercado, que vise também o cuidado com o meio ambiente, diante das necessidades mundiais de mercado e de preservação da natureza.
Possibilidades de inter-relação entre as esferas local e global? Quais? Relações comerciais e de globalização, que envolvem a ideia de países dominantes e capital, como determinantes do que é "bom" e do que é "ruim". O poder da linguagem na constituição do "real" e na indução da visão de mundo por uma classe de interesses políticos e econômicos.
Articulação com outras disciplinas /espaços/ oficinas? Quais? Articulação com a horta (produção de abóboras e colheita) e com a agroindústria (produção do doce de abóbora). Aspectos de história, política e de artes serão abordados.
Objetivo(s) geral (ais): A linguagem comercial (sua produção e leitura), como construtora de conceitos, preconceitos e "realidades".
Procedimentos (além das aulas expositivo/dialógicas, possibilidades de outras propostas, tais como debates, atividades práticas, etc): Os alunos, além das discussões e da parte teórica da produção de textos comerciais, produzirão o doce de abóbora na agroindústria e, em grupos, criarão um logotipo e um slogan de seu produto (que deverão estar presentes na gravação dos comerciais), que deverá ser de

produção orgânica. Então, com a filmadora, cada grupo gravará um comercial de venda de seu doce de abóbora, que será apresentado em outras classes pelo datashow.

PLANO DE ENSINO 4 – 6° B e 8°A e 8°B

Tema /Problema geral: Leitura de Lendas, principalmente nacionais
Assuntos/aspectos que serão contemplados: estrutura narrativa; vocabulário; lendas brasileiras menos conhecidas e de origem indígena; relação antiga do homem como parte integrante da natureza, o que fica evidente nas lendas e fábulas.
Número aproximado de aulas/semanas de trabalho: quatro aulas
Possibilidades de relações com questões locais? Quais? Sim. Relações com o conhecimento local de lendas e com crenças; relação com a agricultura.
Possibilidades de Relações com questões Globais? Quais? Sim. Relações nos aspectos culturais do homem como integrante da natureza, na visão mundial, o seu afastamento após o desenvolvimento industrial e as consequências dessa visão de mundo para o meio ambiente e a sociedade.
Possibilidades de inter-relação entre as esferas local e global? Quais? Sim. Nos aspectos culturais e do olhar a realidade local e associá-la à globalização e a essa visão de mundo do homem afastado da natureza.
Articulação com outras disciplinas /espaços/ oficinas? Quais? Sim. Articulação com as atividades da Semana do Folclore. Na gincana do folclore, trabalhei elementos das leituras nas brincadeiras de Forca e Stop.
Objetivo(s) geral (ais): Compreensão da estrutura narrativa das lendas e vocabulário; conhecimento da cultura mítica brasileira com valorização da tradição indígena e negra; discussões, a partir das leituras, de aspectos agrícolas, ambientais e sociais.
Procedimentos (além das aulas expositivo/dialógicas, possibilidades de outras propostas, tais como debates, atividades práticas, etc): Atividade de brincadeira na Gincana do Folclore (Semana do Folclore)

PLANO DE ENSINO 5 – 6° B e 8°A e 8°B

Tema /Problema geral: Leitura e sua importância (elementos da narrativa)
Assuntos/aspectos que serão contemplados: a leitura, o hábito de ler, a sua importância.
Número aproximado de aulas/semanas de trabalho: três aulas.
Possibilidades de relações com questões locais? Quais? Sim, principalmente com as questões sociais e culturais de valor educacional e econômico.

Possibilidades de Relações com questões Globais? Quais? Sim. Questões como a cultura, polícia, sociedade e meio ambiente.
Possibilidades de inter-relação entre as esferas local e global? Quais? Sim. Nos aspectos abordados nos itens anteriores, com destaque às questões políticas, religiosas, educacionais e de globalização.
Articulação com outras disciplinas /espaços/ oficinas? Quais? Não, no entanto, aspectos culturais, históricos e políticos serão abordados.
Objetivo(s) geral (ais): objetiva-se que o aluno atente à importância pessoal e social da leitura e que compreenda a estrutura mínima necessária num texto narrativo**.**
Procedimentos (além das aulas expositivo/dialógicas, possibilidades de outras propostas, tais como debates, atividades práticas, etc): a atividade se iniciará com a apresentação de um filme didático de uns cinco minutos sobre a importância da leitura e do curta "O meu amigo Nietzsche", com direção de Fáuston da Silva, durante o qual os alunos deverão anotar o nome dos personagens. Em seguida, deverão contar oralmente a história assistida e, depois, escrever um comentário sobre o que entenderam do filme e que lição tiraram dele. Então, partiremos para um diálogo sobre o assunto. Levarei o livro para que vejam e leiam trechos.

PLANO DE ENSINO 6 - 8°A e 8°B

Tema /Problema geral: Texto de propaganda e comercial de mídia.
Assuntos/aspectos que serão contemplados: O discurso da mídia impressa e visual; textos informativos e descritivos; a estrutura dos textos de propaganda e de comerciais de TV; as funções das imagens e sons; a intenção dos comerciais; vocabulários próprios; objetivos dos textos; plantio e tipos de abóboras, colheita e produção de doce de abóbora natural; logotipo e slogan.
Número aproximado de aulas/semanas de trabalho: vinte aulas
Possibilidades de relações com questões locais? Quais? Sim, principalmente com as questões sociais e culturais de valor educacional e econômico. A questão da manipulação e do consumismo; do "certo" e "errado"; do "bonito" e do "feio"; a imagem da vida e do homem do campo nos comerciais; controle de massa; conservantes alimentícios; produtos orgânicos.
Possibilidades de Relações com questões Globais? Quais? Sim. Questões como a cultura, política, sociedade e meio ambiente, no aspecto dos comerciais e propagandas do agronegócio. Para quem é interessante o agronegócio e por quê? (Política)
Possibilidades de inter-relação entre as esferas local e global? Quais? Sim. Nos aspectos abordados nos itens anteriores, com destaque às questões políticas e de globalização; uso de química na produção de alimentos; agrotóxicos.

Articulação com outras disciplinas /espaços/ oficinas? Quais? Sim, com a área agrícola e a agroindústria.
Objetivo(s) geral (ais): conhecimento de textos informativos e descritivos; entendimento da estrutura linguística de um texto de propaganda e comercial; seus objetivos e intenções; produção de doce de abóbora para a elaboração de um comercial gravado.
Procedimentos (além das aulas expositivo/dialógicas, possibilidades de outras propostas, tais como debates, atividades práticas, etc): a atividade se iniciará com leitura de textos de propaganda e comerciais de TV, exercícios escritos dos textos e diálogos sobre eles. Em seguida, criarão, em trio, um logotipo e um slogan para o seu produto. Antes de tudo isso, tiveram acesso a textos informativos e descritivos sobre os principais tipos de abóboras presentes no mercado brasileiro. Trabalharam a produção do desenho das abóboras a partir da descrição de cada tipo, avaliando a eficiência do texto descritivo presente naqueles textos informativos. Na sequência, foi o plantio. Após cada grupo gravar o seu comercial do doce de abóbora, que produziram, os vídeos serão passados em outras classes para verificarmos qual comercial conquistou mais o público local.

ANEXO 4 – Mitos trabalhados nas aulas de Helena

“A cabeça de Tiradentes”

Quereis, minhas senhoras, que vos conte uma história para disfarçar o enfado destas longas e frigidíssimas noites de maio?

Mas, por melhor que seja a minha vontade, não sei, como possa satisfazer ao vosso pedido... digo mal, – cumprir as vossas ordens.

Este frio enregela-me as asas da imaginação; este vento glacial, que uiva pelos telhados, como uma matilha de cães danados, estes guinchos de corujas, que parecem lamentos de precitos, fazem a inspiração recolher-se toda encolhida aos mais íntimos esconderijos do crânio, tiritando de frio e de medo.

A falar-vos verdade, minhas senhoras, tenho o espírito tão seco e estéril, como a caveira de um defunto enterrado há cem anos.

Ah! falei-vos em caveira!...

E não é, que esta idéia de caveira veio despertar-me a reminiscência entorpecida pelo frio?! Foi como a vara mágica de Moisés, que fez rebentar água em jorros da aridez do rochedo do deserto.

E pois vou contar-vos a história de uma caveira memorável.

Não se arrepiem, minhas senhoras; não é história de almas do outro mundo, de trasgos, nem de duendes.

É uma simples tradição nacional, ainda bem recente, e da nossa própria terra.

Essa história eu a poderia intitular:

História de uma Cabeça Histórica

Era pelos fins do século passado; em 178...

Nesse tempo, esta capital de Minas, que então com justa razão tinha o nome de Vila Rica, era opulenta e populosa, como bem poucas cidades se podiam contar no Brasil.

Os governadores e fidalgos dessa época rodavam em ricas carruagens tiradas por possantes mulas por essas ladeiras, onde hoje só rincham pesados carros puxados a bois.

Havia quase sempre curros ou touradas, e cavalhadas magníficas; procissões de esplendor e riqueza deslumbrantes; espetáculos teatrais, em que a arte suntuosamente protegida pelos governadores era cultivada com esmero no gosto da época; uma literatura própria, se bem que um tanto abastardada pela imitação do classicismo lusitano, literatura de que foram dignos representantes nomes até hoje célebres.

Gonzaga, Alvarenga Peixoto e Cláudio Manuel da Costa são glórias, que nunca mais se eclipsarão.

Havia regozijos e festas de toda a espécie, muito luxo, comércio interior ativo, e o povo nadava na abundância.

E tudo isso por quê?

Porque naquela época o ouro por essas montanhas como que brotava à flor da terra.

O ouro era tão abundante, que os próprios pretos cativos, com as migalhas que escapavam das lavras de seus senhores, edificaram mais de um templo magnífico, que até hoje aí estão, e as pretas, quando iam às suas festas costumeiras, polvilhavam a carapinha com areia de ouro.

Mas em contraposição a tudo isso, o povo gemia debaixo da mais vil, da mais infamante escravidão.
O bem-estar material era grande; mas a degradação moral era profunda.
Ali sobre aquele morro se erguia o vulto sinistro e ameaçador da forca, que nunca se desarmava, e em que a um simples aceno da tirania, apenas com uma aparente forma de processo, se imolava tanto o criminoso como o inocente.
Acolá, no meio daquela praça pública, em face de um templo cristão, – como um sarcasmo vivo, – até bem pouco tempo se achava alçado o pelourinho, ainda mais infamante, em que o cidadão era azorragado publicamente, como o mais vil escravo.
Os capitães-mores também de sua parte castigavam arbitrariamente com açoutes, com o tronco e até com a palmatória as mais leves faltas de seus governados.
O ouro extraído das minas pelo braço do povo era na sua maior parte destinado a alimentar o luxo e a cobiça de seus opressores.
Minas, bem como o Brasil inteiro, era bem como uma vasta fazenda explorada em proveito da metrópole.
O povo era uma turma de escravos, que trabalhavam debaixo do azorrague de seus feitores, – os governadores, capitães-mores, guardas-mores etc.
A fazenda prosperava; mas os escravos indóceis começavam a se enfadar de arroteá-la só para benefício de seus senhores.

II

E nessa época de riqueza e opulência, de servilismo e degradação social, no meio da praça principal desta cidade se via uma cabeça humana dessecada, cravada sobre um alto poste.
Este poste e esta cabeça eram noite e dia guardados por uma sentinela.
E à noite uma lanterna se acendia para alumiar o lúgubre espetáculo.
Havia dois ou três anos que este sinistro padrão da mais brutal e feroz tirania existia ali hasteado.
E por que razão esse cuidado em conservar ali tão guardado, tão vigiado, aquele triste e miserando resto de uma vítima há tanto tempo sacrificada?...
Para que aquela sentinela ali postada constantemente dia e noite?...
Temiam acaso que aquele crânio oco e ressequido onde há tanto tempo se extinguira a vida e o pensamento, de novo se reanimasse, e reunindo-se ao tronco esquartejado e esparso, desse outra vez o sinal da revolta ao povo oprimido?...
Ou receavam que esse crânio, hasteado na ponta do estandarte da emancipação, fosse o sinal certo da queda dos tiranos e do triunfo da liberdade, como esse célebre tambor que os soldados húngaros fizeram da pele de seu bravo chefe Ziska, morto no campo da batalha, tambor que quando rufava à frente deles, era seguro prenúncio da vitória?
Pobre Tiradentes!... ainda que não fosse tão nobre e santa a causa por que te imolaste, a morte afrontosa que sofreste, e a crueldade, direi asquerosa, com que profanaram teus miserandos restos, eram motivos bastantes para abençoarmos tua memória e execrarmos a de teus algozes.

III

Era uma noite tenebrosa, horrenda, como essa que aí vai correndo.
Impetuosa ventania, zunindo pelos tetos da antiga e opulenta Vila Rica submersa no sono e no silêncio, impelia pelos ares camadas e camadas de espessa e frigidíssima neblina, e fazendo

oscilar sobre seu poste a caveira do mártir da liberdade com sinistro estrépito, agitava-lhe os compridos cabelos castanhos ainda aderentes ao crânio.
Parecia que aquela cabeça heróica, bafejada pelo sopro da liberdade que rugia das montanhas, em seu fúnebre oscilar ameaçava ainda os tiranos, e lhes predizia a próxima ruína.
O pálido clarão da lanterna, que balouçava ao vento, ondulava lúgubre sobre a ossada branquicenta, desenhando ao vivo as cavidades negras dos olhos e a dentadura amarelada.
O pobre sentinela, talvez considerando que estava de guarda a um crânio ressequido que a ninguém podia fazer mal, e que longe de excitar a cobiça, só poderia inspirar horror, o sentinela sentado no hão, recostado sobre uma pedra, e com a arma sobre os joelhos, deixava-se furtar do sono.
Um vulto todo rebuçado surge por entre as trevas, e se aproxima cautelosamente do tremendo poste.
Com uma comprida vara que trazia, faz saltar do poste a caveira, apanha-a rapidamente, e de novo desaparece com o favor das trevas e do nevoeiro.
Tudo isto foi feito com tal presteza, que quando o guarda, despertado pelo som rouco da caveira ao cair, deu fé do ocorrido, já era tarde. Viu apenas uma sombra engolfar-se e desaparecer através do nevoeiro.
Um instante depois o relógio da cadeia badalava meia-noite.
O guarda contou que um fantasma de fogo, esvoaçando pelos ares, havia roubado o crânio, e desaparecera nas nuvens.
As sentinelas da cadeia atestaram o fato e o guarda do poste foi acreditado, e não sofreu castigo.
Não era mesmo para acreditar que o anjo do Brasil viesse reivindicar aquela relíquia veneranda do mártir da liberdade?...

IV

Conheceis essa comprida rua, que na extremidade ocidental desta cidade se estende isolada por uma encosta acima, como a cauda de um lagarto.
Chama-se a rua das Cabeças.
A origem desse nome sinistro vem de que aí se fincavam na ponta de estacas as cabeças dos míseros enforcados pelas esquinas dos becos.
– Para servir de exemplo e escarmento aos povos – diziam os tiranos.
Mas os fatos vieram depois comprovar-lhes, que erravam, procedendo assim.
No alto dessa rua, não há muitos anos, existia ainda um velho de vida misteriosa e retraída, a quem o povo olhava com respeito e curiosidade.
Vivendo sozinho em uma casa quase arruinada, comunicando-se raras vezes com seus semelhantes e só em caso de necessidade, parecia um anacoreta ou um homem possuído de singular monomania.
Entretanto os curiosos, que nunca faltam nas cidades, espiolhando um dia pelas fendas das arruinadas paredes da morada do velho, devassaram um singularíssimo segredo de sua vida íntima.
Viram-no abrir com ar de religioso respeito a portinhola de um nicho ou de um armário praticado na parede, tirar dele um crânio humano branco e mirrado, depô-lo silenciosamente sobre uma mesa colocada em frente a um oratório, e ajoelhando-se depois com os braços

encostados sobre a mesa, assim ficar por largo tempo, em atitude de profunda meditação, ou no êxtase de uma oração.
Mas esta descoberta, como bem se pode ver, em nada veio dissipar o mistério que pairava sobre a vida do velho. Pelo contrário vinha ainda rodeá-la de mais um sinistro prestígio, e em vez de acalmar a curiosidade do povo, concorreu para mais excitá-la.
Que crânio seria esse, que o velho guardava, e parecia venerar com religioso acatamento?
Seria relíquia de algum ente amado?
Seria o velho algum assassino, que em expiação de seu crime queria ter sempre diante de si o crânio da sua vítima para lacerar continuamente a consciência com o cilício do remorso?...
Seria algum cenobita imitador de S. Jerônimo, que tinha sempre diante de seus olhos uma caveira humana a fim de conservar de contínuo presente ao espírito o nada da existência?
A maior parte do povo porém ficou tendo o pobre velho por um grande feiticeiro, e por isso tinha-lhe medo e o respeitava.
Assim pois, descobrindo aquele segredo da vida do velho ainda a tornaram mais misteriosa e quase sinistra.
Pouco tempo depois morreu o velho, foi pobremente enterrado no adro relvado da capela do Senhor Bom Jesus, sita na mesma rua, e sua casa tombando em ruínas, ficou abandonada, pois se já em vida de seu dono era objeto de terror para o povo, muito mais o ficou sendo depois de seu falecimento.
Não foi senão alguns anos depois, que se veio no conhecimento, de que o velho misterioso não era outro senão o ousado roubador da cabeça do Tiradentes, e que a caveira, que com tão religioso cuidado guardava e venerava, era a daquele ilustre e desditoso mártir do primeiro movimento emancipador.
Contou depois isto alguém, que era o único depositário do segredo do velho, e que por ignorância ou indiferença ligava pouca importância a um fato tão curioso.
Que é feito porém desse crânio histórico, que tão generosos pensamentos abrigou outrora em seu seio?
Quereria seu possuidor em sua fanática veneração pela liberdade e por aquela relíquia do seu principal mártir, que ela fosse com ele enterrada, e seria cumprida a sua última vontade?
Ou ficaria essa relíquia, – digna de ser encerrada em uma urna de ouro, – calcada debaixo dos entulhos das paredes esboroadas da habitação do velho?...
Ninguém o sabe.
Os fatos, que acabo de narrar, posto que pouco conhecidos, são tradicionais.
Perguntem aos velhos, e mesmo a alguns moços mais curiosos, das coisas antigas da nossa terra, e se convencerão de que esta história não é de minha lavra.

Ouro Preto, maio de 1867.

“As Lágrimas de Potira”

Lenda indígena

Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas, existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas, vivendo em paz ou em guerra e segundo suas crenças e hábitos.

Numa dessas tribos, que por muito tempo manteve a harmonia com seus vizinhos, viviam Potira, menina contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá, jovem forte e valente.

Era costume na tribo as mulheres se casarem cedo e os homens assim que se tornassem guerreiros.

Quando Potira chegou à idade do casamento, Itagibá adquiriu sua condição de guerreiro. Não havia como negar que se amavam e que tinham escolhido um ao outro. Embora outros jovens quisessem o amor da indiazinha, nenhum ainda possuía a condição exigida para as bodas, de modo que não houve disputa, e Potira e Itagibá se uniram com muita festa.

Corria o tempo tranqüilamente, sem que nada perturbasse a vida do apaixonado casal. Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro!

Um dia, no entanto, o território da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve que partir com os outros homens para a guerra.

Potira ficou contemplando as canoas que desciam rio abaixo, levando sua gente em armas, sem saber exatamente o que sentia, além da tristeza de se separar de seu amado por um tempo não previsto. Não chorou como as mulheres mais velhas, talvez porque nunca houvesse visto ou vivido o que sucede numa guerra.

Mas todas as tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

Foram muitas tardes iguais, com a dor da saudade aumentando pouco a pouco. Até que o canto da araponga ressoou na floresta, desta vez não para anunciar a chuva mas para prenunciar que Itagibá não voltaria, pois tinha morrido na batalha.

E pela primeira vez Potira chorou. Sem dizer palavra, como não haveria de fazer nunca mais, ficou à beira do rio para o resto de sua vida, soluçando tristemente. E as lágrimas que desciam pelo seu rosto sem cessar foram-se tornando sólidas e brilhantes no ar, antes de submergir na água e bater no cascalho do fundo.

Dizem que Tupã, condoído com tanto sofrimento, transformou suas lágrimas em diamantes, para perpetuar a lembrança daquele amor.

“História do Céu”
Lenda indígena

Já existia o céu. Mas ainda estava se formando. O céu ainda estava se criando. Era baixo de um lado. Não era como hoje. Era igual a uma onda, levantando só de um lado.

O povo antigo não queria o céu. E foram tentar derrubar com o machado.

Eles batiam, abriam um buraco no céu, mas ele fechava. Imediatamente.

Eles batiam de novo, abriam um buraco e o buraco se fechava. Foram batendo, batendo com o machado e os buracos fechando...

Iam se revezando. Cada um batia um pouco com o machado.

Iam cortando, e o céu se fechando...

Então desistiram de derrubar:

— Vamos deixar! Não estamos conseguindo cortar o céu! Foi assim. Assim que o povo antigo tentou derrubar o céu.

Assim que se criou o céu.

(Mito e histórias do povo Xavante)

“Como nasceu a primeira Mandioca”

Lenda indígena

Era uma vez uma índia chamada Atiolô. Quando o chão começou a ficar coberto de frutinhas de murici, ela se casou com Zatiamarê.

As frutinhas desapareceram, as águas do rio subiram apodrecendo o chão. Depois, o sol queimou a terra, um ventinho molhado começou a chegar do alto da serra.

Quando os muricis começaram outra vez a cair, numa chuvinha amarela, Atiolô começou a rir sozinha. Estava esperando uma menininha.

Zatiamarê, porém, vivia resmungando:

— Quero um menino. Para crescer feito o pai. Flechar capivara feito o pai. Pintar o rosto assim de urucum feito o pai.

O que nasceu mesmo foi uma menina. Zatiamarê ficou tão aborrecido que nem lhe deu um nome. E ficou muitas luas sem olhar a sua cara. A mãe, por sua própria conta, começou a chamar a menininha de Mani.

O único presente que Zatiamarê deu a Mani foi um teiú de rabo amarelo. Mas não conversava com ela. Se Mani perguntava alguma coisa, ele respondia com um assobio.

— Por que você não fala com sua filha? — Perguntava Atiolô, muito triste.

— Porque essa filha eu não pedi — respondia ele. — Pra mim é como se fosse de vento.

Até que Atiolô ficou esperando criança de novo.

— Se dessa vez não for um homem, feito o pai — jurava Zatiamarê —, vou botar em cima de uma árvore. E nem por assobio vou falar com ela.

Foi, porém, um menininho que chegou: Tarumã.

Com ele, o pai conversava, carregava nas costas pra atravessar o rio, empoleirava no joelho pra contar história.

Mani pediu à mãe que a enterrasse viva. Assim, o pai ficaria mais feliz. E talvez ela servisse para alguma coisa.

Atiolô chorou muitos dias com o desejo da filha. Mas, tanto Mani, pediu que ela fez.

Fez um buraco no alto do morro e enterrou Mani.

— Se eu precisar de alguma coisa — explicou ela —, você saberá.

Atiolô voltou para casa. De noite, sonhou que a filha sentia muito calor. De manhãzinha foi até lá e a desenterrou.

— Onde você quer ficar enterrada? — perguntou. — Onde tiver mais água — pediu Mani. — Me leva pra beira do rio. Se eu não estiver satisfeita, você saberá.

Na primeira noite, Atiolô não sonhou nadinha. Achou que a filha estava alegrinha no novo lugar. De tardinha, porém, quando tomava banho no rio, não é que recebeu um recado? Boiando na água, era a voz de Mani:

— Me tira da beira do rio. O frio não me deixa dormir.

Atiolô obedeceu. Levou a filha pra bem longe, na mata.

— Quando você pensar em mim — disse a menina — e não se lembrar mais do meu rosto, está na hora de me visitar. Aí, você vem.

Passou muito tempo. Bastante que bastante. Um dia, Atiolô sentiu saudade da filha, mas cadê que lembrou da cara que ela tinha?! Foi na mata.

Em vez de Mani, encontrou uma planta muito alta e muito verde.

— Uma planta tão comprida não pode ser a minha filha! — resmungou.

Na mesma hora a planta se dividiu. Uma parte foi ficando rasteirinha, rasteirinha e virou raiz. Sua mãe achou que podia levar aquela raiz pra casa.

Era a mandioca.

“Oxóssi”

Lenda africana

Olofin era um rei africano da terra de Ifé, lugar de origem de todos os iorubás.

Cada ano, na época da colheita, Olofin comemorava, em seu reino, a Festa dos Inhames.

Ninguém no país podia comer dos novos inhames antes da festa. Chegando o dia, o rei se instalava no pátio do seu palácio. Suas mulheres sentavam à sua direita, seus ministros atrás dele, agitando leques e espanta-moscas, e os tambores soavam para saudá-lo.

As pessoas reunidas comiam inhame pilado e bebiam vinho de palma. Elas comemoravam e brincavam. De repente, um enorme pássaro voou sobre a festa.

O pássaro voava à direita e voava à esquerda... até que veio pousar no teto do palácio. A estranha ave fora enviada pelas feiticeiras, furiosas porque não haviam sido convidadas para a festa.

O pássaro causava espanto a todos! Era tão grande, que o rei pensou ser uma nuvem cobrindo a cidade.

Sua asa direita cobria o lado esquerdo do palácio, sua asa esquerda cobria o lado direito do palácio, as penas do seu rabo varriam o quintal, e sua cabeça cobria o portal de entrada.

As pessoas, assustadas, comentavam:

— Ah! Que esquisita surpresa?

— Eh! De onde veio esse desmancha-prazer?

— Ih! O que veio fazer aqui?

— Oh! Bicho feio de dar dó!

— Uh! Sinistro que nem urubu!

— Como nos livraremos dele?

— Vamos rápido chamar os caçadores mais hábeis do reino.

De Idô, trouxeram Oxotogun, o "Caçador das vinte flechas".

O rei lhe ordenou matar o pássaro com suas vinte flechas e Oxotogum exclamou:

— Que me cortem a cabeça, se eu não o matar!

E lançou suas vinte flechas, mas nenhuma atingiu o enorme pássaro. O rei mandou prendê-lo.

De More chegou Oxotogi, o "Caçador das quarenta flechas".

O rei lhe ordenou matar o pássaro com suas quarenta flechas e Oxotogi exclamou:

— Que me condenem à morte, se eu não o matar!

E lançou suas quarenta flechas, mas nenhuma atingiu o pássaro. O rei mandou prendê-lo.

De llarê, apresentou-se Oxotadotá, o "Caçador das cinqüenta flechas". O rei lhe ordenou matar o pássaro com suas cinqüenta flechas e Oxotadotá afirmou:

— Que exterminem toda minha família, se eu não o matar.

Lançou suas cinqüenta flechas e nenhuma atingiu o pássaro. O rei mandou prendê-lo.

De Iremã, chegou finalmente Oxotokanxoxô, o "Caçador de uma só flecha".

O rei lhe ordenou matar o pássaro com sua única flecha e Oxotokanxoxô exclamou:

— Que me cortem em pedaços, se eu não o matar!

Ouvindo isso, a mãe de Oxotokanxoxô, que não tinha outros filhos, foi rapidamente consultar um babalaô, o adivinho, para saber como ajudar seu único filho.

— Ah! — disse-lhe o babalaô. — Seu filho está a um passo da morte ou da riqueza.

E ensinou-lhe como fazer uma oferenda que agradasse às feiticeiras. A mãe sacrificou então uma galinha, abrindo-lhe o peito e foi rápido colocá-la na estrada, gritando três vezes:

— Que o peito do pássaro aceite este presente!

Isso aconteceu no momento exato em que Oxotokanxoxô atirava sua única flecha. O feitiço pronunciado pela mãe do caçador chegou ao grande pássaro.

Ele quis receber a oferenda e relaxou o encanto que o protegera até então. A flecha de Oxotokanxoxô o atingiu em pleno peito. O pássaro caiu pesadamente, se debateu e morreu.

A notícia se espalhou:

— Foi Oxotokanxoxô, o "Caçador de uma só flecha", que matou o pássaro! O rei lhe fez uma promessa: se ele conseguisse, ganharia metade de sua fortuna! Todas as riquezas do reino serão divididas ao meio, e uma melade será dada a Oxotokanxoxô!!

Os três caçadores foram soltos da prisão e, como recompensa, Oxotogun, o "Caçador das vinte flechas" ofereceu a Oxotokanxoxô vinte sacos de búzios; Oxotogi, "Caçador das quarenta flechas", ofereceu-lhe quarenta sacos; Oxotadotá, o "Caçador das cinqüenta flechas", ofereceu-lhe cinqüenta. E todos cantaram para Oxotokanxoxô.

O babalaô também se juntou a eles, cantando e batendo em seu agogô:

— Oxóssi! Oxóssi!! Oxóssi!!! O caçador Oxé é popular!

E assim é que Oxotokanxoxô foi chamado Oxóssi.

— Oxóssi! Oxóssi!! Oxóssi!!!

“Como a noite apareceu”

Lenda tupi

No princípio não havia noite — dia somente havia em todo tempo. A noite estava adormecida no fundo das águas.

Não havia animais; todas as coisas falavam.

A filha da Cobra Grande - contam - casara-se com um moço.

Esse moço tinha três fâmulos fiéis. Um dia, ele chamou os três fâmulos e disse-lhes:

— Ide passear, porque minha mulher não quer dormir comigo.

Os fâmulos foram-se, e então ele chamou sua mulher para dormir com ele. A filha da Cobra Grande respondeu-lhe

— Ainda não é noite.

O moço disse-lhe:

— Não há noite, somente há dia.

A moça falou:

— Meu pai tem noite. Se queres dormir comigo, manda buscá-la lá, pelo grande rio.

O moço chamou os três fâmulos; a moça mandou-os à casa de seu pai, para trazerem um caroço de tucumã.

Os fâmulos foram, chegaram à casa da Cobra Grande, esta lhes entregou um caroço de tucumã muito bem fechado e disse-lhes:

— Aqui está; levai-o. Eia! Não o abrais, senão todas as coisas se perderão. Os fâmulos foram-se, e estavam ouvindo barulho dentro do coco de tucumã, assim: tem, tem, tem... xi... Era o barulho dos grilos e dos sapinhos que cantam de noite. Quando já estavam longe, um dos fâmulos disse a seus
companheiros:

— Vamos ver que barulho será este?

O piloto disse:

— Não, do contrário nos perderemos. Vamos embora, eia, remai!

Eles foram e continuaram a ouvir aquele barulho dentro do coco de tucumã, e não sabiam que barulho era.

Quando já estavam muito longe, ajuntaram-se no meio da canoa, acenderam fogo, derreteram o breu que fechava o coco e abriram-no. De repente, tudo escureceu.

O piloto então disse:

— Nós estamos perdidos; e a moça, em sua casa, já sabe que abrimos o coco de tucumã! Eles seguiram viagem. A moça, em sua casa, disse então a seu marido:

— Eles soltaram a noite; vamos esperar a manhã.

Então, todas as coisas que estavam espalhadas pelo bosque se transformaram em animais e pássaros. As coisas que estavam espalhadas pelo rio se transformaram em patos e em peixes. Do paneiro gerou-se a onça; o pescador e sua canoa se transformaram em pato; de sua cabeça nasceram a cabeça e o bico do pato; da canoa, o corpo do pato; dos remos, as pernas do pato. A filha da Cobra Grande, quando viu a estrela-d'alva, disse a seu marido:

— A madrugada vem rompendo. Vou dividir o dia da noite.

Então, ela enrolou um fio e disse-lhe:

— Tu serás cujubim.

Assim ela fez o cujubim; pintou a cabeça do cujubim de branco, com tabatinga; pintou-lhe as pernas de vermelho com urucum e, então disse-lhe:

— Cântaras para todo sempre, quando a manhã vier raiando.

Ela enrolou o fio, sacudiu cinza em riba dele, e disse:

— Tu serás inhambu, para cantar nos diversos tempos da noite e de madrugada.

De então pra cá todos os pássaros cantaram em seus tempos, e de madrugada para alegrar o princípio do dia. Quando os três fâmulos chegaram, o moço disse-lhes:

— Não fostes fiéis - abristes o caroço de tucumã, soltastes a noite e todas as coisas se perderam, e vós também, que vos metamorfoseastes em macacos, andareis para todo sempre pelos galhos dos pau. (A boca preta e a risca amarela que eles têm no braço, dizem que são ainda o sinal do breu que fechava o caroço de tucumã e que escorreu sobre eles quando o derreteram.)

(General Couto de Magalhães, O selvagem)

“Narciso”

Mitologia grega

Há muito tempo, na floresta passeava Narciso, o filho do sagrado rio Kiphissos. Era lindo, porém, tinha um modo frio e egoísta de ser, era muito convencido de sua beleza e sabia que não havia no mundo ninguém mais bonito que ele.

Vaidoso, a todos dizia que seu coração jamais seria ferido pelas flechas de Eros, filho de Afrodite, pois não se apaixonava por ninguém.

As coisas foram assim até o dia em que a ninfa Eco o viu e imediatamente se apaixonou por ele. Ela era linda, mas não falava, o máximo que conseguia era repetir as últimas sílabas das palavras que ouvia.

Narciso, fingindo-se desentendido, perguntou:

— Quem está se escondendo aqui perto de mim?

— ... de mim — repetiu a ninfa assustada.

— Vamos, apareça! — ordenou — Quero ver você!

— ... ver você! — repetiu a mesma voz em tom alegre.

Assim, Eco aproximou-se do rapaz. Mas nem a beleza e nem o misterioso brilho nos olhos da ninfa conseguiram amolecer o coração de Narciso.

— Dê o fora! — gritou, de repente — Por acaso pensa que eu nasci para ser um da sua espécie? Sua tola!

— Tola! — repetiu Eco, fugindo de vergonha.

A deusa do amor não poderia deixar Narciso impune depois de fazer uma coisa daquelas.

Resolveu, pois, que ele deveria ser castigado pelo mal que havia feito.

Um dia, quando estava passeando pela floresta, Narciso sentiu sede e quis tomar água.

Ao debruçar-se num lago, viu seu próprio rosto refletido na água. Foi naquele momento que Eros atirou uma flecha direto em seu coração. Sem saber que o reflexo era de seu próprio rosto, Narciso imediatamente se apaixonou pela imagem. Quando se abaixou para beijá-la, seus lábios se encostaram na água e a imagem se desfez. A cada nova tentativa, Narciso ia ficando cada vez mais desapontado e recusando-se a sair de perto da lagoa. Passou dias e dias sem comer nem beber, ficando cada vez mais fraco. Assim, acabou morrendo ali mesmo, com o rosto pálido voltado para as águas serenas do lago. Esse foi o castigo do belo Narciso, cujo destino foi amar a si próprio. Eco ficou chorando ao lado do corpo dele, até que a noite a envolveu. Ao despertar, Eco viu que Narciso não estava mais ali, mas em seu lugar havia uma bela flor perfumada. Hoje, ela é conhecida pelo nome de "narciso", a flor da noite.

“Deusa Eco”

Mitologia grega

Eco era uma linda ninfa que amava os bosques e os montes, onde se dedicava a distrações campestres. Porém tinha um grave defeito: falava demais e em qualquer conversa ou discussão, queria sempre dizer a última palavra.

Um dia a deusa Hera saiu à procura do marido, de quem desconfiava, que sempre estava se distraindo com as ninfas. Mas Eco conseguiu entretê-la com sua conversa até as ninfas fugirem. Percebendo isso, Hera a condenou: “Só conservarás o uso dessa língua com que me iludiste, para uma coisa de que gostas tanto: responder. Continuarás a dizer a última palavra, mas nunca poderá falar em primeiro lugar”.

Certa manhã a ninfa viu Narciso, um belo jovem que perseguia a caça na montanha. Apaixonada por ele, começou a seguir os seus passos, desejando ardentemente poder dirigir-lhe a palavra, e dizer-lhe frases gentis e agradáveis, para assim conquistar-lhe o afeto. Mas como não conseguia fazê-lo, em virtude do castigo imposto pela deusa Hera, não teve melhor alternativa senão esperar que ele falasse primeiro, para que ela finalmente pudesse responder. Quando Narciso procurava pelos companheiros ele gritava bem alto mas Eco só conseguia responder a última palavra. Quando Narciso viu a jovem, fugiu dela.

Eco foi esconder sua vergonha no recesso dos bosques e passou a viver nas cavernas e entre os rochedos das montanhas. De pesar, seu corpo se transformou em rochedos e só restou a sua voz. A ninfa continua ainda disposta a responder a quem quer que a chame e conserva o velho hábito de dizer a última palavra.

“Paraíso das crianças”
Mitologia grega

Num tempo distante, os homens dominaram a dádiva do fogo, graças a Prometeu, tornando melhor a vida na Terra.

Mas diante daquela afronta, a ira de Zeus não teve limites, e ele resolve então punir os homens.

Ordenou a Hefesto que moldasse uma mulher de barro, tão linda quanto uma verdadeira deusa, que lhe desse voz e movimento e que seus olhos inspirassem um encanto divino.

A deusa Atena teceu-lhe uma belíssima roupa, as três Graças a cobriram com jóias e as Horas a coroaram com uma tiara de perfumadas flores brancas. Por isso a jovem recebeu o nome de Pandora, que em grego significa "todas as dádivas".

No dia seguinte, Zeus deu instruções secretas a seu filho Hermes que, obedecendo às ordens do pai, ensinou a Pandora a contar suaves mentiras. Com isso, a mulher de barro passou a ter uma personalidade dissimulada e perigosa.

Feito isso, Zeus ordenou a Hermes que entregasse a mulher de presente a Epimeteu, irmão de Prometeu, um homem ingênuo e lento de raciocínio.

Ao ver Pandora, Epimeteu esqueceu-se que Prometeu havia-lhe recomendado muitas vezes para não aceitar presentes de Zeus; e aceitou-a de braços abertos.

Certo dia, Pandora viu uma ânfora muito bem lacrada, e assim que se aproximou dela Epimeteu alertou-a para se afastar, pois Prometeu lhe recomendara que jamais a abrisse, caso contrário, os espíritos do mal recairiam sobre eles.

Mas, apesar daquelas palavras, a curiosidade da mulher de barro aumentava; não mais resistindo, esperou que o marido saísse de casa e correu para abrir o jarro proibido.

Mal ergueu a tampa, Pandora deu um grito de pavor e do interior da ânfora saíram monstros horríveis: o Mal, a Fome, o Ódio, a Doença, a Vingança, a Loucura e muitos outros espíritos maléficos...

Quando voltou a lacrar a jarra, conseguiu prender ali um único espirito, a Esperança. Assim, então, tudo aconteceu exatamente conforme Zeus havia planejado. Usou a curiosidade e a mentira de Pandora para espalhar o mal sobre o mundo, tornando os homens duros de coração e cruéis, castigando Prometeu e toda a humanidade.

Mãe natureza

(poema em discurso de direto para dramatização, de autoria da professora Helena)

- Vocês sabem quem sou eu?
Com estas roupas verdes e este rosto triste.
- Quem seria, com as lágrimas à vista?
- Sou a mãe natureza, aquela, que traz tanta vida e tanta beleza.
- E por que chora, senhora da vida?
Se teu rosto, de todos é o mais bonito?
E sua existência, por nós, a mais querida?
- Se tanto me amam e me acham bela,
Por que jogam no meu chão, aquilo que não presta?
É papel de bala, caderno, latinhas...
Meu vestido de prado não agrada?
- Nossa, senhora Natureza,
Nem percebemos o quanto a entristecemos! Perdoe-nos!
- E as queimadas, as derrubadas de mata?
Meu Deus, e meus filhos da fauna?
Muitos nem existem mais!
- Nossa, mãe Natureza,
Nem percebemos o quanto a magoamos! Perdoe-nos!
- Magoam a mim e a vocês mesmos.
O Homem, ser mais racional,
Esquece-se de que é bicho também.
E bicho sem natureza é bicho sem casa,
É bicho sem vida.
- Mãe natureza, que tristeza!
Plantamos os danos e colhemos os prejuízos.
O que faremos?
- Só uma coisa a fazer.
- Então diga-nos!
- Refletir sobre o passado,
Sobre os erros que fizeram e ainda cometem.
E querer se modificar...
Parar com a falta de respeito pelo meio ambiente,
Porque ele se entristece e morre,
Como qualquer outro ser vivo.
A Amazônia, nosso pulmão, está ofegante.
Logo estaremos nós também,
Se não mudarmos.
- Querida Natureza,
Prometemos respeitá-la a partir de agora,
E aqueles que a prejudicarem,
Por nós serão denunciados.
- A mãe natureza e a vida na Terra agradecem.