

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE QUÍMICA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO “CONVERSA COMPLICADA”: entre
experiências vividas e o currículo escolar

GUILHERME DE AZEREDO COELHO

Rio de Janeiro

2023

GUILHERME DE AZEREDO COELHO

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO “CONVERSA COMPLICADA”: entre experiências
vivas e o currículo escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Química (PEQui) da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito final à obtenção
do título de Mestre em Ensino de Química.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Milanez

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Rozana Gomes de Abreu

Rio de Janeiro

2023

C278e Coelho, Guilherme de Azeredo
A Educação Ambiental como "conversa complicada":
entre experiências vividas e o currículo escolar /
Guilherme de Azeredo Coelho. -- Rio de Janeiro,
2023.
118 f.

Orientadora: Juliana Milanez.
Coorientadora: Rozana Gomes de Abreu.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de Química, Programa de Pós
Graduação em Ensino de Química, 2023.

1. currículo. 2. Educação Ambiental. 3. currere.
4. conversa complicada. 5. William Pinar. I.
Milanez, Juliana , orient. II. de Abreu, Rozana
Gomes, coorient. III. Título.

Guilherme de Azeredo Coelho

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO “CONVERSA COMPLICADA”: entre experiências vividas e o currículo escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de Química.

Aprovado em: 15 de dezembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 JULIANA MILANEZ
Data: 18/01/2024 13:38:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Juliana Milanez, PEQui, UFRJ

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUIZA SUSSEKIND VERISSIMO
Data: 18/01/2024 13:54:36-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dr.^a. Maria Luiza Süsseskind Veríssimo, PPGEduc, Unirio

Documento assinado digitalmente
 WALDMIR NASCIMENTO DE ARAUJO NETO
Data: 18/01/2024 16:16:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Waldmir Araujo Neto, PEQui, UFRJ

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Verbo transitivo direto. Retribuir. Compreender a importância.

Gostaria, inicialmente, de agradecer todas aquelas e todos aqueles em que tive a oportunidade de estabelecer conversas e que as complicaram, conjuntamente, comigo. A vocês, retribuo, nestas singelas palavras, minha eterna gratidão.

Aos meus pais, agradeço por me ensinarem, desde cedo, o meu lugar dentro deste mundo. Agradeço por não desistirem de minha formação, mesmo diante de difíceis cenários e por compreenderem a importância de estar longe (mesmo que as linhas telefônicas tenham-nos aproximado).

Ao meu namorado, por todo o amor, escuta, troca, apoio e por jamais soltar de minha mão nesta caminhada.

Às minhas queridas irmãs, cúmplices das minhas loucuras e suporte em meus saltos.

Às minhas amigas e aos meus amigos, pelos elos sinceros em toda minha trajetória como ser neste planeta. Agradeço por terem sido colo e proteção, além das boas risadas que demos em nossos encontros.

À minha experiência docente por me tornar professor e sujeito político neste complexo campo. Às/Aos colegas de trabalho e às alunas e aos alunos que cruzaram minha trajetória, mostrando que o caminho se faz ao caminhar.

Às professoras e aos professores que me possibilitaram enxergar o mundo para além dos muros que nos impedem de olhar a ampla vista no horizonte (e para além dele). Às minhas orientadoras, por alinharem meus caóticos e acelerados pensamentos. À UFRJ, por me permitir experimentar espaços de formação críticos e potentes.

Retribuo, ainda, esta produção a todas, todos e todes da comunidade LGBTQIA+ anteriores a mim, responsáveis por tornar o caminho mais florido, com possibilidades possíveis enquanto ser-sujeito nesse sistema. Essa produção é nossa!

*Eu vou escrever as novas regras
Pra mudar o rumo desse jogo
Sou nascido e moro nessa terra
Mas se eu morrer me deixe morto
Já que sou pedaço desse chão*

(SILVA)

RESUMO

COELHO, Guilherme de Azeredo. A Educação Ambiental como “conversa complicada”: entre experiências vividas e o currículo escolar. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) – Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Em virtude do avanço neoliberal e conservador no campo curricular e das articulações segregadoras vivenciadas nos últimos anos, como reflexo da mutação climática apontada por Bruno Latour, este trabalho tem por objetivo investigar as potencialidades das experiências vividas de docentes na construção de uma Educação Ambiental no currículo escolar. De acordo com William Pinar, ao visualizar o currículo como parte constituinte das conversas complicadas, tecidas nos contextos escolares, permitimos o investimento subjetivo de cada terrestre escolar, motivando interesses, desinteresses, histórias e experiências na construção curricular. Ainda, por vias do *currere*, compreendendo o currículo como algo vivido em si mesmo e com outros, abrimos espaço para pensar a interferência docente e de seus ambientes como elementos centrais nos conhecimentos lecionados nas disciplinas acadêmicas e nas dimensões presentes em seus saberes-fazer, como por exemplo, na Educação Ambiental. Nesse sentido, concordando com Martha Tristão, a Educação Ambiental enquanto terreno possibilitador de aprendizagem com/no/sobre o meio ambiente, pode estabelecer redes de aprendizagem entre os terrestres de um dado contexto, ampliando suas percepções sobre o espaço (co)habitado e as diferenças que emergem. Através da etapa regressiva do método *currere*, pautada na regressão ao passado e no estabelecimento de paralelos com o presente, conversas complicadas foram tecidas com quatro docentes de uma instituição particular, localizada na cidade do Rio de Janeiro, a fim de que a percepção sobre sua construção curricular fosse percebida. As autobiografias, marcadas por uma arquitetura do eu, mostraram a ligação entre memórias de vida das/dos docentes, como em seu processo de escolarização e em sua formação inicial, levando em consideração as práticas e epistemologias desenvolvidas hoje, no que diz respeito à Educação Ambiental trabalhada. Ainda, as redes de aprendizagem mostraram-se como importantes meios formativos, de modo que as subjetividades e as vivências de cada terrestre ganharam centralidade nos processos de formação (inicial e continuada). Diante do cenário político atual, marcado por uma emergência ambiental e curricular, as conversas complicadas tecidas pelas professoras entrevistadas e pelos professores entrevistados apresentaram-se como importantes instrumentos de resistência frente às políticas

públicas normatizadoras, permitindo o entrelaçamento das subjetividades e vivências com a Educação Ambiental, desafiando as estruturas coloniais e individualistas, pulverizada por novas formas de globalização. Como fruto desta pesquisa, o produto educacional, com o objetivo de centralizar as experiências no campo de produção de conhecimento, partiu de vivências pessoais próprias no desenvolvimento da pesquisa acadêmica para construir um diário autobiográfico, no formato de livro digital, sobre a pesquisa, de forma a mobilizar uma reflexão sobre o Ensino de Química e de Educação Ambiental, a fim de se complicar a conversa sobre currículo dentro das realidades docentes.

ABSTRACT

COELHO, Guilherme de Azeredo. A Educação Ambiental como “conversa complicada”: entre experiências vividas e o currículo escolar. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) – Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Due to the neoliberal and conservative advance in the curricular field and the segregating articulations experienced in recent years, as a reflection of the climate change pointed out by Bruno Latour, this work aims to investigate the potential of the lived experiences of teachers in the construction of Environmental Education in the curriculum school. According to William Pinar, by viewing the curriculum as a constituent part of complicated conversations, woven in school contexts, we allow the subjective investment of each school terrestrial, motivating interests, disinterests, stories and experiences in curriculum construction. Still, through *currere*, understanding the curriculum as something experienced and with others, we open space to think about the interference of teachers and their environments as central elements in the knowledge taught in academic disciplines and in the dimensions present in their know-how, such as, for example, in Environmental Education. In this sense, agreeing with Martha Tristão, Environmental Education as a terrain that enables learning with/in/about the environment, can establish learning networks among terrestrial people in each context, expanding their perceptions about the (co)inhabited space and the differences that emerge. Through the regressive stage of the *currere* method, based on regression to the past and the establishment of parallels with the present, complicated conversations were held with four teachers from a private institution, located in the city of Rio de Janeiro, so that the perception about their curriculum construction was perceived. The autobiographies, marked by an architecture of the self, showed the connection between the teachers' life memories, such as in their schooling process and in their initial training, considering the practices and epistemologies developed today, about Education Environmentally crafted. Furthermore, learning networks proved to be important training means, so that the subjectivities and experiences of each Earthling gained centrality in the training processes (initial and continued). Given the current political scenario, marked by an environmental and curricular emergency, the complicated conversations carried out by the teachers interviewed presented themselves as important instruments of resistance against standardizing public policies, allowing the intertwining of subjectivities and experiences with Environmental Education, challenging colonial and

individualist structures, pulverized by new forms of globalization. As a result of this research, the educational product, with the aim of centralizing experiences in the field of knowledge production, started from personal experiences in the development of academic research to build an autobiographical diary, in the format of a digital book, about the research, of in order to mobilize a reflection on the Teaching of Chemistry and Environmental Education, in order to complicate the conversation about curriculum within teaching realities.

SUMÁRIO

1. EMERGÊNCIA DA CONVERSA (COMPLICADA)	13
2. UMA CONVERSA COM O CAMPO AMBIENTAL-CURRICULAR	20
3. OBJETIVOS	24
3.1. OBJETIVOS GERAIS.....	24
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
4. COMPLICANDO A CONVERSA SOBRE CURRÍCULO	25
4.1. O PERCURSO PELAS TEORIAS DO CURRÍCULO: (RE)FAZENDO OLHARES.....	26
4.2. OLHANDO NOVAMENTE PARA A EMERGÊNCIA: CONHECENDO WILLIAM F. PINAR	29
4.3. ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: O CURRÍCULO COMO “CONVERSA COMPLICADA”	30
4.4. AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS CORRENDO EM CURSO PELO CURRÍCULO ESCOLAR	32
5. ENTRE VERBOS, EXPERIÊNCIAS E CURRÍCULO	35
5.1. NÃO NOS CALARÃO!	36
5.2. AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: ELO SUBJETIVO ENTRE PASSADO E PRESENTE	38
6. “REFAZENDO TUDO, REFAZENDA”: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO PERCURSOS-REDE	41
6.1. OS SENTIDOS E DISPUTAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	42
6.2. TECENDO REDES ENTRE SUJEITOS, CONVERSAS COMPLICADAS, COTIDIANOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	44
7. O SOLO DESABANDO SOB MEUS PÉS: OUTRAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA FILOSOFIA LATOURIANA	48
7.1. TRANSPORTANDO OLHARES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES	51
7.2. DESCOBRINDO PARAQUEDAS.....	53
8. OS MODOS DE USO DESTA PESQUISA	57
8.1. ONTOLOGIAS ESPAÇO-TEMPORAIS: O CRRERE ENQUANTO UM MÉTODO	58
8.2. ENTRE VIDAS: O PROCESSO REGRESSIVO DO CRRERE.....	62
9. PELOS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	66
9.1. A SUBJETIVAÇÃO EM CONTATO COM OS MEIOS (CO)HABITADOS	67
9.2. ESPAÇOS DE RESISTÊNCIAS: MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO	71
9.3. A FORMAÇÃO INICIAL E AS REDES DE APRENDIZAGEM COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	76

9.4. CRIANDO RESISTÊNCIAS.....	80
9.5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DAS REDES DE APRENDIZAGEM: ELOS ENTRE TERRESTRES	88
10. ENCERRANDO A CONVERSA (POR ORA...)	97
11. MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA: O PRODUTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA.....	101
11.1. PRODUTOS VIRTUAIS E SUAS DESVIRTUALIZAÇÕES	101
11.2. OS MODOS DE USO DO PRODUTO.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXO 1	114
ANEXO 2	117
ANEXO 3	118

1. EMERGÊNCIA DA CONVERSA (COMPLICADA)

Milhares de palavras vão sumir de repente, palavras que serviram para nomear coisas, rostos de pessoas, ações e sentimentos. Palavras que serviram para organizar o mundo, disparar o coração e umedecer o sexo.

os slogans, pichações nos muros das ruas e nas paredes dos banheiros, poemas e histórias indecentes, todos os títulos

anamnese, epígono, noema, teórico, os termos anotados em um caderno com a definição ao lado para não termos que sempre consultar o dicionário

as expressões usadas por outras pessoas com naturalidade, locuções que não nos julgávamos capaz de também usar um dia, é inegável que, é forçoso constatar

as frases terríveis que deveríamos esquecer, que resistem mais do que outras exatamente por conta do esforço em reprimi-las, você parece uma puta decrépita as frases que os homens dizem na cama à noite, Faça o que quiser comigo, sou seu objeto

existir é beber sem estar com sede

o que você estava fazendo no dia 11 de setembro de 2001?

in illo tempore domingo na missa

velho e relho, foi um quiproquó, separar o joio do trigo, que ideia de jerico! expressões em desuso, ouvidas de novo ao acaso, de repente tornam-se valiosas como objetos perdidos e encontrados, como será que foram conversadas

as falas para sempre presas a algumas pessoas como um lema - algo dito por alguém quando passávamos de carro por um ponto específico da estrada Nationale 14, e nunca mais se pode passar por ali sem que essas mesmas palavras voltassem à memória, como as casca-



tas escondidas do palácio de verão de Pedro, o Grande, que jorram quando
 caminhamos na frente do palácio
 os exemplos de gramática, as citações, os insultos, as músicas, as frases copiadas nos
 cadernos da época da adolescência
 o abade Trublet que, nas palavras de Voltaire, compilava, compilava, compilava
 a glória para uma mulher é o luto brilhante da felicidade
 nossa memória está fora de nós, em um sopro chuvoso do tempo
 o cúmulo da religiosa é viver virgem e morrer santa
 o explorador guarda o conteúdo da escavação em caixas
 um porquinho com coração era seu amuleto / ela comprara na feira por uma ninharia
 / quem diria, era um primor.
 minha história é uma história de amor
 (ERNAUX, 2021a, p. 11 - 12)

Começo este texto falando da emergência. Emergência essa que nos perpassa diariamente e nos catalisa para reações químicas (talvez) irreversíveis. Emergência que grita e corre, ao ponto iminente de choque (frontal) conosco. É a cinética reacional da emergência que me preocupa. Consome nossas palavras e as transforma em meros objetos falados, espalhados no hoje, no agora. A emergência que nos blinda de enxergá-la enquanto emergência, como algo que avança sobre as nossas vidas, neste céu escuro, ameaçando chover, inundar tudo e todos. A emergência que trato aqui se configura no plano material e discursivo, cujo poder tem de nos apagar enquanto terrestres¹, ao mesmo tempo em que age emergencialmente no mundo que nos habita e no qual habitamos.

A emergência vivenciada e marcada pelas mutações climáticas, a partir do Novo Regime Climático², carrega consigo o fechamento das fronteiras de trocas e das conversas, frente ao interesse de grupos hegemônicos, sendo neste caso as elites obscurantistas, que nos isolam da possibilidade de vivermos em nossos territórios e criarmos, através deles, laços e afetos

¹ Utilizamos o termo “terrestre” ao nos referirmos aos seres humanos e não-humanos em diálogo com seus locais. Conforme nos coloca Latour (2020a), “Terrestre” (usado pelo autor com letra maiúscula), torna-se conceito para além de uma perspectiva local-global dos sujeitos com a terra, visto que ao mesmo tempo repolitiza “o pertencimento ao solo” (*ibidem*, p. 67) e promove uma diferenciação do sujeito pela abertura do espaço, pois “o Terrestre, estando vinculado à terra e ao solo, é também uma forma de mundificação, já que não se restringe a nenhuma fronteira e transborda todas as identidades” (*ibidem*, p. 68, grifos do autor). Dessa forma, ao utilizarmos desse termo para nos referirmos aos seres (humanos e não-humanos) estamos propondo: 1) uma retomada de análise para a Terra, enquanto agente político de modificação de realidade humana; 2) esvaziamento de elementos classificadores e da possibilidade de construção de relações de poder existentes entre seres com seus meios. Ainda, em outro texto, Latour (2020b) apresenta a indissociabilidade dos terrestres quando falamos da Terra, já que, de maneira metafórica, “[...] sem os cupins, todo esse amontoado de lama não estaria ordenado dessa maneira [...]. Do mesmo modo, [...] que os cupins não viveriam um só instante fora do cupinzeiro” (*ibidem*, p. 33). Cabe ressaltar que a intenção não é ignorar a diferença existente entre seres humanos e não-humanos, visto que observamos sua existência em nossa própria relação com outros seres. É, nesse sentido, mostrar que os currículos estão permeados por saberes que se produzem dialeticamente, através do convívio entre seres, ou melhor, entre terrestres.

² Termo cunhado por Bruno Latour, a fim de expressar as mudanças sociais e políticas em termos das mudanças climáticas, ou mesmo como chama o autor: mutação climática (dando sentido de uma modificação sem retorno). De acordo com Latour (2020a, p. 10 -11), o Novo Regime Climático é um olhar para o cenário ambiental sem descartar “[...] a explosão das desigualdades, nem a amplitude das desregulamentações, nem a crítica da globalização e nem, sobretudo, o desejo desesperado de regressar às velhas proteções do Estado nacional”.

(LATOURE, 2020a). O cenário deixado pelas modificações no clima, sentidas ética-esteticamente por nós, terrestres, marcam um outro modelo de globalização, chamado por Latour (2020a) de “globalização-menos”, onde os muros estabelecidos pelas elites tornam-se estrutura de segregação, marcando assim uma “carência universal de espaços a compartilhar e de terra habitável” (*ibidem*, p. 18).

O modelo desenvolvimentista, perpetuado em nosso imaginário e refletido em nossas ontologias, nos empurrou a esta emergência ambiental, política e social (KRENAK, 2019). Parte dessa emergência, constituída pela ação de grupos hegemônicos e da perpetuação de suas ideologias frente ao meio ambiente, agenciam políticas com o organismo Terra (LATOURE, 2020a). Na tentativa de adequar os terrestres aos propósitos da globalização e do modo de produção capitalista, os grupos hegemônicos criaram ficções políticas, a fim de que as mutações climáticas fossem/sejam negligenciadas (e até mesmo negadas) nas esferas socioambientais. Tais ficções solidificam o processo de desmoronamento – do qual a emergência se apoia – para a consolidação da globalização-menos (*ibidem*). Estabelece-se, portanto:

[...] comunidades muradas para não ter de partilhar mais nada com as massas – e sobretudo com as massas “de cor” que logo avançariam por todo o planeta, uma vez que seriam expulsas de suas próprias casas -, é de se imaginar que os deixados para trás tenham igualmente percebido que, se a globalização estava a deus-dará, então eles também precisariam de muros de proteção (LATOURE, 2020, p. 30).

Como parte desse processo de desterritorialização³, onde terrestres tornam-se seres não-pertencentes de seus espaços sociais, a emergência, hoje instaurada, também avança para outras esferas de nossa sociedade, como a da educação (PINAR, 2007; SÜSSEKIND, 2019). Essa mesma emergência presente nos testes padronizados e nas avaliações em larga escala, minando nossa (as professoras e os professores) autonomia de trabalho e assombrando nossos saberes-fazer-arteístico docentes, conjecturando, dessa forma, um movimento anti-intelectual (PINAR, 2006; 2016; SÜSSEKIND, 2014). Na incansável busca por uma “qualidade educacional”, através de parâmetros pensados por quem quer encobrir a emergência, com pretextos de inclusão (globalização-mais), ameaçam a formatação de nosso trabalho e o limita à lógica da testagem, murando-nos frente às possibilidades outras de conversa (LATOURE, 2020a; PINAR,

³ O termo utilizado parte da crítica feita por Latour (2020) aos efeitos materiais gerados pela globalização-menos, principalmente a partir do Novo Regime Climático. De acordo com o autor, a promessa de um solo comum propagada pela globalização-mais fez com que deslocamentos migratórios de sujeitos em massa fossem realizados, partindo da busca por um solo seguro, seja, por exemplo, pelos impactos gerados pela mutação climática, acarretando a busca de outras formas de vida. Entretanto, os muros estabelecidos pelas elites obscurantistas, atitude essa que marca a globalização-menos, além de produzir fronteiras entre o “eu” e o “outro”, retira de nós a possibilidade de habitar em dados espaços e de criar laços com os territórios diversos. Dessa maneira, a palavra “desterritorialização” carrega consigo, neste texto, a ideia de retirada de nós, terrestres, de territórios possíveis de serem (co)habitados e da oportunidade de enraizar pertencimentos com nossos ambientes.

2016). As palavras de fato somem, porque se perdem, no lugar de outras que insistem em reduzir a educação a uma ideia de contabilidade, onde os números só produzem sentido quando expressam altos resultados, “indicando a acumulação de conhecimento, o que supostamente se traduz em um aumento do produto nacional bruto” (PINAR, 2006, p. 127).

A emergência se transforma em pesadelo, nas palavras de Pinar (2006, p. 127), onde:

O pesadelo presente - no qual educadores têm pouco controle sobre currículo, o verdadeiro centro organizacional e intelectual da escolarização - tem muitos pontos, dentre eles é proeminente a responsabilização (*accountability*), uma aparente ideia de senso comum que faz os professores - mais do que os estudantes e seus pais - serem responsáveis pelas realizações educacionais dos alunos.

O currículo, portanto, torna-se instrumento dessa emergência, na medida em que, pela disputa sócio-histórica, selada no âmbito da formação das políticas públicas, transmuta os interesses das elites obscurantistas em textos normativos de abrangência nacional (GOODSON, 1997). As ficções políticas contadas e os projetos societários agenciados pelos grupos hegemônicos costumam, enquanto fios condutores, o tecido da emergência (LATOURETTE, 2020a; SÜSSEKIND, 2019). Essa anunciada emergência tira-nos a voz, diminuindo o volume e tom, silenciando, as conversas complicadas que cercam o espaço escolar e o reduz à números e pontuações (PINAR, 2006), transformando a experiência educativa em um “jogo de adivinhação, que, sim, estraga a espontaneidade e a autenticidade da conversa” (SÜSSEKIND, 2014, p. 33).

A emergência, portanto, discursivamente presente no currículo, afasta o terrestre de sua experiência de vida, da espontaneidade que é viver, do convívio com o “outro”, que é diferente de mim e que ao mesmo tempo se assemelha por ser diferente (PINAR, 2016). Experiência essa rara nos dias atuais, pelo excesso de informação, mercantilização do tempo e da vida, pela imposição de experiências nos moldes capitalistas (LARROSA, 2002).

A emergência, que nos interroga constantemente sobre nossa relação com o ambiente, nos cerca e dentro disso nos individualiza e nos exclui de nossos meios sociais, por meio de uma Educação Ambiental conversadora (LOUREIRO, 2003), não integrando saberes marginalizados como parte da conversa (TRISTÃO, 2014). Tal emergência nos impede de olhar coletivamente para nossas relações (entre seres humanos e não-humanos), que rouba a cena quando as vozes emancipadas nos convidam a cantar (conjuntamente) em “alto e bom tom”. Emergência essa que se torna concreta pela prática e pela burocratização do trabalho docente (PINAR, 2012), não pela *práxis* educativa, impossibilitando, portanto, a ação subjetiva dos terrestres em se conhecer seus espaços ambientais e transformá-lo (TRISTÃO, 2012).

A luta contra a emergência, que se escancara, atravessa os âmbitos curriculares e ambientais, visto que, de acordo com Pinar (2014, p. 47), “o currículo não é sobre a escola, deveria ser sobre o mundo. Bem, o mundo através de nós”. É projetar, por essa razão, paraquedas coloridos, não nos livrando da queda e do desmoronamento do solo, mas possibilitar outras formas de produção de sentido e perpetuação de ontologias com/no/sobre o meio ambiente (KRENAK, 2019; TRISTÃO, 2014).

Uma emergência que nos lança a (re)pensar sobre nós e naquilo que nos constitui enquanto terrestres, atuantes em uma luta política contra o capitalismo e seu vórtex homogeneizador, que age em nossas particularidades e na Terra em que vivemos (KRENAK, 2019).

O avanço dessa emergência compromete as nossas experiências, utilitariza nossas vivências, onde:

[...] o conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro [...], a ‘vida’ se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (LARROSA, 2002, p.27).

O momento dessa emergência clama para recontarmos nossa história, para além, conforme nos apresenta Pinar (2006), de perspectivas narcisistas e presentistas, onde se impera a lógica da testagem, da produção do *self* privatizado⁴, preso no presente e na tentativa de sobreviver a ele. É tempo de “experimentar o prazer de estar vivo, dançar, de cantar [...], contar mais uma história” (KRENAK, 2019, p. 26-27). A emergência que bate abruptamente em nossa porta, demanda tratar do currículo escolar como “conversa complicada” e dessa forma reconstruindo-nos socialmente e subjetivamente, por meio da vivência (simultânea) entre passado, presente e futuro (PINAR, 2016). A *conversa complicada* sobre currículo torna-se uma forma de reconectar o sujeito com nosso “*eu*” e com o “*outro*”, envolvendo assim:

nossa história, nossas memórias, os contextos em que vivemos, as alegorias que nos arquitetam e que se desdobram nas salas de aula e, também, os conhecimentos ditos acadêmicos, escolares e científicos, de gênero, de raça, de fé, entre outros, derrubando os muros que *separam* a escola da vida (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016, p. 284).

A emergência, portanto, nos lança à aventura (desconhecida e libertadora) de nos reconectar com nossa própria vida e de forma subjetiva, transpor isso em nossos contextos escolares, onde os processos de subjetivação e de (re)(auto)conhecimento dos mesmos e dos

⁴ De acordo com Jahen e Ferreira (2012), o termo “*self*” é um conceito sociológico ligado “[...] à constituição do *eu*, ao *si mesmo*. Trata-se da formação do si mesmo e sua relação com os outros, com as instituições e com o meio ambiente” (*ibidem*, p. 270, grifos das autoras). Nessa perspectiva, ao falar sobre o “*self* privatizado”, Pinar (2006) fala das características políticas que tornam esse “*eu*” alinhado ao “*outro*” um narciso (voltado para suas necessidades narcisistas), sendo assim “[...] incapaz de distinguir entre si próprio (o *self*) e o *outro*; ele deixa de participar, sozinho e de forma significativa, da esfera pública” (*ibidem*, p. 128).

fragmentos residuais que os constituem ganham caráter central no currículo escolar, sendo assim elementos fundamentais para a compreensão do mundo e das relações circundantes (PINAR, 2016). Dessa maneira, “no esforço para reconstruir o que foi - entendendo isso em seus próprios termos - reconstrói-se o que é agora. Descobrir o futuro, então, significa voltar ao passado, não instrumentalizar o presente” (*ibidem*, p. 30). Como nos mostra Krenak (2019):

Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza (KRENAK, 2019, p. 67).

Ela acendeu a luz do quarto.
Queria encontrar alguém.
Desejava que nas quatro paredes
houvesse alguma sombra que lhe acenasse.
Ela procurou por todos os cantos.
Abriu as gavetas,
olhou por debaixo da cama,
buscou nas profundezas de seus móveis.

Até que abriu o guarda-roupa
e se viu no espelho colado na porta.
Era mais do que um reflexo ali desenhado,
talvez fosse alguém que ela quisesse encontrar.

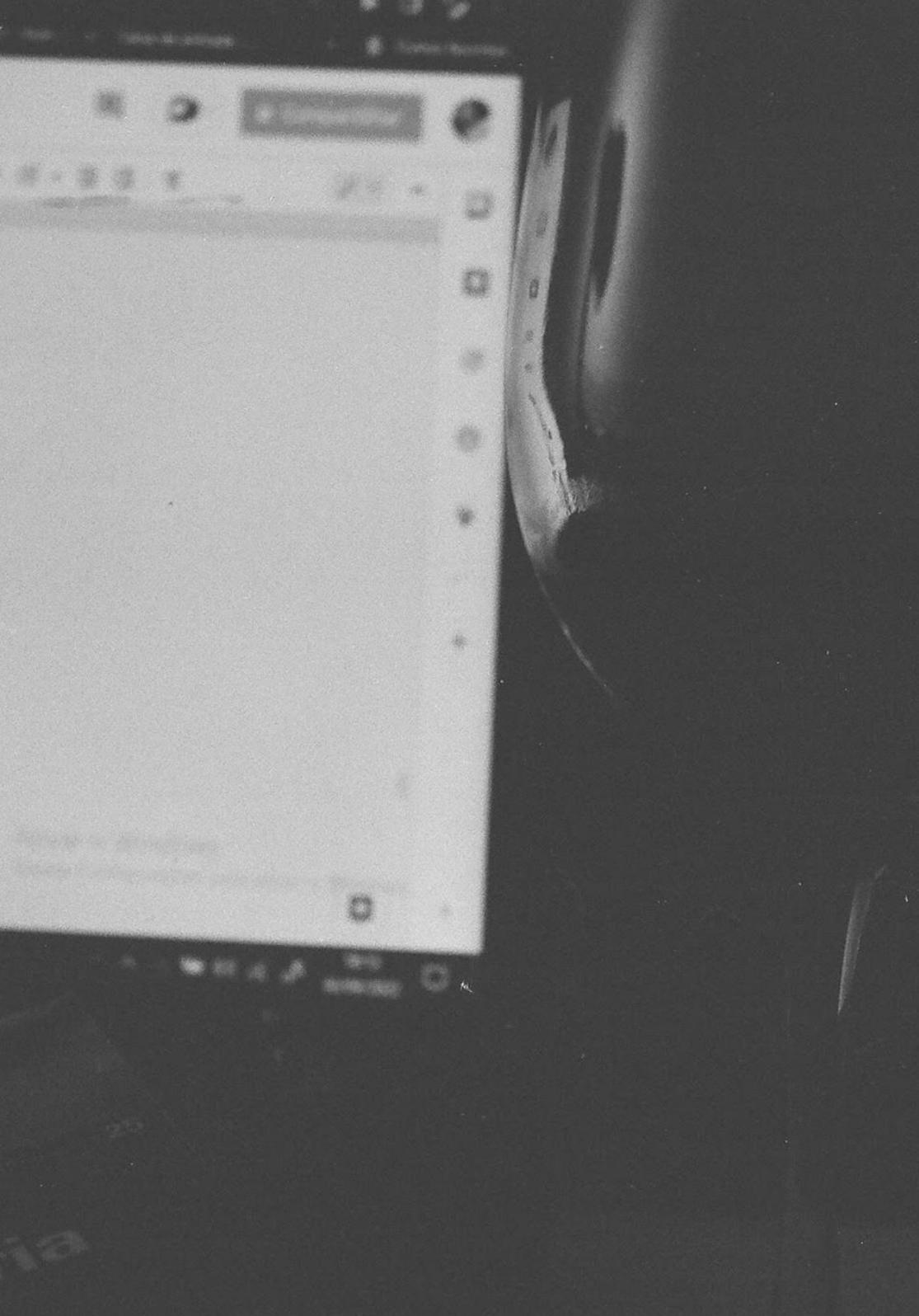
Esse alguém que ela tanto procurava
era um ser desconhecido.
Um ser diferente dela e que ao mesmo tempo era ela própria.
(Autoria própria)

Como forma de imaginar outro mundo possível, essa pesquisa visa ampliar e potencializar a conversa (complicada) sobre o currículo, de maneira que as experiências vividas, no elo entre *passado-presente*, sejam centrais na reconstrução subjetiva do currículo e, conseqüentemente, na superação da emergência que *nos* interpela (PINAR, 2016). Por essa razão, compreendendo que as experiências vividas por cada sujeito do currículo podem modificar o currículo escolar, bem como a Educação Ambiental como parte constituinte (e intrínseca) dele, espera-se que através da *conversa complicada*, corporificada por vias de uma entrevista semiestruturada, os sujeitos possam refletir sobre suas práticas e reconhecer o papel de suas jornadas e histórias na constituição curricular da Educação Ambiental. Dessa forma, as trajetórias de vida dos sujeitos curriculares (docentes e estudantes) podem tornar-se importantes elementos de luta política contra a emergência, interrogando-a através da construção e constituição *curricular-ambiental*.

É no convite para o encontro e para a conversa com docentes e estudantes que se espera subverter as normas e padrões (discursivos) impostos pela emergência, de modo que esses sujeitos do currículo empoderem-se enquanto agentes de construção Educação Ambiental ado-

tada na escola, onde através do contato estudante-docente, conhecimentos prévios podem se materializar em práticas curriculares subjetivas, modelando assim as concepções do “*eu*” com o “*outro*” (PINAR, 2016).





2. UMA *CONVERSA* COM O CAMPO AMBIENTAL-CURRICULAR

transcorre pelas mãos
as águas do destino
e a beleza azul-celeste
abre os caminhos
desse novo olhar
(Autoria própria)

Meus desejos e anseios, que rondam e fundamentam esta pesquisa, trabalham na perspectiva de se pensar caminhos outros para além dessa emergência (im)posta sob nossas vidas, tratando das esferas curriculares-ambientais como terreno de reconstrução subjetiva no campo (PINAR, 2016). Silva (2021) nos atenta para a pluralidade das Teorias de Currículo, sendo essas delimitadas pelas teorias e autores que constituem seu arcabouço teórico, pois “o currículo depende precisamente da forma como ele é definido” (*ibidem*, p. 14). Nesse mesmo trajeto, Reigota (2012) sinaliza a heterogeneidade do campo da Educação Ambiental, assumindo a posição de que é necessário trabalhar de forma coletiva, objetivando-se a:

assumirmos coletivamente o compromisso em construir um campo que não se distancie dos contextos sociais e ecológicos em que surge e que, dessa forma, coloque em xeque a herança racionalista e moderna,

competitiva e produtivista de se fazer ciência (*ibidem*, p. 511).

Nesse processo de construção coletiva dos sentidos que abarcam os pressupostos de uma Educação Ambiental na escola, constituindo-se enquanto componente curricular, lancei-me ao estado da arte, buscando interseções entre “Educação Ambiental” e “currículo”, dialogando com as intenções de pesquisa deste trabalho. A fim de mergulhar em perspectivas de currículo alinhadas a esta pesquisa, busquei na literatura elementos que traduzissem a noção de conversa complicada enquanto meio de construção curricular nas escolas, onde os sujeitos que co-habitam tal espaço são compreendidos como agentes do currículo, perpassados por suas trajetórias de vida e experiências vividas (no presente e no passado).

A revisão da literatura indicou uma ausência de produções acadêmicas brasileiras e estrangeiras que trabalhem em diálogo com a teorização de William Pinar sobre o currículo e o entendimento do mesmo enquanto conversa complicada, correndo em curso (*currere*) pelo espaço escolar, conforme exposto no Anexo 1.

Os sentidos próximos apropriados em determinados artigos carregam consigo o currículo enquanto parte constituinte do cotidiano da escola, através de diferentes perspectivas provenientes dessa aproximação. Dentre elas, alguns trabalhos abordam o cotidiano enquanto meio de intervenção curricular, por vias das políticas públicas ou por documentos pensados-criados *a priori* pelas instituições investigadas (MELO, *et al.*, 2010; NISHIJIMA, *et al.*, 2010; ALVES, *et al.*, 2011; LAMOSA; LOUREIRO, 2011; WASZAK; SANTOS, 2018; PROSSER, 2020; ARAÚJO, *et. al.*, 2021) e em alguns casos levantando propostas curriculares de melhoria da Educação Ambiental (ou disciplinar) nas instituições de ensino (ARIMON, 2008; SAMPAIO; OLIVEIRA, 2012; JUZWIAK, 2013; CASELLI; FERRAZ, 2017; MARTINS, 2019; RODRIGUES, *et al.*, 2020; FARIA, *et al.*, 2021; HOERING; JUNIOR, 2021). Assim sendo, o cotidiano apresenta-se enquanto sinônimo de não-observação das nuances dos entrelaçamentos relacionais que podem emergir dele próprio, isso porque “no cotidiano da vida, da escola, das comunidades, o que vemos como mera repetição é porque, [...] nos faltam ‘olhos para ver’ a criação que existe para além da simples repetição” (TRISTÃO, 2005, p. 262). Tais caminhos teóricos abrem margem para a investigação do currículo por meio da conversa complicada, onde os sujeitos curriculares (e cotidianos) intervêm no currículo através de suas experiências de vida (independente do recorte temporal), experiências essas também curriculares (PINAR, 2007; 2016).

Andrade (2008) apresenta a possibilidade de subversão às normatizações curriculares (im)postas, através dos saberes e práticas ambientais que são colocadas em *xequê* e (re)pensadas diariamente, no espaço-tempo escolar. De acordo com a autora, “nesse *espaço-tempo* que os

docentes são desafiados a dialogar *com* a realidade, recorrer às lógicas integrativas e restaurativas para contextualizar a história, a cultura e a vida amazônica” (*ibidem*, p. 297) e com isso, desestabilizar os currículos padronizadores. Em diálogo, Coelho *et al.* (2020) e Souza e Costa (2021) apontam que a Educação Ambiental, ao ser posta em prática na escola, torna-se indissociável dos cotidianos que cercam as/os estudantes, bem como seus contextos sociais, ambientais e políticos. Essas produções corroboram com a concepção de Educação Ambiental por Tristão (2005), visto que, segundo a pesquisadora:

[...] é conveniente analisar e compreender as experiências educativas em tempos-espacos vivos, com práticas discursivas contextualizadas, locais e argumentativas, com narrativas espaciais e temporais que potencializam as energias humanas disponíveis (*ibidem*, p. 262).

Süssekind *et al.* (2020) abre a possibilidade de pensarmos a resistência frente às políticas nefastas e de silenciamento (ou até mesmo de morte) de corpos-vidas que se distanciam do espectro hegemônico da sociedade. A luta política, portanto, pode ser emanada pelas relações cotidianas, através das vozes que permeiam os espaços-tempos escolares, experienciando e criando currículos, de maneira a tentar “resistir, criar e sobreviver ao vírus invisível que expõem as visibilidades cruéis do capitalismo e suas necropolíticas” (*ibidem*, p. 506). Frente a isso, Simões (2019) aponta para possibilidades emancipatórias a partir de ações coletivas das/dos sujeitos que (re)criam saberes-fazer por meio do cotidiano escolar, rompendo com políticas públicas que normatizam o trabalho docente.

Ao nos lançarmos às produções acadêmicas em língua inglesa, de modo a investigar como pesquisadores de outras nacionalidades abordam o encontro entre Educação Ambiental e currículo, também nos deparamos com certa escassez material e teórica (Anexo 1). Os artigos localizados, dentre a pequena quantidade presente na plataforma Periódicos CAPES, não trazem o elo requerido para esta pesquisa (categorias fundamentais na teorização de William Pinar e pressupostos da Educação Ambiental), já que ora se aborda o currículo e ora se aprofunda em questão sobre o meio ambiente e a educação. Diante desse cenário, Grange (2020) destacou-se em nossas buscas e análises, por trazer um debate sobre a disputa de sentidos, no âmbito da universidade, no que diz respeito ao termo “sustentabilidade” e o papel discente no repensar de seus efeitos e no distanciamento de perspectivas neoliberais que conduzem discursivamente sua conversa.

Por fim, quando observamos como o campo aborda e compreende a ideia de currículo enquanto elemento a ser construído, neste caso pelas vidas-subjetivas no dentro-fora da escola, enxergamos a potencialidade de imersão no espaço-tempo escolar, através do desenvolvimento desta pesquisa. Pela interseção “Currículo-Educação Ambiental”, avaliamos a pertinência de

nossa proposta, pois os trabalhos acadêmicos levantados não focalizam na ideia de que as experiências vividas e as trajetórias de vida dos sujeitos do currículo, dentro da escola, também impactam, dialogicamente e dialeticamente, na constituição-concepção-curricular, corrompendo as estruturas pensadas das políticas públicas. Essa abertura nos permite pensar-criar esta pesquisa, a partir das conversas complicadas com professoras e professores, identificando seu papel na construção da Educação Ambiental na escola.

Eu bem sabia que a nossa visão é um ato
poético do olhar.
Assim aquele dia eu vi a tarde descoberta
nas margens do rio.
Como um pássaro desaberto em cima de uma pedra
na beira do rio.
Depois eu quisera também que a minha palavra
fosse desaberta na margem do rio.
Eu queria mesmo que as minhas palavras
fizessem parte do chão como os lagartos
fazem.
Eu queria que minhas palavras de joelhos
no chão pudessem ouvir as origens da terra.
(BARROS, 2015, p. 69)

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivos gerais

Investigar as potencialidades das experiências vividas de docentes na construção de uma Educação Ambiental no currículo escolar.

3.2. Objetivos específicos

- 1) Analisar as narrativas de professoras e professores de Ciências da Natureza, resgatando memórias de suas vivências em Educação Ambiental;
- 2) Estabelecer possíveis relações entre essas experiências vividas de docentes com as suas (trans)formações de concepções e práticas atuais em Educação Ambiental;
- 3) Elaborar um diário de pesquisa autobiográfico a partir das experiências pessoais próprias no desenvolvimento da pesquisa acadêmica, por meio de um livro digital, de forma a mobilizar uma reflexão sobre o Ensino de Química e de Educação Ambiental, a fim de se complicar a conversa sobre currículo dentro das realidades docentes.



ESPELHO

3. OBJETIVOS

4. COMPLICANDO A CONVERSA SOBRE CURRÍCULO

o caos que reina
e impera em mim
transformam a parede da minha casa
feitas de concreto cinza
em lindas janelas de vidro
quando o sol se põe

através delas
vejo o horizonte ao fundo
e a imensidão do mar

o sol laranja-avermelhado
me mostra
a beleza e a infinitude
do caos que reina
e impera em mim.
(Autoria Própria)

Os escritos aqui contidos transmutam-se em pedaços de imagens, onde as palavras atomizadas juntam-se e corporificam-se. As luzes que incidem sobre esses vitrais textuais, iluminam minhas vivências enquanto pesquisador do campo curricular e de Educação Ambiental, além das minhas experiências vividas enquanto sujeitos-professoras e sujeitos-professores (ambos substantivos intercambiáveis). Cada palavra contida neste capítulo expressa não só o caos experienciado por mim no decorrer desta pesquisa, como tam-

bém a ação (caótica) de direcionamento dela, mostrando que complicar a conversa sobre o currículo escolar, conforme mostra Pinar (2016) é um processo de reconstrução subjetiva, da qual eu mesmo pude experienciar. Dessa forma, aqui apresento o percurso seguido por mim no desenvolvimento dos meus estudos sobre as Teorias de Currículo, bem como os olhares que defini para compor o arcabouço teórico basilar desta pesquisa, partindo das lentes de William F. Pinar e dos elementos constituintes de sua teorização curricular.

4.1. O percurso pelas Teorias do Currículo: (re)fazendo olhares

Há uma distância que conta mais do que os quilômetros e talvez mais até do que os anos-luz: a distância das mudanças. (STARNONE, 2017)

Começo esta seção em um momento de consolidação de perspectivas teóricas de currículo em minha pesquisa e na minha própria forma de ver e analisar as produções do campo. Ao longo dos últimos meses⁵, passei por um processo de reestruturação do meu objeto e dos meus objetivos de pesquisa, dos quais acarretaram a modificação dos rumos desta dissertação e do meu percurso pelas Teorias de Currículo. Durante esse ponto de inflexão, motivado pela imersão no campo curricular, precisei me (re)analisar enquanto professor-pesquisador e refletir sobre quais contribuições poderia (e gostaria de) deixar à Educação Ambiental e ao Ensino de Química por vias do currículo. Por essa razão, apresento inicialmente a minha trajetória de mudança, com o propósito de materializar meus pensamentos e sentimentos presentes ao longo desses meses.

O percurso inicial seguido nesta pesquisa me levava para percepções mais estruturalistas de currículo, onde análises macrossociais compunham meu arcabouço teórico. Dentro dessa vertente, pautada em pilares marxistas, orientava-me pelas teorizações de Ivor Goodson, identificando o currículo como reprodutor do *status quo* da sociedade, onde ele atua na regulação daquilo que será lecionado na escola (GOODSON, 1997). Tais concepções foram importantes para minha emancipação enquanto professor, na medida em que a não-neutralidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula tomava (e ainda toma) conta da forma de ver as normativas curriculares oficiais e ao entrar em contato com elas. Ainda, questionava-me sobre quais intenções educativas permeavam a Química contida nos currículos escolares e assim constituindo seu caráter simbólico, conforme apontado por Goodson (1997). Partindo dessas premissas e levando em consideração, inicialmente, que os textos curriculares na sua forma

⁵ Texto escrito no mês de outubro de 2022.

escrita, como por exemplo os documentos oficiais, são “um testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (*ibidem*, 1997, p. 20), me debrucei sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de forma a analisar os discursos presentes sobre Educação Ambiental e que normatizam o trabalho realizado na disciplina de Química.

A escolha da BNCC como objeto de pesquisa se deu, *a priori*, por certa ingenuidade minha, ao compreendê-la (erroneamente?) como um documento oficial curricular, de cunho normatizador, cujo principal papel se dava na (de)limitação de fazeres-saberes pedagógicos docentes, impactando-me diretamente enquanto professor-pesquisador. Entretanto, compreendo que nós, professoras e professores, não estamos apenas subjugados aos interesses de quem produz os textos curriculares oficiais, mesmo que as últimas reformas curriculares estejam direcionando para tal ação (PINAR, 2006). Nós, professoras e professores, agentes constituintes das comunidades disciplinares, somos também responsáveis pela produção dos currículos, onde através dele nos retroalimentamos, visto que no momento no qual as políticas curriculares são construídas, nós a (re)construímos, ao entrar em contato com elas, em um movimento cíclico e contínuo (COSTA; LOPES, 2016; MACEDO; LOPES, 2011).

Ao olhar para o currículo dessa maneira, o rompimento com perspectivas críticas e estruturalistas das teorizações curriculares, como as de Ivor Goodson, era previsto, visto que me contaminava com outras noções de controle e relações de poder, indo além das estruturas sociais, bem como perspectivas de currículo cuja temática “poder” não era central nas formulações teóricas (SILVA, 2021; PINAR, 2014). Segundo Jahen e Ferreira (2012), os próprios sujeitos constituintes de uma estrutura atuam na perpetuação do controle social, por meio de práticas discursivas padronizadas, cujo resultado acarreta autorregulação dos corpos e das cosmovisões. Portanto, o currículo torna-se não só um elemento estrutural, como também subjetivo, em que através de um ato contínuo e em movimento constante, produz a realidade da qual se vive, além da organização do tempo, espaço e das subjetividades (JAHEN; FERREIRA, 2012; SILVA, 2006; VEIGA-NETO, 2002).

Partindo desses pressupostos, as questões que cercam as subjetividades do currículo não só tomaram centralidade em algumas teorizações do campo - o lado “pessoal” da teoria de currículo, conforme mostrado por Sússekind (2014) - como também me saltaram aos olhos e emergiram como uma possibilidade de pesquisa acadêmica. Ao me misturar homogeneamente e interagir intensamente com outras produções de currículo, percebi meu papel de agência na produção e formação do *self*, na medida em que também me produzia e formava-me no contato direto, através de uma atração iônica, não estando, dessa forma, determinado pela estrutura so-



cial (COSTA; LOPES, 2016). Por isso, eu, enquanto professor da educação básica, sou produzido pelas estruturas curriculares enquanto, ao mesmo tempo, as produzo, de forma alquímica, onde minha subjetividade altera o currículo escolar (JAHEN; FERREIRA, 2012).

Em vista disso, mesmo que esteja incluso em um *corpus* disciplinar e social, conforme mostrado por Goodson (1997), também sou sujeito presente que atuo com minha subjetividade na produção da Educação Ambiental escolar, como também de Química (GOODSON, 1997; JAHEN; FERREIRA, 2012; COSTA; LOPES, 2016). Dessa forma, o convite de olhar para além das estruturas macrossociais que me cercam e voltar-me para as subjetividades (docentes e discentes), tornou-se um importante ponto de inflexão, de modo que meu fazer-artístico-pedagógico transcende as fronteiras das comunidades disciplinares, onde a imensidão do meu “eu” não se restringe apenas ao meu corpo, pois me conecto de inúmeras formas com o exterior e me (re)construo (de diversas maneiras e continuamente) através dele (COSTA; LOPES, 2016).

Eu me conheço mais
Olhando pra você eu vou
Descobrimo quem eu sou
E penso agora no que você vê
O que me diz de mim?
O que eu não reconheço sem você?
Eu não me enxergo bem

Se vivo a vida sem querer saber de mais ninguém

Pois não há bom proveito nos dias aqui
Quando o coração anda distante, triste, frio e sem amar
Em você eu tenho o que falta em mim
E descubro o que tenho de melhor pra te oferecer
(MAHMUNDI, 2020).

Dessa forma, na medida em que o currículo modifica a realidade e as subjetividades, essas últimas também modificam o currículo. Com isso, o “eu-professor” que sou em contato com as relações (pessoais, físicas, políticas, entre outras tantas) que me permeiam, produzem uma situação de equilíbrio químico, onde na mesma velocidade em que me coloco no “outro”, o “outro” se coloca em mim. Portanto, o “eu” e o “outro”, conjuntamente, atuamos em um processo contínuo de construção-vivência do currículo escolar, através da experiência educacional, compartilhando as substâncias de vida (PINAR, 2016). Os elementos que nos constituem e nos fundamentam enquanto sujeitos, então, são incorporados pelo currículo escolar, mediante a um processo alquímico, onde há:

[...] uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de ‘fragmentos’ (*bits*) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação (POPKEWITZ, 2001, p. 105 *apud* JAHEN; FERREIRA, 2012, p. 267).

O currículo, com isso, torna-se um tecido de diversos elementos, no qual as subjetividades constituem-se como um importante fio que se entrelaça com os outros (PINAR, 2016). Ver-me como parte constituinte desse currículo escolar transformou não só a minha forma de (re)conhecê-lo, mas também de alterar o percurso dessa pesquisa no campo curricular, onde deixo de lado as estruturas da sociedade e passo a olhar para a subjetividade das professoras e dos professores, além das/dos estudantes. Sujeitos esses do currículo, que em constante movimento de construção e reconstrução, materializam o currículo escolar e o modifica, produzindo assim novos indivíduos sujeitos através de seu âmago, por meio do contato, da conversa (complicada) (JAHEN; FERREIRA, 2012; PINAR, 2016).

4.2. Olhando novamente para a emergência: conhecendo William F. Pinar

Dentro do contexto da reconceptualização do campo curricular vivenciada na década de 1980 nos Estados Unidos, William Pinar tornou-se nome expoente, contribuindo no (re)pensar das Teorias de Currículo e na sua inserção no campo da pesquisa acadêmica (SÜSSEKIND, 2013; 2014; MOREIRA, 2014; LOPES; MACEDO, 2016). Tal movimento influenciou o

distanciamento de perspectivas tradicionais pautadas no modelo de Ralph Tyler, cujo pilar se dava nas categorias de “planejamento, implementação e avaliação dos currículos” (MOREIRA, 2014, p. 9). Abriu-se margens para fundamentações baseadas na Sociologia (influenciados pelas teorias marxistas, por exemplo), além de outras linhas filosóficas e sociológicas, como a fenomenologia (LOPES; MACEDO, 2016).

William Pinar, por meio de seu livro *Understanding Curriculum*, traz em seus escritos o desenvolvimento histórico das Teorias de Currículo nos Estados Unidos, mostrando “um retrato do campo”, conforme expressa Sússekind (2013, p. 207), de forma densa e analítica, evidenciando suas questões epistemológicas (LOPES; MACEDO, 2016). A obra supracitada trouxe à William Pinar maior reconhecimento e destaque, visto que sua contribuição para a compreensão do campo curricular e seu caminho ao longo da história pôde fomentar maior percepção sobre o próprio currículo, sendo assim definido como “uma área interdisciplinar híbrida de teoria, pesquisa e prática institucional” (PINAR *et al.*, 1995, p. 865, *apud* LOPES; MACEDO, 2016).

Mesmo que já tenha produzido trabalhos que tratam da questão curricular no Brasil, William Pinar não é um nome central no campo em nosso território. Contudo, tal teórico pôde (e pode) nos auxiliar a olhar para o currículo de uma dada forma, centralizando o valor “pessoal” do mesmo, onde a subjetividade torna-se categoria importante em suas análises, bem como as experiências vividas pelos sujeitos (PINAR, 2014; LOPES; MACEDO, 2016).

4.3. Entre encontros e desencontros: o currículo como “conversa complicada”

É claro que somos as mesmas pessoas
Mas pare e perceba como o seu dia-a-dia mudou
Mudaram os horários, hábitos, lugares
Inclusive as pessoas ao redor

São outros rostos, outras vozes
Interagindo e modificando você
E aí surgem novos valores,
Vindos de outras vontades.
(PITTY, 2005).

Ao trazer o lado “*pessoal*” para as teorizações curriculares (LOPES; MACEDO, 2016), Pinar (2016) nos convida a olhar para o currículo como uma *conversa complicada*. Tal perspectiva parte da ideia de que o currículo é constituído e construído por meio da relação dialógica entre os sujeitos que o compõem, nesse caso, professoras, professores e estudantes, ao longo de um intercâmbio (osmótico) entre as esferas públicas e privadas de suas próprias vidas. Dessa forma, a realidade produzida na agência curricular é permeada pelas subjetividades

que estruturam e atuam na ação materializadora do currículo (VEIGANETO, 2002), de modo que tal interferência pode ser ocasionada pelo que docentes e estudantes carregam consigo e “para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse” (PINAR, 2016, p.19).

Na dança dialógica, de mãos dadas, os sujeitos do currículo, com base nas teorizações de William Pinar, trazem o “*eu*” como objeto direto do currículo escolar, onde o indivíduo “não é o indivíduo burguês desacreditado pelos vários marxismos e adotado pelos conservadores, mas sim o vórtice das relações psicossociais” (PINAR, 2012, p. 162). Deste modo, o currículo concebido como “conversa complicada” expressa:

[...] o caráter relacional das ideias, não apenas no que se refere às relações de umas com outras, sugerindo-se também sua encarnação e personificação nas vidas individuais, sua origem e expressão em movimentos e tendências sociais, suas raízes no passado histórico, seu prenúncio de nosso futuro individual e nacional, e do futuro de nossa espécie também (*ibidem*, p. 170).

É através da conversa, do diálogo, da troca (não necessariamente isenta de conflitos), que o currículo pode ser produtivo e produzido, onde “os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos



são conversas” (PINAR, 2014, p. 31), localizada temporal-espacialmente.

Entretanto, é a opacidade da conversa, que a complica entre os sujeitos do currículo e dificulta a percepção de suas nuances, visto que a imprevisibilidade humana acompanha a conversação, mostrando que nem tudo é enunciado por parte das professoras, dos professores e dos estudantes (PINAR, 2013; 2014), além das “palavras acompanharem aquilo que acontece fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos” (PINAR, 2014, p. 31). Portanto, o professor torna-se artista, onde os fragmentos das falas, das vidas e dos seres transformam-se em elementos constituintes das colagens curriculares, obras essas incorporadas pelas conversas (complicadas) e que direcionam as práticas em sala de aula (SÜSSEKIND, 2014).

Quando a conversa complicada invade o currículo da escola e as teorias que o embasam, há um movimento de pôr em xeque a supremacia (imposta) das diretrizes curriculares, tornando-as secundárias nos saberes-fazeres-artísticos-docente. Distante da padronização curricular, a conversa complicada torna a imprevisibilidade amálgama importante na estruturação do currículo, permitindo às professoras, aos professores e aos estudantes “decidir quanto ‘caos’ e quanta ‘continuidade’ é adequada, tanto intelectualmente quanto ao tornar psicologicamente gerenciável a aprendizagem” (PINAR, 2016, p. 211). Fatores como esses apresentados deslocam o discurso para além das normativas curriculares postas pelas políticas públicas normatizadoras, descentralizando as normas e padrões discursivos impostos. Convida “os alunos a se encontrarem e encontrarem o mundo em que habitam (e que os habita) por meio do estudo acadêmico [...], da cultura popular, tudo isso entremeado com sua própria *experiência vivida*” (*ibidem*, p. 214, grifo nosso).

4.4. As experiências vividas *correndo em curso* pelo currículo escolar

Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos...
 Tempo, tempo, tempo, tempo, entro num acordo contigo...
 Tempo, tempo, tempo, tempo...
 (VELOSO, 1979).

Os percursos da vida pelos quais os sujeitos caminham, cruzam-se e tecem as tramas do currículo escolar, pautadas nas experiências (os percursos) de cada professora, professor e estudante que circundam o espaço escolar (PINAR, 2016). A partir disso, Pinar (2007) nos lança à ideia de *currere* (forma infinitiva em latim de currículo), atrelando o currículo a uma ação contínua, onde pelo contato com o percurso individual de cada sujeito do currículo, ou seja, suas próprias experiências vividas, ele ganha forma e formato. Isso mostra que o conceito de *currere* é noção primeira nas teorizações curriculares, a partir das concepções de William

Pinar, permitindo assim que a conversa complicada seja então estabelecida curricularmente, pela troca e contato entre docente e estudantes.

O *currere*, portanto, evidencia a experiência como fator estruturante do currículo escolar e que por meio dele permite a ação e o processo de sua (re)construção (PINAR, 2016). Através da conversa complicada entre professoras, professores e estudantes, quando estes expõem seus sentimentos e vivências, o currículo escolar estrutura-se, pela ação cotidiana do tempo, capaz de compor destinos, por entre a situacionalidade e a subjetividade (*idem*, 2014).

Na ação cotidiana do construir-se, o currículo escolar em contato com as experiências vividas de docentes e estudantes nos leva a olhar para o nosso próprio percurso enquanto sujeitos, de maneira que autobiograficamente:

abrandemos, que nos recordemos e até reentremos no passado e que imaginemos o futuro de forma meditativa. Então devagar e ao próprio ritmo, analisa-se a própria experiência do passado e as fantasias do futuro, de modo a compreender melhor, com complexidade e sutileza, a nossa própria submersão no presente (PINAR, 2007, p. 21).

Nas tessituras de nossos terrenos, as tramas individuais de cada sujeito entrelaçam-se com a de outros, construindo o *corpus* curricular (PINAR, 2016). Com isso, no processo singular de constru-

ção do currículo escolar, a diversidade de vozes torna a conversa mais complicada, de maneira que:

O currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma ação, uma prática social, um significado privado e uma esperança pública. O currículo não é, apenas, o sítio do nosso trabalho, torna-se produto do nosso trabalho, mudando à medida em que somos mudados por ele (PINAR *et al.*, 1995, p. 848 *apud* PINAR, 2007, p. 293).

Por se tratar de um efeito mútuo de produção, onde nos produzimos através do currículo na medida em que o produzimos conseqüentemente, é possível observar que no âmago do currículo encontramos o lugar e o tempo do qual está inserido. Parte dessa situação espaço-temporal, materializada de diversas formas no espaço escolar, é reflexo das subjetividades que o permeiam e da negociação dialógica na conversa entre os sujeitos do currículo (PINAR, 2007). A experiência vivida por cada indivíduo torna-se então elemento singularizador das estruturas curriculares, impostas hoje autocraticamente através de documentos oficiais e que insistem em reduzir nossa conversa e nosso diálogo à formalização e burocratização da educação (*idem*, 2006; 2016).

Pela ação contínua do percurso, ao focalizar nosso olhar no movimento de “correr em curso”, observamos como as subjetividades se emulsionam ao currículo formatado, desformalizando suas estruturas e produzindo identidades curriculares específicas, em cada tempo e lugar (PINAR, 2007). Logo, o currículo pode ser considerado um “organismo” vivo, onde as reações químicas ocorrentes o transformam (e até mesmo o transmutam). Ao se compor os destinos, “percebemos que o currículo muda à medida em que nos envolvemos com ele, reflectimos sobre ele e agimos em sua resposta, em direção a realização dos nossos ideais e sonhos privados-e-públicos” (*ibidem*, p. 292 -293). Nesse ciclo curricular, a experiência vivida centraliza-se como elemento constitutivo e reconstrutor da vivência educativa e subjetiva, onde através dela professoras, professores e estudantes podem não só falar de si, mas também compreender-se como si próprios, por intermédio de um contexto, pelo contato (in)direto entre suas trajetórias de vida, com aquilo que não temos acesso muitas vezes, pelo mistério de cada sujeito (*idem*, 2016).

a gente pensa que conhece as pessoas
a gente se apega ao que imaginamos que conhecemos delas
mas no fim o que cada um constrói com o outro quando não estamos no recinto
é um Mistério (BEI, 2021, p. 268).

5. ENTRE VERBOS, EXPERIÊNCIAS E CURRÍCULO

existir é beber sem estar com sede
(ERNAUX, 2021a, p. 54)

De acordo com Larrosa (2022), a palavra “experiência” carrega consigo inúmeros sentidos com base na forma empregada e por quem se emprega tal termo. Entretanto, a noção subjetiva da *experiência*, enquanto uma categoria educacional que se amplia no campo, dialoga com aquilo que ela se mostra para o autor: atrelada ao subjetivo.

Desse modo, o capítulo que aqui se inicia apresentará, inicialmente, um recorte temporal sobre a conjuntura político-educacional brasileira e suas implicações para o fazer-ser-docente, concebido enquanto experiência e associado ao currículo escolar. A partir dessa problematização, trabalharemos a centralidade da experiência enquanto *prática-vivência* curricular e como modo de subversão às políticas abissais, conforme trabalhado por Sússekind (2019) e (im)postas nos últimos anos, de forma a ser potência no rompimento de homogeneização e motivador da emergência de singularidades subjetivas na própria reconstrução da realidade, pelo elo *passado-presente-futuro*.





5.1. Não nos calarão!

Ao deixar de lado a guerra, ao redor da mesa infinita daquelas reuniões, em meio aos risos e exclamações, vai chegar a nossa hora também, vamos aproveitar enquanto dá!, a memória dos outros fazia com que também fizéssemos parte do mundo (ERNAUX, 2021a, p. 25).

Outubro. Ano de 2022. Véspera do 2º turno das eleições presidenciais.

A tensão política na qual vivenciamos nos cinco (e obscuros) últimos anos se converge em um curto *espaço-tempo*, misturando-se (homogeneamente e estranhamente) em mim à sentimentos como ódio e esperança. Impossível, enquanto *ser-sujeito-brasileiro* em um momento, estar distante às reflexões sobre a conjuntura do cenário político que nos arremessou para o abismo de nossas vidas, criando ausências “do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2019, p. 2019).

O avanço neoliberal na educação brasileira, assim como em outras esferas de nossa sociedade, me empurrou para esse abismo, na qualidade de professor de Química na educação básica, principalmente após a deliberação da drástica e perversa Reforma do Ensino Médio e da aprovação da BNCC, ambas, acompanhadas da Reforma Trabalhista. Sússekind (2019) nos mostra que tais políticas

curriculares abissais, são artefatos de silenciamento da diferença na escola, acompanhada do apagamento de suas experiências, onde “as ideias de currículo como lista de conteúdos e procedimentos esvaziados de histórias e subjetividades [...] subalternizam estudantes tratando-os como objetos e não sujeitos do direito de aprender” (*ibidem*, p. 97).

O caráter homogeneizador de tais políticas públicas curriculares, fundamentadas pelo tylerismo, propôs em se pautar pela “formulação de princípios do desenvolvimento do currículo que se pudessem aplicar em qualquer altura e em qualquer lugar” (PINAR, 2007, p. 156) e consequentemente acompanhar tais aplicações através de testagens padronizadas (*idem*, 2006). Pelos olhos da experiência, o cientificismo universalista, ao amplificar um conceito à escala global, extingue possibilidades de ser, viver e existir distantes de seu espectro (SÜSSEKIND, 2019). Nesse caminho, a impossibilidade de se viver como ser que experiencia e se lança (quando é permitido se lançar) à experiência, acarreta saberes comuns e formatados, onde a heterogeneidade e a pluralidade se sustentam em solo infértil (LARROSA, 2022).

As paredes refletem
as almas sórdidas e desnudas
definhando em suas próprias existências.

As janelas mostram
os pisos de taco com formato de corpos
afundando no mar de tédio.

As avenidas correm
com seus carros desnorreados
gritando em seus próprios vácuos.

As calçadas concentram
os pares de sapatos solitários
cambaleando em seus próprios passos.
(Autoria própria)

À beira desse precipício no qual me encontro e que nos empurraram, essas políticas públicas aprovadas reduziram minha *experiência-vivência-docente* a uma espécie de tecnocracia a serviço do Estado (PINAR, 2006), permeado pela ação de distanciamento de uma intelectualidade, como acentuado por Pinar (2016) e pela negação à possibilidade de experienciar a vida, através da falta de tempo e do excesso de trabalho que me assoberba (LARROSA, 2022). Por isso, ancorado nas contribuições de Pinar (2007; 2014; 2016), me identifico enquanto sujeito-agente na construção do currículo da escola, através dos cotidianos em que me insiro e nas conversas complicadas travadas no espaço escolar. Mesmo que a intenção seja negar a vivência das minhas experiências através da regulação em nome das

“normativas curriculares”, abro margem para viver-existir-ser nas conversas complicadas, de modo a nos permitir uma reconstrução subjetiva por intermédio da experiência (PINAR, 2016).

5.2. As experiências vividas: elo subjetivo entre passado e presente

Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta
(Novos Baianos, 1972)

Nas tramas curriculares e cotidianas, a experiência enquanto peça-chave das conversas, emerge dialogicamente com a noção de percurso seguido (*currere*), não (de)limitante e normatizante como as políticas públicas curriculares, mas sim trazendo “a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento” (PINAR, 2016, p. 20). Nessa reconstrução subjetiva da qual a categoria experiência é inerente, há possibilidades outras no que tange os aspectos educacionais-curriculares, de maneira que “o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (LARROSA, 2022, p. 18) movimenta quem somos e quem já fomos, além da forma como imprimimos nossa digital (subjetividade) no que nos cerca (PINAR, 2016).

Nós, professoras e professores, habitantes deste mundo e do universo escolar, ao permitirmos sermos lançados nesse mar agitado da experiência e de modo passional, transformamo-nos em território de passagem, “como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...], espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2022, p. 25). O espaço escolar, do qual o currículo é elemento constituinte e constituidor, mostrando que:

Cada um de nós é diferente, o que significa que todos temos uma constituição diferente, uma carga genética específica e criações, famílias, cuidadores e companheiros diferentes e, de forma mais geral ainda, em termos de raça, classe e sexo, eles próprios conceitos de desindividuação infletidos pelo lugar, momento e circunstâncias (PINAR, 2016, p. 21).

Enquanto território da experiência, que se faz passagem em nossas vidas, nossos tantos “eus” ao atravessarem o campo dos conhecimentos, são impressas nossas próprias formas de ser como passos dados na areia, implicando em saberes distantes do cientificismo pensado pelas últimas reformas educacionais brasileiras (SÜSSEKIND, 2019; LARROSA, 2022). O saber proveniente da experiência subjetiva, portanto, é “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2022, p. 32) e relaciona ao conceito de *currere*, onde alegoricamente, corrompe as estruturas curriculares por meio do entrelaçamento com as subjetividades dos tantos sujeitos que permeiam o currículo e com isso o singularizando, ao mesmo tempo que o pluraliza (PINAR, 2016).

O emaranhado de experiências tece os fios da vida, entre o que “foi”, “é” e “será”, constituindo-a enquanto *vida* (subjetiva) de diversas formas (LARROSA, 2022). O amálgama *passado-presente-futuro* é elemento que sustenta o *currere*, pois:

O futuro imprevisível, o presente não totalmente acessível, assim como a persistência do passado, convergem para contribuir com a gravidade do estudo, até mesmo quando este é conduzido de forma lúdica [...]. Solidificamos através do estudo, podemos reativar o passado no presente, inquietando nosso senso do que está em jogo na situação que encaramos hoje e amanhã. Estudar o passado nos permite antecipar o futuro. Não é só temporalidade que estrutura o estudo, mas também

o espaço, quando as fronteiras do mundo de um indivíduo se desfocassem no mundo, o qual sabemos se estende muito além da nossa capacidade de apreendê-lo. A temporalidade e a espacialidade se tornam encorpadas dentro de vidas individuais em um lugar específico, não um sinônimo para espaço, mas para situação, um lugar saturado de significado, com cultura e história, pois tais conceitos são personificados em indivíduos com os quais vivemos como vizinhos, cidadãos, como humanidade (PINAR, 2016, p. 178-179).

Tais compreensões postas em xeque pelas políticas narcisistas e abissais (im)postas (PINAR, 2006; SÜSSEKIND, 2019) revelam a possibilidade de reconstrução da realidade, de refazer o percurso curricular (*o currere*) e permitir que as singularidades humanas sejam força motriz de transformação do coletivo em pessoal (PINAR, 2016). Por isso, o termo “experiência vivida” trabalhado por Pinar (2016) e por Larrosa (2022), é, para esta pesquisa, expressão polissêmica no que diz respeito à sua noção espaço-temporal, visto que viver, nesse caso, por meio da experiência, só é possível a partir do vivido (passado) e do que se viverá (futuro), ambos relacionados intrinsecamente e contingencialmente.

E o que/como faremos com o currículo da escola? Não sei dizer. Pelo *currere*, Pinar (2007, p. 67) nos mostra que “a distinção de cada um do passado e do futuro funciona de maneira a criar um espaço subjetivo de liberdade no presente”, evidenciando as agências de docentes e estudantes sobre o currículo, com base em suas experiências cotidianas, fazendo com que esses decidam “quanto ‘caos’ e quanta ‘continuidade’ é adequada, tanto intelectualmente quanto ao tornar psicologicamente gerenciável a aprendizagem” (*idem*, 2016, p. 211). No *fazer-artístico-docente-discente*, expressando nuances de suas subjetividades no espaço escolar, moldam-se os sujeitos suas experiências, assim como o currículo deixa-se moldar por eles e elas.

6. “REFAZENDO TUDO, REFAZENDA”: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO *PERCURSOS-REDE*

Não poderia começar este capítulo de forma diferente.

O mergulho teórico pelo vasto mar do currículo despertou em mim, nos últimos meses (ver página 26), um sentimento mútuo de descolamento e deslocamento, através do contato íntimo com os textos que navegaram comigo neste vasto campo curricular. Ao longo desse processo não redesenhei apenas minha pesquisa. Precisei me desprender de concepções arraigadas (em mim) sobre a Educação Ambiental, consequência dos autores e estudiosos do campo, dos quais estava imerso inicialmente.

Por entre as palavras que compõem o corpo deste capítulo, busco tecer uma relação entre concepções de Educação Ambiental que caminham atualmente comigo, lado a lado, atrelando às pesquisas anteriores realizadas. Por intermédio desse processo de colagens, o passado que me cerca une-se ao presente, evidenciando o transbordamento das conversas complicadas para além dos estudos curriculares e, com isso, ampliando a fundamentação teórica do campo da Educação Ambiental.



6.1. Os sentidos e disputas das políticas públicas brasileiras de Educação Ambiental

Porque todo tamarindo tem o seu agosto azedo
Cedo, antes que o janeiro doce manga venha ser também
(Gilberto Gil, 1977)

no vira e desvira
quem sai e quem fica?
o que é a verdade
e o que é a mentira?
(Autoria própria)

Fruto de debates e produções, quando lançamos o olhar para a Educação Ambiental e como ela se fortalece enquanto corrente filosófica no campo educacional, observamos que ela ganha maior espaço a partir da década de 1960, com a publicação do livro “Primavera Silenciosa”, da jornalista Rachel Carson e também com a realização do Clube de Roma, conferência essa cuja finalidade se deu no debate sobre a crise ambiental e os desastres iminentes (CZAPSKI, 1998; DIAS, 1991; RAMOS 2001). Posteriormente, outros eventos promovidos, como as conferências de Estocolmo (1972), Belgrado (1975) e de Tbilisi (1977), responsabilizaram-se por pensar pressupostos e objetivos sobre a Educação Ambiental, de maneira a alargar a disseminação da Educação Ambiental pelos países (TALAMONI *et al.*, 2018; REIGOTA, 2017; SARAIVA *et al.*, 2021). Cabe ressaltar ainda encontros como a Rio-92 e a Rio+20, sediadas no Brasil, que fundamentaram a ideia de desenvolvimento sustentável, disseminada largamente hoje (REIGOTA, 2017).

Analisando o percurso sócio-histórico de (re)desenho da Educação Ambiental nas políticas públicas curriculares brasileiras, podemos observar sua recente inserção enquanto *temática* a ser trabalhada nas instituições de ensino. Parte do desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto componente curricular é resultado da tensão política vivenciada em território nacional, ocasionada pelas ideologias conservadoras e necropolíticas agenciadas pela ditadura militar, cujo efeito se deu sobre o negligenciamento dos *saberes ambientais* nas políticas públicas, não garantindo assim espaço de debate e amadurecimento (DIAS, 1991; LOUREIRO, 2009). A Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81), aprovada em 1981 pelo regime militar, trouxe em seus escritos a necessidade de se adotar a Educação Ambiental a fim de solucionar problemas ambientais, atrelando-a a pilares racionalistas-científicos, desvencilhando os aspectos sociais e políticos que perpassam a relação com o meio ambiente (LOUREIRO, 2009).

A compreensão da Educação Ambiental enquanto parte constituinte da educação brasileira se deu apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.344/96, contribuindo para sua efetivação dentro do espaço escolar e sua exigência para o Ensino Fundamental, a partir da “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Loureiro (2009) traz a relevância da LDB para o campo educacional e ambiental, visto que a Educação Ambiental pôde ser entendida enquanto *tema transversal* articulado às áreas do conhecimento e não como uma disciplina isolada. Entretanto, Vieiras e Tristão (2016) mostram que considerar a amplitude que abarca a Educação Ambiental enquanto temática pode se tornar uma redução, pois:

Em primeiro lugar porque a EA lida com um problema complexo: o meio ambiente, que não é um tema. Antes, uma realidade vital, intrínseca e integrante de nossas vidas e das vidas de inúmeros outros seres. Em segundo lugar porque a EA refere-se à realidade trinitária, sugerida por Edgar Morin, que está na base do desenvolvimento pessoal e social: indivíduo-espécie-sociedade [...]. Nessa tríade, um vocábulo se relaciona ao outro e, assim, se complementam (*ibidem*, p. 160).

Influenciada pelas perspectivas produzidas a partir dos objetivos e pressupostos pensados nas conferências de Belgrado e Tbilisi, a Educação Ambiental tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 (RAMOS, 2001; REIGOTA, 2017; SARAIVA *et al.*, 2021), trazia com clareza não só a ideia de transversalidade, mas também seu caráter operacionalizador para a sala de aula, onde:

[...] procedimentos, atitudes e valor no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, [...] com a possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para a sua realidade (ARRAES; VIDEIRA, 2019, p. 104).

De acordo com Reigota (2017), mesmo que os PCN trouxessem uma perspectiva cognitivista, inspirada na reforma curricular espanhola, os mesmos acarretaram na disseminação da Educação Ambiental no espaço escolar e em debates acadêmicos, a fim de que novos sentidos fossem produzidos. Neste campo de disputa de sentidos sobre a Educação Ambiental é que travamos uma batalha, enquanto professoras-pesquisadoras e professores-pesquisadores, na tentativa de desvincular nossas formas de *ser-saber-existir* à racionalidade-científica, já que:

Não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, [...]? No fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (VEIGA-NETO, 2007, p. 59 *apud* TRISTÃO, 2013, p. 852).

Na última década, cabe ainda citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, instituindo os princípios, objetivos e a organização curricular da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior), além de trazer elementos emancipatórios em seus escritos (GUERRA; ORSI, 2017). Ainda, vemos hoje a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto política pública nortear futuros currículos, a partir dos ideais trazidos pela Carta de Belgrado e na Conferência de Tbilisi e de categorias como desenvolvimento sustentável, para o trabalho em âmbito escolar (MARQUES *et al.*, 2019). Neste ponto, concordamos com Reigota (2017, p. 27), na medida em que se torna impossível pensar em currículo que abranja toda “a diversidade social, político, cultural e ecológica como o Brasil”, de modo que as subjetividades que cercam tais políticas, quando estas postas em práticas, também são capazes de corrompê-las e transmutá-las em *espaços-tempos* outros escolares (TRISTÃO, 2013), tornando o currículo elemento vivo, abrangendo “escolhas significativas dos sujeitos aprendentes em um reflexão sobre o lugar, a tradição, a cultura” (*ibidem*, 853).

6.2. Tecendo redes entre sujeitos, conversas complicadas, cotidianos e Educação Ambiental

Abacateiro, teu recolhimento é justamente o significado
Da palavra temporão
Enquanto o tempo não trouxer teu abacate
Amanhecerá tomate e anoitecerá mamão
(Gilberto Gil, 1977).

Como consequência das políticas públicas normatizadoras que cercam e cerceiam a Educação Ambiental, produto do avanço neoliberal pelos campos educacionais, percebemos uma homogeneização dos espaços-tempo escolares, pautados na individualização dos sujeitos no presente e na ideia do “viver o agora” (PINAR, 2016). Por entre discursos e práticas discursivas padronizadas, o *self* privatizado se intensifica a partir de ações narciso-individualistas sob as subjetividades, tirando dos sujeitos do currículo a ação política na esfera pública (PINAR, 2006). Acompanhado desse processo, tais políticas abissais, além de retirarem o caráter intelectual que embasa o trabalho docente, também nos move para uma produção de indivíduos subalternizados, acarretando currículos “esvaziados de histórias e subjetividades” (SÜSSEKIND, 2019, p. 97), desconsiderando as complexidades que os perpassam e suas capacidades de agência sob sua própria realidade, seus cotidianos e suas vidas (PINAR, 2006; 2007; 2012; VIEIRAS; TRISTÃO, 2016).

Diante desse avanço neoliberal, que nos impede e nos nega viver nossas experiências e sermos sujeitos dos quais produzem saberes através dela (e se produzem dialeticamente) (LARROSA, 2022), nos reduzem (professoras e professores) à burocratas em prol de um projeto de quantificação de nossas vidas (PINAR, 2006; 2016). Tal movimento que nos lança em direção ao abismo, também nos retira o tempo de pensarmos em ideias de lutarmos contra, já que “pensamentos que não foram expressos. Logo, não se imprimiram” (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 166).

Ao aceitarmos, de acordo com Pinar (2016) e Sússekind (2019), que os currículos também são tecidos pelas conversas complicadas cotidianas, podemos então:

inundar o mundo e as escolas com pensamentos pós-coloniais que valorizem as experiências, os saberes locais nativos, tradicionais, de gênero, étnicos, e outros mais, que emerjam no enfrentamento da razão indolente. Essa que generaliza estudantes, invisibiliza os conhecimentos de professores ao taxá-los de reprodutores, exacerbando o papel da ciência e da técnica no que se refere a entender praticar currículos em escolas (SÚSSEKIND, 2019, p. 103).

Portanto, ao tecer os fios de um currículo atrelado à vida e às experiências dos sujeitos que o cercam, temos a oportunidade de romper com o universalismo pensado pela racionalidade científica, que “negligencia diferentes possibilidades, pois sua racionalidade arrogante entende uma única maneira de compreender o mundo, que é a compreensão ocidental do mundo” (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 164). Dessa maneira, quando trazemos em seu âmago a luta sistêmica, a Educação Ambiental pode transbordar os limites dos documentos curriculares, onde a complexidade dos sujeitos nos ajuda a compreender a relação entre indivíduos, espécies e sociedade, vinculando-se às emergências ambientais que circundam os sujeitos humanos e não-humanos e como essas os afetam hoje e em seus *espaços-tempo* cotidianos (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016).

No seio dos cotidianos, as experiências vividas *individual-coletivamente* transformam-se em territórios de saberes emancipatórios, onde a sustentabilidade subverte a lógica neoliberal e economicista, propondo saídas aos problemas ambientais presentes (TRISTÃO, 2005). Através dessas experiências, a relação indissociável entre o “eu” e a “Natureza” (KRENAK, 2019) acarreta processos de subjetivação e conseqüentemente em implicações para o próprio meio, tornando indissociável o conhecimento produzido por mim e pelo ambiente (REZENDE *et al.*, 2017). O contato dialógico entre o *sujeito-especializado* e o *espaço-sujeitado* produz a realidade fundante da qual interagimos, de maneira que os conhecimentos são produzidos conseqüentemente, pois “o conhecimento está na cultura, e a cultura está no conhecimento de

tal modo que somos parte do conhecimento que produzimos e por isso [...], a cultura é, nesse caso, coprodutora da realidade observada e por nós concebida” (*ibidem*, p. 294).

A Educação Ambiental, enquanto conhecimento e prática subversiva, traz em seu âmago o aspecto relacional entre seres (humanos e não-humanos), seus meios e cotidianos (REZENDE et al., 2017) e as comunidades interpretativas formadas. Desse modo as “potencialidades da ação, da política, da emoção e da formação da autoconsciência são tecidas nos encontros, nas trocas, nas relações e nas conectividades das relações em redes onde se formam verdadeiras comunidades interpretativas” (TRISTÃO, 2005, p. 259).

Nesses espaços-tempo produtivos-formativos, as categorizações comuns nos campos da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2003; 2009) não florescem, devido ao seu velamento das nuances cotidianas que emergem e moldam a forma como práticas e conhecimentos ambientais são dados no espaço social e local, podendo desconsiderar a potencialidade que a relação com o lugar habitado possui (TRISTÃO, 2013).

Por isso, quando pensamos nos problemas ambientais, na Educação Ambiental e nas pesquisas desenvolvidas no campo, é importante levarmos em consideração o efeito produtivo das experiências vividas pelos sujeitos (TRISTÃO, 2013), de maneira a



fomentar práticas construídas no cotidiano das escolas (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016), identificando-as e observando seu papel na reconstrução subjetiva, bem como "reinventar uma tessitura de novas relações e posturas para com o meio" (*ibidem*, p. 164). Em diálogo com Pinar (2016), é importante, ao olharmos para o currículo, não desconsiderar seu aspecto *movimentológico*, onde a própria presença dos sujeitos agencia transformações em suas estruturas, tornando o conhecimento contido em algo não-linear, influenciado pelas comunidades locais, as relações cotidianas e os saberes produzidos pela cultura local e global, sendo essas intrínsecas umas nas outras (TRISTÃO, 2013).

Por isso, entendemos aqui que "o currículo praticado ou realizado - dentro e fora das escolas - produz narrativas pelas práticas sociais e cotidianas vividas" (TRISTÃO, 2013, p. 853) e com isso, acarreta processos formativos-criativos em Educação Ambiental, distanciando-se de pressupostos pensados *a priori* sobre o que deve estar contido em saberes e práticas na escola (LOUREIRO, 2003; 2009). Cabe a nós, pesquisadores e pesquisadoras, cujo interesse se dá no debruçamento sobre a Educação Ambiental, investigar como ela se materializa em *cada espaço-tempo* escolar, permitindo:

pensar nos problemas ambientais não como situações/acometimentos apenas localizados e sem inter-relações com outros espaçotempos. Assim, podemos inferir que as políticas de formação teriam um campo muito mais fértil e frutífero se levassem em consideração as experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu próprio cotidiano, reconhecendo que esses espaços não são meros reprodutores de uma determinada situação. Antes, produtores/criadores de práticas e de possíveis novas/outras realidades que, vislumbradas e devidamente problematizadas no cotidiano escolar, possibilitarão a todos/as os/as envolvidos/as experienciar espaçotempos de formação ricos em processos de criação de uma EA tão almejada (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 168).

7. O SOLO DESABANDO SOB MEUS PÉS: OUTRAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA FILOSOFIA LATOURIANA

Diz quanto custa
Pra sua vitrola parar de girar?
Diz quanto custa
Pra sua ousadia acabar
(LINIKER, 2021)

A sensação de ruptura do solo aos nossos pés - marcada pelas mutações climáticas e pelas relações políticas que corroboram para a liberação de gases poluentes - nos condiciona a uma nova forma de globalização, chamada por Latour (2020a) de globalização-menos. Tal cenário vivente, responsável pela dicotomização de nossas perspectivas sobre o que é o "solo", distancia-nos da percepção de uma filosofia desenvolvimentista global, agenciada, nos últimos anos, pelas elites espalhadas por diferentes países, cujo objetivo se dava na disseminação de um ideário único ao redor do globo. Como efeito dessa prática, esses grupos sociais atuam na construção de caminhos onde a diferença entre classes dominantes e dominadas é alargada e fixada no plano social, reverberando também na forma como os terrestres percebem, sentem e refletem sobre o Novo Regime Climático (LATOUR, 2020a).



Ao sentirem o solo desabando sob seus pés, conforme nos mostra Latour (2020a), as elites obscurantistas tensionam o campo político para a retirada do território dos terrestres, de maneira direta ou indireta, disputando sentidos no/do/com o meio ambiente ao redor do globo. Diante do choque frontal, mediado sob a sensação de perda constante do solo pelos acontecimentos do clima, os grupos hegemônicos – voltados aos seus próprios interesses em se manterem estáveis frente ao tremor – constroem muros em seus territórios (próprios ou tomados), a fim de que impossibilite a chegada de novos terrestres e possa, assim, dividir lugar e disputar interesses (LATOUR, 2020a). Dessa maneira, optaram por "[...] investir pesadamente na extração frenética de petróleo, e ao mesmo tempo, na campanha frenética para negar a existência da ameaça" (*ibidem*, p. 29).

O solo - modificado pelas relações humano-ambientais e pela lógica capitalista operativa - constitui-se enquanto agente político dessas transformações descritas, produzindo a realidade material e as relações entre terrestres provenientes do contato com seus meios, acarretando, de forma dialética, na alteração de seus próprios espaços físicos (co)habitados (LATOUR, 2020a). Por essa razão, o Novo Regime Climático nos condiciona a pensar nas coisas não-humanas, ou seja, todos *nós* (terrestres) como seres construtores de políticas, entrando na disputa sócio-histórica daquilo que é compreendido por sua legitimidade na composição de tais diretrizes (LATOUR, 2020a; GOODSON 1997).

Não só no plano material, como também nos discursos que se propagam através dele, esses grupos hegemônicos criaram (e criam) constantes narrativas distanciadoras da imagem e ideologia construída pela globalização-mais, restringindo o espaço - o qual (co)habitam - do convívio de outros terrestres⁶, criando possibilidades de permanência de sua dominância (ameaçada por conta do alargamento das mutações climáticas) (LATOUR, 2020a). Como parte desse processo, as elites obscurantistas validam os muros - ou os devires muros - através, do que chama Latour (2020a), de uma ficção política, modo esse de conversar e de contar histórias por meio da negação das mutações climáticas e do distanciamento das epistemologias científicas. Pondo à prova as "verdades científicas"⁷, as elites mundiais atuam na intensificação

⁶ Me refiro aos "outros terrestres" como sendo aqueles que no movimento migratório contemporâneo, são expulsos de seus territórios originais, por ação, principalmente, de grupos dominantes e por influências das mutações climáticas, procurando outros onde possam: "[...] conservar, manter, garantir o pertencimento a uma terra, a um lugar, a um solo, a uma comunidade, a um espaço, a um meio, a um modo de vida, a uma profissão, a uma habilidade" (LATOUR, 2020a, p. 25).

⁷ Ao utilizar o termo "verdade científica" não estou me referindo às epistemologias científicas como produtoras de verdades, visto que, a própria ciência, ao trazer em seu racionalismo a universalidade, desatenta-se para as inúmeras maneiras de lidar com o problema inerente e, conseqüentemente, para as diversas verdades existentes, pois "[...] os fenômenos que se desdobram rapidamente no primeiro [o laboratório] são *desacelerados* no segundo [em campo] pela *intrusão* de milhares de outros atores no curso esperado das transformações químicas, desviando

dessa sensação de desmoronamento do solo, sem que haja nenhuma estrutura sólida suficiente para nos apoiarmos (LATOURE, 2020a).

Mesmo que a ciência moderna tenha sido consolidada e utilizada pelas classes dominantes na perpetuação de seus interesses ao longo do século XIX e XX, hoje, as ficções políticas contadas, no que diz respeito à percepção das mutações climática, representam uma ameaça na construção de fatos científicos e sua aculturação entre os terrestres, visto que:

Nenhum conhecimento comprovado [...] sustenta-se sozinho. Os fatos só ganham corpo quando, para sustentá-los, existe uma cultura comum, instituições nas quais se pode confiar, uma vida pública relativamente decente, uma imprensa confiável na medida do possível (*ibidem*, p. 33).

O efeito gerado por parte da disseminação de algumas dessas ficções políticas não impacta apenas na forma como os saberes científicos são construídos, já que saberes que se perpetuam para além de espaços institucionalizados sofrem ação do vórtex homogeneizador da globalização. Saberes locais, ancestrais e (re)produzidos em contato com o local do qual os terrestres se inserem são, ao mesmo tempo que silenciados do jogo político, agentes de resistência e de reconstrução subjetiva em seus contextos vividos (TRISTÃO, 2012).

Os grupos hegemônicos, em contrapartida, criam uma rede de narrativas e de "saberes" que deformam as conversas em determinados espaços sociais - como vemos após a ascensão da extrema direita no país - e, conseqüentemente, podem atuar na perpetuação de ideologias e de formas de ver e ser no/do/com o meio ambiente (LATOURE, 2020a). O efeito avança para outras esferas da sociedade quando as elites obscurantistas emergem na concepção da política, onde, ao regirem o Estado, propagam seus interesses através de seus instrumentos de poder e promovem o sentimento de ruptura do solo, onde o desconhecimento do outro e de sua diferença torna-se fator comum para a intensificação das mutações climáticas (*idem*, 2020b). Essa perspectiva, conforme trazida por Latour (2020a; 2020b), se torna um dos pilares para a perpetuação de sentimentos nacionalistas da extrema direita, criando mais redes de negação das modificações materiais em cada território e de sustentação ideológica. Dentro desse caminho, o Estado, estruturado dentro de um sistema capitalista e "[...] circunscrito por suas fronteiras é obrigado, por definição, a *mentir* a respeito daquilo que lhe permite existir, já que, para ser rico e desenvolvido, ele deve se estender sem alarde sobre outros territórios" (*idem*, 2020b, p. 54, grifo do autor).

sua cinética e complicando os cálculos" (LATOURE, 2020b, p. 45, grifos do autor). Me refiro, neste caso, à produção de fatos científicos, que dependem do espaço social para se propagarem (*idem*, 1997), construindo sentidos quando incorporados aos saberes dos terrestres e disputando, atualmente, território com a imposição das ficções científicas (*idem*, 2020a).

Por essa razão, as elites, ao disputarem na política seus interesses e negociarem suas intenções de preservar o modelo econômico vigente, obscurantizam o cenário político, tensionando o campo e (re)produzindo "saberes" abissais para fundamentarem suas práticas (SÜSSEKIND, 2019; TARLAU; MOELLER, 2020). Frente às mutações climáticas viventes, tal grupo social age na modificação das políticas e da perspectiva dos terrestres frente à realidade material e ao devir da mutação climática (LATOUR, 2020a), tentando, dessa maneira, realinhar a fala e conduzir a conversa, pois:

Ao silenciar a subjetividade e garantir a conformidade cultural, a indústria e os políticos que financiam suspendem a comunicação e impõem a imitação. A espontaneidade da conversa desaparece na aplicação de "habilidades cognitivas" para resolver quebra-cabeças conceituais não relacionados nem com a experiência interna nem com a vida pública. Censurada é essa autorreflexividade que o encontro dialógico convida (PINAR, 2016, p. 214).

7.1. Transportando olhares para as políticas públicas curriculares

Ao circunscrever o cenário político com seus ideais e interesses, os grupos hegemônicos promovem uma produção de políticas públicas que conduzem a vida social para uma permanência da realidade desenvolvimentista e emissora de poluentes para o ambiente físico e que, conseqüentemente, se desenrola para a vida social (ACOSTA, 2016). No campo educacional, as elites brasileiras também disputam sentidos na construção sócio-histórica das políticas públicas curriculares e dos currículos produzidos entre os terrestres, e, ao vencer o jogo através da imposição de suas conversas, legitimam formas de saber específicas, atuando na reprodução do *status quo*, como nos mostra Goodson (1997), e na elaboração de narrativas ficcionais sobre as mutações climáticas (LATOUR, 2020a).

Ao proporcionar o silenciamento das conversas complicadas tecidas na escola, as políticas públicas normatizadoras tentam encobrir o diálogo entre saberes provenientes da relação local-global dos terrestres (principais agentes do processo de construção curricular) (PINAR, 2016). Em seu lugar, as vozes dos grupos hegemônicos se amplificam e, por conta disso, transformam a sala de aula em um espaço de transmissão da ideologia burguesa e de sua necessidade em se cultivar o desenvolvimento econômico (*idem*, 2012). Através da cultuação dos processos avaliativos e do anulamento da diferença trazida pela interação dentro-fora da escola, na busca dos objetivos educacionais (pensados *a priori*) a serem cumpridos, os docentes desvinculam-se da produção de significados advindos do contato com suas subjetividades, e, assim, sendo responsabilizados pela aprendizagem - a partir de determinadas diretrizes - das/dos estudantes.

A prática de silenciamento, promovida por parte dos currículos normalizadores, de acordo com Süsskind (2019), invisibiliza o outro-terrestre e seu não-reconhecimento como legítimo, pela sua subjetividade e diferença, visto que "[...] o subjetivo ficou cada vez mais associado ao arcaico e ao ultrapassado; o objetivo, ao moderno e ao progressista" (LATOURE, 2020a, p. 87). O local, pelas perspectivas pós-coloniais, conforme Tristão (2012) nos coloca, é suprimido dentro das disputas ideológicas, dando lugar a uma formação generalista e reducionista, e, por conseguinte, não observando que as "[...] diferenças culturais são originárias das diferentes formas de se relacionar com a natureza das etnias espalhadas pelo planeta Terra" (TRISTÃO, 2012, p. 218).

O esvaziamento das particularidades que perpassam o espaço escolar também promove o isolamento dos sujeitos do currículo em seus contextos dialogados com outros terrestres (TRISTÃO, 2012). Esse efeito, gerado pelas políticas públicas normatizadoras ao limitarem o trabalho docente, possibilita o estabelecimento de muros entre terrestres, pois o não-reconhecimento dos seres enquanto constituinte de um território em disputa e em constante transformação social e ambiental ganham forças dentro do cenário político-educacional. Os sujeitos do currículo, portanto, ao entrarem em contato com tais diretrizes curriculares, aproximam-se da falta de pertencimento em um dado contexto, devido à refração dos olhares para a realidade existente (REZENDE; TRISTÃO, 2017; SÜSSEKIND, 2019).

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que
fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se
chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2015).

Mesmo que a influência da globalização-menos e dos interesses neoliberais atuem na modificação de nossas conversas, as palavras por nós (terrestres) pronunciadas não estão descontextualizadas e carregam consigo os sentidos de onde tais enunciados foram produzidos. Ainda que nos faltem olhos para ver a complexidade dos meios nos quais estamos inseridos e das mutações climáticas iminentes (LATOURE, 2020a; TRISTÃO, 2005), carregamos em nossas identidades as marcas que nos constituíram enquanto sujeitos, ou melhor, terrestres, em contato mútuo com nossos territórios (PINAR, 2016). Afinal, é possível existir sem pertencer?

O solo - modificado pelas relações humano-ambientais e pela lógica capitalista operativa - constitui-se enquanto agente político dessas transformações descritas, produzindo a realidade material e as relações entre terrestres provenientes do contato com seus meios, acarretando, de forma dialética, na alteração de seus próprios espaços físicos (co)habitados

(LATOURE, 2020a). Por essa razão, o Novo Regime Climático nos condiciona a pensar nas coisas não-humanas⁸, ou seja, todos *nós* (terrestres) como seres construtores de políticas, entrando na disputa sócio-histórica daquilo que é compreendido por sua legitimidade na composição de tais diretrizes (LATOURE, 2020a; GOODSON 1997).

O caminho político no qual estamos colocados, na medida em que nos pede cautela, também nos condiciona a lutar por transformações estruturais e subjetivas. É importante que os grupos hegemônicos saibam da nossa potência, seja ela física e/ou epistemológica, enquanto tentam nos ludibriar com suas ficções.

A resistência existe! Precisamos ampliá-la. Talvez seja por meio das conversas (complicadas) que devemos começar!

7.2. Descobrindo paraquedas

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos. Já que aquilo que gostamos é gozar, viver no prazer aqui na Terra. Então, que a gente pare de despistar essa nossa vocação e, em vez de ficar inventando outras parábolas, que a gente se renda a essa principal e não se deixe iludir com o aparato da técnica (KRENAK, 2019, p. 62 - 63).

O cenário político vivente, atravessado pelas perspectivas neoliberais e pelo enraizamento da globalização-menos em nossa vida cotidiana (LATOURE, 2020a), ao nos conduzir para o abismo climático, também amplia possibilidades outras de se pensar, lutar e construir currículo ensejados nas vivências dos terrestres. Ao propor um currículo-vivido, constituído pelas histórias dos sujeitos que o perpassam cotidianamente, Pinar (2007) propõem uma retomada às narrativas produzidas pelos seres nas/das/com suas realidades, e, conseqüentemente, seus meios ambientes. Nesse movimento autobiográfico, cujo foco na primeira pessoa (do singular ou do plural) se constitui como unidade fundamental, a cultura e história vivida são trazidas à tona, a partir das nuances (diálogos, disputas, prazeres, deformações, entre outras) emergentes dos ambientes em convívio (PINAR, 2016).

⁸ O termo "coisas" não se configura como uma inferiorização dos seres não-humanos. "Coisas", aqui utilizado, é uma extensão do terrestre, especificando que não só em nossos territórios convivemos, e somos cotidianamente impactado, pelos seres, mas também por não-seres, como átomos, moléculas, grandezas físicas, sons e ruídos, dentre outros aspectos provenientes do território.

Transpondo as vivências nos ambientes (co)habitados pelos terrestres com os conhecimentos acadêmicos, os saberes locais tornam-se marca constituinte dos currículos pautados nas experiências daqueles que o constroem, cotidianamente (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016). Dentro dessa perspectiva, a Educação Ambiental torna-se importante elemento curricular de apropriação dos saberes produzidos com o ambiente, de maneira conjunta e dialética, visto que carrega consigo "[...] o ponto de vista político, social, ambiental e cultural [...], como pedagogia que estimula a criação de espaços de convivência, que propiciam situações que favorecem aprendizagens com/no/sobre o meio ambiente" (TRISTÃO, 2014, p. 474).

Como parte de um movimento que busca a reconstrução subjetiva dos seres humanos, sem deixar de lado a ação contingente dos meios ambientes no qual estão inseridos, a Educação Ambiental pode - dependendo de sua abordagem, como mostrado por Loureiro (2003) - promover olhares distintos frente ao avanço da globalização - menos em nossas vidas subjetivas (TRISTÃO, 2014). Para além das concepções individualistas, produtoras de uma sociedade narcisista (PINAR, 2012), ao estabelecermos conversas complicadas com nossos ambientes, mostrando sua interferência nas tessituras curriculares e nas relações dentro da escola, podemos, desse modo, incentivar a sensibilização dos indivíduos e a noção de pertencimento



ao solo, orientando os terrestres frente à ação das políticas desenvolvimentistas e do avanço das mutações climáticas. A potência dessa ação pode acarretar, de acordo com Latour (2020a), em um desvinculamento dos ideais desenvolvimentistas propagados nos últimos anos pelas elites obscurantistas, pois, para esses grupos sociais, "perder a sensibilidade à natureza como processo - conforme o antigo sentido de 'natureza'- torna-se o único modo de acessar a natureza como universo infinito [...]" (*ibidem*, p. 88). Retomar a ideia, nos terrestres, sobre seu pertencer torna-se, portanto, uma outra forma de existir em seu mundo natural (TRISTÃO, 2014).

Mesmo que no curso da ampliação da dominação em nossas vidas e na Natureza, o modo de pensar cartesiano tenha sido fundamental para o fortalecimento de uma racionalidade universalista-iluminista, hoje vemos a necessidade de nos voltarmos aos nossos contextos, tornando central a concepção de um currículo orientado com base nas relações entre nossos territórios (escolas, bairros, comunidades, entre outros) e os saberes que tecemos pelo contato dialógico com eles (TRISTÃO, 2014). Para a Educação Ambiental, estar munida desses aspectos é fundamental para sua constituição enquanto perspectiva de transformação subjetiva de mundo, onde, a partir disso, é possível:

[...] cartografar os lugares praticados dos sujeitos/bairros/comunidades/escolas; trazer os usos de suas experiências e práticas sustentáveis invisibilizadas; ouvir *estórias* pelo que elas são - versões da realidade que têm ressonância na comunidade (ou não) - numa articulação de saberes e fazeres nas escolas, bairros e comunidades. Esse ativismo transfronteiriço da Educação Ambiental permite compreender como um contexto potencializa o outro e, também, como um contexto se reconhece no outro, ou melhor, traduz práticas sustentáveis do outro (*ibidem*, p. 475).

O elo entre local-global, tão pronunciado no campo da Educação Ambiental, ganha, por meio dessa forma de conceber o currículo escolar, outras características: a integração entre a ação "subjetiva" dos terrestres e de seu pertencimento (local, ou seja, o particular) e seu impacto em seu meio/contexto socioambiental (global, ou seja, o território). Enquanto uma postura política, tal prisma se apresenta como uma metanarrativa do solo, de modo que, através das conversas travadas nas disputas em plena globalização-menos, os terrestres falam de si e do solo no qual estão localizados (LATOURE, 2020a). Transpondo para o currículo, ao construir, por meio dessas conversas, os fios dos diversos saberes presentes nas estruturas curriculares, os terrestres também delineiam formas outras de se orientar frente ao desmoronamento do solo, distante de uma visão da Natureza como universo (um recurso infinito) e de uma natureza-humana, mas sim de uma Natureza vinculada a um processo de aproximação e mundialização das coisas existentes.

Essa vertente pós-colonial favorece, em nosso agir-político, uma centralização dos conhecimentos negados pelo modelo capitalista e pela colonização, pondo em muros nossas

vivências e práticas com os lugares e espaços em que relacionamos (TRISTÃO, 2014). É, portanto, por meio do nosso retorno ao pertencimento no solo que construiremos uma Educação Ambiental potencializadora, estabelecida como uma "postura intelectual, política, econômica e estética marcada pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais" (*ibidem*, p. 477). Através dela, esperamos que o passado indolente, concebido e agenciado pelas políticas públicas emissoras de dióxido de carbono, seja então reconstruído, dando espaço para um futuro concebido de modo sustentável para todas/todos terrestres.

Dessa maneira, por meio das experiências vividas e construtoras dos currículos escolares, esperamos que:

a natureza e a cultura percam o sentido de recursos para serem possibilidades que podem ser potencializadas ou potencializadoras de ser/estar/habitar este planeta, ressaltando as qualidades locais, regionais e nacionais como geradoras da biodiversidade, das diferenças culturais e da justiça socioecológica (TRISTÃO, 2014, p. 480).

8. OS MODOS DE USO DESTA PESQUISA

A única forma segura de alcançar minha realidade de então é buscar as leis e os ritos, as crenças e os valores que caracterizavam os meios pelos quais eu circulava (a escola, a família, a vida no interior), nos quais eu estava presa e que conduziam minha vida sem que eu percebesse suas contradições (ERNAUX, 2022a, p. 24).

Na imensidão do oceano da pesquisa acadêmica, este trabalho se configura como qualitativo, devido ao interesse em observar e descrever os fenômenos tangenciados por meio das palavras enunciadas pelos sujeitos pesquisados, postas à realidade através de suas falas e das narrativas criadas, pondo, no meio das ondas que nos balançam, os contextos vividos (COUTINHO, 2013; PINAR, 2007). As palavras aqui presentes, portanto, podem construir um *corpus* por meio das tessituras das relações sociais que permeiam os sujeitos, mostrando o emaranhado de contextos socioculturais, temporal e espacialmente, nos quais esses estão imersos (BRAIT; MELO, 2007; MÓL, 2017). Ao enunciar, as palavras constroem sentidos e formas diversas, já que o sujeito pode assim revelar os discursos e experiências que o permeiam e que permitem enxergar por vias de diferentes lentes o que o cerca.

Por se tratar de uma pesquisa cujo principal elemento de análise se dá a partir da coleta das narrativas autobiográficas dos parti-

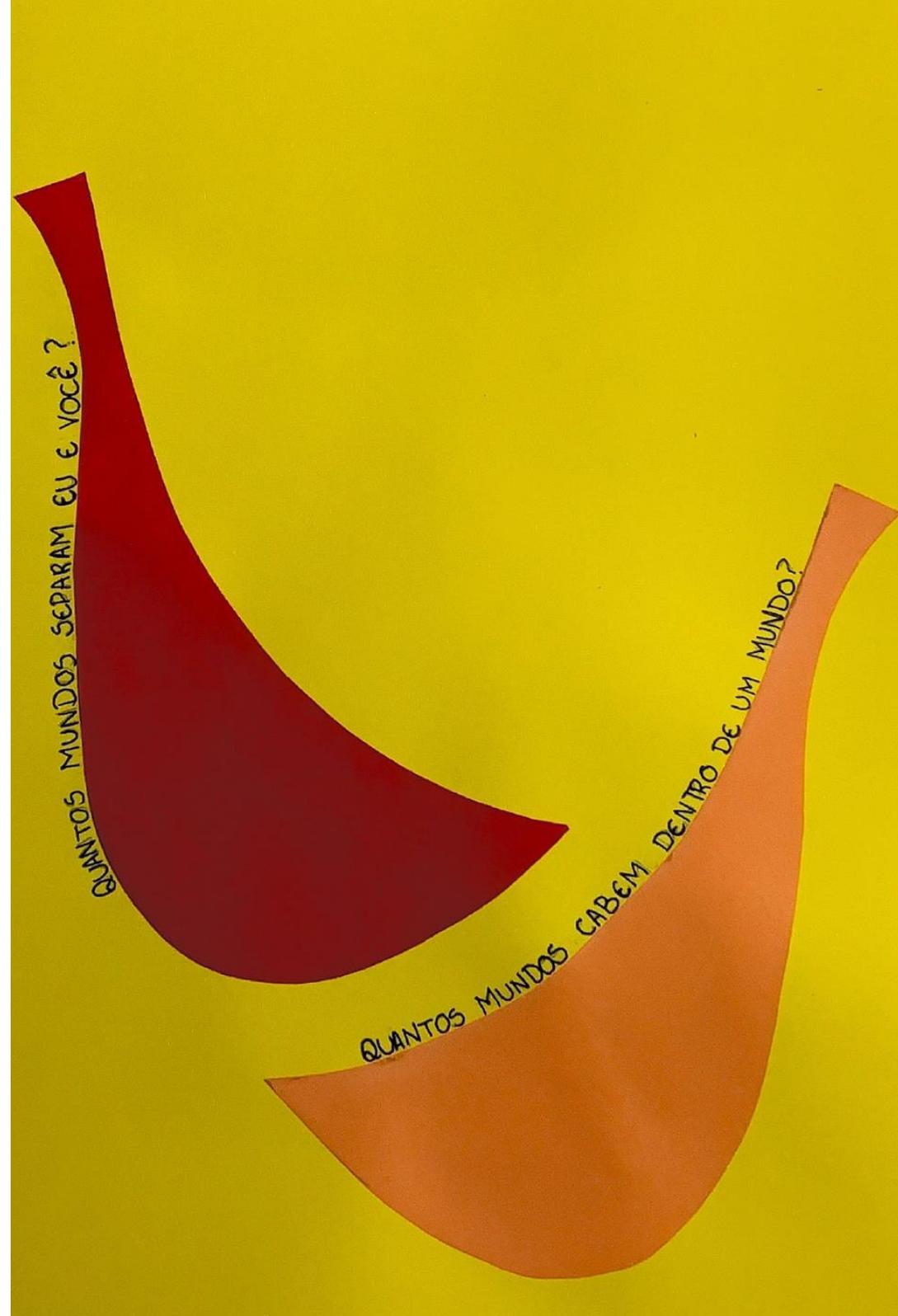
cipantes, buscamos, portanto, estabelecer conexão entre a etapa regressiva do método *currere*, proposto por Pinar (1975; 2007), com o materialismo latouriano, "[...] acompanhando e registrando as [diferentes] mediações que formam a realidade [a Educação Ambiental curricular] que podemos conhecê-la e modificá-la" (COSTA, 2020).

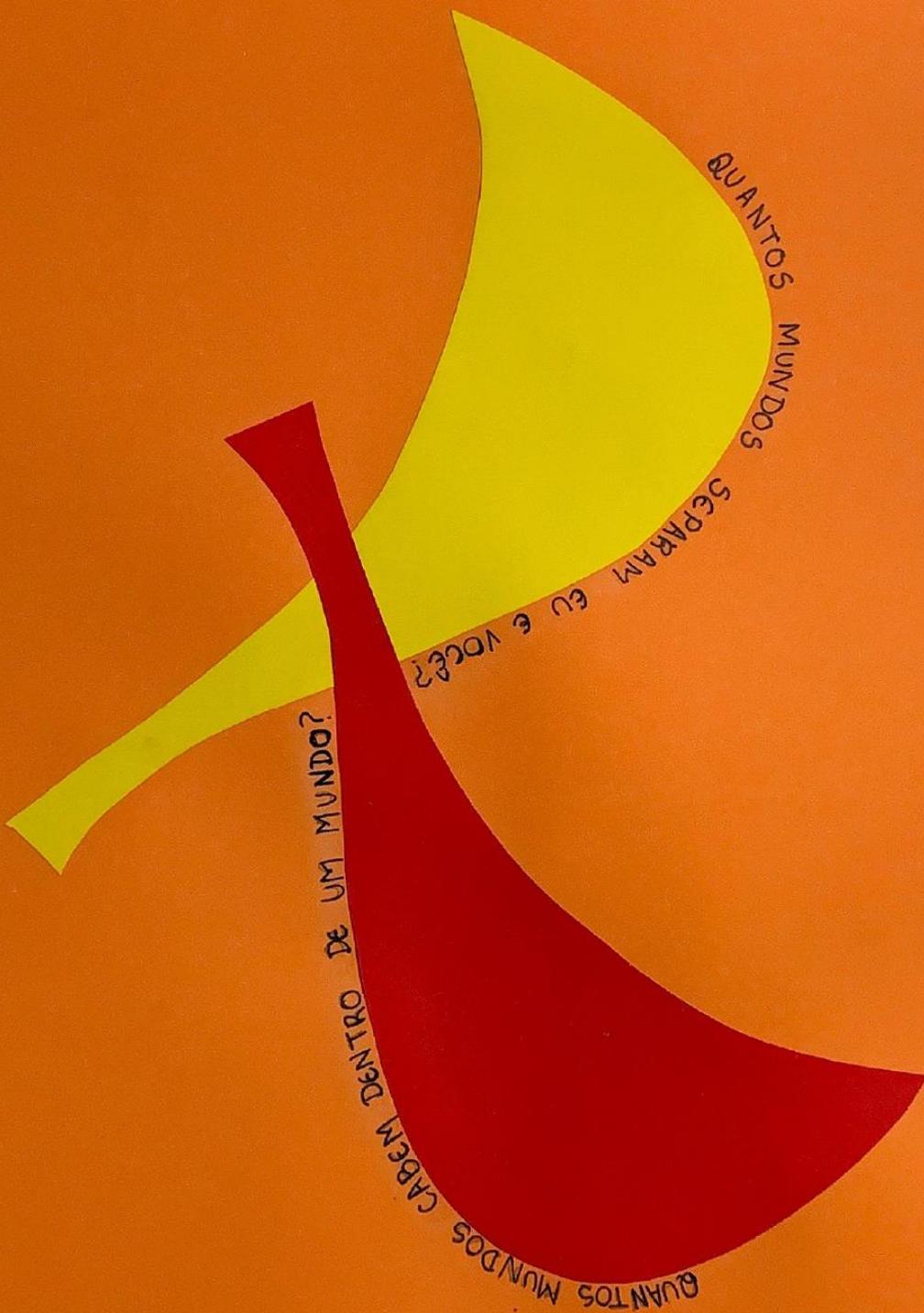
Sendo assim, este capítulo apresenta a metodologia construída ao longo do desenvolvimento desta pesquisa acadêmica⁹, dando elementos teóricos para a coleta de dados. Ao longo deste texto, serão mostradas as perspectivas epistemológicas e metodológicas que embasaram os estudos realizados, bem como os recortes teóricos e as escolhas na criação deste trabalho.

8.1. Ontologias espaço-temporais: o *currere* enquanto um método

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

⁹ Projeto aprovado no Conselho de Ética (nº CAAE: 63501322.4.0000.5699).





o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós
(LEMINSKI, 2013, p. 32).

Ao amalgamar o elo entre as vidas e o currículo, o *currere* pode ser compreendido por vias conceituais e metodológicas, ambos elementos se retroalimentando. Dentro do escopo da reconceptualização curricular, a ideia do "correr em curso", através de suas linhas teóricas, nos serve de lentes ao olhar e compreender os sujeitos e suas subjetividades como parte constituinte do tecido do currículo, modificando-o e construindo-o a partir das conversas complicadas travadas entre docentes e estudantes, transmutando assim as estruturas curriculares em experiências vividas (PINAR, 2016).

Enquanto um método fenomenológico, o *currere* nos lança para a ação de investigar “[...] as relações entre conhecimento acadêmico e histórias de vida, no interesse da autocompreensão e re-

construção social” (PINAR, 2007, p. 65). Diante disso, o percurso metodológico sugere a elaboração de autobiografias¹⁰ dos pesquisados, através de etapas definidas (regressiva, progressiva, analítica e sintética), analisando os impactos espaço-temporais nas ontologias dos seres pesquisados e em suas vidas, sendo essas atuais e multidimensionais (*idem*, 1975), além de estabelecer relações “[...] entre o conhecedor e o conhecido” (*idem*, 2007, p. 65).

Pinar (1975; 2007; 2016), portanto, centraliza o espaço de ação do *currere* dentro das palavras autobiográficas, por relacionar vida pessoal e profissional dos sujeitos, trazendo assim elementos, em primeira pessoa, da cultura e história e como ambas estão personificadas no indivíduo e conseqüentemente no currículo escolar. Por meio dos meandros da autobiografia, Pinar (1975) nos mostra que esse movimento seguido pelo indivíduo estabelece uma complexa interação entre dimensões humanas, de maneira que os sujeitos se tornam artistas de suas próprias histórias, na medida em que as conceitualizam, transformando-se em epistemólogos. Por isso, as autobiografias constituem-se enquanto campos de construção de conhecimento, visto que a “[...] narrativa como história não significa um caso de ficção, mas a descrição da experiência vivida em seu lugar de convivência socio-ambiental” (TRISTÃO, 2013, p. 856).

Atrelada às vivências científicas, Latour (1997) propõe estabelecer as produções individuais - no caso desta pesquisa, as concepções curriculares - aos contextos vividos nos espaços profissionais e pessoais, entendendo que esse movimento nos dá, enquanto pesquisadores, substância para se observar como tais conhecimentos tornam-se, portanto, fato adquirido. Dessa maneira, mostramos as dinâmicas sociais presentes na forma como os terrestres desta pesquisa conhecem e determinam seu conhecer enquanto fato, pois caminhamos para:

[...] aproximar-se da ciência, *contornar* o discurso dos cientistas, familiariza-se com a produção dos fatos e depois voltar-se sobre si mesma, explicando o que fazem os pesquisadores [no nosso caso, as/os docentes], com uma metalinguagem que *não deixe nada a dever* à linguagem que se quer analisar (*ibidem*, p. 26, grifo do autor).

¹⁰ Ressalto que o movimento autobiográfico aqui desenvolvido seguiu os pressupostos trazidos por Pinar (1975; 2007) na estruturação do método *currere*. Cabe dizer, nesse caso, que a autobiografia sugerida neste trabalho traduz uma arquitetura do eu, pretendendo que as professoras entrevistadas e os professores entrevistados teçam relações entre sua vida pessoal e profissional, proporcionando o cruzamento temporal de suas memórias, em uma espécie de ontologia do agora, personificando seus contextos históricos e culturais (PINAR, 2016). Pautada no método fenomenológico, as autobiografias baseadas no método *currere*, além de relacionarem-se com o currículo escolar, também se torna, dialeticamente, uma forma de pessoalização dos pensamentos e das ações, abrindo espaço para uma concepção estrutural do ser. Dessa maneira, objetivamos buscar, pelos relatos, memórias e narrações de suas próprias vidas, uma complexa interação entre as dimensões dos seres humanos (PINAR, 1975), sendo no nosso caso, entre as histórias de vida e as experiências docentes.

Ao coletar os enunciados e analisá-los, estamos, à vista disso, tecendo metalinguagens sobre as narrativas construídas pelas professoras e pelos professores, levando em consideração as dimensões das vidas humanas e não-humanas em um espaço (LATOUR, 2020a) e unindo-os em uma etnografia que coloquem a questão ecológica - e a Educação Ambiental enquanto espaço curricular de socialização dessas questões - como centrais na concepção e escrita deste trabalho (COSTA, 2020).

Entrar em contato com as narrativas concebidas pelas docentes-pesquisadas e pelos docentes-pesquisados desta pesquisa torna-se um processo de enunciação que pode evidenciar as relações interpessoais dos sujeitos, e com isso, transformando em nossa análise pontos de deformação sobre o espaço pesquisado, assim como um centro de gravidade no universo. Ou seja, ao mergulhar nas narrativas autobiográficas, observo como cada indivíduo constrói sua própria história e é mediado também por ela. Somado a isso, nós, professoras-pesquisadoras e professores-pesquisadores, ao nos aprofundarmos nos saberes-fazer-docentes de diferentes docentes, partindo de outras epistemologias, também afetamos diretamente nosso próprio “objeto” (no sentido metodológico da palavra), complicando a conversa sobre o currículo escolar. Para Latour (1997) não há formas, neste caso, de distância entre pesquisadora/pesquisador e pesquisada/pesquisado, visto que não há uma “[...] distância e a independência de julgamento” (*ibidem*, p. 27) quando se aprofunda na construção identitária entre sujeitos que se conectam. Portanto, entrando em contato com os sujeitos de nossa pesquisa, precisamos ter em mente que:

O sentido que nele procuramos encontrar não vem do fato de que esta ou aquela montagem experimental nos sejam familiares, mas da possibilidade que temos de fazê-las corresponder a conhecimentos e experiências anteriores. É difícil descrever o que se passa em um laboratório [no nosso caso, na escola] sem lançar mão de conhecimentos adquiridos a respeito de certos aspectos da ciência [no nosso caso, sobre a Educação Ambiental curricular] (LATOUR, 1997, p. 36).

Traçando paralelos com a Educação Ambiental e narrando as próprias vidas dos terrestres que fazem parte do currículo, buscamos os emaranhados dos conhecimentos nos quais entramos em contato, vendo assim “[...] uma maior complexificação, no sentido de maior autonomia e controle sobre nossas vidas. Entendendo de onde viemos poderemos entender para onde vamos” (TRISTÃO, 2013, p. 854). Deste modo, segundo Tristão (2013):

A proposta de pesquisa narrativa em educação ambiental tem o poder de revelar as histórias de vida social e transformá-las com os praticantes do processo ao se verem coautores de suas invenções cotidianas. Histórias pessoais articuladas com a vida coletiva e comunitária são ricas em contextos ambientais, históricos e em linguagens, emoções, sentimentos, tradições e ações dos praticantes. Inclusive porque propiciam uma cartografia de práticas sem discurso e nos permitem instaurar uma narrativa sobre essas práticas [...], numa especialização em que predomina um determinado discurso. Essa aproximação da análise científica com as práticas cotidianas possibilita

compreender os usos que os meios populares fazem das culturas difundidas e impostas ou dos monopólios interpretativos (*ibidem*, p. 855).

As singularidades das experiências, através do *currere*, tornam-se importantes formas de (re)conhecimento dos sujeitos em seu próprio tempo e espaço da subjetividade (PINAR, 2016). Nesse processo pautado na psicanálise, o ato de se autoconhecer acompanha um alargamento do passado, criando possibilidades de imersão dos indivíduos em suas próprias histórias e, *a posteriori*, uma descoberta do futuro possível a ser vivido (*idem*, 2007).

Dessa forma, por se tratar de um método autobiográfico cuja complexidade torna-se característica marcante (SANTANA, 2020) para a obtenção de “dados” qualitativos, optamos, para esta pesquisa, fazer um recorte a partir da estrutura metodológica do *currere*, pensada previamente por Pinar (1975; 2007). Por isso, caminharemos pela investigação dos passados dos sujeitos curriculares, nos apoiando dentro da etapa regressiva do método, visto que nos permite “uma volta ao passado, de forma a captar como era e como paira sobre o presente” (PINAR, 1975, p. 6), possibilitando futuros estudos que focalizem nas outras etapas do *currere*.

Para Pinar (2007), o movimento de regressão inicial ao passado abre margem, dialeticamente, para a compreensão do presente. Em textos anteriores, Pinar (1975) sinaliza a importância do passado na visualização do presente, uma vez que “o presente é então velado; o passado é manifesto e aparente, porém tão transparente presente que é velado” (*ibidem*, p. 8, tradução nossa). Tal perspectiva, associada à capacidade escavadora-exploratória da autobiografia, remete-me aos escritos de Ernaux (2022a), onde a autora diz:

Naturalmente não procuro fazer uma narrativa, pois ela produziria uma realidade em vez de buscar uma. Também não vou me limitar a elencar e descrever as imagens da memória, mas gostaria de tratá-las como documentos que vão iluminar uns aos outros ao serem abordados de diferentes pontos de vista. Em suma, gostaria de ser etnóloga de mim mesma (*ibidem*, p. 24).

Assim, de acordo com Ernaux (2022a) e Pinar (1975), a atividade autobiográfica, na medida em que permite o retorno às histórias de vida dos sujeitos e suas experiências vividas ao longo de suas trajetórias, permite localizar espaço-temporalmente os indivíduos. Para que isso seja possível, sugere-se que, o sujeito pesquisado “retorne ao início da vida escolar, aos anos iniciais, sempre que se puder alcançar. Entre novamente na sala de aula, observe os professores, você e seus colegas, o que você fez” (PINAR, 1975, p. 8, tradução nossa).

Começamos a partir daí: traçando elos entre passado e presente, unindo-os a questão ecológica e curricular à etnologia das professoras pesquisadas e dos professores pesquisados.

8.2. Entre vidas: o processo regressivo do *currere*

Mas a mulher que sou em 1995 é incapaz de se ver na menina de 1952, que só conhecia sua cidadezinha, sua família e sua escola, que só tinha à disposição um vocabulário reduzido. É, a sua frente, a imensidão do tempo por viver. Não existe memória verdadeira sobre si mesma (ERNAUX, 2022a, p. 23).

O mergulho autobiográfico pretendido visa propiciar um resgate às memórias d_s pesquisad_s, de modo que esses tracem paralelos entre saberes-fazeres no presente com suas experiências e histórias de vida, entendidas como jornadas individuais e coletivas (PINAR, 2007; 2016), através da percepção das conversas complicadas tecidas (no passado e no presente) em seus cotidianos, visto que:

O exame das atividades quotidianas do laboratório [no nosso caso, na escola] levou a que nos interessássemos pela maneira como os gestos insignificantes – aparentemente – contribuem para a construção social dos fatos [no nosso caso, a Educação Ambiental curricular]. Em outros termos, estudamos aqui microprocessos de construção social dos fatos (LATOURETTE, 1997, p. 159-160).

Neste barco do qual me encontro, a entrevista semiestruturada tornou-se meio para estabelecer as conversas complicadas no espaço escolar, de forma que professoras e professores entrem em contato com suas experiências vividas, narrando-as e tecendo redes de saberes entre si, conforme nos apresenta Tristão (2013). Nesse sentido,



Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al., 1967, P. 273).

Ao longo dos encontros com as pessoas entrevistadas, direcionamos, através de nossas intencionalidades enquanto pesquisadoras/pesquisadores, as respostas das pesquisadas e dos pesquisados, delimitando, de certa maneira, o espaço narrativo autobiográfico e, com isso, dialogando com os objetivos desta pesquisa (MÓL, 2017).

Por meio das entrevistas semiestruturadas, partindo de um determinado grupo em um dado espaço-contexto social, não pretendemos sobrepor nossos enunciados – que também se constroem enquanto fatos, mesmo que em outra esfera – das nossas entrevistadas e dos nossos entrevistados. Corroboro com Latour (1997) quando se refere a descrição da realidade enquanto um ato de ficção, sendo nesta pesquisa uma união com geo-história: momento histórico onde a Natureza também constrói narrativas e tensiona a história humana. Conforme mostrado por Latour (2020a):

Nossa descrição da construção de um fato em um laboratório de biologia não é *nem superior nem inferior* às descrições produzidas pelos próprios cientistas. Ela não é superior porque não pretende dispor de um melhor acesso à “realidade”, assim como não pretendemos escapar da própria descrição que fizemos da atividade científica: a construção dos fatos a partir das circunstâncias, sem se fazer apelo a qualquer ordem pré-existente. Em um sentido fundamental, nossa descrição não passa de uma ficção. Mas isso não torna inferior à atividade dos membros do laboratório [...]. A única diferença é que *eles têm um laboratório*. Quanto a nós, temos um texto, o presente texto. Construindo uma descrição, inventando personagens, pondo em cena conceitos, invocando fontes, relacionando argumentos do campo da sociologia, tentamos diminuir as fontes de desordem e propor enunciados mais verossímeis que outros, criando bolsões de ordem (*idem*, 1997, p. 297).

A fim de que essas histórias fossem construídas, sem perder de vista o “geo”, conduzimos nossas entrevistas de forma individual com as/os docentes, realizando a pesquisa dentro configuração em um espaço acolhedor e confortável, possibilitando uma exposição de suas trajetórias de vida, bem como o retorno às práticas e concepções de Educação Ambiental que os constituíram enquanto sujeitos, fazendo hoje parte de suas vivências, direta ou indiretamente. Diante disso, perguntas iniciais foram realizadas (Anexo 2), direcionando ao assunto investigado, construídas de maneira ampla e permitindo liberdade na elaboração das narrativas, flexibilizando a inserção de novos questionamentos na medida em que se enuncia as vivências das/dos docentes e estudantes, e complementando-as com novas perguntas, em caso de necessidade.

As entrevistas foram realizadas, nos anos de 2022, com quatro docentes da área de Ciências da Natureza, atuantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma escola particular, localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Botafogo. As entrevistas foram

gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Cabe ressaltar que a escolha pelos docentes nesta pesquisa se deu por uma questão logística e epistemológica. A primeira se deve ao fato do tempo insuficiente para reunir as/os estudantes, individualmente, e a partir dali permitir que narrem sobre suas experiências vividas (mesmo que essa tenha sido uma pretensão inicial). A segunda diz respeito ao impacto gerado por essa dissertação e no produto elaborado a partir deste trabalho. Nesse caso, presamos por conduzir essas entrevistas apenas com professoras e professores, entendendo que esse movimento possa vir a ser um espaço de socialização de pensamentos e vivências sobre a docência e, de maneira autobiográfica, conduzir a uma reflexão sobre a cada concepção curricular dentro de seus contextos na/da/com a Educação Ambiental (TRISTÃO, 2014).

É importante ressaltar que a quantidade de entrevistadas e entrevistados escolhidos se deu por conta de três fatores: 1) a gama de dados a serem analisados após a entrevistas, o que demandaria um tempo de execução maior da metodologia aqui prevista; 2) a disponibilidade das entrevistadas e dos entrevistados; e 3) o número de docentes da área de Ciências da Natureza atuantes na instituição.

Ainda, a instituição escolar foi escolhida enquanto local para as *conversas complicadas*, levando em consideração os seguintes critérios:

- 1) o trabalho de Educação Ambiental ser incorporado nas práticas de professoras e professores da área de Ciências da Natureza, com base no Projeto Político Pedagógico da instituição;
- 2) ser o local de trabalho onde atuo como professor, facilitando assim o contato com as professoras e os professores, além do restante da comunidade disciplinar, possibilitando uma facilidade na negociação frente às demandas do Conselho de Ética da UFRJ.

9. PELOS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nos percursos desenhados por meio do currículo escolar - pensado-vivido em seus cotidianos e nas vivências das/dos professores -, reconto, neste capítulo, as histórias e experiências de vida das docentes entrevistadas e dos docentes entrevistados, dando a elas arestas possíveis e amarras com os referenciais teóricos aqui trabalhados.

Como forma de manter a privacidade e identidade em sigilo das entrevistadas e dos entrevistados, optei por adotar nomes de elementos químicos encontrados na Natureza, relacionando seu número atômico com a data¹¹ na qual a entrevista foi realizada. Tal decisão tomada parte a motivação de aproximar os resultados aqui contidos à identidade que carrego comigo enquanto professor-pesquisador da área de Ensino Química, onde aqui me coloco na posição de escritor das narrativas vividas-contadas, sem deslocamento da subjetividade que carrego. Nessas narrativas, mostro como os terrestres desta pesquisa se vinculam aos seus espaços (co)habitados, interseccionando com aquilo que construíram para si, a partir das ex-

¹¹ Datas das entrevistas realizadas em 2022: Hidrogênio ocorreu no dia 01 de novembro; Gálio ocorreu no dia 31 de outubro; Ferro ocorreu no dia 26 de novembro; Manganês ocorreu no dia 25 de novembro.



periências (possibilitadas ou silenciadas) em seus espaços dentro-fora da escola e, com isso, permitindo contar histórias, vinculadas aos contextos de cada docente, e "inventar nossas próprias maneiras de descrever, disputar e negociar nosso pertencimento a um solo" (COSTA, 2020, p. 156).

Reforço ainda que a intenção deste capítulo não é traçar um juízo de valor frente às falas das pessoas entrevistadas, mas sim (como já dito anteriormente) estabelecer paralelos entre as histórias de vida descritas através de suas percepções com o presente escolar e os referenciais teóricos desta pesquisa. Ao longo do texto que segue, abordo pontos que me saltaram aos olhos e que me permitiram narrar as geo-histórias das professoras pesquisadas e dos professores pesquisados em contato com seus ambientes e de maneira conjunta com seus relatos. Investimos na conexão entre-experiências de vida pronunciadas, de modo a demonstrar um outro olhar sobre a pesquisa em Educação Ambiental desenvolvida, aproximando o meio ambiente das relações sociais e da subjetividade humana (TRISTÃO, 2013; 2016) por meio de uma conversa complicada sobre o currículo e as jornadas de vida das/dos docentes (PINAR, 2007; 2016).

9.1. A subjetivação em contato com os meios (co)habitados

Nascido e criado no subúrbio carioca, mais especificamente na Ilha do Governador, durante os anos de 1980 e 1990, Hidrogênio é licenciado em Física e atua como professor há 20 anos. Hoje, Hidrogênio leciona uma disciplina voltada para a experimentação e Ensino de Ciências no Ensino Fundamental anos iniciais.

Ao longo de sua infância e adolescência, Hidrogênio relata sobre o vínculo criado com o ambiente físico no qual estava inserido, sendo fundamental no estabelecimento de laços com outras pessoas e em sua relação afetiva com o bairro onde morava. De acordo com Hidrogênio, suas memórias de infância sobre a Ilha do Governador são de:

[...] um lugar onde, naquela época, principalmente se usava muito a rua. Eram regiões mais tranquilas, menos carros, menos gente passando, então você cresce de uma certa forma na rua, jogando bola, brincando com os amigos. [...] Então era um lugar de barro, de grama, de árvore. A gente ia jogar bola, a gente ia soltar pipa. [...] E ali nessa região temos a Praia da Bandeira, um sinal, um sinal que tinha de adolescente com o caiaque, ir nadar nas ilhas que tinham ali em volta. (Hidrogênio)

Essa tônica volta à sua fala ao se recordar dos momentos em que visitava a casa de seus avós, no interior do estado do Espírito Santo:

E eu ia para lá todo feriado. Feriado de 3 dias, eu pegava ônibus e ia. Era assim, era feriado de qualquer feriado e férias, obviamente, passava meses lá. Então era muito também, de uma certa forma, apesar de eu ter crescido na Ilha do Governador, onde a gente tinha acesso ao barro, ao chão, à árvore, subir em árvore e tal, e praia, e tal. Lá [no Espírito Santo] eu tinha isso tudo 100%, porque não era cidade, era roça, vila

de pescador. Então você sai para pescar com o pescador. Você vai na praia, praia limpa, areia sem lixo, tem o morro, que você vai lá subir o morro de barro e você, enfim, a lagoa. [...] Era muito gostoso ir para lá, porque era isso, era viver em um lugar que era 100% natureza, solto, uma natureza de restinga, bem assim.
(Hidrogênio)

Semelhante a Hidrogênio, Gálio, em sua fala, também evidencia a importância que o contato com a Natureza, no sentido estrito da palavra (enquanto um espaço físico intocado), foi fundamental na formação de sua identidade profissional e de sua subjetividade. Licenciada em Ciências Biológicas há 22 anos, professora de Biologia no Ensino Médio e mãe¹², Gálio nos mostra como sua experiência como moradora da Zona Sul do Rio de Janeiro fundamentou seu vínculo com o ambiente físico (co)habitado. Segundo ela:

[...] primeiro, porque eu vivi uma época, né? Final da década de... não, comecinho de 90... 89, 90, né? Eu tinha 12, 13 anos e era uma época assim que eu morava no Jardim Botânico e eu tinha um grupo de amigos e a gente ia para a cachoeira, entendeu? Aí depois a gente começou a crescer um pouquinho e pô: "final de semana, não sei o que lá, pega a mochila aí, vamos para Mauá, vamos para Sana, vamos para...". Entendeu? Então acampeei muito nessa fase, né? Da quase pré-adolescência, né? (Gálio)

Mesmo que, discursivamente, a palavra "liberdade" possa traduzir o sentimento vivenciado a partir das experiências com os ambientes de Hidrogênio e Gálio, é possível observar, nas nuances de suas narrativas, a distinção da forma como tais experiências foram propiciadas por meio do contato com a Natureza, demonstrando como esses terrestres deslocam-se frente à abissalidade aprofundada pelo Novo Regime Climático. Geograficamente, ambos docentes cresceram e constituíram suas subjetividades em espaços físicos distintos (Jardim Botânico e Ilha do Governador), imprimindo perspectivas ambientais que também se diferenciam. Tal olhar dialoga com a teorização de Latour (2020a; 2020b), mostrando como a Natureza também é um agente político, participando ativamente da construção histórica à nível

¹² Destaco a categoria "mãe" nas entrevistas de Gálio e Ferro (ver página 72), ressaltando que tal palavra utilizada para se adjetivar suas identidades não aparecem nas falas de Hidrogênio (que também é pai). Ainda que em nossas entrevistas, Ferro e Gálio, por exemplo, não tenham se apresentado enquanto "mães", essa categoria aparece como forma de experiência narrada, sejam pelas lembranças com suas filhas e seus filhos ou por um discurso generificado, atrelando seu fazer à performance mãe. Historicizando o elo entre o papel de gênero e o currículo, Pinar (2006) nos mostra a forma como "padrões contemporâneos de demandas raciais e de gênero foram impressos em professores e alunos" (*ibidem*, p. 130) como projeto hegemônico. Meu posicionamento se distancia da crítica à identidade "mãe", mas na forma como há um reflexo da binarização impostas pelas estruturas de gênero no processo de concepção curricular. Nesse sentido, optei por visibilizar suas identidades "mãe" com o objetivo de evidenciar a marcação estrutural de gênero *sob judice* de políticas públicas em prol de interesses hegemônicos, visto que apenas a análise da "classe social" não é suficiente para compreender a subjugação docente. Portanto, se mostra "[...] necessário [...] invocar modelos de preconceito racial e misoginia nos quais complexas e tortuosas estruturas e processos psicológicos intensificam as emoções, muito além da medida ou da razão" (*ibidem*, p. 132). O deslocamento frente à abissalidade (im)posta por tais políticas precisam ser também analisadas pelo viés do gênero e da raça, pois suas demarcações e estruturas também evidenciaram formas diferentes de deslocamentos e aberturas.

global e individual, e, por isso, acarretando diferenças dos pontos onde tais sujeitos-terrestres enxergam como seus espaços são construídos.

A distinção analisada fica evidente quando Hidrogênio descreve como a interferência humana na paisagem natural e na própria qualidade dos ambientes influenciou em suas relações estabelecidas com seu meio, já que ele se readaptou (ou melhor, foi forçado a se readaptar) frente às mudanças ambientais ocorridas. Dessa maneira, Hidrogênio, então, relembra os impactos gerados pela ação humana-capitalista em seu cotidiano, tanto no bairro onde morava, quanto na casa de seus avós, no Espírito Santo:

Lembrança de piste grudado no braço, porque a Baía de Guanabara, enfim, ali tem a partir da refinaria. Onde eu morava, na Ilha do Governador, fica bem em frente a uma ilha da Petrobrás, onde chega o petróleo bruto, e ele é levado por oleoduto até Caxias, onde tem a refinaria. Então a gente teve também essa questão do mar poluído, de ver o mar sendo poluído, até um ponto que a gente parou de tomar banho, por exemplo, e falou: “agora não dá mais”. Aquela conscientização, várias doenças e tal. (Hidrogênio)

E aí eu também vivi esses dilemas ambientais lá também, porque a lagoa, o pessoal usa também a lagoa [...]. Agricultura, então a lagoa começou a secar. Doenças, porque o pessoal estava fazendo, por exemplo, criação de porco, e aí o esgoto do porco e tal, ia para a lagoa. Então eu comecei a ter coisa na pele também. [...] E aí para de tomar banho na lagoa, porque agora a lagoa é poluída. (Hidrogênio)

A fala de Hidrogênio remonta as características traçadas por Latour (2020b), pois através dos "dilemas ambientais" vivenciados pelo docente em sua infância e adolescência, nota-se uma modificação em sua postura relacional com o ambiente (co)habitado, impactando diretamente na sua concepção sobre a ação humana ("*Aquela conscientização, várias doenças e tal*"), impregnando em seu imaginário a forma como "seus antecessores [...] criaram as condições de habitabilidade de que ele próprio se beneficia [ou não]" (*ibidem*, p. 37). Em modos de produção dialética, o contato com tais modificações ambientais gerou em Hidrogênio um sentimento de perda, visto que suas relações interpessoais também se davam no espaço em que estava inserido, na medida em que também o afastou de seu próprio ambiente ("[...] *a gente parou de tomar banho, por exemplo*"), indicando que "a crise ecológica está intimamente ligada a uma crise social, econômica e ao próprio modelo desenvolvimentista" (REZENDE *et al.*, 2017, p. 290).

Mesmo que as experiências de Gálio e de Hidrogênio com seus meios sejam distintas, elas tornam-se importantes elementos de investigação na constituição da forma como eles se entendem e se teceram enquanto sujeitos, pois há uma "confluência do meio em nossa formação como Ser e em nosso modo de fazer que por sua vez provoca implicações em nosso meio" (REZENDE *et al.*, 2017, p. 297). Essa perspectiva fica nítida na fala de Gálio, pois ao sintetizar suas experiências na qualidade de estudante e terrestre-vivente de uma região da cidade do Rio de Janeiro, a professora nos relata que:

Então, eu acho que isso, somado ao grupo em que eu cresci, somado a facilidade de ter perto de casa trilha, e tem uma liberdade, né? Porque... por várias coisas. Primeiro que tudo era um pouco menos estranho, né? Segundo porque eu sou filha temporã, então assim, minha mãe estava com a cabeça explodindo, então não estava muito ligada no que eu estava fazendo e eu estava "metendo o louco", entendeu? Basicamente isso. Então, somando todos esses fatores, isso me levou para o interesse de: "cara, eu quero cachoeira, mata, bicho pau". (Gálio)

Gálio e Hidrogênio, ao relatarem sobre suas infâncias nos espaços outros fora da escola, revelam um ambiente vinculado às relações e realidades cotidianas, já que esse se estabelece enquanto realidade vital para os seres humanos e não-humanos, ou seja, para os terrestres (TRISTÃO, 2016). Desse modo, ao olharmos para o meio (co)habitado dos entrevistados e como esses se inseriram ao longo de suas trajetórias em seus espaços, analisamos a dialética relacional dos terrestres, devido ao modo no qual "diversos seres vão se constituindo uns para os outros como condições de existência ou de desaparecimento, tecendo nesse movimento conjunto, a materialidade do mundo" (COSTA, 2020, p. 141).

aberto
minha casa é aquele mergulho aquele dia
quando o pequeno cardume de peixes listrados
de amarelo atravessou ali bem na nossa frente
minha casa é a árvore
em frente à casa
o muro contra o qual
nos beijamos
minha casa é minha coleção
de cacos
meu hábito de perder
as chaves
a pequena canção
de antes de eu nascer
o modo como cresci
[...]
(MARQUES, 2017, p. 43)

9.2. Espaços de resistências: memórias da escolarização

Mesmo que o contato das professoras entrevistadas e dos professores entrevistados em sua infância e adolescência com seus meios fora da escola não esteja presente em todas as narrativas construídas ao longo das entrevistas, o processo de escolarização é uma importante marca em seus relatos, constituindo-se como central nas histórias contadas-vividas por todos os terrestres desta pesquisa. A exemplo disso, temos Ferro - carioca, professora de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental anos finais há mais de 10 anos e mãe - que ao se apresentar em nossa conversa, contrasta sua característica de professora com sua "*formação conservadora*", dizendo:

Bom, meu nome é Ferro [nome omitido]. Eu acho que sou professora... eu sou muito professora. Hoje em dia acho que define bastante quem eu sou. Às vezes eu tento, enfim, em outros segmentos da vida, quando eu estou no lugar de poeta, eu falo: "não, mas eu sou professora". Tenho dificuldade de, tipo, não me colocar como educadora. Mas nem sempre foi assim, né? Enfim, pensando a vida desde pequena. Eu sou carioca. Tenho, acho que, uma formação de base bem conservadora, nos aspectos metodológicos, tinha um perfil religioso, mas ao mesmo tempo um caráter bem conteudista por um lado, mas profundo... mas profundo por outro. De muito conteúdo, mas acho que trabalhados de forma crítica, talvez. Acho que sim. Podemos dizer que sim. (Ferro)

Ainda que estabeleça uma crítica, em sua fala, a postura da escola frente à formalização da educação (podendo se conectar, ou não, à característica religiosa vinculada à instituição), chama-me atenção a forma como Ferro reconhece a forma como sua experiência nesse espaço escolar imprimiu marcas em sua subjetividade: "*E acho que, de alguma forma, como eu estudei dos 7 aos 17 no mesmo lugar, isso me impregnou*". Assim como Ferro, Manganês - engenheiro de formação e professor de Física no Ensino Médio - também ressalta a importância do processo de escolarização na formação de seu "eu":

Eu acho que isso sempre ficou vivo na minha mente. Como eu falei, tanto os exemplos ruins, como os exemplos muito bons. Então, eu tenho vívido assim na minha memória, sempre isso. Algumas atitudes, algumas aulas muito marcantes, posturas marcantes dos professores, frente a nossa comunicação, nosso relacionamento, isso sempre marcou bastante. Eu me lembro da minha época de estudante. Então, isso me levou um pouco, anos depois, pra quem eu sou agora. Todas as memórias me retornam agora, assim, porque o exemplo positivo e negativo é o que me direciona pra quem eu quero ser como professor. Então, isso pra mim é fundamental. (Manganês)

Por meio do processo psicanalítico, base do método *currere*, encontrar-se com o "eu", que até então estava encoberto (ou mesmo inacessível) no campo da memória, pode ser responsável pela não repetição do passado no presente, possibilitando outros devires-currículos (PINAR, 2007). A etapa regressiva do *currere*, torna-se, portanto, importante prática discursiva autobiográfica, tornando as experiências vividas em instrumentos políticos de distanciamento, por exemplo, de ações que reafirmam e perpetuam a genderização e racialização (seja entre seres humanos, ou entre seres humanos e não-humanos), aspectos esses presentes na globalização-menos e que acentua perspectivas individualistas e de silenciamento da diferença (PINAR, 2012; LATOUR, 2020a).

De maneira próxima à fala de Ferro e de Manganês, Hidrogênio relata sua experiência proveniente do contato com a "*formalidade*" da educação, dizendo:

E a parte da formalidade do ensino foi aquela coisa que você começa a desgostar um pouco, né? Porque é muito legal... porque você tem os seus amigos ali, que são os únicos amigos que você tem na vida. Estão ali com você. Mas a parte do ensino se torna aquela coisa de você descobrir a maneira mais fácil de você se livrar daquilo. (Hidrogênio)

Mas era isso, assim, era decorar, né? Então depois, literalmente, quando eu cheguei na faculdade, eu tive que aprender novamente aquilo que pressupunha que eu sabia. (Hidrogênio)

O processo de formalização, exposto na fala de Hidrogênio e de Ferro, traz à tona o caráter racional dos conhecimentos em seu âmago, impossibilitando a manutenção de um espaço de conversas (complicadas), entre os terrestres que permeiam o espaço da sala de aula. As falas de Ferro e Hidrogênio remetem-me à concepção de Pinar (2007) sobre o currículo pautado nos pilares tylerianos, de modo que:

[...] o currículo se tornou tão formalizado e abstracto, frequentemente tão distante, do sentido corrente dos sinais de conversação, afirmámos o quão profundamente o processo de educação foi institucionalizado e burocratizado (*ibidem*, p. 290).

O impacto gerado pelos processos de formalização da educação e de corporativização - cujas metas a serem atingidas pelas/pelos estudantes e suas avaliações tornam-se pilares da constituição curricular (PINAR, 2014) - também respinga em aspectos emocionais dos sujeitos do currículo (docentes e estudantes). Corroborando com essa afirmativa, Manganês expressa o



desejo por agradar sua mãe, de modo que ela se orgulhasse dele e não se preocupasse com seu desempenho acadêmico. De acordo com o professor:

Acho que poucas vezes eu tive que fazer prova final, coisas assim, mas nunca fiquei em recuperação. Mas prova final já me aterrorizava. Principalmente por isso, eu queria ser bom, eu queria fazer bem as coisas. E eu vim de uma família que era só minha mãe, meus pais separados, minha mãe cuidava de tudo. Eu via o quanto ela ralava pra pagar uma escola particular pra que eu pudesse estudar. Então eu não queria deixar isso em branco. Eu realmente queria fazer a diferença. Eu queria que ela sentisse orgulho, que eu tava fazendo as coisas certas, da maneira certa. (Manganês)

Além de muito me emocionar, a fala de Manganês traduz como o seu "eu" estudante deslocava-se pela abissalidade imposta sobre o currículo da escola em que estudava, asfixiando possibilidades de existências de conversas complicadas e que, de certa forma, pudessem o tranquilizar quando em contato com os conhecimentos estudados. A formalidade vivenciada por ele, mesmo que não traduzisse em problemas de aprendizagem, medidos por meio das notas obtidas pela lógica testagem, permitiu que Manganês se subjetivasse a partir de modos de pensar ensejados no *accountability* (PINAR, 2016). O foco dado às avaliações na fala de Manganês, indica que:

Em vez de usar o conhecimento escolar para complicar a compreensão de nós mesmos e da sociedade em que vivemos, os professores são forçados a “instruir” os alunos a imitarem as conversações de outros (isto é, os autores de manuais), assegurando que imensas salas de aula estão cheias de formas de ventriloquismo, em vez de exploração intelectual, admiração e temor (PINAR, 2007, p. 290).

Apesar do silenciamento das conversas complicadas na sala de aula pronunciado pelas entrevistadas e pelos entrevistados, outros espaços dentro-fora da escola mostravam-se como brechas para a existência dos diálogos e de (con)viveres:

Era um espaço muito bacana. Um espaço grande, né? [...] O prédio da escola era um prédio e era uma casa. Era enorme o negócio. Era muito grande mesmo, né? Então era um espaço que a gente usava muito de ar livre. [...] Então são as memórias que eu tenho mais, assim, de amizade, dos amigos. São amigos até hoje, né? Mas é isso, eu lembro desse grupo porque foi um grupo que chegou na escola junto e foi andando junto até acabar a escola. (Hidrogênio)

Ah, o pátio, né? Na escola como professora e na escola como aluna. "O que você lembra?". Eu lembro de brincar de polícia, ladrão. Lembro de jogar futebol. Eu sempre joguei futebol no recreio. (Ferro)

Ele [o professor de Ciências do 9º ano] fez essa coisa, ganhou a turma, a gente teve esse passeio e aí nesse passeio, primeiro a gente estava fazendo uma trilha, lá em Itatiaia. Po, molecada, pã. E aí a gente viu um, aquele bicho-pau, né? Grandão, com outro pequeninho em cima. E aí a galera fala: "caramba, olha só, tá com um filhotinho". Aí ele olhou, começou a rir, falou assim: "não é filhotinho não. Tá fazendo bicho-pauzinho". Aí a galera ficou tipo "uau". Isso assim me marcou, sabe, uma coisa assim, muita engraçada, né? Isso foi muito legal! (Gálio)

Em contraposição à escola vista pelas categorias acerca dos objetivos de aprendizagem e da avaliação, por exemplo, espaços como o pátio e as aulas de campo, tornaram-se importantes locais de resistência contra a padronização do currículo e dos corpos dos sujeitos entrevistados. Isso não quer dizer que a sala de aula seja um sinônimo de silenciamento das conversas a serem tecidas pelos terrestres do currículo. Como exemplo, Ferro nos relata uma experiência transgressora em sua escola conservadora, onde produziu uma redação "pró-aborto" em uma aula que tratava do tema pela perspectiva religiosa. Entretanto, ao invés de complicar a conversa sobre a temática, a direção da escola de Ferro decidiu silenciá-la (a estudante e a conversa a ser tecida), chamando sua responsável à instituição. Em outro momento, Ferro recorda quando seu poema foi lido em voz alta para a sua turma, em sala de aula, instante esse fundamental para seu autoconhecimento enquanto poeta: "*Lembro do professor de literatura lendo um poema meu, em voz alta, e eu achando: 'Oh! Eu não sabia que eu escrevia bem!'*".

A legitimidade dada ao espaço da sala de aula como local de inserção das políticas públicas neoliberais (e de ideologias da extrema direita, conforme pronunciada por Ferro), faz com que a formatação desse ambiente fosse propícia para processos homogeneizadores e silenciadores da diferença. Partindo disso, Hidrogênio, Ferro e Gálio nos mostram que as conversas complicadas, ao valorizarem a troca (como na fala de Ferro e de Hidrogênio), a

diferença terrestre (ao compreender a existência de uma relação sexuada pelo bicho-pau, de acordo com Gálio) e a subjetividade (também presente na fala anterior de Manganês), também propiciam espaços de aprendizagem no/com/sobre o meio ambiente (TRISTÃO, 2014). Isso é possível, de acordo com Pinar (2016), pois analisar o currículo enquanto uma conversa complicada e possibilitar que tais trocas existam nos espaço escolar é também dar "uma oportunidade educacional para entender a diferença dentro da semelhança e não apenas em nossas espécies, mas a vida na Terra, bem como em nossa individualidade, pois a própria subjetividade é uma conversa constante" (*ibidem*, p. 22).

Tais espaços relacionais mostram que o conhecimento científico institucionalizado, por exemplo, não requer um *modus operandi* específico para sua perpetuação, assim como propagado pelas políticas públicas normatizadoras (PINAR, 2016; TRISTÃO, 2014). Ainda, ao observar a potência do pátio escolar, dos corredores, das aulas de campo, enquanto ambientes formativos, possibilitamos lugar para que a conversa e o diálogo entre os terrestres surjam através de metodologias outras (ou da ausência delas), conforme criticado por Ferro em sua fala inicial (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016).

A descrição trazida por Hidrogênio, Ferro e Gálio sobre as memórias mais marcantes em seu processo de escolarização remonta um trecho do livro de Süsskind (2014), onde a autora traz a ideia de literaturizar as ciências, através da "[...] conversação, escrita livre e fofocas para pensar os cotidianos e currículos nas escolas como sendo uma postura político-epistemológica nos estudos curriculares" (*ibidem*, p. 24), sendo essa a perspectiva seguida no processo de escrita deste trabalho.

Não só as pesquisas desenvolvidas no campo do currículo podem se beneficiar de horizontes outros, distantes da sala de aula atual, influenciada pelas políticas públicas obscurantistas. A Educação Ambiental, nesse caso, ensejada nos cotidianos vividos pode assim ser construída, intencionalmente, pelos fragmentos das experiências de cada sujeito e pelas particularidades de suas relações com seus meios, de modo que os espaços não-explorados da escola tornam-se parte constituinte da tessitura de saberes (TRISTÃO, 2014). Claro, é importante ressaltar que nem tudo aquilo que se é enunciado, deva ser absorvido pela Educação Ambiental vivida-praticada! Como Pinar (2016, p. 39) diz: "Certas formas de fala - discursos de ódio, por exemplo - são excluídos da conversa em sala de aula". Porém, tal concepção permite-nos compreender como conhecimentos não-institucionalizados (como os saberes tradicionais) podem auxiliar nos processos de aterramento frente à mutação climática, desvinculando-se de projetos desenvolvimentistas (COSTA, 2020) e, conseqüentemente, influenciando a articulação com "[...] o lugar e o espaço, as práticas culturais e os saberes

sustentáveis produzidos ou inventados por comunidades subalternas ou periféricas ao modelo capitalista de desenvolvimento emergente da era colonialista" (TRISTÃO, 2014, p. 476).

9.3. A formação inicial e as redes de aprendizagem coletiva na construção da Educação Ambiental

Ao serem convidados a mergulharem em suas experiências no período de suas graduações, as/os docentes estabeleceram relações com o processo de escolarização, mostrando os impactos (positivos e negativos) desse período e que influenciaram na escolha pelo seu curso. Gálio, por exemplo, reconhece a importância que seu professor de Ciências da Natureza do 9º ano teve em sua formação. De acordo com a professora:

*Na escola eu tive um professor de, aí eu não sei, acho que foi de Ciências, porque eu tenho quase certeza que isso foi na oitava série (que seria o 9º ano), que levou a gente para uma aula de campo para um passeio, né? Quando não chamava de aula de campo... para um passeio no Parque do Itatiaia.
[...] Ele era super, enquanto tinha vários professores no A. [nome da instituição omitida] naquela época, né? 80 e tal, comecinho de 90, que eram muito linha dura. Tipo: professor de Matemática era terrível; a professora de História tinha que usar um caderno específico. Assim, tinha uma rigidez, mas esse cara, tipo, sabe? "Po, galera, pã, não sei o quê". Então isso é uma coisa né? Ele inclusive fez uma atividade que foi sensacional naquela época. Ele botou (acho que uma das primeiras aulas), ele botou uma caixinha, assim, na mesa dele e falou assim: "você podem escrever qualquer dúvida que vocês tiverem. Bota aqui que eu vou ler e vou responder".
(Gálio)*

É interessante observar como, novamente, Gálio se recorda da aula de campo realizada por seu professor. Entretanto, salta-me aos olhos a memória sobre a possibilidade de tessitura de conversas complicadas em sala de aula, quando a realidade em outras disciplinas traduzia, para Gálio, uma "rigidez", ou seja, uma formalidade sem justificativa para a docente ("*professor de Matemática era terrível; a professora de História tinha que usar um caderno específico*"). Ao permitir a participação das/dos estudantes na construção do currículo ("*[...] vocês podem escrever qualquer dúvida que vocês tiverem*"), o professor de Gálio tornou o espaço anteriormente rígido, no qual estavam inseridos, em um terreno de experiências, de modo que tais espaços auxiliaram na reconstrução subjetiva e nas vidas sociais dos estudantes ("*Bota aqui que eu vou ler e vou responder*") (PINAR, 2016). Pela ação contínua de construção (o *currere*), através da troca e do diálogo, o currículo, portanto, pôde rascunhar formas outras de relações com o conhecimento científico, nesse caso, associando-o às histórias de vida e às experiências das/dos estudantes, materializadas em dúvidas a serem respondidas pelo professor (PINAR, 2014). A ação do professor revela a potência do incentivo aos espaços onde as conversas possam, assim, existir. Para Sússekind (2014, p. 25):

Entendendo professores como criadores de conhecimento e inventores de táticas de usos da cultura e, claro, do currículo, os estudos do cotidiano [...] *pedem licença para entrar na escola e fazer com os professores, conversando e criando narrativas e conhecimentos inconformistas e emancipatórios* (grifos da autora).

Em diálogo com Gálio, Ferro evidencia, em sua fala, a influência da escola no desenvolvimento de seu interesse e paixão pela área de Ciências da Natureza. Ainda que o *slogan* da escola fosse “*Ciência, amor e fé*”, é importante observar como as conversas complicadas marcam sua trajetória escolar, pessoal e profissional, associando a ideia de “*fé*” ao próprio ensino de Biologia – mostra como essa ciência a imprimiu efeitos em sua forma de pensar. De acordo com Ferro:

Enfim, a escola tinha um lema que era "ciência, fé e amor".

E eu acho que, de alguma forma, como eu estudei dos 7 aos 17 no mesmo lugar, isso me impregnou. E embora, assim, a gente perca a fé... tenha perdido a fé na instituição religiosa muito cedo, né? Talvez aos 14 anos, quando eu tive Biologia pela primeira vez. A coisa da "ciência, o amor" ficou. Então, assim, sou uma pessoa que vê... eu gosto de olhar o mundo a partir de uma lente da ciência mesmo, né? De ciência moderna, com todas as contradições que ela contém. (Ferro)

Lembro das aulas de Biologia. Eu adorava as aulas de Biologia. (Ferro)

Mesmo que, em nossa entrevista, Ferro não tenha se aprofundado nos porquês de tanto gostar das aulas de Biologia, é possível analisar que tal disciplina deu à ela ferramentas para enxergar o mundo além da perspectiva cristã, tão arraigada em sua formação ("*Talvez aos 14 anos, quando eu tive Biologia pela primeira vez*"). Essa característica apresentada (ou não) por Ferro, me faz refletir sobre a imprevisibilidade da conversa, de modo que, mesmo não tendo sido verbalizada as abordagens das professoras e dos professores na disciplina de Biologia em sua escola, é inegável notar o impacto positivo gerado na formação subjetiva de Ferro. Isso mostra que não há uma fórmula específica a ser seguida quando tratamos de aspectos educacionais, pois até os “modismos”, as prescrições prévias e as soluções urgentes, não são sinônimos e nem garantia de "qualidade de ensino", como propagado por órgãos administrativos para currículos (SÜSSEKIND, 2014). Dessa maneira, podemos intuir que:

Nem toda sala de aula combina com essa descrição, nem deveria combinar. Não há fórmula para "o que funciona", nem deveria haver. Se for para ter comunicação caracterizada pelos conceitos listados anteriormente, as formas que assumirá diferiram, mesmo entre os mesmos participantes de dias diferentes em tópicos diferentes. A vitalidade da conversa depende em parte de um momento, como ela comunica o que é sentido, ouvido ou lembrado em formas alinhadas com os textos e falas que (re)estruturam a turma até então (PINAR, 2016, p. 39).

A imprevisibilidade da conversa também se fez presente quando imergimos nas experiências propiciadas pela Educação Ambiental nas jornadas acadêmicas das professoras e dos professores. Por não haver prescrição e técnica específica a ser empregada, as memórias de Gálio e Ferro sobre os primeiros contatos com a Educação Ambiental exemplificam que essa pode ser construída de inúmeras maneiras no espaço educacional (seja escolar ou no ensino superior), distante de um objetivo a ser atingido ou fórmula a ser seguida:

Cara, eu acho que lá na faculdade, né? Mas assim, uma coisa ou outra. Mais lá na parte final, né? Das disciplinas de educação. Uma coisa bem teórica. (Gálio)

O trote já tem uma sensibilização, né? Você já vai pra Vila dos Funcionários e tem uma atividade de Educação Ambiental no trote. Então você enquanto calouro já se depara com você sendo sensibilizado através de uma atividade de Educação Ambiental. Então já é um: "caraca, 'oi, mundo', né?". E aí tá ali do lado da Maré. Enfim, foi na graduação que eu comecei a ler sobre Educação Ambiental crítica, né? Eu comecei a trabalhar com Educação Ambiental crítica já. (Ferro)

Em outro momento, Ferro relembra sobre um projeto de extensão, onde, através dele, pôde, segundo ela, pôr em prática as teorias estudadas na graduação:

*A gente tinha um grupo que se chamava "É a Vila", que era Educação Ambiental na Vila dos Funcionários.
[...] Tipo, você estava ali, era asfalto, você entrava na Vila, era terra. O que é legal para brincar e tal, mas um aspecto... lixo, tudo com cara de comunidade, de favela, dentro da universidade. Então, um espaço muito excluído dentro de um campus com um parque tecnológico do lado. Aí, essa era a nossa pegada de Educação Ambiental. De fazer um trabalho ali, de restaurar mangue, mas de envolver, de criar a apropriação daquele território, das pessoas se entenderem como parte, porque eles*

não se entendiam como parte também da Cidade Universitária. Se sentiam excluídos mesmo. Então, enfim, trabalhar nessas coisas (Ferro)

Mesmo que de maneira distinta, a Educação Ambiental, enquanto campo de conhecimento, esteve presente nas formações iniciais de Gália e de Ferro. De acordo com Reigota (2017), a influência da Educação Ambiental, presente nas políticas públicas, permitiu que houvesse a formação de novos educadores, cujo olhar para o ambiente se dava de modo mais estreito com os meios, podendo assim, repensar práticas e pressupostos postos por tais políticas. Independente da vertente seguida, esses resultados mostram-se como ponto fora da curva frente ao que Vieiras e Tristão (2016, p. 162) apresentam: "No processo de formação inicial, em algumas disciplinas os espaços ocupados pela educação ambiental não ocorrem ou pelo menos não são percebidos". Particularmente, me vejo na fala das autoras, visto que não tive uma disciplina específica (ou momentos se quer) na graduação onde a Educação Ambiental fosse abordada, distante de concepções biologizantes.

A vivência política-educacional de Ferro, no que diz respeito à Educação Ambiental, também me chama atenção, pois mostra a importância de uma formação onde esteja presente a "reflexão crítica e pós-crítica da política e da ética, ao longo da formação permanente" (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 163). Nota-se que os pressupostos estudados por Ferro, pautados na vertente crítica, encontram-se com a realidade vivida na Vila dos Funcionários, transformando tais preceitos em uma mistura homogênea com o ambiente e os terrestres dessa localidade ("*[...] era essa nossa pegada de Educação Ambiental*"). A fala de Ferro mostra como a complexidade ambiental da Vila se aglutina às teorias por ela carregada, tecendo coletivamente - com todas(os) terrestres presentes - uma Educação Ambiental "embrenhada em uma rede de aprendizagens coletivas e de agenciamentos em que fomos/somos/estamos sendo constituídos sempre enredados/implicados com o meio ambiente" (*ibidem*, p. 162).

Embora a ausência da Educação Ambiental (ou uma não percepção de sua existência) possa ser notada na formação inicial de Hidrogênio, Manganês e até mesmo a minha, isso não desqualifica, de modo algum, nossa ação enquanto promotores de práticas subversivas e complexas em/sobre nossos meios (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016). Considerar nossa contribuição para a Educação Ambiental, seja ela qual for, é compreender também a formação inicial, continuada e a escola enquanto espaços de aprendizagem em rede, se dando de maneira coletiva e contínua com nossa própria vida, de modo que:

[...] não se deve desconsiderar a importância/contribuição de uma ideia/pensamento, de uma prática ou mesmo a criação de uma determinada política pública para o campo da Educação Ambiental e para a formação continuada ou inicial de professores/as (ibidem, p. 164).

Essa contribuição subjetiva pode, por exemplo, ser observada na fala de Manganês e de Hidrogênio, quando se reconhecem enquanto professores e observam na educação um possível vetor de transformação social e de reconstrução (subjetiva e social), como apresentado por Pinar (2016), em seus cursos:

Eu acho que todo ano, nos dez anos do pré-vestibular popular da engenharia da UFF, a gente fazia no início do ano, a gente chamava de aula inaugural. [...] E era incrível você ver as pessoas, e era um pessoal popular, não tinha nada... não tinham nenhum custo e eu não recebia nada para estar lá, eu dava aula voluntária. (Manganês)

Fiz didática geral, eu me apaixonei. Fiz didática geral com um professor fantástico da faculdade, que estava se aposentando. Foi a última turma dele. Foi engraçado, porque ele poderia fazer um “pô, eu estou me aposentando, dane-se”. E não, “estou me aposentando, mas olha aqui galera, isso aqui, papapá”. Super defensor da educação. Foi quando eu li Paulo Freire pela primeira vez e eu falei: “pô, é isso que eu quero fazer. Eu quero dar aula”. (Hidrogênio)

9.4. Criando resistências

O processo psicanalítico de retomada de memórias, por sua vez inacessíveis, através da etapa regressiva do método *currere*, nos permitiu encontrar resquícios do passado no presente (PINAR, 2007), percebendo o elo entre o currículo pensado-vivido na docência das entrevistadas e dos entrevistados, com a forma como as subjetividades foram construídas e narradas em nossas entrevistas. O início de carreira de Hidrogênio, ao ser relatado, exemplifica essa característica observada, pois apresenta marcas do que o processo de escolarização significou, em certo sentido, para ele: uma dicotomização entre liberdade e formalidade dentro da escola. Em seus anos iniciais como professor de Física na rede privada na cidade do Rio de Janeiro, Hidrogênio define o perfil pedagógico das escolas em que trabalhou, onde, segundo ele, eram: “*escolas majoritariamente [...] tradicionais e conteudistas*”. Frente a essa realidade, Hidrogênio nos conta sobre seus embates com a forma como o currículo era construído (e sinalizo o era, não só para marcar o tempo verbal, como também para evidenciar a falta de autoria/autonomia de Hidrogênio sobre o currículo escolar). Em meio às suas palavras, o entrevistado nos diz:

Depois que você dá um ano naquela turma, você nunca mais precisa meio que repensar sobre aquilo, porque você já vai ter as provas prontas, os exercícios prontos, a aula pronta, você só vai mudar o número, ordem das questões, às vezes você tira uma questão e bota outra. (Hidrogênio)

E aí chegou uma hora que eu falei: “pô, mas eu só estou reproduzindo. Eu não estou fazendo nada do que eu aprendi”. (Hidrogênio)

...E ESSA FOI
A AULA DE
HOJE GENTE!



Semelhante a Hidrogênio, Manganês também narra uma repetição de processos contidos em seu saber-fazer-artístico-docente. Currículos como esses, criados a priori, evidenciam a tecnocratização da educação, retirando das mãos da professora e do professor a possibilidade de empenhar suas subjetividades nos conhecimentos acadêmicos trabalhados (PINAR, 2016; SÜSSEKIND, 2014). Mesmo fazendo parte de suas memórias iniciais, não é incomum ainda observar escolas (principalmente privadas), que “impedem” a existência da conversa complicada em seus espaços - seja dentro ou fora de sala de aula -, voltando-se para uma educação baseada em objetivos, métodos e avaliações. Dessa forma, Manganês nos diz: *"Quando eu dava aula no pré-vestibular, eu dava aula para uma turma, eu dava aula para outra, exatamente a mesma, fazia as mesmas coisas: mesma frequência, tinha mesmas piadas, sei lá, mesmas coisas"*¹³. Cabe ressaltar que a tentativa de silenciamento dessas conversas se configura como apenas uma tentativa, *chancelada*, por exemplo, pelas políticas públicas desenvolvimentistas, em prol dos interesses de um determinado grupo – as elites obscurantistas (LATOURE, 2020a; SÜSSEKIND, 2019). A reflexão que faço, nesse sentido, diz respeito à impossibilidade de silenciamento completo dessa conversa, por mais que a estrutura educacional nesse “passado do presente”, parafraseando Pinar (2007), nos conduza para a diminuição do tom de nossas vozes. O sussurro também cumpre sua função de comunicar.

Em seus textos, Larrosa (2022) sinaliza os perigos que nos perpassam cotidianamente e nos tiram a possibilidade de mergulhar em nossas experiências, sem atravessar o conhecimento à vida humana, sendo ambos assim descosturados. Dentre eles, a lógica corporativa e funcional,

¹³ Preciso externalizar um medo que carrego ao tecer esse tipo de crítica e a forma como serão interpretadas minhas palavras. Vejo, em meu próprio fazer-docente, como o discurso pedagógico, que se instaura sobre a necessidade de instituir objetivos para tudo aquilo que se leciona e os métodos avaliativos desse objetivo, é persuasivo, ao ponto de o naturalizarem na escola.

Acontece que, ao mostrar a problemática envolvida na produção de mesma aula, repetindo um mesmo *script*, não dando espaço para se perceber as nuances que possam surgir em cada turma, por exemplo, não induzo a cobrança das professoras e dos professores uma solução. A interpretação que possa ser feita, com base no que escrevo, e que muito me assusta, é: "Então você está sugerindo que façamos inúmeros planejamentos e sejamos responsáveis por preparar várias aulas de um mesmo conteúdo?". A resposta é, com todas as letras: NÃO!

A construção dos meus argumentos neste trabalho e a minha luta diária é contra a tecnocratização e corporativização da educação. Por isso, não acredito que o caminho seja construir planejamento específicos (estruturados em objetivos de aprendizagem e avaliações personalizadas, por exemplo), por dois motivos: 1) isso sobrecarregaria mais o trabalho da professora e do professor, que dentro da lógica do capital, vem sendo constantemente sobrecarregado; 2) seria um trabalho em vão, pois é impossível prever o que será alcançado por cada estudante dentro de sala, perdendo a possibilidade de estabelecer outros tipos de conexão e outras conversas complicadas sobre aquilo que nós trabalhamos em sala.

Como disse: o discurso pedagógico da moda é persuasivo. Se não houver críticas a ele, ainda continuaremos pensando que a responsabilidade é nossa (das professoras e dos professores). As condições trabalhistas e curriculares sobre nós impostas, transformando-nos em burocratas (PINAR, 2007), tornam a experiência pedagógica, como descrita por Larrosa (2022), impossível de ser seguida, visto que o excesso de trabalho, a falta de tempo e quantidade de informações, nos conduz a viver um processo educacional robótico, a produzir inteligências artificiais (PINAR, 2006).

como apontado por Pinar (2012; 2014), mercadoriza o conhecimento e o transforma em pílulas de palavras desconectadas de reflexão e realidade, ingeridas igualmente por estudantes diferentes, cujo efeito se dá na homogeneização de seus corpos na escola.

As memórias de Manganês e Hidrogênio acerca de suas experiências iniciais na docência, sugerem analisar como a (não)vivência escolar é revertida em frases ditas e nos abrem caminho para pensar sobre o silenciamento artístico-docente, sendo capaz de trazer à superfície o processo de padronização curricular (PINAR, 2016). Dessa maneira:

Ao silenciar a subjetividade e garantir a conformidade cultural, a indústria e os políticos que financiam suspendem a comunicação e impõem a imitação. A espontaneidade da conversa desaparece na aplicação de “habilidade cognitivas” para resolver quebra-cabeças conceituais não relacionados nem com a experiência interna nem com a vida pública. Censurada é essa autorreflexividade que o encontro dialógico convida (*ibidem*, p. 214-215).

Ainda que tais políticas públicas normatizadoras - em estreito diálogo com a lógica reprodutiva do capital e dos interesses privados dos grandes grupos educacionais, como sinalizado por Tarlau e Moeller (2020) - acenem, de modo contingencial, para a possibilidade de criações docentes em seus saberes-fazer, essa autonomia dada ainda é vista como relativa, sendo “[...] desenvolvida à sombra de exames padronizados” (PINAR, 2006, p. 127). Acompanhado disso, vemos uma responsabilização da professora e do professor, a fim de que possam melhorar os resultados em avaliações e exames externos, mostrando como “[...]somos concebidos pelos outros, pelas expectativas e fantasias de nossos alunos, bem como pelas exigências dos pais, administradores, legisladores e políticos” (PINAR, 2018 apud SÜSSEKIND, 2014, p. 18-19). Manganês, por exemplo, demonstra em sua fala a aceção dessa responsabilização, de forma que a pressão em atingir determinadas expectativas de outros tornam-se expectativas próprias, o que também me remete a uma autocobrança vivenciada em seu processo de escolarização:

Quando eu comecei, eu resolvi me dedicar a ser professor, que eu saí do pré-vestibular, agora eu falei: “não, quero dar aula de verdade”. E comecei a pensar em relação a isso, pensar no aluno, que a minha aula estava sendo muito padronizada para mim, que já sabia a matéria.

[...] Então eu tinha que ajustar minha aula para agradar esses três e todos os demais. Então eu tinha, eu demandava uma preparação muito grande para pensar em cada aluno, em cada verbete do meu, do tópico que eu ia dar naquele dia. Se eu fazia uma aula mais expositiva, ou se eu ia para o laboratório, ou se eu levava eles para a quadra para brincar com alguma coisa.

Então, eu tinha que saber exatamente como chegar em cada aluno. Isso era meu desafio, isso virou meu desafio, virou minha noia. Eu tenho que conseguir. Porque se eu não estou conseguindo fazer isso, eu não sou o professor que quero ser. Eu quero ser o professor que vai fazer a diferença, mas não a diferença em dois, não a diferença em três. Eu quero fazer a diferença na vida de todos eles. Eu quero impactar de alguma maneira, positivamente, na vida de algum deles. (Manganês)

A fala de Manganês desmascara o poder persuasivo do discurso pedagógico em prol da perpetuação dos interesses do capital, onde nós, professoras e professores, constantemente nos refugiamos em nossa própria subjetividade ("*Isso era meu desafio, isso virou meu desafio, virou minha noia. Eu tenho que conseguir. Porque se eu não estou conseguindo fazer isso, eu não sou o professor que quero ser*"), abdicando do trabalho intelectual e da responsabilidade que temos na concepção e construção curricular (PINAR, 2016). Cabe ressaltar que nossa subjetividade não pode ser vista enquanto ponto de fuga, mas sim como referência para uma reconstrução social, onde as linhas subjetivas, traçadas em um plano social, permitem-nos "[...] lembrar do passado e imaginar o futuro" (*idem*, 2006, p. 128), vivendo no presente. Mora aí a necessidade de criarmos ambientes propícios para que as conversas complicadas ganhem coro, de modo que os currículos possam, dessa maneira, ser tecidos a partir de nossos investimentos pessoais (*idem*, 2016).

Diferente da forma como Pinar (2006) aponta para esse processo de reconstrução a partir das conversas complicadas, não vejo possibilidades do elemento "sozinho" estar presente na subjetivação dessas conversas na escola (ainda que não seja central em sua teoria), conforme dito em: "[...] podemos entender o presente, que *podemos* reconstruir, juntos ou sozinhos" (*ibidem*, p. 137, grifos do autor). A meu ver, não existe caminho possível sem a construção conjunta. Tendo como exemplo a vivência coercitiva de Hidrogênio, percebe-se que a lógica operativa de instituições privadas se aproveita de "[...] uma minoria com relativamente menos poder, politicamente vulnerável" (*ibidem*, p. 130), pois o professor nos diz:

Só que percebi que na escola tradicional você tem pouca abertura para isso. Tanto é que eu cheguei a perder alguns empregos no início de minha carreira, porque eu não dava conta de fazer o negócio corrido. "Ah não, Hidrogênio [nome substituído], você... Lei de Newton você tem que dar em quatro aulas". (Hidrogênio)

Diante desse cenário, Pinar (2006), ao analisar a política curricular dos Estados Unidos sobre a educação pública, também revela que parte dessa problemática aqui descrita se constitui a partir de preceitos elitistas, onde o preconceito de classe social recai sobre o trabalho docente, visto que "[...] muitos professores têm sido - na imaginação popular, senão sempre de fato - os primeiros membros de suas famílias a completar a educação superior" (*ibidem*, p. 131). Entretanto, não apenas a classe social é entendida como justificativa para subjugação docente, pois a misoginia e o racismo são estruturas presentes em nossa sociedade ocidental e colonial, evidenciando como "[...] processos psicológicos intensificam as emoções, muito além da medida ou da razão" (*ibidem*, p. 132), tornando as reformas curriculares generificadas e racializadas. Os papéis de gênero e questões raciais, que perpassam as políticas públicas normatizadoras, desde a década de 60 nos Estados Unidos, como apontado por Pinar (2007),

repercutem também na própria subjetividade das professoras e dos professores atualmente, impactando diretamente no trabalho realizado e na organização institucional da escola, pois, como já mencionado anteriormente neste trabalho, o currículo é "[...] centro organizacional e intelectual da escolarização" (*idem*, 2006, p. 129). Em sua entrevista, Gálio nos mostra como ser professora e mãe, condições possíveis para mulheres (cis ou trans), são identidades problemáticas para instituições de ensino (principalmente privadas), promovendo a subalternização de professoras no âmbito escolar (características da misoginia enraizada em nossa sociedade):

[...] aí em 2023 eu engravidei. Aí, mas continuei trabalhando no Parque Lage e no estado. Só que quando ela nasceu em setembro de 2003... desculpa, já tô falando em 2023. Chega, 2023 já! [entrevista realizada em 2022, pós eleição de Lula como presidente da República]

Quando ela nasceu em 2003, em setembro de 2003, eu entrei de licença de maternidade em ambos. E aí, quando eu ia retornar pro Parque Lage, aquela coisa clássica da mulher pós-período de licença de maternidade, fui desligada da empresa e não consegui voltar pra Petrópolis, por ela era muito pequenininha, né?

Aí, em 2007 eu fui pro A. [nome da instituição omitido]. Aí fiquei no A., na parte de laboratório, uns anos, até que finalizou lá o laboratório no currículo, aí a equipe toda foi desligada. Em 2010, eu ingressei, comecei de 2010, eu ingressei no L., também com a parte de laboratório e com a parte teórica de 9º ano e 1º ano, de Biologia em sala. Aí, pedi exoneração nesse período, tanto do estado quanto do município, quando eu me estabeleci mais no particular, por questões mesmo financeiras e por poder botar elas [as filhas] como bolsistas. (Gálio)

Ainda que o Parque Lage não seja uma instituição de ensino básico, de modo que as políticas públicas curriculares não apresentem influência direta em sua organização, por exemplo, tal vivência de Gálio evidencia o cenário de misoginia em que mulheres (cis ou trans) estão subjugadas a uma produtividade cis-masculina, incompatível com sua condição e identidade (PINAR, 2006), pois o corpo feminino (seja cis ou trans) é tido na sociedade como parte integrante do "outro", podendo habitar determinados espaços a partir de condições específicas (desde que Gálio não estivesse grávida).

A reprodução de estruturas repressivas, no que diz respeito às questões raciais e relacionadas à educação pública, também aparecem nas falas de Gálio e de Ferro, revelando o caráter racializado das políticas curriculares vigentes atualmente no país:

Mas o que acontece no público, o dia a dia do público ele é muito sofrido. Porque, por mais que você queira, né, fazer as coisas e envolver, e às vezes você até consegue. Por exemplo, aqui na J. N. [nome da instituição omitido], a gente fez um passeio com os meninos para o Jardim Botânico. Enfim, todo mundo de ônibus de rua, né? Foi passear no Jardim Botânico. Os meninos: "pô, vou não, tia. Lugar de alemão"... "que nada, moleque. O lugar é seu. Vambora, não sei o quê". Carregamos, foi super legal. Era, mas na época eu falava isso [...]: "É, cara, que nada. Cara, tua cidade. Você já foi?". "Não". "Então vambora, pô". (Gálio)

Eu sinto falta da escola pública [neste momento, a entrevistada se emociona] [...]. Por outro lado, eu voltava chorando todo dia nos meus dois primeiros anos. Todo dia. (Ferro)

Quando o aluno declara que o Jardim Botânico da cidade do Rio de Janeiro é, para ele, "*Lugar de alemão*", há uma reafirmação de demarcação dos territórios por classe e por raça, ainda que esses terrestres façam parte da mesma cidade que o local a ser visitado. De acordo com Latour (2020a), instrumentos de repressão como esses estabelecem quais territórios devem (ou não) ser habitados por determinados grupos sociais, marcando a imposição de uma segregação, aliada à ideologia carregada pela globalização-menos, nos microterritórios dos quais perpassamos diariamente. Por vias da educação, tais posturas sinalizam a racialização agenciada pelas reformas de cunho conservador, pois além de promover subjetividades dentro dessa linguagem, também:

exploram a vulnerabilidade política dos professores para desviarem a responsabilidade pela sub-realização da história sulista reaccionária e a sua cultura racista, das próprias políticas "conservadores" dos políticos que fiscalmente matam à fome as instituições públicas, entre elas as escolas públicas, faculdades e universidades (PINAR, 2007, p. 367).

Precisamos chamar a atenção também para a reconstrução contínua das subjetividades das pesquisadas e dos pesquisados, na medida em que os docentes de Ciências da Natureza assumem um protagonismo importante nestas conversas complicadas com relação à demarcação de territórios por classe e gênero, extrapolando os limi-



tes de suas disciplinas, de seus campos de conhecimento de referência e seus conteúdos. Docentes e estudantes se reconstruindo nas conversas complicadas possibilitadas pelas desigualdades dos espaços e tempos.

As palavras proferidas pelas entrevistadas, indicam a responsabilização das professoras e dos professores por um cenário de subalternização de tais corpos na escola e, conseqüentemente, na sociedade, já que ambas declaram não enxergar resultados estruturais nas transformações desejadas frente à segregação imposta. Todavia, assim como Gálio (" [...] e às vezes você até consegue."), Ferro reconhece seu papel político no município de Mesquita quando perguntada sobre seus sentimentos enquanto professora:

[...] Variava, né? De falar: "caraca, eu estou fazendo diferença vera". E tipo: "que merda! Eu não faço diferença nenhuma". Então variava o dia. Às vezes eu falava: "cara, não adianta". Eu chegava em casa e falava: "cara, não adianta o que eu fizer". Não sei quem não está indo mais na aula, porque entrou o Comando Vermelho, sabe? E um aluno que eu tinha uma relação maneira, que era zueiro, mas que eu conseguia fazer aprender um pouco, não sei o quê. Aí, porra, cadê? Não vem mais porque ele saiu, sabe? Então, isso me fudia, assim. Não tem outra... eu ficava arrasada. Por outro lado, é isso, assim. Eu tenho alunos, ex-alunos, agora que são minhas amigas no Instagram e tal até hoje e "mano, professora" [...] "...você fez muita diferença. Eu quero fazer medicina e eu vou estudar". É muito importante. "Lembro das suas aulas até hoje". (Ferro)

Em outro momento, Ferro menciona o poder acolhedor que a escola em que trabalhou possuía, tornando-se espaço de segurança para pessoas marginalizadas e que sofriam constantemente com a violência (seja ela qual for). Um parêntese sobre a fala de Ferro precisa ser feito: é interessante observar, como inconscientemente, Ferro projeta o que a escola significou para ela, em seu processo de escolarização e vê no acolhimento uma potência social ("*Então assim, era um espaço muito de segurança mesmo, sabe? De estabilidade, de tranquilidade, de encontrar os amigos*"). Nesse caso, a professora diz:

[...] Eu falava isso em Mesquita, na outra escola que eu trabalhei. Aí como professora mesmo, né? Que eles eram os meus pequenos heróis. Porque a vida da molecada lá na baixada era brabeira. E é isso. Chegava sorrindo, zoava, jogava bola, tocava terror na sala. Mas aí, quando você perguntava, você entendia o porquê. É isso, ele ali não vai apanhar, porque ali ele está protegido. Mas na rua ele apanha, em casa ele apanha. Só não apanha na escola. Então, tipo... eu não sei porque eu fui praí. Tem uma sensação de terapia [neste momento, a entrevistada se emociona]. (Ferro)

As palavras de Ferro me conduzem a pensar em possíveis caminhos políticos dos afetos e dos abraços. Será que a escola, presente em um cenário de violência como narrado pela professora, também pode se constituir enquanto parte constituinte desses múltiplos caminhos?

Como Pinar (2007, p. 368) nos coloca:

[...] Inspirando-nos naqueles que foram escravizados fisicamente neste país, numa região que agora domina as eleições presidenciais, nós, educadores, temos de reconquistar a nossa dignidade e, ao fazê-lo, a nossa harmonia com o que sabemos

que constitui o processo de educação. Ao trabalhar de dentro, iremos ensinar os alunos de acordo com os nossos critérios internos, e ao fazê-lo, reconstruiremos a esfera pública na América [e no Brasil].

É aprender, portanto, através da rebeldia negra, a construir outras possibilidades de caminhos curriculares contra-hegemônicos, da forma como fazemos cotidianamente em nossos espaços: pelas brechas, na tentativa de alargá-las (ao ponto de não serem mais brechas); e pelos afetos, pelas trocas, pela conversa (complicando-a curricularmente). Distante de percepções simplórias de educação, que consideram a escola como um espelho da sociedade e apenas reprodutora de estruturas de poder, propomos focalizar nas produções internas na/da/com a escola, que apresentam "potencial subversivo e complexo da sociedade, do homem e da própria cultura" (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 163).

Através desse processo, "em direção à realização dos nossos ideais e sonhos privados-e-públicos" (PINAR, 2007, p. 293), propomos às professoras e aos professores outras formas outros de agir no presente, em disputa com as políticas presentistas, entremeados com a:

[...] lembrança do passado e da construção de fantasias sobre o futuro, estou sugerindo que nós, educadores, deveríamos pensar em formas de escapar de posições de "submissão misericordiosa". Não de uma única tacada, não sem resistência (tanto interna quanto externa). Mas criar caminhos além do presente é possível. Sabemos disso. Esse é o porquê de acreditarmos na educação; vemos o quanto a escolarização é poderosa e que ainda existe educação apesar das escolas empresariais. Nós, educadores, precisamos nos preparar para o futuro quando a escola retornar para nós e, então, pudermos ensinar ao invés de manipular os alunos para obter resultados em avaliações centralizadas. (*idem*, 2006, p. 138)

9.5. Educação Ambiental através das redes de aprendizagem: elos entre terrestres

A conexão temporal entre passado e presente no que diz respeito ao processo de tessitura curricular da Educação Ambiental no qual as professoras entrevistadas e os professores entrevistados são responsáveis, mostra-nos a potência das histórias de vida na intelectualidade docente, mesmo diante de políticas públicas que cerceiam nosso fazer. Ferro, por exemplo, através do seu contato com a Educação Ambiental em sua formação inicial e seu interesse desenvolvido *a posteriori* pelo campo (refletindo em sua pesquisa de mestrado), motivaram investimentos subjetivos na concepção curricular das disciplinas em que leciona. Quando questionada sobre a forma como compreende a Educação Ambiental, Ferro costura "quem foi" com "quem é", estabelecendo elos e paralelos com suas vivências no campo:

A Educação Ambiental, eu acho que é um campo do conhecimento que vincula teoria e prática. Pra mim é uma máxima, assim, da Educação Ambiental (mesmo da conservadora). É, eu acho que tem esse objetivo, de aproximar o sujeito do meio ambiente, independente da perspectiva, que pode ser vista e aplicada, pode ter uma prática, tanto conservadora no sentido de manter o status quo, quanto ser crítica e emancipatória, no sentido de, por exemplo, ver um menino enxergar que naquele

lugar de classe, ser rico ia ser tão cruel com ele se aquele desejo fosse... porque talvez nunca fosse realizado pelos caminhos que a vida ia possibilitar, mas a luta pode possibilitar muita coisa pra ele, né? Na verdade, pra todos nós trabalhadores. Enfim, a Educação Ambiental, acho que também, pessoalmente, foi uma porta de entrada para mim, pra enxergar o mundo com um olhar mais humano do que a Biologia, né? Que tem esse olhar ambiental, mas a Educação Ambiental, ela traz a humanidade tanto pra educação, que às vezes é disciplinarmente compartimentalizada, como pro campo que olha pro ambiente stricto sensu. E é entender essa inter-relação de dependência, de retroalimentação, de transformação entre sujeito-humano e natureza. Não que a natureza dependa da gente, mas a gente depende dela, né? Esse olhar. Então acho que é um campo de conhecimento, é um campo em eterna disputa, né? Em que, obviamente, o peso da disputa, o cabo de guerra, ele tá muito pro lado da conservadora, que tem muito mais poder, portanto, tem uma veiculação muito maior, né? Se você perguntar o que é Educação Ambiental, é muito fácil. Até meus alunos falaria que é "desligar a água da torneira, fechar a torneira, práticas individuais", por mais que a gente já tenha tido aula sobre isso, né? Quando eles vão na F4 [turma de 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais] falar, eles: "não, vocês tem que fechar...". Eu olhei pro G. [aluno do Ensino Médio da escola onde Ferro trabalha], aí depois ele falou: "Ferro, mas era porque eles eram pequenos, aí eu não sabia o que falar. Eles não iam entender Educação Ambiental crítica". Aí eu falei: "claro que vão entender, você não entendeu? É claro que eles vão entender". (Ferro)

A narrativa construída por Ferro, ao longo da nossa entrevista, abre caminhos para pensarmos a importância do estudo em Educação Ambiental e sua correlação com a *práxis* docente. É possível observar que, dialeticamente, Ferro tece conexões entre a teoria que carrega consigo com as perspectivas que trabalha em sala de aula com *_s* estudantes ("*[...] claro que vão entender, você não entendeu? É claro que eles vão entender*"). Ainda, interpelada pela sua própria história, há um realce na construção subjetiva de uma Educação Ambiental, pautada em concepções críticas, estabelecendo-se como ponto de encontro entre o conhecimento acadêmico e sua própria individualidade (PINAR, 2016). Tal característica pode ser notada quando Ferro exemplifica formas de se "*aproximar o sujeito do meio ambiente*", me remetendo, em sua fala, às suas experiências vividas no município de Mesquita e às realidades sociais presentes em sua trajetória profissional.

Ainda que reconheça a influência de concepções conservadoras de Educação Ambiental no âmbito educacional ("*Então acho que é um campo de conhecimento, é um campo em eterna disputa, né? Em que, obviamente, o peso da disputa, o cabo de guerra, ele tá muito pro lado da conservadora, que tem muito mais poder, portanto, tem uma veiculação muito maior, né?*"), Ferro identifica a importância da perspectiva crítica na formação humana dos sujeitos curriculares, dando a eles possibilidades de experienciarem formas contra-hegemônicas de se pensar com/no/sobre o meio ambiente.

Em outro momento, a professora nos diz: "*Eu não tô desvinculada da minha própria história, seria inevitável. Então, eu acho que, pensando, eu trago minhas experiências pra sala de aula, pra exemplos*". Reconhecer-se nesse processo de construção e perceber como sua

subjetividade está vinculada aos caminhos em que escolhe percorrer em aula, faz com que Ferro se distancie, em seu saber-fazer docente, de ideologias conservadoras e que perpassam o campo da Educação Ambiental. Levanto tal reflexão compreendendo a potência da conversa tecida em sala e das redes de aprendizagem que se emaranham no espaço escolar, podendo vitalizar olhares outros e utopias para a educação (TRISTÃO, 2005).

Dessa forma, enxergamos potência naquilo que Ferro nos traz. De acordo com Goodson (1997), o currículo, por meio da disputa em sua construção sócio-histórica e como resultado desse movimento, carrega consigo as intenções educativas e interesses de grupos hegemônicos. As palavras de Ferro nos transportam a pensar que tais discursos estão presentes no âmbito educacional ("*...* Até meus alunos falariam que é '*desligar a água da torneira, fechar a torneira, práticas individuais*'"), mas que por outros caminhos (seja pelas brechas ou não), há uma possibilidade de resistência e de construção de saberes outros, vinculados à identidade da docente e suas experiências de vida, distante de olhares individualistas que nos impede de enxergar:

[...] a polifonia das vozes, que historicamente foram silenciadas, estereotipadas, como, por exemplo, as do mundo feminino, as das sexualidades, as das pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas, as dos chamados terceiro mundo, as das culturas infantis, juvenis, e dos idosos, as das pessoas de baixa renda, as dos pobres, negros e indígenas e dos que praticam religiões de matrizes africanas. (CASTOR; TRISTÃO, 2015, p. 174)

O engajamento dialógico, mediado pelo estudo acadêmico em estreito elo com o meio ambiente, pode, portanto, propiciar uma abertura à experiência vivida em nossos meios (no passado e no presente), podendo nos levar a refletir sobre nossa própria condição humana globalizada, alinhada à lógica desenvolvimentista e colonialista vigente (PINAR, 2016; TRISTÃO, 2005). Nas narrativas construídas pelas entrevistadas e pelos entrevistados, como na de Hidrogênio, tal engajamento dialógico pode ser identificado, visto que há um interesse pela transformação curricular e uma relação temporal entre os "eus" do professor¹⁴ (o mesmo que vivenciou dilemas ambientais em sua infância/adolescência, é aquele que trabalha com eles em sala de aula):

A partir do momento que você pode transformar o seu currículo, você tem essa liberdade de transformar esse currículo, você pode trazer essas práticas de olhar pro meio ambiente e falar como é que eu posso fazer... (Hidrogênio)

Mas ela é [a Educação Ambiental], obviamente, você olhar pros problemas ambientais e, na verdade, pro meio ambiente, antes dos problemas ambientais. Então,

¹⁴ Cabe sinalizar, portanto, que o currículo, para além das imposições das políticas públicas desenvolvimentistas – criticadas ao longo deste trabalho –, pode ser compreendido enquanto fruto de um processo psicossocial. Tomando como base a teorização de Pinar (2007; 2016), a alquimia entre os “eus” das professoras entrevistadas e dos professores entrevistados aos seus *saberes-fazer-artístico* docente nos mostram um percurso subjetivo na concepção e *práxis* da Educação Ambiental, arquitetada junto à esses tantos “eus” que os formam.

o que é meio ambiente, obviamente, a partir da ação humana. Você vai ter problemas que vão vir junto, porque só tem problema se tiver ser humano, né? (Hidrogênio)

Não distante disso, Gálio, ao também descrever seu entendimento sobre Educação Ambiental, tece relações com: 1) sua escolarização, levando-me a perceber influências de seu professor de Ciências do 9º ano e as experiências vivências nas aulas de campo; e 2) com sua história profissional, marcada pelas práticas experimentais desenvolvidas em sala de aula, através do cargo de professora de laboratório. Nesse caminho, Gálio nos diz:

Eu acho que a Educação Ambiental, ela não é teórica. Ela é e não é, porque óbvio, conhecimento ele tem uma parte teórica. Mas eu acho que atinge muito menos do que se você tiver podendo vivenciar, entendeu? Eu acho que a Educação Ambiental é vivência, né? Então, é isso, é fazer uma trilha, é olhar um bichinho e falar: "caraca, olha que bicho doido e pã, né?". É olhar uma planta e falar: "gente, por que isso aqui está aqui, né?". É isso, né? É estimular a curiosidade. É, enfim, eu acho que é isso. É vivência de mundo. (Gálio)

Sair, porque especialmente na bolha que a gente vive [...], que são os alunos urbanos, né, de escola particular, paranã, muitas vezes não tem acesso [ao ambiente externo à escola]. Então, assim, aqui [na escola em que trabalha] eu até acredito que tenham mais, porque é uma escola que, enfim, proporciona muito essa vivência do ambiente externo. Mas outras escolas, por exemplo, a outra [a outra escola em que trabalha], cara, os meninos tipo, às vezes eu falo uns negócios assim e eles ficam assim: "o que você está falando, sabe?". Tipo, não conhece. Nunca viu, entendeu? (Gálio)

Gálio nos chama atenção para a questão das vivências enquanto práticas construtoras da Educação Ambiental na escola. Embora Vieiras e Tristão (2016) reconheçam a teorização como potencializadora de contextos vividos, as autoras, assim como Gálio ("*que são os alunos urbanos, né, de escola particular, paranã, muitas vezes não tem acesso*"), ressaltam a importância do envolvimento com os cotidianos dos terrestres para além do espaço escolar, de modo que a rede de aprendizagem e o encontro se dêem com tod_s_s terrestres (independente de sua espécie). A reflexão pronunciada por Gálio nos mostra como o conhecimento trabalhado em sala pode ser articulado, através de conversas complicadas, com os terrestres de um dado ambiente, permitindo que tod_s possam construir os saberes em conjunto, durante o momento vivido. Desse modo, conforme apontado por Tristão (2008, p. 133 apud VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 167), é pensar que "O saber cotidiano se constrói no desenvolvimento do conhecimento e da informação em rede. Pensar desta maneira exige um esforço *teórico* para além das amarras e fronteiras estabelecidas entre as disciplinas". (grifos nossos). Sendo assim, a Educação Ambiental, construída no currículo escolar, torna-se não só produto do conhecimento, mas também das histórias de vida dos sujeitos que entremeiam o currículo escolar, e assim, constituindo-se como:

[...] uma forma de compreender as relações entre cultura e meio ambiente local/global, com uma contribuição fundamental para rever os pressupostos da lógica determinista e da proposta oficial de políticas internacionais que nos conduzem, da mesma maneira, a uma educação para o desenvolvimento sustentável, por exemplo, com repercussão

de um discurso consensual para a preservação e proteção da natureza (TRISTÃO, 2014, p. 478).

Manganês, ao descrever a Educação Ambiental e ao narrar sobre como ela esteve presente em sua escolarização e em sua formação inicial, também imprime marcas de como concebe o meio ambiente, de forma conectada às suas experiências educativas, seja pelo olhar da Ciência e como as epistemologias científicas compreendem os sistemas naturais, seja pela tecnicidade presente no olhar das engenharias:

A gente entende as coisas que acontecem de forma espontânea ou natural na natureza. As Ciências da Natureza têm esse aspecto de entender a natureza, entender as coisas que acontecem, como a gente afeta o que tem ao nosso redor, o nosso ambiente. Eu entendo que Educação Ambiental não está falando de estar no meio da floresta. A gente aqui, a gente tá pensando em também no ambiente que nos cerca, o entendimento de como a gente afeta essas coisas e como pode, frente ao que se afetou, como a gente pode retomar, reestruturar e melhorar. (Manganês)

Como fiz engenharia, a gente tem matérias relacionadas ao meio ambiente, por exemplo. A gente tem muito... mas eram cadeiras, não era dentro do aspecto geral. Então, eu tinha em relação a postura de cuidar, de preocupação, mas ela me guiava por outros aspectos. Então, quando a gente fazia um projeto de telecomunicações, toda a parte ambiental era fundamental pelo meio que a gente tava. Mas era meio que cumprir tabela. "Eu tenho que pensar isso. Eu tenho que pensar isso. Tem que ver como isso afeta, se isso vai impactar ou não vai impactar no meu projeto". (Manganês)

É interessante notar como enxergar a Natureza e sua complexidade pelos olhares da Ciência e de suas epistemologias, ainda que carreguem (em alguns casos) problemáticas sociais e políticas (TRISTÃO, 2014), aparecem enquanto uma tônica nas falas de Manganês e de Hidrogênio, este último dizendo: "*Ele tem que entender qual é a interação do ser humano com o meio ambiente. Logicamente... qual é a interação lógica ali [...]. De que forma a nossa interação com o meio ambiente não está sendo otimizada*". Mas, como ambos constroem a Educação Ambiental se eles pronunciaram não ter entrado em contato com essa dimensão educacional em sua formação profissional? Vieiras e Tristão (2016) nos ajudam a analisar esses casos através da complexidade contida na formação continuada de tais professores, visto que, se ambos declararam não ter tido concepções específicas (críticas e pós-críticas) de Educação Ambiental em sua formação inicial, coube à formação continuada, dentro das redes de aprendizagens coletivas (em espaços institucionalizados ou não), observar como tais pressupostos se aplicam em seus saberes-fazeres, permitindo um aprofundamento na temática ambiental. Valorizamos a formação continuada como terreno de engendramento de novos contextos, sendo ela capaz de perpetuar vertentes críticas e pós-críticas, através da complexificação das conversas tecidas cotidianamente, levando em consideração o que cada professor carrega consigo. A formação continuada pode ser responsável pelo:



[...] movimento de tessitura e ampliação das redes de saberes-fazeres dos educadores e, por conseqüência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos (FERRAÇO, 2008, p. 21 apud VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 162).

Nesse sentido, tais redes de aprendizagem assemelham-se às conversas complicadas propostas por PINAR (1975; 2007; 2014; 2016), de maneira que as complexidades de cada terrestre estejam embrenhadas em modos de aprender e de construir o currículo escolar e a Educação Ambiental. Em seus contextos, alguns relatos das professoras entrevistadas e dos professores entrevistados evidenciam sua intervenção em tal conversa, mostrando que cada um, ao seu modo, contribui para as redes de aprendizagem, conforme apresentado por Tristão (2005) e por Vieiras e Tristão (2016), utilizando das conversas como meio de perpetuação e acarretando na construção da Educação Ambiental na escola. Sendo assim, elas e eles dizem:

Então, eu acho que eu trago pras minhas práticas da Educação Ambiental, tanto a minha experiência, às vezes, como não fazer né? Não é pra ser conteudista. Eu gosto muito da prática como método de ensino, né? [...] Eu fazia muito isso em Mesquita também, assim. Eu era a professora da saída de campo, e eu conseguia, e aí quando eu não conseguia ônibus, eu ia pro rio Sarapuí com eles.

[...] que a prática, dentro de sala de aula e fora de sala de aula, mas o campo, a saída do quadradinho, ele é muito importante para mim, porque sempre foi, mesmo né? Na Biologia principalmente, né? Na Amazônia, você tá ali, né? E às vezes o campo é estar com a pessoa, estar com as pessoas. Então, isso foi uma coisa que eu fiz no semestre passado na disciplina... (Ferro)

Ah, eu acho que assim, principalmente em relação a estar sempre atrás de oportunidades de tirar os alunos da sala de aula, entendeu? Porque é aquilo que eu te falei, né? Eu acho que a Educação Ambiental, ela passa por essa experimentação, né? Do ar livre, de sair desse mundo artificial que a gente fica muito imerso, né? E eu acho assim, que para essa geração, né? Para essa e para as futuras, enfim, é muito importante que a escola ofereça, porque os pais nem sempre têm essa pegada, nem sempre conseguem inserir na sua programação familiar e tal. Então acho que acabou virando meio que uma função da escola também. (Gálio)

Eu acho que também, a nossa função como professor, principalmente no Ensino Fundamental, é de trazer vivências. Então fazer com que o aluno viva o máximo possível de experimentos, de momentos, que aquilo vai ficar guardado para ele. [...] Então eu acho que a gente... o objetivo também muito forte assim, dessa parte de educação é trazer vivências. Trazer experimentações mesmo, pessoa vivenciar aquilo e aquilo ser um experimento no significado restrito da palavra, sabe? E ela guardar aquele experimento como uma experiência de vida que ela teve. (Hidrogênio)

A convergência de ideias contidas nas palavras pronunciadas pelas entrevistadas e pelos entrevistados, dimensionando o papel da "prática", das "vivências" e da "experimentação", nos conduzem a pensar não só como sendo características inerentes da Educação Ambiental, mas como oportunidades de construção curricular para além do que se espera da escolarização prescrita nos currículos conservadores, induzindo às novas possibilidades de saberes-fazer docentes, distante de planejamentos e formas de organização. Pinar (2014, p. 37-38), nos ajuda a pensar em posturas possíveis diante da regulação do que será ensinado, dizendo: "[...] ao invés de ver os comportamentos deles como infrações a uma ordem e interrupções ao meu planejamento eu trabalhava com qualquer coisa que eles dissessem e sempre achava um modo de voltar ao que era obrigado a ensinar". Nesse sentido, retomando as análises realizadas neste capítulo, estabeleço paralelos entre as experiências vividas por tais professoras e professores nos espaços fora de sala de aula em sua escolarização, onde, tal como Ferro apresenta ("*E às vezes o campo é estar com a pessoa, estar com as pessoas.*"), podem se constituir como terrenos da troca e dos afetos, brechas possíveis para o enfrentamento do pesadelo do presente.

Esses terrenos, construídos coletivamente através das "vivências" de cada sujeito em um meio (estabelecem correlações com seus contextos), permitem, segundo Tristão (2014, p. 474), criar "emergências e resistências favoráveis ao intercâmbio, às trocas e ao compartilhamento com saberes populares de práticas locais sustentáveis", através de uma troca simbiótica com/no/sobre o meio ambiente. Experimentar, portanto, torna-se canal de reescrita política, onde coletivamente, em conjunto com as/os estudantes, os terrestres são capazes de propor movimentos de aterramento em locais específicos onde queiram aterrar (LATOUR, 2020a).

Portanto, inspirado nos escritos de Latour (2020a), vejo que ao tratarmos da escola, é mais que necessário reconhecermos a agência dos terrestres no campo curricular e a interferência de seus modos de ser e de suas particularidades na modificação das estruturas das políticas públicas. A observação de Manganês, ainda que carregue consigo uma ideia de (auto)regulação moral, nos conduz a pensar na potencialidade das conversas complicadas e nos modos como as/os estudantes podem construir pontes entre os conhecimentos acadêmicos e suas vidas pessoais.

[...] Então a gente orienta eles, que vão orientar os amigos, que vão ficar de olho nas ações dos amigos, que vão ficar de olho nas ações das famílias, e vai levar esse conhecimento, cada uma, para mais duas, para três, para mais vinte. (Manganês)

Tais pontes estão para além de fronteiras materiais, estabelecendo contato entre "nós" e "outros", através do que nos une e do que nos difere (PINAR, 2016). Partindo disso, a fala de Hidrogênio e de Gálio, ao encerrar nossas entrevistas, promovem esperança em possibilitar conversas complicadas sobre as práticas que desenvolvemos e as fronteiras que superamos e rompemos. Em suas palavras, as experiências nos passados-presentes da vida, acessadas por meio desta pesquisa, repercutem na Educação Ambiental curricular e tornam-a verbo, onde os tecidos de suas vidas podem modificá-la e quiçá propiciar novos ventos e novas possibilidades diante do cenário político-educacional atual (PINAR, 2007):

Fiquei pensando muito nisso depois, que parecia uma sessão de terapia de certa forma, porque me fez pensar em coisas que eu nunca tinha pensado na minha didática, né? Porque é isso... as perguntas foram me levando a refletir, a recordar, a buscar lembranças que eu nunca tinha talvez parado pra pensar. De como isso influenciava a minha aula, o meu jeito de ser professor, ou a forma como eu procurava montar o meu planejamento de ensino. Sabe, assim, realmente parece que é uma terapia mesmo. De voltar no passado, de catar essas coisas, de recordar coisas que estavam aqui no meu subconsciente, digamos assim, que estavam trabalhando aqui junto comigo, mas que eu nunca tinha parado pra refletir. Que essas experiências e essas recordações, essas memórias afetivas, que me fizeram ter esse caminho dentro da didática, dentro do ensino de Educação Ambiental, isso pra mim foi realmente bem fascinante, sabe? Ver o quanto isso, o quanto a minha vivência me levou a ser esse professor que eu me tornei. (Hidrogênio)

Então, como eu tinha te falado, assim, para mim foi muito interessante fazer essa reconstrução da minha trajetória e, enquanto a gente estava conservando e eu estava falando, quase que um processo psicanalítico, né? Foi muito legal, assim, ver que as coisas se encadeiam, né? Mas, assim, foi interessante pra caramba fazer essa reconstrução, porque era algo que eu nunca tinha visto. Então foi uma experiência muito bacana. Eu adorei!

E o que ficou, assim, bem marcado para mim nessa nossa primeira etapa, né, foi quando você me perguntou o que era Educação Ambiental, né? E que aí eu parei para raciocinar a respeito, embora eu já tenha trabalhado, né, como te falei. Enfim, com algumas situações, né, de Educação Ambiental. Mas eu nunca tinha parado para raciocinar a respeito. E aí, quando eu te falei que eu achava muito importante a experiência, né? Muito mais do que a Educação Ambiental enquanto teoria, muito mais o fato de ter a possibilidade de levar a criança, ou o jovem, enfim, o estudante, para experimentar o ambiente, né? E aí, isso se misturou, isso ficou na minha cabeça por quê, né? Porque isso se misturou também com a minha história de maternidade,

porque foi algo, assim, que na minha experiência, né, enquanto mãe, sempre foi muito importante, tipo, proporcionar às minhas filhas esse encontro, né, com a natureza, com o ar livre, com animais, com até a fazenda, cavalo, enfim, né, grama, essas coisas. Então achei, assim, muito interessante, sabe, parar pra pensar a respeito.
(Gálio)

10. ENCERRANDO A CONVERSA (POR ORA...)

A emergência na qual estamos inseridos, nos chama para a luta política. Luta pautada em nosso próprio reconhecimento, enquanto agentes atuantes na produção de nossos espaços (de maneira dialógica) e relacional com os outros terrestres. A emergência atual que se estende em prol dos interesses hegemônicos, nos convida a olhar por outra perspectiva, para além dos individualismos pulverizados pelas políticas públicas curriculares cunhadas no seio do conservadorismo. Emergência essa que ao fechar as fronteiras das trocas, por meio de outra concepção de globalização (LATOURET, 2020a), nos convoca a trilhar caminhos de resistência e de rebeldia.

Cotidianamente, mesmo sob influência constante de lógicas corporativistas em nossos saberes-fazer, nos induzindo a tratar a amplitude da educação dentro dos moldes "daquilo que espera" e "de como avaliar corretamente", construímos resistências. Resistências a serem construídas e não prontas *a priori*. Resistência tecida pelas conversas entre os terrestres e que tencionam o campo político curricular. Conversas que possam permitir a contribuição de todos aqueles que queiram conversar e não silenciar a fala (e a existência) de outros, como os discursos propagados pela extrema direita. A conversa que se deseja é aquela que permita pensar futuros outros, u-



tópicos nas propostas e possíveis na *práxis*. Uma conversa contra-hegemônica e que nos leve a superar as estruturas coloniais (im)postas, através de saberes marginalizados e negligenciados nas sociedades ocidentais - saberes esses responsáveis pela rebeldia frente à norma. É, portanto, criar espaços de conversa com/no/sobre o meio ambiente, pensando em alternativas - nesse caso, curriculares - para o enfrentamento direto com quem insiste em tornar-nos tecnocratas e "gestores de aprendizagem" (PINAR, 2012).

Associada às mutações climáticas, tais emergências ganham força no cenário social e cada vez mais nos isolam em terrenos fechados e aumentam os obstáculos da perpetuação de nossas vozes. O cenário ambiental, marcado por intensas modificações, evidencia processos de cerceamento de liberdade (vide o deslocamento de pessoas entre-fronteiras) e de alterações no campo social. Pensar, portanto, a existência de interferência política do meio ambiente, nos abre possibilidades de reconexão em/com nossos contextos vividos, abrindo possibilidades de conversas complicadas, por exemplo, nos currículos de Educação Ambiental.

Pelas narrativas aqui analisadas e também construídas, percebemos possibilidades de engendramentos curriculares no plano político e ambiental. Engendramentos que, hoje, se dão pelas brechas e que inconscientemente permitem que os professores empreendam suas subjetividades nos conhecimentos dos quais lecionam. Oportunizar esses encontros e esses regressos ao passado, estabelecendo paralelos (e linhas perpendiculares) com o presente, nos mostrou, a partir de nossas análises, serem potências na concepção de formas outras de se viver a Educação Ambiental.

O convite para acessar memórias iniciais da escolarização nos permitiu perceber como práticas marcantes propiciaram experiências subjetivadoras e, conseqüentemente, interferindo em como as professoras e os professores concebem a Educação Ambiental e aplicam-na (ou não) em seu saber-fazer-artístico-docente. O inicial processo de escavação do passado, por vias do método *currere*, pôde mostrar às professoras e aos professores sua influência na construção curricular da Educação Ambiental na escola. Pelas brechas, cada um ao seu modo, agencia seus interesses e desinteresses, através de espaços como a sala de aula ou até mesmo fora dela, podendo se distanciar, como visto em alguns momentos, de perspectivas conservadoras de Educação Ambiental e de interesses de grupos hegemônicos. Sejam pelos dilemas ambientais vividos, sejam pelas experiências vividas na escola por cada docente, observamos suas relações com aquilo que atualmente fazem em suas disciplinas. Vemos, assim, uma interferência do passado no presente, das subjetividades nos currículos e das jornadas de vida, das professoras e dos professores, em seus fazeres.

Autobiograficamente, as professoras e os professores nos conduziram pelas suas memórias, através de nossas conversas sobre currículo que se complicaram no avançar das entrevistas. Vivências do passado emergiram, como a formalização da educação e as problemáticas proeminentes desse momento, de modo a tomar conta do hoje e promover, em cada professora e professor reflexões para a constituição de outros futuros (que não repitam o passado indolente). Nesse sentido, o ato de "ir para fora" e se distanciar da formatação gerada pelo terreno da sala de aula, na fala das professoras e dos professores, buscando brechas para que a conversa entre terrestres (humanos e não-humanos) pudessem existir. O caminho se torna, dessa maneira, invadir a sala de aula com conversas, onde as subjetividades de cada terrestre que (co)habita o terreno da escola possa se colocar frente aos desafios atuais. É romper as fronteiras que separam o dentro e fora da sala de aula, legitimando saberes marginalizados e tornando os currículos conectados com as vidas terrestres.

Cabe ressaltar que não é estabelecer a conversa como norma, ou normatizar a conversa. A ideia cabe em tornar possível que ela exista na escola, trazendo consigo sua opacidade e sua imprevisibilidade (PINAR, 2014). Pretende-se, com isso, alargar as brechas deixadas pelas redações pró-aborto, tornando-as parte constituinte do currículo escolar; assim como propiciar complicadas sobre as relações sexuais do bicho-pau. Para isso, é preciso pensarmos em currículos outros, que permitam fazer saltar dos contextos e experiências vividas, os traços a serem dados nesta tela em branco, de diferentes cores, tamanhos e formatos, centralizando-se na construção de uma sociedade justa com todos os seres.

A Educação Ambiental diante desse cenário, apresenta papel fundamental na garantia de aprendizagem com/no/sobre o meio ambiente (TRISTÃO, 2014). Logo, permitir que ela também seja construída por meio das conversas torna-se um importante passo para se pensar nas modificações na materialidade do mundo, seus impactos sobre a vida terrestre e as possibilidades de engendramento. Conversar, portanto, é motor para se imaginar, dentro das realidades de vida de cada terrestre, a ampliação dos horizontes para além da prescrição individualista e narcisista das políticas públicas obscurantistas. Sendo assim, espera-se preencher as brechas deixadas com as perspectivas críticas e pós-críticas (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016), permitindo que sejam alargadas ao ponto de desestabilizar as fronteiras e muros instituídos. As formações inicial e a continuada precisam, dessa forma, ser recheadas por tais olhares, de modo que as redes de aprendizagem - dentro de espaços institucionalizados, como as universidades, ou não, como os corredores e as mesas de bar - possam nos dar arcabouço teórico para a luta política iminente.

A ação política dos terrestres, interferindo em nossas histórias contadas, pode também atuar no processo de costura da Educação Ambiental, engajando lutas contra políticas públicas curriculares pautadas em preceitos racializados e generificados. Dessa forma, a conversa estabelecida entre os terrestres, propiciando redes de aprendizagem, ao compartilharem suas vivências e contextos espaço-temporais, nos instrumentaliza em processos de emancipação do solo e a desconstrução das narrativas hegemônicas.

Por isso, o resgate das conversas, possibilitando reconstruir o passado no presente, mostra-se, a partir de nossas análises, importantes elos de construção de afetos e de redes, intercambiando saberes para além do que nos é imposto. Ao estabelecermos vozes de resistência em nossas rebeldias cotidianas, poderemos nos engendrar, coletivamente.

O cenário político e ambiental nefasto que se instaurou em nossa sociedade, nos empurra para a emergência. Conversar, portanto, torna-se necessário para que possamos (re)estabelecer o contato com o "outro", ao mesmo tempo nos reconhecendo como parte constituinte desse processo de tessitura política (e curricular). Experiências que abracem e que acolham, podem, como relatado em nossas entrevistas, projetar terrenos de vida que também sejam acolhedores para tod_s terrestres, permitindo, a existência de possibilidades múltiplas de conversas. E, através dessas conversas, nos solos estremecidos pelo projeto nefasto de poder instaurado nos últimos anos, aterrar (ou aterrissar) as políticas públicas obscurantistas em solos férteis de palavras, enunciando-as pelas conversas (complicadas) com/no/sobre o meio ambiente.

11. MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA: O PRODUTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

Começo este texto historicizando meu processo de elaboração do produto educacional e unindo-o aos referenciais teóricos aqui utilizados. Motivo-me, para escrever este capítulo, pela expressão das minhas intenções na construção de um diário sobre esta pesquisa acadêmica como produto, ao exemplificar como professoras e professores podem refletir sobre seus saberes-fazeres no âmbito do ensino de Química e da Educação Ambiental, de modo a complicar a conversa sobre o currículo construído. Assim, os escritos que construo inicialmente fundamenta os elementos contidos no produto – e descritos a seguir – e os aspectos metodológicos que o embasaram.

11.1. Produtos virtuais e suas *desvirtualizações*

Por muito tempo pensei qual lugar o produto educacional, fruto do meu trabalho de pesquisa, ocuparia. Muitos foram os produtos que pensei em minhas reflexões sobre os teóricos estudados. Os produtos virtuais, ou seja, aqueles que criei apenas em minha ca-

beça (e que não chegaram a se materializar de fato), se ampliaram em múltiplas possibilidades, dentre as quais destaco dois momentos: 1) a postura propositiva e 2) a influência da arte em meu fazer. Em meus estudos iniciais, nos primórdios do meu processo de leituras e entendimento de interesses a serem pesquisados no mestrado, idealizei uma proposta de produto voltado à produção de um “guia didático”, que sugerisse à professora e ao professor de Química caminhos possíveis dentro de uma ideia de Educação Ambiental. Após iniciar meus estudos no campo curricular, me envolvendo nas perspectivas estruturalistas de Goodson (1997), projetei um material que compilasse poemas e reflexões sobre a Educação Ambiental legitimada nas políticas públicas curriculares atuais – mais precisamente a BNCC. Acreditava, desde então, que a subjetividade costurada às palavras desse trabalho fossem se constituir como tessituras entre a vida de cada sujeito (representado por mim) e como a construção sociohistórica do currículo implicava em nossas experiências enquanto professores. Partia da ideia de que o poder propagado por tais políticas poderia empregar distintos efeitos sobre o fazer docente, conforme apontado por Jahen e Ferreira (2012), e que publicizar isso seria importante para a politização de professoras e professores contra tais efeitos normativos.

Acompanhado das mudanças enfrentadas na estruturação teórica deste trabalho, o produto educacional também passou por reelaborações. Os estudos de Pinar (1975; 2007; 2016) – acerca das autobiografias e do método *currere* – unidos à minha vontade de conversa – ainda que incipiente e individual – sobre as teorias e o fervilhar teórico, conduziram-me à narração da práxis da pesquisa acadêmica. O que inicialmente seriam compilados de reflexões teóricas, sem me preocupar com uma coesão epistemológica e estética entre eles, tornou-se fruto de um exercício de escrita em primeira pessoa e se desenrolando na concepção de um diário que falasse sobre essa pesquisa e meus sentimentos a respeito dela, refletindo sobre o pesquisar e sobre meu fazer enquanto professor, durante o ato de ser pesquisador-professor. Nessa tentativa de pôr em foco os “microprocessos de construção social dos fatos” (LATOUR, 1997, p. 159-160), o produto educacional compreende-se, atualmente, como um diário digital, no formato de um livro digital, cujo título é: “Ao mar: pesquisa em diário”. Por intermédio dele, viso a inspiração para a complicação das conversas curriculares com professoras e professores de Química, autobiografando uma pesquisa acadêmica, a fim de situá-la em um contexto histórico, político, educacional e cultural (PINAR, 2007).

Para além das intenções iniciais, o cenário de produção acadêmica no âmbito dos “ensinos de...” (Ensino de Química, Ensino de Biologia, Ensino de História, entre outros) também atuou na viabilização do “Ao mar: pesquisa em diário”, devido a carência de produções

semelhantes na plataforma eduCAPES (repositório de produtos educacionais). De acordo com o estado da arte realizado em sua base de dados (anexo 3), não há diários (independente de sua estrutura) ensejados em perspectivas que interseccionem o currículo e a Educação Ambiental. Dentre as produções localizadas, todas apresentam-se como “guia didáticos” ao adjetivarem o “ambiental” à “educação” (ARAÚJO; SANTOS, 2021; INGLEZ; SGARBI, 2018; MAFRA *et al.*, 2022; MULINI; CAMPOS, 2013; NEVES; CAMPOS, 2017; MATTA; CAMPOS, 2014; ROCHA; LEITE, 2014).

Como já sinalizado no capítulo 2 desta dissertação, nosso interesse se dá na observação da escola enquanto produtora de currículos e os modos de movimentação das políticas públicas a partir da produção curricular docente (PINAR, 2016; SÜSSEKIND, 2016). Diante desse deslocamento, Santos *et al.* (2015) nos auxilia a pensar em uma produção, imersos nas demandas das áreas de “ensinos de...”, que mesmo apontando direcionamentos, não se objetiva em guiar o fazer de cada professora ou professor, visto o que interessa é “[...] dividir o desejo, a militância possível, por uma escola mais sensível aos sujeitos que atende e a comunidade em que está inserida, promovendo uma formação orgânica e socioambiental” (*ibidem*, p. 10). Nesse sentido, Marques *et al.* (2015) também sinaliza para possibilidades – e destaco o termo possibilidade, como sendo algo possível e não pré-determinado por um produto educacional – de caminhos formativos e que “favoreçam o pensamento crítico” (*ibidem*, p. 9), no que diz respeito os espaços não-formais de educação, onde o ambiente é adjetivado à educação.

Tristão (2014) fundamenta a concepção teórica do diário que acompanha esta dissertação, visto que a Educação Ambiental para autora é espaço de compartilhamento de saberes que “[...] favorecem aprendizagens com/no/sobre o meio ambiente” (*ibidem*, p. 473). Por essa razão, ao pensarmos sobre o papel do produto e seus possíveis desdobramentos, apresentei formas pessoais de lidar com a falta de experiência – pela falta de tempo e pelo excesso de informação, de opinião e de trabalho, como apontado por Larrosa (2002) – e sua relação com meus fazeres enquanto professor de Química e com minhas vivências (como pesquisador-professor) no campo da Educação Ambiental. Discuti, no movimento de voltar o olhar para a minha vivência, os efeitos produzidos-produtivos das políticas públicas curriculares sobre minha prática como professor-pesquisador. E, de maneira autobiográfica, volte-me ao passado – sinalizei os atravessamentos da minha vivência enquanto um gay cisgênero – tentando observar como ele paira sobre o presente e como pode ser chave para a superação do “pesadelo” acarretado pelas políticas curriculares normativas e nefastas (PINAR, 2007; SÜSSEKIND, 2016).

As experiências do currículo se configuram como possibilidades de reconstrução subjetiva, ao permitirem “aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento” (PINAR, 2016, p. 20). Direcionando o olhar para a Educação Ambiental, as conversas podem apresentar caráter formativo, visto que a complexidade de vozes que ela carrega torna a formação “[...] emaranhada em uma rede de aprendizagens coletivas e de agenciamentos em que fomos/somos/estamos sendo construídos sempre enredados/implicados com o meio ambiente” (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 162).

Ao narrarem, por exemplo, sobre suas experiências e vivências, as entrevistadas e os entrevistados desta dissertação refletiram sobre seu papel de agente construtor de currículos, associados aos seus contextos e às suas histórias de vida. Através dessa perspectiva, também me inseri no debate, com a intenção de complicar a conversa sobre Educação Ambiental e a Química disciplinar, convidando outras professoras e professores a entrar na dança. Sintonizo-me à fala de Hidrogênio sobre como nos encontramos naquilo que produzimos pode nos levar “[...] a refletir, a recordar, a buscar lembranças que eu nunca tinha talvez parado pra pensar. De como isso influenciava a minha aula, o meu jeito de ser professor, ou a forma como eu procurava montar o meu planejamento”.

Desse modo, avaliamos a pertinência desse diário como produto educacional, com o objetivo de se constituir como *práxis* às professoras e aos professores. É, portanto, pensar em um movimento autobiográfico capaz de fixar as problemáticas que nos constituíram enquanto problemas do/no/com o presente (PINAR, 2007). É, através dele, visibilizar nossas práticas e, ao descentralizar os efeitos de poder de tais políticas públicas normatizadoras, pensarmos em um:

[...] processo de escavação e [...] reconstrução arquitetônica de um eu, com materiais antes excluídos (agora escavados), um eu mais espaçoso, mais convidativo, especialmente para os “outros”, como mulheres, crianças, afro-americanos, que se tornam, agora, já não mais “outros” e já não invisíveis (*ibidem*, p. 90).

11.2. Os modos de uso do produto

A língua continuará inventando o mundo com palavras. Nas conversas ao redor de uma mesa em dias de festa, nós seremos apenas um nome, cujo rosto vai se desvanecer até desaparecer na massa anônima de uma geração distante (ERNAUX, 2021a, p. 14-15).

Sob influência de Ernaux (2021a; 2021b; 2022a; 2022b; 2022c; 2023) e das teorizações de Pinar (1975; 2007; 2012; 2016), investi em uma linguagem autobiográfica na construção do produto educacional, a fim de “literaturizar” minha produção acadêmica e construir uma

narrativa “[...] sobre conversação, escrita livre e focada para pensar os cotidianos e currículos nas escolas como sendo uma postura político-epistemológica nos estudos curriculares” (SÜSSEKIND, 2014, p. 24). Quando me proponho a me colocar diante das minhas produções, acredito contribuir para se pensar uma outra forma de se fazer ciência e se produzir currículos, sejam de Química e/ou de Educação Ambiental. Unindo-me à Ernaux (2021a), este trabalho não se configura como “memorização, [...] que busca narrar uma vida, dar explicação de si” (*ibidem*, p. 217); observo que as palavras colocadas em texto de maneira autobiográfica podem proporcionar:

[...] uma narrativa escorregadia, no pretérito imperfeito e absoluto que vai, pouco a pouco, devorando o presente até a última imagem de uma vida. Um fluxo que será, contudo, interrompido a intervalos regulares por fotos e sequências de filmes que vão captar as formas do corpo e os lugares sociais sucessivos ocupados por ela. Estas interrupções funcionarão como pausas na memória e, ao mesmo tempo, como conexões com o desenvolvimento de sua própria existência, com aquilo que a tornou singular, não pela natureza dos elementos de sua vida, sejam eles externos (trajetória social, profissão) ou internos (pensamentos e aspirações, desejo de escrever), mas por sua combinação única em cada ser humano (*ibidem*, p. 217).

Por intermédio do *currere*, o processo de construção narrativo e biográfico enriquece o campo do conhecimento (curricular, ambiental, docente, entre outros), visto que evidencia uma visão própria e pessoal sobre aquilo que vivemos (PINAR, 1975). Assim como colocado por Ernaux (2021a), os fatos descritos se conectam ao “desenvolvimento de sua própria existência” (*ibidem*, p. 217) e, por vias fenomenológicas, tornam os pensamentos estruturas profundas do próprio ser (PINAR, 1975). O caráter epistemológico e artístico daquilo que produzimos – sendo no meu caso, uma pesquisa acadêmica, amplia as palavras para vivências docentes, diferenciando-nos e nos mostrando como estamos localizados no mundo e como o presente desestabiliza as fronteiras entre passado e futuro, de maneira a nos reconhecer nesse “estar-no-mundo” subjetivamente (PINAR, 2016). Por isso, escrever autobiograficamente foi uma forma de autoconhecimento, interpelada pelas conversas (que se complicaram no percurso deste mestrado). Para Pinar (2016, p. 32):

a oralidade referencia a expressão temporalmente estruturada – e estruturante – da subjetividade pelo texto, um texto físico e/ou mais amplamente, o texto que constitui a discussão em curso em sala de aula. É dizer o que você pensa e/ou sente, de preferência depois de ter pensado sobre isso, apesar de que a espontaneidade pode expor algo imprevisto, possibilitando que o falante saiba mais sobre si mesmo e/ou sua disciplina.

Nessa escavação do eu, joguei-me à construção desse diário, inicialmente em uma página em branco do *Word*. Quando resgatava as elaborações teóricas de William Pinar, tentava uní-las ao meu movimento de mudança epistemológica e, com isso, o que antes eram escritos despreziosos, se tornaram textos de um sujeito que é professor e pesquisador. Atrelado a

isso, as fotografias utilizadas caminham no mesmo sentido das palavras colocadas: de maneira imagética, dar forma a vivência narrada.

A autobiografia, por possibilitar o estudo e análise da cultura e história personificadas no indivíduo que a escreve (PINAR, 2007), também abre espaço para o entendimento das ideologias políticas que cercam a Educação Ambiental e seu fazer, sob custódia da “visão de mundo” de cada docente (TRISTÃO, 2013). As palavras, nesse sentido:

[...] não pressupõe uma ação meramente racional; uma visão de mundo implica uma forma de teorização sobre o mundo, uma imanência entre as palavras e as coisas [...]. E as narrativas são compreendidas como acontecimentos, eventos, ações, experiências que expressam o enredo vivido dos saberes produzidos e subjetivações articuladas com base em interações com o meio ambiente por meio de expressões socioculturais (*ibidem*, p. 849).

Por essa razão, acreditamos que a utilização do formato de um diário contribua para que professoras e professores reflitam sobre suas ações e pensamentos em um espaço curricular. Pela perspectiva da Educação Ambiental, compreendemos a potência dos contextos como viabilidades decoloniais de currículo, revendo “[...] os pressupostos da lógica determinista e da proposta oficial de políticas internacionais que nos conduzem, da mesma maneira, a [...] um discurso consensual para a preservação e proteção da natureza” (TRISTÃO, 2014, p. 478). Sobretudo, proponho que através do autoconhecer e do falar sobre nós, ampliemos nossos olhares e visões, percebendo não só nossa contribuição curricular na elaboração de uma Educação Ambiental atrelada às nossas vivências e histórias, como também uma possibilidade de entrarmos em contato com o outro, compartilhando nossas visões de mundo e sendo atravessado pelas visões do outro – pelas conversas, que não necessariamente são sinônimos de harmonia. Tal ideia dialoga com os escritos de Krenak (2019), no sentido do “reordenamento das relações e dos espaços” (*ibidem*, p. 67), possibilitando “novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza” (*ibidem*, p. 67).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. Extrativismo e neoextrativismo. *In*: GERHARD, D.; LANG, M.; FILHO, J. P. Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: **Fundação Rosa Luxemburgo**, 2016.
- ALVES, M. P.; SILVA, W. F. M.; PORTO, P. R. A.; PILAR, F., M. Ensino em Ciências, Educação Ambiental e Práticas Corporais: um relato de experiências no/do IFRJ-VR. **Revista Práxis**, v. 111, n. 6, p. 1-10, 2011.
- ANDRADE, F. M. R. Educação ambiental em miradas integrativas e restaurativas: currículos educativos na Amazônia. João Pessoa: **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 3, p. 1-14, 2018.
- ARAÚJO, M. C.; BIANCHI, V.; BOFF, E. T. Desenvolvimento de Currículo e Formação Docente no contexto da Educação Ambiental e Educação em Saúde. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 5, p. 291 – 307, 2021.
- ARIMON, M. F.; VIALLONGA, R. M. P. Las salidas al medio como herramienta de ambientalización en la formación inicial de maestros: el caso del campo de aprendizaje del delta del ebro. **Revista Práxis**, v. 1, p. 29-34, 2008.
- ARRAES, M. C. G. A.; V. M. C. M. C. Breve histórico da Educação Ambiental no Brasil. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 46, p. 101-118, 2019.
- BARROS, M. Menino do mato. 1. ed. Rio de Janeiro: **Objetiva**, 2015.
- BEI, A. Pequena coreografia do adeus. 1 ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2021.
- BRAIT, B. MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, B (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: **Contexto**, 2007.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- CASELLI, A. J.; FERRAZ, O. L. A educação física articulada ao currículo transdisciplinar:: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n. 3, p. 583-600, 2017. DOI: 10.11606/1807-5509201700030583.
- COELHO, F. T.; TEIXEIRA, M. C.; SANTOS, F. N. A Educação Ambiental no currículo da escola do campo: propostas pedagógicas de uma Escola Família Agrícola. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, p. 65 – 90, 2020.
- COSTA, A. Aqui quem fala é da Terra. *In*: LATOUR, B. Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno. 1. ed. Rio de Janeiro: **Bazar do Tempo**, 2020.
- COSTA, H.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 1009 – 1032, out.-dez. 2016.

COUTINHO, C. P. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática. 2. ed. Coimbra: **Edições Almedina**, 2013.

CZAPSKI, S. A implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília: **MEC**, 1998.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. Brasília: **Em aberto**, v. 10, n. 49, p. 1-12, jan.-mar. 1991.

ERNAUX, A. Os anos. 1 ed. São Paulo: **Fósforo**, 2021a.

_____. O lugar. 1 ed. São Paulo: **Fósforo**, 2021b.

_____. A vergonha. 1 ed. São Paulo: **Fósforo**, 2022a.

_____. O acontecimento. 1 ed. São Paulo: **Fósforo**, 2022b.

_____. O jovem. 1 ed. São Paulo: **Fósforo**, 2022c.

_____. Paixão simples. 1 ed. São Paulo: **Fósforo**, 2023.

FARIAS, D. F. .; PUCHETA, F. N.; PEREIRA, C. A. Percepções de meio ambiente em estudantes de instituições de ensino geográfica e culturalmente distintas. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. 1-19, 2021.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed., São Paulo: **Editora Atlas SA**, 2008.

GIL, G. Refazenda. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sCtNUspOzIU>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

GOODSON, I. A Construção Social do Currículo. 3 ed. Lisboa: **Educa e autor**, 1997.

GUERRA, A. F. S.; ORSI, R. F. M. O PRONEA como política pública: a educação ambiental e a arte do (re)encontro. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.I.], p. 25-39, 2017.

GRANGE, L. L. Sustainability Higher Education in the Context of Bearn's University of Beauty. **Sustainability**, v. 12, n. 24, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2071-1050/12/24/10533>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

HOERNIG, A. M.; HOERNIG JUNIOR, B. A. A sustentabilidade ambiental efetivada através da gestão educacional . **Revista Angolana de Ciências**, v. 3, n. 2, p. 451 – 462, 2021.

JAHEN, L; FERREIRA M. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, 2012.

JUZWIAK, C. R. Era uma vez...um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional. **Espaço Aberto**, v. 17, n. 45, p. 473 – 484, abr./jun 2013.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

LAMOSA, R. A.; LOUREIRO, C. F. B. A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.2, p. 279 – 292, mai/ago. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 – 169, jan/fev/mar/abr. 2002.

_____. Tremores: escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2022.

LATOURETTE, B. A vida de laboratório: a produção de fatos científicos. Rio de Janeiro: **Relume Dumará**, 1997.

_____. Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno. 1. ed. Rio de Janeiro: **Bazar do Tempo**, 2020a.

_____. Onde estou? Lições do confinamento para uso dos terrestres. 1. ed. Rio de Janeiro: **Bazar do Tempo**, 2020b.

LEMINSKI, P. Toda poesia. 1 ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2013.

LINIKER; REIS, T. Diz Quanto Custa. [S.I.]: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-zIT_wpc9cc>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LOPES, A. C. MACEDO, E. William Pinar: para além da reconceptualização do campo do currículo. In: PINAR, W. Estudos curriculares: ensaios selecionados. 1 ed. São Paulo: **Cortez Editora**, 2016.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Rio Grande: **Ambiente e Educação**, v. 8, p. 37 - 54, 2003.

_____. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. 3 ed. São Paulo: **Cortez**, 2009.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: **Cortez Editora**, 2011.

MAHMUNDI. Convívio. Rio de Janeiro: **Universal Music**, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CRD7fYk7K-Y>>. Acesso em: 08 set. 2022.

MARQUES, A. A. Como se fosse a casa: uma correspondência. Belo Horizonte: **Relicário Edições**, 2017.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A.; XAVIER, C. R. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 10, n. 28, p. 445–467, 2019.

MARTINS, F. C. R. M.; SANTOS, T. M. M.; PALLADINO, R. R. R. Implementação de um Programa de Educação Ambiental para prevenção e controle da poluição sonora em uma escola de ensino fundamental da cidade de São Paulo. **Distúrbios da comunicação**, v. 31, n. 1, p. 22-32, 2019.

MELLO, E.; PERES, P. E. C.; COSTA, V. M. F.; ARAÚJO, L. E. B. Pesquisa participante em educação ambiental: a construção da metodologia e do currículo no ambiente escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 31, n. 1, p. 22 – 32, mar. 2010.

MÓL, G. S. Pesquisa Qualitativa em Ensino de Química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n.9, p. 495-513, dez. 2017.

MOREIRA, A. F. B. Prefácio. In: SÜSSEKIND, M. L. Quem é... William F. Pinar? 1 ed. Petrópolis, RJ: **De Petrus et Alli**, 2014.

NISHIJIMA, T.; BRIZZI, M. L. S.; PINHEIRO, D. K.; LINK, D. Produção de um portal educacional para ensinar e aprender conceitos sobre ambiente e radiações na Educação Básica. **Revista Monografias Ambientais**, v. 1, n. 1, p. 78–95, 2010.

NOVOS BAIANOS, Mistério do Planeta (Acabou Chorare). Rio de Janeiro: **Som Livre**, 1972. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2s03IJmb9ho>>. Acesso em: 20 out. 2022.

PINAR, W. The method of currere. Artigo apresentado na Reunião Anual da Associação de Pesquisa Americana, Washington, v.2, p. 19-27, 1975.

_____. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 126-139, jul/dez. 2006.

_____. O que é a Teoria de Currículo? 1 ed. Porto: **Porto Editora**, 2007.

_____. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, L; MOREIRA, A. F. B. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 4 ed. São Paulo: **Cortez Editora**, 2012.

_____. Entrevista com William Pinar. [Entrevista concedida a] Maria Luiza Sússekind. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 9, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24376>. Acesso em: 5 nov. 2023.

_____. Entrevista com William Pinar. [Entrevista concedida a] Maria Luiza Sússekind. In: SÜSSEKIND, M. L. Quem é... William F. Pinar? 1ª ed. Petrópolis, RJ: **De Petrus et Alli**, 2014.

_____. Estudos curriculares: ensaios selecionados. São Paulo: **Cortez Editora**, 2016.

PITTY. Anacrônico. Rio de Janeiro: DeckDisc, 2005. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AZwOO2fW8xk>>. Acesso em: 29 set. 2022.

PROSSER, G.; BONILLA, N.; PERÉZ-LIENQUEO, M.; PROSSER-GONZÁLEZ, C.; ANDRADE, R. M. R. No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol: importancia del contexto de implementación en los programas de Educación ambiental. **Educación Inclusiva: Tensiones, retos y realidades de una educación para todos**, n. 78, p. 73-96, 2020.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, n. 18, p. 201-218, 2001.

REIGOTA, M. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 30, n. 2, p. 201-218, 2012.

_____. O que é educação ambiental: primeiros passos. 1ª ed. ebook. São Paulo: **editora e livraria brasiliense**, 2017.

REZENDE, F.; TRISTÃO, M.; VIEIRAS, R. R. Educação Ambiental e complexidade: potencializando as relações. Belém: **Revista COCAR**, v. 11, n. 22, p. 285-302, jul/dez. 2017.

RODRIGUES, S. C. M.; ROCHA, S. M. S.; CRISTOFOLETI, R. C. Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo. **Revista Kiri-kerê**, v. 3, n. 4, p. 280-301, 2020.

SAMPAIO, D.; OLIVEIRA, M. F. A. O uso do Sistema de Posicionamento Global (GPS) como ferramenta para Educação Ambiental. **Revista Práxis**, v. 4, n. 7, p. 49-54, 2012.

SANTANA, H. S. Autobiografia e currículo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 375-388, jun. 2020.

SARAIVA, A. A.; BOUNADUCE, S. B.; FILHO, H. P. C.; VIEIRA, D. D. Aspectos Históricos da Educação Ambiental: do Global ao Local. São Paulo: **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, p. 478-501, 2021.

SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2006.

_____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2021.

SIMÕES, C. A. A criação curricular cotidiana e as políticaspráticas da EMEF Prof. Waldir Garcia: caminhos de canoa nos/dos currículos de educação integral. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9901>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SOUZA, R. B. A.; COSTA, M. O. Referencial curricular amazonense: apontamentos sobre Educação Ambiental e possíveis transgressões. **Revista REAMEC (Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática)**, v. 8, n. 1, p. 1-18, jan/abr. 2021.

STARNONE, D. Laços. 1 ed. São Paulo: **Todavia**, 2017.

SÜSSEKIND, M. L. Entrevista com William Pinar. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 9, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24376>. Acesso em: 5 nov. 2023.

_____. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan/mai. 2019.

_____. Quem é... William F. Pinar? 1ª ed. Petrópolis, RJ: **De Petrus et Alli**, 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, W. L. Um abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 273–288, 2016.

SÜSSEKIND, M. L.; REIS, G. R. F. S.; PEREIRA, F. Parasita(s), contaminados, invisíveis, abissais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 2, p. 487-509, 2020.

TALAMONI, A. C. B. et al. Histórico da educação ambiental e sua relevância à preservação dos manguezais brasileiros. In: PINHEIRO, M. A. A.; TALAMONI, A. C. B. (Org.). Educação Ambiental sobre Manguezais. São Vicente: **UNESP**, Instituto de Biociências, 2018.

TARLAU, R; MOELLER, K. O CONSENSO POR FILANTROPIA: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio./ago. 2020.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 251-264, mai/ago. 2005.

_____. A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. Florianópolis: **INTERthesis**, v.9, n.1, p.207-222, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2012v9n1p207>>. Acesso em: 18 maio. 2023.

_____. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-1059, out/dez. 2013.

_____. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. Cuiabá: **Revista de Educação Pública**, [S. 1.], v. 23, n. 53/2, p. 473-489, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1748>. Acesso em: 18 maio. 2023.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferença. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VELOSO, C. Oração Ao Tempo. Rio de Janeiro: **Universal Music**, 1979. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qNIPLFsBNbc>>. Acesso em: 29 set. 2022.

VIEIRAS, R. R.; TRISTÃO, M. A educação ambiental no cotidiano escolar: problematizando os espaçostempos de formação como processos de criação. Santa Maria: **Educação**, v. 41, n. 1, p. 159–170, 2016.

WASZAK, J. G. N.; SANTOS, S. V. Ambientalização Curricular no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Análise à luz do indicador de Flexibilidade e Permeabilidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 52, n. 2, p. 69-87, dez. 2018.

ANEXO 1

RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO REALIZADO

Palavras-chave + operadores booleanos	Educação Ambiental		Educação ambiental "and" currículo		Educação ambiental "and" currículo "and" cotidiano				Educação ambiental "and" currículo "and" cotidiano "and" método currere	
	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém (EA e cotidiano) / assunto + contém (currículo)	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém
Local da palavra	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém (EA e cotidiano) / assunto + contém (currículo)	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém	Qualquer campo + contém
Plataforma	Periódicos da CAPES	Scielo	Periódicos da CAPES	Scielo	Banco de Teses e Dissertações	Banco de Teses e Dissertações	Periódicos da CAPES	Scielo	Periódicos da CAPES	Scielo
Quantidade de resultados	10034	462	465	21	68	8	32	1	0	0
Formato	Artigo	Artigo	Artigo	Artigo	Dissertações e Teses	Dissertações e Teses	Todos	Todos	Todos	Todos
Período	2009 - 2022	2009 - 2022	1999 - 2022	2000 - 2021	2015 - 2022	Todos	2008 - 2021	2011	Todos	Todos

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Compreendendo um pouco sobre a(o) entrevistada(o)

- 1) Quem é você?
- 2) Quais são suas primeiras memórias sobre a escola? E sobre a graduação?
- 3) Quais foram os momentos mais marcantes vivenciados por você na escola e graduação? Como foi para você?
- 4) Quais foram os momentos mais marcantes vivenciados por você na docência? Como foi para você?
- 5) Como esses momentos influenciaram na sua forma de ser e de ver o mundo?

Conversando de forma complicada: a Educação Ambiental e o currículo

- 6) O que é “Educação Ambiental” para você?
- 7) Quando foi a primeira vez que você escutou falar sobre “Educação Ambiental”? Como foi?
- 8) Como a “Educação Ambiental” esteve presente ao longo da sua trajetória na educação básica enquanto aluno? E enquanto docente?
- 9) Como a “Educação Ambiental” esteve presente ao longo na sua formação inicial?
- 10) Quais foram os momentos mais marcantes vivenciados por você quando em contato com a Educação Ambiental?
- 11) Como você desenvolve a “Educação Ambiental” enquanto docente nas suas aulas?
- 12) Quais são suas contribuições enquanto docente na construção da “Educação Ambiental” na escola?
- 13) Como suas alunas e seus alunos podem auxiliar no processo de construção da “Educação Ambiental” na escola?
- 14) Quais vivências ao longo da sua trajetória de vida e em contato com a Educação Ambiental mudaram quem você é?

