

## 5 Educação Ambiental na escola

“Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Manoel de Barros)

Este capítulo aborda a experiência de educação ambiental desenvolvida na escola. Entre 2009 e julho de 2011, com apoio do SESC-Teresópolis, desenvolveu-se o projeto *n`Ativa*, que consistia em aulas extracurriculares de Educação Ambiental e na confecção de uma carpoteca da Mata atlântica – um acervo de sementes de espécies nativas da região. O projeto tinha como objetivo a coleta e distribuição de sementes na mata e era um convite à ação ambientalista. Oferecia às crianças da escola encontros quinzenais para palestras, plantio de árvores nativas e brincadeiras. Estas foram as atividades observadas por mim durante os meses de trabalho de campo, no primeiro semestre de 2011.

No breve retorno que fiz ao campo, para entrevistas e atividades filmadas com as crianças, durante agosto e setembro de 2011, fui informada de que o projeto havia “crescido”. A partir de agosto de 2011, através de um edital, esse projeto se expandiu com apoio da Oi Futuro, que substituiu a parceria com o SESC, tinha prazo de duração de um ano (até julho de 2012) e passou a se chamar *Agroecologia na escola*. A equipe de educadores foi ampliada e as atividades com as turmas passaram a ser semanais. Infelizmente, não pude assistir às aulas deste novo projeto, por serem no mesmo dia dos encontros do grupo de pesquisa do qual faço parte, no Rio de Janeiro, e porque precisava encerrar as observações e iniciar a etapa de tratamento e análise do material coletado, visto que o prazo de encerramento do mestrado e o fim da gravidez se aproximavam. Ainda assim, neste breve retorno, pude perceber as transformações que propuseram ao espaço escolar e também as apresento neste texto.

### 5.1 O projeto *n`Ativa*

Durante o estudo exploratório que realizei na Comunidade das Pedras, em outubro de 2010, marquei com a diretora uma visita para apresentar a pesquisa que iria desenvolver e perguntar da disponibilidade da escola em me receber. Neste encontro, fui informada das aulas de educação ambiental, que significaram um

grande incentivo para que eu me empenhasse em levar adiante a pesquisa de campo naquela escola e naquela comunidade.

Na prática, uma bióloga e um engenheiro florestal, contratados pelo SESC, iam à escola quinzenalmente e se revezavam entre as turmas para desenvolver o projeto *N`ativa*, que se propunha a fazer uma aproximação entre as crianças e as espécies nativas da região, assim como incentivar uma atitude mais ativa das crianças em relação às temáticas ambientais.

*“Alguém lembra o que é nativa?”* (Julieta)

*“É uma árvore.”* (Maria)

*“São as árvores que nascem aqui sem a gente precisar plantar. A gente hoje tá aqui para conhecer melhor essas árvores. Hoje, a gente vai falar da Condessa.”* (Julieta) (Eles mostram fotografias, desenhos, folhas e fruto desta e de outras árvores)

*“Eu já vi uma árvore dessas ali perto do Taliba.”* (Lucas)

*“Eu já vi essa outra fruta aí que parece uma flor.”* (Canjerana) (Igor)

*“Na minha casa tem essa flor do Ipê roxo. Ela é linda.”* (Flory)

Mais uma vez, as crianças demonstravam intimidade com a natureza, reconhecendo as espécies nativas e identificando sua localização na comunidade onde vivem.

Nesta ocasião, a conversa seguiu com as crianças bastante interessadas pelo uso das flores para a saúde, enquanto faziam desenhos de observação das espécies pesquisadas. Elas estavam à vontade, se movimentando livremente para alcançar os galhos e sementes disponíveis e poder utilizá-los como referência em seus desenhos. O envolvimento da turma era grande e parecia fazer sentido para elas falar daquele ambiente onde vivem e das árvores que lá se encontram.



Figura 13: Aula de Educação Ambiental – desenho de observação a partir de fotografias, folhas, galhos e sementes

Em outro momento, acompanhei uma aula de educação ambiental com as crianças da educação infantil. Os educadores ambientais entraram na sala de aula e a turma estava sentada em uma roda no chão. A professora da turma pediu às crianças que lembrassem seus nomes. Como são 27, a apresentação ficou longa e as crianças pareceram se desinteressar. Todos começaram a falar ao mesmo tempo sobre assuntos diferentes. Um menino gritou e a professora o tirou da roda, dizendo que ele “perdeu o direito”<sup>29</sup> de estar ali.

A educadora ambiental, então, começou a contar uma história sobre um indiozinho que foi à mata pegar lenha e viu uma árvore muito bonita.

*Quem já comeu jabuticaba? Em tupi, que é a língua de uns índios, jabuticaba quer dizer olho de moça bonita. (Julieta-educadora ambiental)*

As crianças pareciam interessadas, perguntavam sobre a história, querendo participar. A professora interrompeu a história mandando as crianças sentarem com “perninha de índio” e ficarem quietas.

*“Pessoal, é hora da história, perninha de índio, zip, zap, costurando a boquinha e abrindo a orelinha”. (Marisa-professora)*

A professora saiu da sala deixando a turma com a educadora ambiental, que retomou a história do indiozinho, descrevendo enfaticamente cada ação que o menino fazia – mexendo bem as perninhas, esticando-as para subir na árvore, dobrando-as para passar embaixo de um galho, se agachando perto do chão para pegar um pauzinho – e convidava as crianças a participarem da criação da história.

*“Será que o indiozinho encontrou um bicho? Que bicho você acha que ele pode ter encontrado? (...) Daqui a pouco, você também vai contar um pouquinho da história, esse bicho que a Fernanda vai contar é muito legal, vamos ouvir que bicho que é”. (Julieta-educadora ambiental)*

Nesta ocasião, ficou muito evidente a tensão entre dois tipos de abordagem na relação com as crianças. Foi interessante ver a forma como a educadora ambiental se posicionava frente à prática da professora, incorporando sua fala e desconstruindo-a, trazendo seu ponto de vista e reconstruindo com as crianças a liberdade de falar e a responsabilidade de ouvir, sem precisar apontar a estereotipação do índio ou a hierarquia entre a professora e as crianças que claramente a desagradavam.

<sup>29</sup> Leonor Toledo (TOLEDO, 2010), em sua dissertação de mestrado, aborda esta categoria “perder o direito” como algo corriqueiro nas escolas, associando o fato de terem direitos à ideia de mérito ou castigo, e não como algo conquistado no plano social e político.

Voltando ao conteúdo da atividade de Educação Ambiental, considero importante ensinar às crianças a reconhecer referências em outras tradições e culturas que fazem parte da nossa história. Quantos avós ou bisavós indígenas passam despercebidos em nossas árvores genealógicas, enquanto a linhagem europeia é tão valorizada? Uma história que não nos foi contada e que esta aula de educação ambiental estava se propondo a fazer diferente.

Os grupos indígenas, por exemplo, tem uma relação de identidade com a mata. Se buscarmos fotos de satélite, veremos que as terras indígenas são verdadeiras ilhas de floresta. Ilhas entre imensidões devastadas. No entanto, o Rio de Janeiro e a maioria das grandes cidades do Ocidente já foram florestas. Florestas que vêm sendo protegidas por uma relação que não passa pelas ideias de proteção e preservação que prevalecem em muitos documentos e concepções de educação ambiental, isolando os humanos no pouco verde das cidades. (SILVA, 2003) No que me parece uma afinidade entre as famílias da Comunidade das Pedras e os índios da história contada, no sentido de que ambos estabelecem uma relação de uso e respeito pela floresta – através da caça, da extração de lenha, da coleta e plantio de sementes ou do cuidado com as queimadas. Uma integração que passa por, de fato, conhecer aquele espaço, fazer parte dele e ver, na proteção da floresta, suas condições de vida e sobrevivência. São outras maneiras de relacionar educação, cultura e meio ambiente que diferem da hegemônica.

“A relação entre os povos indígenas e a floresta é mediada decisivamente por suas formas de organização sociopolítica. A natureza é natureza para uma sociedade determinada, fora da qual se reduz a uma abstração vazia. (...) As relações que se estabelecem entre homens e natureza não são naturais, mas sim imediatamente sociais. Este aspecto eminentemente social (das relações entre sociedades e natureza) recebe um reconhecimento explícito nas culturas indígenas, em contraste com a concepção objetivante de natureza entendida pela modernidade ocidental”. (SILVA, 2003, p.7)

No contexto do que vinha observando das relações humanas e ambientais na escola (as salas superlotadas, o quadro negro cheio de conteúdos descontextualizados e o pátio desabitado), as aulas de educação ambiental começaram a me parecer uma possibilidade de emergência em relação à temática ambiental, por serem estas aulas as que se propunham a trazer a natureza de volta para a escola.



Figura 14: Aula de Educação Ambiental no limoeiro

Quando digo emergência, novamente me refiro à sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2007b), onde uma emergência é aquilo que surge indicando novos caminhos e possibilidade de outros futuros.

“Tentaremos ver quais são os sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro, que são possibilidades emergentes e que são “descredibilizadas” porque são embriões, porque são coisas não muito visíveis. Nas Ciências Sociais, por exemplo, não gostamos das pistas, dos sinais. Trabalhamos com indicadores. (...) Entre o nada e o tudo – que é uma maneira muito estática de pensar a realidade – eu lhes proponho o ainda não.” (SANTOS, 2007b, p.37)

Boaventura Sousa Santos (2007b) propõe a substituição das “monoculturas” por ecologias para a superação das dicotomias. Nesse sentido, transcender as monoculturas é envolvê-las e ir além delas, inspirar-se na ecologia, em igualdade de voz, abrangendo outros tempos, descolonizando as relações, articulando a ação local ao pensamento global e organizando sistemas alternativos de produção e significação do mundo. Um esforço de articulação de sujeitos e experiências em uma busca mútua e horizontal de inteligibilidade para encontrar no presente sinais de outros futuros – sementes, possibilidade de construção de outros caminhos possíveis.

A aula de educação ambiental despontava como emergência porque significava um convite ou resgate de outra relação das crianças com a natureza, na medida em que valorizava os saberes das crianças – em relação ao meio em que vivem e suas brincadeiras – e pela prática de estabelecer com elas relações menos hierárquicas.

## 5.2 A revalorização do Espaço externo

Quando volto à escola no início do segundo semestre de 2011, para marcar entrevistas com os professores, verifico o impacto da atuação da nova equipe de educação ambiental durante as férias. Eles pintaram a casinha de bonecas que vivia trancada, construíram um grande brinquedo no pátio, plantaram vários canteiros de flores por todo o terreiro, pintaram os muros e começavam a construir uma composteira e a preparar junto com as crianças o terreno perto do rio para torná-lo um pomar de frutas nativas.

A ideia de invisibilidade do espaço externo que discuto no capítulo anterior estava sendo profundamente abalada por esta “ação ambientalista”, como definiu o educador ambiental quando elogiei o brinquedo bonito que eles mesmos haviam construído. Era impossível entrar na escola e não notar as mudanças. As crianças estavam impactadas, pressionavam seus professores para irem ao lado de fora e, estando ali, a ideia de que é através da brincadeira que as crianças se relacionam com a natureza também se fortalecia no contexto escolar.

“A educação, na minha opinião, consiste em criar um espaço de convivência, em circunstâncias que se saiba que nele as crianças vão se transformar. E nessa transformação vão aprender a viver como vivem nesse espaço de convivência”. (MATURANA, 1997, p. 18)



Figura 15: Casinha pintada



Figura 16: Parquinho novo



Figura 17: Detalhe de um canteiro



Figura 18: Construção de composteira



Figura 19: Muro da escola pintado



Figura 20: Cuidados com o pomar

Fiquei curiosa para saber como os professores estavam recebendo estas intervenções do projeto de agroecologia na escola. Nesta visita em que fotografei as transformações no espaço escolar, logo percebi que havia uma tensão entre escola e projeto, na construção de uma nova rotina, fazendo aparecer diferentes pontos de vista.

*“O professor pensa que tá entre quatro paredes e que ali é mais fácil de controlar. É por isso que evitam levar as crianças lá pra fora. Eles pensam no que pode vir a acontecer. Realmente, a gente tem que se preocupar com isso. Essa semana o menino caiu lá do brinquedo. O parquinho foi maravilhoso, mas eu não posso deixar as crianças brincarem se não tiver um ou dois adultos pra tomarem conta porque tem sempre um que é mais agitado que o outro e que empurra.”* (Tânia-diretora)

*“Quando eles foram fazer a composteira, as crianças amaram porque é uma atividade totalmente diferente que vira brincadeira. E é sim tarefa da escola, dentre todas as tarefas da escola, estar orientando os alunos não só pra questão aqui dentro da escola, mas preparar para a vida em todos os aspectos. Inclui moradia, o ambiente onde vive. Procurar, da melhor forma possível, influenciar o comportamento delas de como serão como cidadãos. Onde vai cavar, onde vai desmatar, onde vai colocar lixo, essa coisa toda.”* (Antonio-professor)

*“Era um sonho que eu tinha de ver a horta na escola, ter um pomar, e está sendo feito, era uma coisa que eu sempre sonhava, e a gente um dia vai comer aquelas frutinhas. Plantar e colher. Isso é muito legal.”* (Maria-professora)

O que estava sendo proposto era transformador porque abalava a estrutura escolar de controle e seus modos de funcionamento. Ter um brinquedo no quintal significava, na fala da professora, necessidade de cuidado. Assumir o compromisso de molhar as mudas do pomar estava possibilitando que as crianças circulassem pela escola fora do contexto das filas e que fossem ao lado de fora. Estar lá fora despertava nos adultos outras maneiras de se relacionar com as crianças, outras referências, que talvez não estivessem tão ausentes assim.

Chamou-me atenção, por exemplo, a fala do professor que associava cidadania aos cuidados ambientais, pois a cidadania planetária ou ambiental (Programa Nacional de Educação Ambiental/2005; MORIN, 2005) tem como prerrogativa este contato direto com a natureza que estava sendo proposto naquela escola pela equipe de educação ambiental, através do cuidado e da revalorização do espaço externo da escola e do convite à comunidade escolar para que passassem mais tempo do lado de fora das salas de aula.



Figura 21: Crianças e professora brincando juntas

Aconteceu que a mesma professora que justificava as saídas escassas pela necessidade de “dar” todo o conteúdo programado, me dizia estar feliz por poder brincar mais com as crianças. Relacionei esta importância da maior proximidade com a natureza com Grün e a discussão sobre a impossibilidade de uma educação que não seja ambiental.

“Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? (...) A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. (...) Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente.” (GRÜN, 2003, p. 2-3)

No mesmo sentido, se propomos uma articulação da perspectiva ambiental à educação em direitos humanos, apesar da esfera “legal” da formação de sujeitos de direitos não ter sido abordada com as crianças ou com seus professores, poderíamos dizer que as práticas propostas e desenvolvidas pela educação ambiental se relacionavam ao empoderamento daqueles sujeitos, no sentido de que resgatavam o prazer de estar na natureza?

No entanto, me parece importante afirmar que aquela relação das crianças com a natureza; a prática da agroecologia na escola; as melhorias propostas tornando o meio ambiente escolar mais saudável; e a associação destas práticas à melhor qualidade de vida são direitos ambientais de todas as crianças, de todas as comunidades. Uma legislação que é fruto da tensão, da disputa de forças e da pressão dos movimentos sociais. São direitos declarados, por exemplo, pela Constituição Federal/88 (art.225) e pelo Plano Nacional de Direitos Humanos 3, que afirmam o desejo e a necessidade de outra realidade.

Em uma de minhas visitas, encontro as crianças no recreio e pergunto a elas sobre as mudanças que vejo.

“A gente já fez um pomar.” (Gabriel)

“Botou mais planta.” (Lucas Lisboa)

Conta para mim como foi esta história de fazer o pomar.

“Eles chamaram o trator, virou a terra todinha. Depois, a gente começou a cavar buraco, colocamos pneu e plantamos.” (Gabriel)

Plantaram o quê?

“Goiaba, ipê, ameixa.” (Danieli)

“Abacaxi.” (Lucas Lisboa)

Então, vocês já começaram a mudar a escola?

“É” (Danieli)



Figura 22: Pomar da escola

“A educação ecológica visa provocar uma mudança na ênfase, na lealdade, no afeto e nas convicções para preencher a lacuna existente entre o homem e seu meio ambiente. Trata-se menos de remendos no status quo do que de um rompimento com antigos conceitos, com a camisa de força dos currículos e até com o confinamento em salas de aula e prédios escolares. (...) O que é real estimula todos os sentidos, não só o intelecto.” (ORR, 1995, p.3)

A partir desta ideia de que ao propor transformações nos transformamos e de que é necessário romper com o que não nos satisfaz mais, perguntei aos professores se o fato das crianças estarem participando das aulas de educação ambiental havia os estimulado de alguma maneira e se percebiam transformações em suas relações com as crianças.

*“Eu falei que as sacolas jogadas na natureza demoram vários anos, cento e poucos anos e não se desfazem. Nós saímos, catamos o lixo todo aqui em volta. Conteí que, quando eu era criança, a gente levava os sacos para fazer compras, levava as cestas, e essa coisa tá voltando de novo. Bem melhor, né? Mas só falar é muito pouco, a gente tem que fazer.” (Maria-professora)*  
*“O trabalho que está sendo feito na escola com o pessoal de fora tem influenciado de uma forma muito positiva e efetiva esse relacionamento das crianças com o ambiente rural. De vez em quando, eu pergunto pras crianças aquelas perguntas que sempre se faz em escola, o que pretendem ser e muitos já falam que querem trabalhar na lavoura. Tinha tempo que eu não ouvia isso.” (Antonio-professor)*

### 5.3 A Educação que queremos

O fato das aulas de educação ambiental fazerem parte de projetos externos me incomodava profundamente, pois trazia à tona uma discussão sobre a perversidade das parcerias entre o público e o privado. (CUNHA, 2007; ARELARO, 2007) Este era um assunto abordado pelos professores durante as entrevistas quando perguntava a eles suas impressões sobre as aulas de educação ambiental na escola.

*“O projeto é bom, sei que deixa as crianças felizes. Mas eu não me envolvo muito porque passa o ano, projeto vai, projeto vem e quem permanece na escola, sobrecarregado com mais um projeto somos nós.”* (Beatriz-professora)

*“Foi um ganho muito grande pra escola. A gente não tem pessoal pra isso. Por mais que o professor tenha boa vontade de iniciar um projeto de horta na escola, ele sozinho não dá conta.”* (Tânia-diretora)

*“É um trabalho que geralmente não é feito nas escolas pelos professores não terem muito essa área dominada.”* (Antônio-professor)

A partir dessa relação “meandrosa” (CUNHA, 2007) entre educação e interesses privados de seu financiamento, o que aparecia na fala desses professores era o não cumprimento da Lei 9795/90, que garante a educação ambiental como direito das crianças e dever do Estado, devendo fazer parte da grade curricular de todas as escolas, assim como da formação de seus professores, e ser oferecida nos estabelecimentos públicos por professores concursados.

A temática ambiental vem inserindo-se gradualmente, nos diferentes níveis de ensino na educação escolar brasileira, ampliando-se na medida em que a questão ambiental ganha inserção social. Contudo a pesquisa vem apontando que a maioria das ações nas escolas são ainda esparsas, pontuais, carentes de continuidade e de fundamentação teórica e metodológica (CARVALHO, 1989; BENETTI, 1998). Sabemos que o professorado não teve na formação inicial um aprendizado sistematizado voltado para a temática ambiental e seu ensino, e que poucos professores tiveram tal oportunidade na formação continuada. (CINQUETTI, 2003, p.1)

Como iniciante no campo da Educação Ambiental, considerei importante realizar uma revisão bibliográfica dos trabalhos apresentados no GT da Anped sobre o tema. Este grupo de trabalho foi instituído em 2003, diante da crescente demanda de pesquisadores voltados a esta área.

*“A Educação Ambiental surge no Brasil e no mundo Ocidental de modo geral a partir da constatação de que a educação deveria ser capaz de reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente.”* (GRÜN, 2003, p.1)

Para organizar o acesso a este material, construí uma tabela (ANEXO) que enumerou todos os trabalhos, identificando além dos autores e títulos, suas instituições de origem, ano de apresentação, agência financiadora e número de citações, de acordo com a ferramenta Google acadêmico, em 1º de julho de 2010.

Foram apresentados 80 trabalhos entre 2003 e 2009.

- 32 trabalhos (42,1%) contaram com apoio de agências financiadoras (15 Capes/ 12 CNPq / 5 outras);
- 43 trabalhos (53,7%) estão concentrados em 6 instituições de ensino (10 Unesp/ 10 USP/ 8 UNISO/ 6 UFES/ 5 UERJ/ 4 UFC), sendo os demais distribuídos entre 26 Instituições. Todas as seis instituições mencionadas anteriormente desenvolvem linhas de pesquisa em PPGs vinculadas à temática da Educação Ambiental<sup>30</sup>;

Para análise deste material foram construídos alguns critérios, tendo em vista a impossibilidade de uma abordagem quantitativa, que seria bastante interessante, e constitui um desdobramento futuro possível.

Concentrei meus estudos nos textos que cruzavam a educação ambiental à temática da infância e à formação de seus professores, em um total de 17 trabalhos (4, 5, 10, 22, 23, 24, 29, 32, 34, 36, 40, 45, 47, 62, 63, 73, 74);

Além desses, também foram lidos os textos mais citados de acordo com a ferramenta Google Acadêmico (9, 11, 12, 25, 46), assim como os trabalhos de Mauro Grün, que foi o autor mais citado entre seus pares (9, 30, 49), na tentativa de dar voz à informação que tem circulado.

Observei que Marcos Reigota, apesar de não ter trabalhos apresentados no GT, foi o mais citado nas bibliografias, configurando-se um autor referência do campo e que Félix Guattari – e mais precisamente, o conceito das três ecologias – tem sido uma referência amplamente utilizada na área.

Alguns textos desenvolvem-se em uma linha descritiva de seus trabalhos de campo, apontando soluções locais para as questões do “desenvolvimento sustentável”, por exemplo, ou sobre outras maneiras de relacionar educação,

---

<sup>30</sup> Dado disponível na página do GT 22 – Educação Ambiental – Link Grupos de Pesquisa – Linhas de Pesquisa em PPGs  
<http://www.univali.br/modules/system/stdreq.aspx?P=2681&VID=default&SID=566425435610780&S=1&A=closeall&C=24965>

cultura e meio ambiente que diferem da hegemônica, como no caso das representações do movimento dos professores indígenas da Amazônia.

Outros textos são mais teóricos, buscando construir conceitos sobre cultura, sustentabilidade, além de demarcarem o papel da educação ambiental em nossa sociedade, seus desdobramentos na formação de professores e na legislação em vigor.

Apesar de se tratar de um campo polissêmico, nestes trabalhos há consenso no reconhecimento de que suas concepções de Educação Ambiental estão marcadas por sua dimensão política, pelo compromisso com a diversidade e pelo caráter interdisciplinar, pois “reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.” (REIGOTA, 2004, p. 10) e que seu fazer deve estar associado a uma mudança de valores.

“Quanto à dimensão valorativa, os documentos resultantes das principais conferências internacionais sustentam que não basta tratar dos aspectos informativos nas práticas pedagógicas, pois a informação, não acompanhada de um questionamento e mudança de valores éticos e estéticos, significaria uma redução do alcance e das possibilidades do desenvolvimento de trabalhos mais consequentes, críticos e efetivos”. (CINQUETTI, 2003, p.3)

Nesse aspecto, aprofunda-se a discussão sobre o papel da educação comprometida com a proposição de modelos de desenvolvimento econômico-cultural que não provoquem desequilíbrio ambiental e desigualdades sociais e na urgência de que a formação de nossos professores esteja imersa nestas discussões, contagiando-os com a perspectiva de outros mundos possíveis.

“Deste modo, a formação de educadores ambientais precisa ser pensada e debatida no sentido de buscar capacitação e informação no campo ambiental procurando integrá-los a uma reflexão crítica que está voltada a uma proposta de ação e intervenção social e política, no sentido de construir e consolidar ações em prol de um ambiente mais saudável para esta e para as futuras gerações.” (VASCONCELLOS & SANCHEZ, 2006, p.1)

Apesar da maior inserção da temática ambiental na escola através da educação ambiental e de sua importância anunciada pelos professores, a incorporação desta temática às práticas pedagógicas ainda é frágil, não rompendo de modo significativo com o caráter monocultural da escola e afirmando a necessidade de repensar a importância da natureza para o desenvolvimento integral das crianças.

Se este projeto de educação ambiental me parecia uma emergência no sentido que apresentei anteriormente, é claro que havia fragilidades – como, por

exemplo, a data marcada para seu encerramento, a ausência de formação adequada dos professores da escola em relação à temática. A relação dialética entre ausências e emergências mostra a necessidade de colocar o foco nas emergências, ampliando-as e articulando-as com o desenvolvimento curricular e superando uma visão também dicotômica entre currículo formal e educação ambiental.

“O desafio está no fato de que essa construção coloque num mesmo patamar de importância duas dimensões tradicionalmente antagonizadas: a natural e a cultural. É o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra.” (TIRIBA, 2010, p.5)

Quando falo sobre a necessidade de perceber fragilidades, me refiro à necessária transposição das dificuldades e desafios, mas principalmente a não nos fragilizarmos com estas dificuldades e desafios enquanto agentes de transformação para outros mundos que queremos. É neste sentido que Boaventura Sousa Santos fala da importância de “renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social”, o compromisso das Ciências Sociais e Humanas em documentar estas experiências, que isoladamente podem parecer pequenos momentos de alegria, mas que articulados em rede empoderam sujeitos localmente e organizam e fortalecem movimentos mais amplos.

Recentemente, passando na frente da escola, encontrei com uma das educadoras ambientais que me disse:

*“Eu tava muito triste vendo que o projeto está acabando e a gente conseguiu mudar bem pouca coisa na escola. Aí, outro dia passei aqui na porta e vi as merendeiras pulando amarelinha no desenho que fiz no pátio para as crianças brincarem. Aquilo me deixou tão feliz. Ver aquelas mulheres tão bravas brincando.”* (Educadora Ambiental)

Maturana (2004) diz que cada vez que a gente se encanta ativa a rede de autopoeise que nos retroalimenta, ativa a vida em nós. Neste sentido, trazer a vida para escola não era pouco. Na ocasião deste encontro, pensei na importância de superarmos o tempo da produção de mercadorias também em relação às nossas ações. Se o tempo da natureza é outro, a gente precisa, ao se afirmar parte da natureza, aprender a não desacreditar. Lembrei-me dos pés de jabuticaba que meu avô plantou há mais de 40 anos quando ele e meu pai ainda jovem desejavam reflorestar o sítio recém comprado. A jabuticabeira demora cerca de vinte anos para começar a dar frutos. Um lugar onde era pasto, agora se vê a criançada toda reunida pelos frutos.