



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICAS – PPGECM

JOSÉ DE MORAES SOUSA

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS MEDIADAS POR FILMES: interações
reflexivas entre Cooperados e Professoras de Ciências na Perspectiva da
Educação Ambiental Crítica**

BELÉM-PARÁ

2024

JOSÉ DE MORAES SOUSA

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS MEDIADAS POR FILMES: interações
reflexivas entre Cooperados e Professoras de Ciências na Perspectiva da
Educação Ambiental Crítica**

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência parcial do PPGECM, sob orientação da Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

Autor: José de Moraes Sousa.

Área de Concentração: Educação em Ciências.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves - Orientadora

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – Examinador - Membro Interno

Profa. Dra. Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida - Membro Interno

Profa. Dra. Norma Cristina Vieira Costa - Membro Externo

Profa. Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro – Membro Externo

Profa. Dra. Nádia Magalhães da Silva Freitas – Suplente Interno

Prof. Dr. Fábio Soares Pereira – Suplente Externo

BELÉM-PARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S725e Sousa, José de Moraes.
 Experiências formativas mediadas por filmes : interações
 reflexivas entre Cooperados e Professoras de Ciências na
 Perspectiva da Educação Ambiental Crítica / José de Moraes
 Sousa. — 2024.
 248 f.

 Orientador(a): Prof^a. Dra. Terezinha Valim Oliver
 Gonçalves
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de
 Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas,
 Belém, 2024.

 1. Formação docente. 2. Cooperados. 3. Educação
 ambiental . 4. Crítica. I. Título.

CDD 370

A meu pai, Dejar Inácio de Sousa e minha mãe, Maria de Moraes Sousa, por terem assumido minha vida, minha educação com amor, compromisso e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

A Santíssima Trindade, pela inteligência, sabedoria e forças para produzir este trabalho, que representa, para mim, muito mais do que uma construção acadêmica, mas também a concretização de um desejo pessoal e a certeza de que somos maiores do que as limitações e os obstáculos que encontramos nas tramas da existência.

A minha família, pai, mãe, irmãs, sobrinhos, que foram minha motivação e significação para esta destacada conquista.

À Professora Terezinha Valim Oliver Gonçalves por sua presença formativa, suas experiências partilhadas, sua humanidade e parceria respeitosa nesta construção.

Ao Prof. Dr. César Augusto Martins de Souza, por sua participação neste constructo, como meu coorientador, com quem partilhei ideias, sonhos, e dialoguei principalmente sobre o cinema como elemento formador e transformador.

Aos Professores da banca, que mais do que examinadores, são profissionais que tenho admiração e que, de formas diferentes, convergiram significativas contribuições na minha formação como professor e como pessoa humana.

De forma especial, meus agradecimentos à Professora Georgina Negrão Kalife Cordeiro, por ter sido desde minha graduação, uma estimuladora em meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Ao Professor Tadeu Oliver Gonçalves, por sua autenticidade, leveza e compromisso, o que me influenciou tonicamente em minha escolha por pesquisar sobre formação de professores.

A professora Norma Cristina Vieira Costa, por sua amizade, companheirismo e partilha de conhecimentos, o que, indubitavelmente, tem reflexos nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito aos aspectos ambientais.

Aos colaboradores e colaboradoras desta pesquisa, professoras e cooperados, que com suas autorias, construíram comigo esta pesquisa narrativa que não se configura como conhecimento dogmático, mas como *DEVIR*.

A minha querida amiga, Irmã Maria da Ascensão Lemos da Silva, Missionária de Santa Teresinha, por sua presença motivadora em minha vida, desde minha formação inicial, no curso de Pedagogia, até o presente, partilhando comigo estímulos e força em prol da concretização de meus objetivos acadêmicos e profissionais.

A todos que, de diferentes modos, me ajudaram a produzir este trabalho com suas vozes, suas presenças acolhedoras, motivadoras e inquietantes em meu processo de construir e de me reconstruir nesta tese.

“Sempre coloquei nos meus escritos toda a
minha vida e toda a minha pessoa”
(Friedrich Nietzsche).

RESUMO

Este trabalho constitui um texto de tese, sobre formação de professoras de ciências na perspectiva de educação ambiental crítica. Trata-se de uma pesquisa-formação na modalidade narrativa, que objetivou investigar com professoras de ciências, em interação com membros da Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés, socializando seus saberes e experiências ambientais em encontros formativos reflexivos mediados por filmes, tendo em vista reflexão/reconsideração de práticas docentes e de formação continuada das professoras, na perspectiva da educação ambiental crítica. A investigação foi norteadas por uma problemática que se configura na seguinte questão: Em que aspectos a interação entre professoras de ciências e membros da Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés, em encontros formativos mediados por filmes, pode contribuir com experiências e conhecimentos ambientais para a formação continuada das professoras, na perspectiva da educação ambiental crítica? Defendo a tese de que: Interações reflexivas entre professoras que ensinam Ciências nos anos escolares iniciais e membros da Cooperativa Mista de Agricultores Familiares dos Caetés, em encontros de formação mediados por filmes, em que os participantes socializam experiências e conhecimentos acerca das temáticas fílmicas, contribuem para que as professoras reflitam sobre suas práticas de ensino de ciências e construam relações interdependentes entre as dimensões ambientais, econômicas e sociais, expressando intencionalidades pedagógicas de mudanças no fazer docente, na perspectiva da educação ambiental crítica, visando à sustentabilidade. Construo, inicialmente, a contextualização ambiental, social, econômica e educacional da COOMAC e busco conhecer as concepções de ambiente e educação ambiental das professoras e as relações com suas práticas educativas. Como resultados dos encontros formativos, organizo três seções analíticas, sendo, a primeira voltada para reflexões a respeito do capitalismo como principal causador de problemas socioambientais e a importância de educar para que os sujeitos entendam a necessidade da participação coletiva nas lutas contra as degradações ambientais. A segunda aborda sobre a relação entre o consumismo e os problemas ambientais, indicando a necessidade de uma educação que forme cidadãos que questionem os ditames do consumismo e optem por uma vida sustentável, e a terceira contempla a relação entre educação ambiental crítica, cidadania e sustentabilidade, em que discuto sobre a importância dos direitos das mulheres e homens do campo, como saúde e educação, serem respeitados como requisitos para sustentabilidade. A pesquisa evidencia que os conhecimentos e experiências ambientais dos cooperados, articulados com os aspectos econômicos e sociais, auxiliaram na ampliação da visão das professoras sobre meio ambiente e educação ambiental, convergindo para sua formação em termos de educação ambiental crítica.

Palavras Chave: Formação Docente, Cooperados; Educação Ambiental Crítica

ABSTRACT

This work constitutes a thesis text on the training of science teachers from the perspective of critical environmental education. It is a research-training in narrative mode, aimed to investigate in co-op with science teachers, in interaction with members of the cooperative Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés (Mixed Cooperative of Family Farmers of Caetés), sharing their environmental knowledge and experiences in reflexive training meetings mediated by films, with a view to reflecting/reconsidering teaching practices and continuous training of teachers, from the perspective of critical environmental education. The research was guided by an issue configured in the following question: In what aspects can the interaction between Science teachers and members of the Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés, in training meetings mediated by films, contribute with their environmental experiences and knowledge to the continuing education of the teachers, from the perspective of critical environmental education? I argue that: Reflective interactions between teachers who teach Science in the early school years and members of the Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés, in training meetings mediated by films, where participants share experiences and knowledge about film themes, contribute to teachers reflecting on their science teaching practices and building interdependent relationships between environmental, economic, and social dimensions, expressing pedagogical intentions of changes in teaching practices, from the perspective of critical environmental education, aiming at sustainability. Initially, I construct the environmental, social, economic, and educational context of COOMAC and seek to understand the concepts of environment and environmental education of the teachers and their relationships with their educational practices. As results of the training meetings, I organize three analytical sections, the first focused on reflections regarding capitalism as the main cause of socio-environmental problems and the importance of educating so that individuals understand the need for collective participation in the struggles against environmental degradation. The second addresses the relationship between consumerism and environmental problems, indicating the need for an education that forms citizens who question the dictates of consumerism and opt for a sustainable life, and the third contemplates the relationship between critical environmental education, citizenship, and sustainability, where I discuss the importance of the rights of women and men in rural areas, such as health and education, being respected as requirements for sustainability. The research shows that the environmental knowledge and experiences of the cooperative members, articulated with economic and social aspects, helped to broaden the teachers' view of the environment and environmental education, converging to their formation in terms of critical environmental education.

Keywords: Teacher Training, Cooperative Members; Critical Environmental Education

SUMÁRIO

	PARA INÍCIO DE DIÁLOGO	10
I	A ARTE EM MINHAS MEMÓRIAS E SEUS REFLEXOS FORMATIVOS	24
	Câmeras, Euforia e Aprendizagens Prazerosas	45
	Transversalizando com Hipátia	51
	Por entre Águas e Terra: Uma Experiência Fantástica Com o Boto	61
II	EXPERIMENTAÇÕES E DEVIRES NOS CAMINHOS CONSTRUÍDOS	70
	Lugar de Onde me Pronuncio com meus Interlocutores	70
	Procedimentos Metodológicos das Dimensões Investigativas	76
	Proposições Formativas para os Encontros com Professoras e Cooperados	77
	Filmes Utilizados nos Encontros Formativos	78
	Contextos e Desafios na Realização das Atividades Formativas	81
	Atividades desenvolvidas com base nos filmes	83
	Construção e Reflexões dos Resultados da Investigação	83
III	COOPERATIVA, POR UMA VIDA SOLIDÁRIA E SUSTENTÁVEL	87
	Compreensões sobre o Cooperativismo	87
	Gênese, Contextos Históricos e Formação Social da COOMAC	90
	Produção e relações Comerciais da COOMAC	97
	Um Olhar sobre a Inserção e a Autogestão na Cooperativa	100
	A Educação e Mudanças Socioambientais	104
IV	PROFESSORAS DE CIÊNCIAS EM METAMORFOSE: Limites e Disposições de Mudanças no Campo da Educação Ambiental	116
V	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: Reflexões sobre o Sistema Capitalista como Causador de Problemas Ambientais	144
VI	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E RELAÇÕES SOBRE O CONSUMISMO E PROBLEMAS SÓCIOAMBIENTAIS	168
VII	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA DEFESA DA CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE	198
VIII	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
	REFERÊNCIAS	231

PARA INÍCIO DE DIÁLOGO

“A ciência que uns querem exata, eu quero aberta e tão criativa como a literatura” (Mia Couto)

A formação docente é um processo contínuo e um campo de múltiplas relações de conhecimentos, que não se limita a fragmentações da disciplinaridade ainda presente em nossa sociedade, necessitando da inserção de diferentes saberes e da construção do diálogo formativo com sujeitos para além do universo acadêmico.

Coerente com essa visão, este trabalho se volta para a formação continuada de professoras de ciências, na perspectiva da educação ambiental crítica, considerando o cinema como elemento formador que pode convergir para a formação docente, não somente em termos de conhecimentos, mas, também como mediador de problematizações e relações formativas entre os sujeitos envolvidos.

Expresso que, ao utilizar o termo cinema, nesta pesquisa, faço com o mesmo sentido de filme. Por isso, ao longo do texto trago os dois termos como sinônimos, conforme alguns autores que, ao se referirem à inserção de filmes na educação, utilizam o termo cinema, como Fantin (2011); Bergala (2008), Fresquet (2013), dentre outros.

Considerando a complexidade dos fenômenos educativos, esta pesquisa supera a visão positivista de linearidade e homogeneidade, pois assumo a perspectiva epistemológica multirreferencial, que me possibilitou o diálogo com diferentes compreensões teóricas, uma vez que a,

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (Ardoino, 1995a, p. 7).

A perspectiva da multirreferencialidade constitui uma das tentativas de superação do pensamento simplista do cartesianismo e positivismo e mostrou-se compatível com o pensamento complexo, “(...) Então a multirreferencialidade é antes pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...] mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade (Morin, 1996a, p. 274).

Ressalto que, indubitavelmente, trabalhar na perspectiva da multirreferencialidade foi desafiante, pois trata-se de uma postura epistemológica diferente do pensamento tradicional simplificador vigente, que ainda tem suas influências e marcas em minha formação, mas simultaneamente foi fundamental para a constituição deste constructo, pois “O fato de aproximarmos perspectivas teóricas marcadas pela heterogeneidade engendra um campo de tensão, a partir do qual podemos vislumbrar novas perspectivas epistemológicas para a compreensão dos fenômenos humanos (Martins, 2004, p.93).

Portanto, a multirreferencialidade contribuiu para o desenvolvimento de uma análise de múltiplas dimensões de meu objeto de estudo, pois com um olhar teórico plural construir diferentes relações de interações permitidas pelo auxílio de autores de diferentes concepções epistemológicas, me possibilitando uma compreensão plural, da complexidade do fenômeno educativo que me propus a analisar.

A pesquisa conta com a participação de cooperados da Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés (COOMAC), os quais são inseridos no trabalho como sujeitos que possuem conhecimentos e experiências que podem contribuir para a formação das professoras em termos ambientais.

A inserção do cinema e dos cooperados neste trabalho não aconteceu aleatoriamente, mas tem relações com experiências que vivenciei anteriormente, no processo de me constituir cidadão e professor de ciências, como meu envolvimento com artes, especificamente com filmes e minha participação em espaços nos quais tive contatos com práticas de educação não formal, o que pode ser visto em minhas narrativas memorialísticas a seguir.

Sobreposição de agendas são frequentes e precisamos fazer escolhas. Uma dessas decisões constituiu-se um marco no meu percurso formativo. Eu já estava na faculdade e uma reunião da Pastoral da Criança, sobre saúde e meio ambiente, naquela tarde, se sobrepunha à aula no curso de Pedagogia. Porém, fui para a reunião, confiante de que a professora me liberaria nesse horário, pois lhe explicaria que eu fazia parte da equipe diocesana da referida Pastoral. Realmente, deu tudo certo, pois pude conciliar as atividades da Pastoral e da Faculdade!

Faço esse relato pois a experiência vivida se constituiu um marco para mim, ao compreender o compromisso da Pastoral com o meio ambiente, pois o trabalho educativo ambiental não se restringia a momentos esporádicos. Havia uma certa transversalidade da presença do meio ambiente nas temáticas que eram trabalhadas sobre a saúde da criança e da família em geral e sua qualidade de vida.

Nesse contexto, reflito que uma das contribuições que a Pastoral teve em minha formação ambiental, foi ampliar minha concepção sobre o meio ambiente. Naquela tarde, ao ouvir as exemplificações da palestrante, compreendi que o meio também é a casa das famílias que acompanhávamos, a escola, as ruas da cidade, enfim, pois ela relacionava-o, não somente aos espaços físicos, mas, também, aos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Ressalto que nesta formação da Pastoral, como havia no título o termo meio ambiente, criei uma expectativa de que a abordagem se daria em termos de orientações comportamentais em relação ao meio. É óbvio que foi discutido sobre alguns hábitos especificamente ambientais, mas o foco central foi a relação do ser humano de forma integrada com o meio. Nesse sentido, havia no discurso, a ideia de que há uma indissociabilidade entre o ser humano e o meio ambiente, e que, portanto, o meio também é agredido, quando é negado ao ser humano, o mínimo para uma vida com dignidade.

Ali aprendi que assim como o meio ambiente não podia ser degradado, as mães, também deveriam cuidar de seus filhos, dando-lhes atenção de higiene, alimentação saudável e afeto, sem esquecerem de cuidar de si mesmas, numa relação de interação a serviço da qualidade de vida de toda a família.

Esses conhecimentos me afetaram significativamente e convergiram para uma visão dialética, possibilitando-me os primeiros contatos com uma educação ambiental, que já refletia alguns aspectos da perspectiva crítica de educação, que supera a dicotomia entre humano e meio ambiente, pois se funda na relação indissociável dos dois.

Esclareço que, ao tratar com espaços de educação não formal neste constructo, faço-o a partir de uma compreensão dialética entre formal e não formal. Não se trata de um tipo de assimilação, em que se nega a realidade não formal, e nem mesmo de uma hierarquização em que uma é vista de forma superior à outra. Como professor de educação não formal entendo, sim, as diferenças entre essas modalidades, mas, com Gadotti (2005), assumo que ambas não devem ser vistas de forma hierárquica, mas que podem convergir juntas para a formação do professor e do cidadão.

Nessa perspectiva, expresso que meu primeiro contato com uma abordagem sobre educação não formal, se deu no curso de Pedagogia, quando cursei a disciplina Pedagogia em Ambientes não Escolares. Foi apenas uma disciplina durante todo o curso, a qual provocou dois sentimentos em mim, um de impacto, porque até então não tinha lido ou refletido sobre a educação em outra instância a não ser a escolar, e outro, foi uma sensação de vazio diante da grande expectativa que tinha criado com a referida disciplina, e que para mim, deixou muitas dúvidas, devido ser pouco tempo, diante do que estudamos com respeito aos espaços formais.

Recordo que a disciplina ajudou a me situar no fato de que eu já participava de um ambiente em que havia práticas de educação não formal, que era a Pastoral da Criança, inclusive em educação ambiental como disse anteriormente. Mas foi com as leituras e discussões dos textos na referida disciplina, que percebi que minhas atividades na Pastoral também eram educação e, então, fui compreendendo que, embora a educação não formal não apresente a mesma sistematização da educação formal, contém, a exemplo da formal, intencionalidade pedagógica (Libaneo, 2005; Gonh,2005).

Diante disso, compreendi que as duas modalidades tinham influências na minha vida, no caso da não formal, por meio de minhas ações na Pastoral da

Criança, pois entre as atividades educativas que eu participava, estava um programa radiofônico da referida pastoral, denominado Viva a Vida, pela Rádio Educadora de Bragança. Esse programa era voltado para temas de cidadania, como saúde, educação ambiental, cultura, dentre outros.

O reflexo desse diálogo foi percebido por mim no final do curso, quando optei pela temática de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, voltada para a Alfabetização de Jovens e Adultos na Pastoral da Criança. Apesar dessas influências, lembro que no meu TCC, mesmo fazendo em um espaço de educação não formal, não utilizei nenhum referencial sobre educação não formal, não fiz nenhuma distinção sobre as modalidades de educação. Isto ocorreu não porque optei conscientemente por isso, mas porque ainda não tinha me apropriado teoricamente de suporte teóricos que me ajudassem a compreender as complementariedades, mas também as especificidades da educação não formal.

Após minha formação inicial, ingressei na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, como professor efetivo, também na disciplina Pedagogia em Ambientes não Escolares. E talvez sem ter ainda consciência, estava iniciando um caminho em que os espaços não formais estariam presentes em minha vida profissional de forma intensa e que me dariam possibilidades de fazer um diálogo potente com outras disciplinas que ministro, como filosofia da educação e com o ensino de ciências.

Ao ministrar a disciplina mencionada, sempre busquei trabalhar uma relação dialética entre teoria e prática. Nas visitas de campo a ambientes não formais, destaco dois espaços que contribuíram de forma significativa para minha formação em termos ambientais, que foram a Unidade Agroflorestal do Nordeste Paraense UDB/EMATER e a Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés –COOMAC, a qual constitui um dos *lócus* da pesquisa.

A UDB/EMATER constitui um espaço formativo voltado para agricultores familiares, tendo como base a agroecologia. Essa unidade em Bragança apresenta um trabalho rico na relação à teoria e prática, uma vez que todos os temas que trabalha, apresentam amostras e experimentos do que ensinam,

referentes a plantações, criações de animais, cuidados com igarapés, tudo numa visão agroecológica.

Foi na COOMAC que entrei em contato de forma mais decisiva com conhecimentos sobre uma perspectiva ambiental integrada a questões sociais e econômicas, uma vez que esta cooperativa trabalha o tripé ambiental, o econômico e o social. Pelas experiências vividas por mim em escolas, essas múltiplas relações me impactaram como um diferencial importante, uma vez que nas escolas, a educação ambiental que eu percebia, sempre era uma abordagem conservadora, com uma visão meramente física e biológica sem nenhuma relação social, ou mesmo cultural (Layrargues; Lima, 2014). Na verdade, eram falas e práticas que não contribuía para a criação de um pensamento ambiental relacional, que expressasse as múltiplas relações entre os diferentes e os condicionantes socioeconômicos nelas contidos.

Nesse contexto, é perceptível que minha formação ambiental, teve grandes marcas após meu ingresso como professor da disciplina Pedagogia em Ambientes não Escolares, devido ao diálogo com espaços de educação não formal, em que a preocupação ambiental estava presente.

Vale ressaltar que a disciplina não tinha como foco central o meio ambiente, mas que me permitia essa relação de forma tônica, tanto pela configuração curricular, pois estuda sobre a pedagogia fora das instituições formais, logo, abrange os espaços que direta ou indiretamente focam tanto as questões ambientais, quanto os próprios espaços que tive como *lócus* de visitas, que convergiam para o desenvolvimento de uma abordagem ambiental transversalizada.

Minha experiência com a disciplina, nas atividades de campo, me propiciou desenvolver práticas interdisciplinares com meus alunos, relacionando os conhecimentos dos ambientes naturais e sociais que conhecia com a formação dos estudantes de pedagogia, com o ensino de ciências. E fazia essa relação, tanto por minha formação continuada em termos de o mestrado feito ser nessa área, como por entender que as turmas de pedagogia se formam, também, para serem professores de ciências, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Reflico que, nesses ambientes, principalmente na COOMAC, fui ampliando a visão a respeito das relações sociais, culturais, políticas e econômicas ligadas ao meio ambiente. Por isso, entendo, hoje, a importância de uma formação docente, que seja feita de forma híbrida, no sentido do diálogo com outros sujeitos, provenientes de outros espaços, além da escola e da academia.

Considero que foi inserido nesses espaços não formais, que tive contribuições tônicas para minha formação como professor de ciências numa perspectiva de educação ambiental crítica. Por isto, insiro nesta pesquisa-formação¹ (Josso, 2004) a presença da COOMAC, como espaço que pode dialogar com a escola numa visão contextualizada, em prol de uma educação conectada com as imanências da vida e que convirja para o modelo de escola proposto por Rubem Alves (2001, p 01), quando expressa por meio da poesia que:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Sim, entendo que a formação docente é um dos elementos fundamentais para que os professores experienciem uma educação em ciências que contribua realmente para que os alunos sejam cidadãos, uma escola que não aprisiona em si mesma, mas que se posiciona como mediadora de voos para fora de seus muros.

Entendo uma educação ambiental em que o aluno possa construir relações locais e globais, não ficando preso a práticas desconexas, em que

¹ O conceito de pesquisa-formação será aprofundado na seção sobre os aspectos metodológicos.

aprende comportamentos de não jogar lixo no ambiente, de não agir dessa ou daquela forma, sem, no entanto, entender as complexidades e múltiplas relações que o ambiente tece com outros âmbitos da vida, inclusive com o ser humano e a sociedade em geral.

Sendo assim, entendo que a educação ambiental não constitui uma prática homogênea, mas há uma diversidade de compreensões sobre o meio ambiente e sua relação com a educação. Portanto, neste trabalho, opto por uma compreensão de educação ambiental crítica, em que o ambiente não é visto de forma isolada, mas constitui relações dialéticas com as dimensões econômicas, sociais, culturais e humanas. Esta compreensão é compatível com o pensamento de Cachapuz et al. (2011, p.14) ao afirmarem que:

Vivemos numa situação de autêntica emergência planetária, marcada por toda uma série de graves problemas estreitamente relacionados: contaminação e degradação dos ecossistemas, esgotamento de recursos, crescimento incontrolado da população mundial, desequilíbrios insustentáveis, conflitos destrutivos, perda de diversidade biológica e cultural.

Nessa lógica, a perspectiva crítica se contrapõe às visões disciplinares e fragmentadas da modernidade que impedem uma compreensão relacional, pois veem as questões ambientais de forma isolada do contexto social, cultural, histórico, político, ideológico e econômico, o que converge para uma compreensão dual, que separa os aspectos sociais dos naturais, e prioriza a luta pela natureza em relação à luta pela justiça social, pois não conseguem visualizar esses campos de forma indissociável (Layrargues, 2003).

Assim como a educação em geral, a educação ambiental crítica também é política e tem intencionalidade pedagógica. Logo, quem a pratica tem consciência do tipo de homem e mulher que deseja formar e do modelo de sociedade que advoga, sendo pautada numa ética ambiental que não sacrifica a dimensão ambiental em prol de outros aspectos. Nesse contexto,

A formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, fundamento filosófico-político e teórico-metodológico da educação ambiental crítica, é uma ação política intencional e

que, portanto, necessita de sistematização pedagógica e metodológica (Tozoni-Reis, 2007, p. 217).

A educação ambiental crítica põe em questionamento uma concepção de sociedade, de homem e de ambiente fragmentada e isolada, uma ciência que se fragmentou e contribuiu para que o ser humano visse também a vida e o mundo de forma fragmentada, constituindo, assim, “uma concepção de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto” (Guimarães, 2004a, p. 26).

Apesar da dimensão do saber ambiental não se restringir ao conhecimento científico (Leff, 2001a), não se pode ignorar que o modelo científico dominante na modernidade foi determinante para uma compreensão de exploração ambiental, uma vez que a ciência é pensada como instrumento a serviço do controle e exploração da natureza, em prol do desenvolvimento do capital.

A educação ambiental crítica constitui objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre os quais: Bomfim (2008, 2009); Carvalho (2004); Layrargues (1997); Grün (1996); Loureiro (2004); Guimarães (2004a); Deluiz e Novicki (2004). Estes autores entendem que a referida abordagem constitui um meio que pode contribuir para a superação da crise socioambiental.

Nesse sentido, o ambiente não se restringe apenas aos aspectos naturais, mas a toda dimensão planetária, inclusive o próprio ser humano é visto não como senhor do ambiente, mas como parte, logo também é ambiente. O que muda é a forma como se vê a relação entre o ser humano e o meio, saindo de uma visão de que o humano é superior ao ambiente e compreendendo que tanto um como o outro, fazem parte da teia relacional da vida.

Apesar de aparentemente haver uma tônica sobre educação ambiental na atual sociedade, esta geralmente está limitada a compreensões reducionistas, caracterizadas por práticas comportamentais, em que o aluno é ensinado que não deve agir de determinadas formas para não agredir o meio ambiente, mas não entende as relações do que aprende e nem mesmo do meio com a vida em

suas várias esferas. Isto pode ser percebido no pensamento de Grun (1996, p. 35), quando problematiza que:

É na base dessa cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. O sujeito é o cogito (a razão) e o mundo, seu objeto. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir dessa cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles olham a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas.

Nesse contexto, numa sociedade capitalista, não é suficiente uma prática de educação ambiental, que não problematiza a realidade do consumismo e suas causas para o meio ambiente. Há necessidade de uma perspectiva crítica, que não proponha apenas mudanças de comportamento, mas questiona as bases de uma sociedade que se pauta na exploração do ser humano e do meio ambiente.

Esta pesquisa foi desenvolvida com duas professoras de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma localidade do município de Bragança, as quais possuíam uma compreensão ambiental antropocêntrica. Enquanto isso, na localidade em que a escola está localizada, a COOMAC apresentava elementos convergentes para a formação continuada das professoras, na perspectiva da educação ambiental crítica.

A investigação é uma pesquisa-formação (Josso, 2004), configurada na modalidade da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), com foco na formação de professoras de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma localidade do município de Bragança/PA, que sinalizaram necessidades de formação na perspectiva da educação ambiental crítica.

A dimensão formativa foi desenvolvida por meio de encontros com a participação de cooperados da COOMAC, tendo em vista suas contribuições em termos de experiências e conhecimentos para a formação das professoras. Além da presença dos cooperados, as atividades de formação tiveram o cinema como um elemento formador e provocador de problematizações na construção de novas visões e práticas ambientais coerentes com uma visão crítica.

Reitero a ideia de que uma formação crítica não pode ser feita apenas pelo âmbito acadêmico, mas também em diálogo com outros espaços sociais presentes na comunidade. Nesse sentido, a opção pela participação da cooperativa nesta pesquisa se dá pelo fato de que esta apresenta alguns elementos que, de antemão, me indicam que podem contribuir para ampliação da compreensão das professoras sobre ambiente e educação ambiental.

Nessa perspectiva, advogo sobre a possibilidade de um diálogo entre escola, cooperativa, e academia, uma vez que, como pesquisador, participo também do processo formativo, mediado por elementos fílmicos, que podem convergir para uma formação dialógica, contribuindo para provocar discussões e problematizações, mas também com conhecimentos que podem engendrar novas compreensões e valores socioambientais.

Quanto à opção pelo cinema no processo formativo de professoras de ciências em diálogo com os cooperados, esta se deu pela influência da arte, especificamente o cinema, na minha vida, desde a infância, e em minhas práticas educativas em sala de aula, o que me motiva a investigar o filme como um elemento que pode contribuir para uma educação que considera o ser humano em suas várias dimensões. Com Carmo (2003, p.77), penso também que:

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico.

Ressalto também que a comunidade *lócus* desta pesquisa, apesar de ser uma localidade do campo, não fica alheia à presença dos filmes, uma vez que tem acesso a eles por meio do youtube e da televisão, que exibem filmes presentes no cinema, o que também reforça este trabalho, no pensamento de que a arte cinematográfica deve ser democratizada, dada sua importância formativa, uma vez que:

A tendência geral de estudo vincula-se à análise de filmes, fato que indica que a área está atenta para o fato de que a produção fílmica não se reduz a uma nova tecnologia, supostamente

neutra, a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico. Mais do que um mero suporte técnico instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social (Loureiro, 2008, p. 136).

Nesse contexto, faço referência ao presidente da cooperativa, que afirma que um dos objetivos dessa instituição atualmente é a aquisição de um datashow para a projeção de filmes para a comunidade, como meio de formação cultural. É destacável também a visão da professora responsável pela escola que, em nosso primeiro contato, manifestou satisfação com a proposta formativa integrando o cinema, por entender que a arte é um elemento que não pode ficar de fora da formação do professor e do aluno, fazendo menção à temática do ENEM de 2019, que fora voltada para a democratização do cinema, advogando que a escola necessita trabalhar o cinema e a arte em geral com os alunos da referida comunidade.

Ressalto que, no momento histórico que vivemos numa sociedade que, de certa forma, se tornou uma aldeia global, devido à presença da tecnologia, dos meios de comunicação, não se pode mais pensar o cinema restrito a um espaço, mas como um elemento que supera a espacialidade física e chega nas localidades mais longínquas. Diante disso, principalmente com uma visão política, que advoga a respeito do acesso democrático das tecnologias e da arte para todos, enfatizo a importância desta pesquisa-formação, como uma oportunidade formativa e de democratização desse elemento artístico para homens e mulheres do campo. E quando falo em democratização, estou pensando não meramente no acesso físico aos filmes, mas também como consciência a respeito desse elemento em termos de formação cidadã.

Sendo assim, esta investigação tem como objetivo geral, investigar com professoras de ciências, em interação com membros da cooperativa Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés, socializando seus saberes e experiências ambientais em encontros formativos reflexivos mediados por filmes, tendo em vista reflexão/reconsideração de práticas docentes e de formação continuada das professoras, na perspectiva da educação ambiental crítica.

De forma específica, objetivei construir uma caracterização dos aspectos sociais, econômicos, ambientais e educacionais trabalhados pela Cooperativa e refletir sobre suas potencialidades para a educação ambiental crítica; problematizar práticas de educação ambiental das professoras, como objeto de reflexões formativas; identificar contribuições dos cooperados para a formação ambiental das professoras.

No que se refere à problemática que norteou o desenvolvimento desta pesquisa, houve a configuração de uma questão, expressa na seguinte indagação:

Em que aspectos a interação entre professoras de ciências e membros da Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés, em encontros formativos mediados por filmes, pode contribuir com suas experiências e conhecimentos ambientais para a formação continuada das professoras, na perspectiva da educação ambiental crítica?

Considerando que o foco de investigação desta pesquisa é a formação continuada de professoras de ciências, na perspectiva da educação ambiental crítica, defendo tese expressa nos seguintes termos:

Interações reflexivas entre professoras que ensinam Ciências nos anos escolares iniciais e membros da Cooperativa Mista de Agricultores Familiares dos Caetés, em encontros de formação mediados por filmes, em que os participantes socializam experiências e conhecimentos acerca das temáticas fílmicas, contribuem para que as professoras reflitam sobre suas práticas de ensino de ciências e construam relações interdependentes entre as dimensões ambientais, econômicas e sociais, expressando intencionalidades pedagógicas de mudanças no fazer docente, na perspectiva da educação ambiental crítica, visando à sustentabilidade.

Este texto está organizado em seções, as quais são escritas de forma relacional e sequencial, representando um mapeamento para o entendimento do contexto da pesquisa e a construção de seus elementos constituintes.

Na primeira seção, construo um memorial, refletindo sobre experiências que vivenciei com Artes, especialmente com filmes, que tiveram influências

significativas em minha formação docente, convergindo para minha opção de inserir filmes nas práticas formativas desenvolvidas nesta pesquisa.

Na segunda seção, apresento a configuração metodológica da pesquisa, situando os contextos em que a investigação foi desenvolvida, as opções em termos de abordagem de pesquisa, assim como os procedimentos que me possibilitaram este constructo.

Na terceira seção, focalizo a Cooperativa em sua configuração ambiental, econômica, social e educacional, com o propósito de contextualizar as asserções desta tese, de que os cooperados possuem conhecimentos e experiências ambientais vivenciados na cooperativa, que podem contribuir para a formação das professoras.

Na quarta seção, reflito sobre as concepções das professoras sobre meio ambiente e educação ambiental, suas práticas educativas e suas necessidades de formação com base na concepção de educação ambiental crítica.

Na quinta seção, escrevo a primeira metanarrativa, proveniente de encontros no grupo focal, tendo como objeto de reflexões, diálogos formativos a respeito da problematização do sistema capitalista, como o principal causador de problemas ambientais e a importância de uma educação crítica que eduque pessoas para participação coletiva nas lutas pelas causas socioambientais.

Na sexta seção, configuro a segunda metanarrativa, sobre o encontro a respeito da relação entre consumismo como elemento essencial do capitalismo e seus efeitos negativos em termos socioambientais.

Na sétima seção, desenvolvo metanarrativa voltada para a relação entre educação ambiental crítica, cidadania e sustentabilidade, com reflexões a respeito do compromisso das professoras com a conscientização de seus alunos, quanto à importância do cumprimento dos direitos de cidadania dos moradores do campo, tais como saúde e educação, como requisito para a sustentabilidade.

I - ARTE EM MINHAS MEMÓRIAS E SEUS REFLEXOS FORMATIVOS

Temos a arte para não morrer da verdade (Friedrich Nietzsche)

Esta seção constitui um espaço em que reflito sobre algumas experiências da minha vida, que foram marcantes na construção da minha subjetividade e que considero convergentes para meu interesse pela arte, especificamente por filmes e sua inserção em minhas práticas educativas.

Sendo assim, este memorial tem como propósito, evidenciar que meu interesse em utilizar filme como elemento mediador em práticas formativas nesta pesquisa, não se deu aleatoriamente, mas reflete influências de experiências pessoais e profissionais que experimentei e que convergiram para minha formação como professor e como formador.

Apesar de não ser meu objetivo construir um perfil linear, transito por experiências que me afetam positivamente desde minha infância, que me ajudaram no desenvolvimento da imaginação e criatividade, elementos essenciais nas artes. Nesse sentido, narro experiências com contos míticos, romance de cordel e outras literaturas infantis que experimentei em minha infância, as atividades artísticas que vivenciei na Igreja, o contato com a televisão com novelas e filmes e as influências que essas experiências tiveram em minha adesão à inserção de filmes em minhas práticas docentes, assim como suas relações com a temática desta pesquisa.

Assim como muitas crianças, principalmente as oriundas do campo, em minha infância fui embalado, ao som de narrativas fantásticas de meu pai. Quantos reinos encantados conheci, quantas princesas belas povoaram minha imaginação, quantos lugares mágicos, tenebrosos fizeram parte dos cenários de meu imaginário infantil!

As histórias que ouvia em minha infância, foram meu primeiro contato com o mundo imaginário, da fantástica capacidade humana de contar histórias. Além de meu pai, esperava ansiosamente alguma comadre ou amiga de minha mãe

dormir em casa para me alegrar com as tão amadas histórias. Quando as via chegar, sentia que seria uma noite especial, eram muitas narrativas, principalmente as de literatura de cordel, que essas pessoas narravam de cor.

Reflito sobre a capacidade que essas histórias tinham de me afetar, me fazendo experimentar viagens que minha imaginação criava, recriava e projetava para minha própria vida. Tanto é que, após as contações, eu também sentia o medo sentido pelas personagens, como João e Maria, em relação à bruxa. Imaginava uma casinha no meio da mata e associava com minhas caminhadas pelo campo, no terreno do meu pai, quando à tarde íamos buscar o gado para o curral.

Nessas lembranças do terreno da minha família foi inesquecível uma vez que me perdi de meu pai, no campo. Era uma tarde chuvosa, com nuvens escuras e eu insisti de ir buscar o gado com meu pai. Porém, na mata, fiquei brincando pelo caminho, me demorei ao lado de um açude e acabei ficando para trás, embora, tempos depois descobri que meu pai apenas brincou comigo, se escondendo e observando minhas atitudes na mata. Não custou, para que minha mente passasse a ser povoada pelas inúmeras personagens dos contos. Imaginava que iria chegar na casa da bruxa, narrada na história de João e Maria, temia encontrar-me com gigantes, com a tão temida Curupira. Enfim, nada em minha infância, me estimulava tanto a imaginação, quanto as histórias contadas, o que me faz lembrar de Rodrigues (2005, p.4) quando entende que:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Lembro que entre as histórias contadas por meu pai, estavam os contos míticos amazônicos, como o Curupira, a Mãe D'água, o Boto que virava homem e outros. Essas histórias sobre mitos tinham maior impacto sobre mim do que os contos de fadas e os romances de cordel, pois eram muito mais próximos em termos de cenários e de linguagens, devido serem da Amazônia, região em que estou inserido, assim como hoje em minhas aulas de filosofia, quando trabalho

inicialmente sobre mito, muitos dos meus alunos contam essas histórias como algo que compõe a existência e a vida deles. Isso acontece, segundo Coelho, (2005, p. 12) porque:

Tão antigo como a humanidade é o ato de contar histórias. E também a sedução que as narrativas maravilhosas exercem sobre os homens, da infância à velhice. É curioso notar que, hoje, em pleno mundo do fantástico progresso tecnológico, da velocidade dos multimeios de comunicação de massa e do império da imagem, os contos de fadas estão de volta.

Desde criança, já tinha algumas indagações: Por que na escola, a professora falava diferente da linguagem das histórias que eu ouvia em casa? Por que nas aulas de ciências, a professora, mesmo falando de animais e árvores de que tanto gosto, eu não era atraído como nos contos? Por que minhas professoras dos anos iniciais não contavam histórias para os alunos? Por que eu tinha de esperar ansiosamente pelas comadres de minha mãe irem dormir em casa, para poder ouvir histórias? Hoje, essas minhas perguntas se fortalecem, quando vejo Abramovich (1995, p, 17) anunciar que:

[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]

Com isso, expresso que não foi na escola de educação básica, que encontrei semelhanças com as histórias de minha infância, mas foi na televisão e no cinema que, enfim, me encontrei com histórias parecidas, claro com outras características, mas conservando a capacidade fantástica da beleza das histórias maravilhosas, que não se submetem a uma racionalidade empobrecedora da imaginação e da capacidade do ser humano atribuir significados ao mundo.

Na verdade, a escola na modernidade desenvolveu uma perspectiva de conhecimento muito próxima do paradigma da ciência positivista, no sentido de considerar apenas a razão, o intelecto do aluno, assim como também a linguagem escrita, sem levar em consideração outras formas de expressões, tais como os contos, que refletem outras possibilidades de interpretação das realidades, e de construir outras.

Hoje, vejo o quanto é reducionista uma educação que limita o ser humano aos aspectos intelectuais, pois isso contribui para uma formação de pessoas que não conseguem entender as dimensões afetivas, como se o ser humano fosse apenas um ser pensante, um mero *cogito*, uma máquina movida por uma razão dita universalista, em que o que serve para um serve para todos, independentemente de espaços e tempos. Ainda lembro como era isso em minha vida, como aluno na educação básica, uma educação da distância entre professores e alunos, das vozes silenciadas por métodos mecânicos, sem paixão, sem vida, sem as noites estreladas, sem a escuridão das florestas presentes nas histórias que ouvia em casa, que me faziam vibrar de emoções, em que o prazer e o medo se entrelaçavam, fazendo sentir-me vivo.

A linguagem que a escola tem utilizado historicamente é uma linguagem técnica, que não tem ligação com o mundo dos alunos, principalmente daqueles provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Tal situação, muitas vezes, contribui para que evadam, porque não se sentem participantes, não entendem o que é falado e nem conseguem expressar seus mundos, seus anseios, seus sonhos, pois não há comunicação, quando os signos linguísticos não são comuns para todos os interlocutores.

Nesse sentido, muitas práticas na escola se tornam artificiais, não somente para os alunos, mas para os próprios professores, que se apropriam da linguagem escolar, mas nem sempre experimentam essa linguagem em suas experiências fora da escola, o que para mim constitui um dos elementos que impedem o diálogo, pois para que haja verdadeiramente o diálogo é preciso que os sujeitos expressem não meramente palavras, mas significados, sentimentos, os quais podem se relacionar de forma dialética, num processo de diálogo com as subjetividades envolvidas.

Diante disso, entendo por que não conseguia gostar da escola da forma como gostava das histórias que meu pai e as amigas de minha mãe me contavam quando eu era criança, porque esses contos não excluíam a magia, não dicotomizavam emoção de razão, enfim eram uma linguagem que não estava separada das potências e imanências da vida, das tramas concretas da existência, da capacidade de contar a vida, o que faço relação com Benjamin (1987, p. 198-199) quando anuncia que:

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito o que contar”. Diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições.

Quanto à escola priorizar apenas os conteúdos escolares, sem dialogar com outros tipos de conhecimentos, ela, com isto, reduz a experiência humana e sua capacidade de contar histórias, histórias essas em que, o que conta também é parte, pois ao contar, o ser humano também fala de si mesmo, se inclui no enredo, pergunta sobre si, e assim não permanece como um mero narrador externo, mas ao contar, está presente no que conta, transformando não somente o que narra, mas a si mesmo. Neste sentido, faço referência com o pensamento de Machado (2004, p.15) quando afirma que:

Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nós contamos enquanto vivemos o relato exemplar. Enquanto estamos dentro do conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós. Podemos até rir de nós mesmos, na pele dos estúpidos e ignorantes que povoam esses contos, ao lado de sábios e dragões. Seja lá por que razão, o fato é que não conheço ninguém que não goste de ouvir uma boa história. Eu me dedico a esse serviço de garimpo de boas histórias e trato de contá-las da melhor maneira. Gostaria de aprender a dizer tudo isso com a simplicidade de Chicó, memorável protagonista do Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, que é sem dúvida um dos grandes contadores de histórias do nosso país: “Não sei, só sei que foi assim”.

Sob o olhar de uma perspectiva onde predominou a cientificidade moderna, o ato de narrar, de contar histórias foi desconsiderado, sufocado, e vítima de uma forma única de expressar o mundo, forjada numa ideia de objetividade, de uma ciência que buscou negar a subjetividade humana, que na ânsia de se tornar confiável, considerou como “ídolos” tudo o que não se coadunava com suas perspectivas abstratas sobre o mundo e a vida, cujas consequências, Benjamim (1987, 197-198) salienta que:

A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Ao mesmo tempo em que os contos foram quase silenciados, como as sereias no contar de Kafka (1988) que, em contraposição às astúcias de Odisseu, não cantaram como costumavam cantar. Não se pode ignorar que apesar de uma ciência positivista haver tentado excluir as histórias míticas e maravilhosas, há resistências de grupos que conseguem fazer com que o contar de história coexista com a forma de expressão dessa ciência. Logo, mais uma vez se assemelha ao silêncio das sereias, de Kafka, pois é um silêncio de resistência, que silencia para não sucumbir às astúcias de uma sociedade tecnicista, assim como as sereias, diante das tentativas de manipulação de Ulisses, como narra Kafka:

Para se prevenir das sereias, Ulisses tampa as orelhas com cera e se faz prender ao mastro (...) Ele confiava totalmente no punhado de cera, nas cordas que o prendiam, e no prazer inocente de confrontar as sereias, que possuem uma arma ainda mais terrível do que seu canto, que é o seu silêncio. Pode-se conceber, embora tal não aconteça, que alguém possa escapar de sua música, mas certamente não de seu silêncio (...)

E, de fato, quando Ulisses chega, as poderosas sereias param de cantar, seja porque julgavam que só com o silêncio poderiam conseguir alguma coisa desse adversário, seja porque o ar de felicidade no rosto de Ulisses – que não pensavam em outra coisa a não ser em cera e correntes – as fez esquecer de todo e qualquer canto.

Ulisses, contudo, - se é que se pode dizer assim – não escutou seu silêncio, mas acreditou que elas cantavam e que tão somente ele estava protegido do perigo de escutá-las. Por um momento, viu os movimentos dos pescoços, a respiração funda, os olhos cheios de lágrimas, as bocas semiabertas, porém achou que tudo isso estava relacionado com as árias que soavam inaudíveis ao seu redor. Logo, no entanto, tudo deslizou do seu olhar dirigido para o além. As sereias literalmente desapareceram diante de sua determinação e, quando ele estava no ponto mais próximo delas, já não as considerava.

Mas elas – mais belas do que nunca – esticaram seus corpos e se contorceram, deixando seu cabelo horripilante voar livre no vento e distenderam suas garras dos rochedos. Já não queriam mais seduzir. Desejavam apenas capturar, o mais longamente

possível, o brilho do grande par de olhos de Ulisses (KAFKA, 1988, p. 542-543).²

Benjamim (1987) denuncia uma realidade cientificista, de endeusamento da técnica, que faz com que perspectivas míticas e outras diferentes da ciência quase sucumbam. Vejo, porém, uma outra forma de continuarem coexistindo, o que me faz construir aqui uma metáfora com a narrativa de Kafka sobre as sereias, em que analogicamente, assim como as sereias resistem às técnicas de Odisseu, fazendo o oposto do que faziam, o silêncio, este porém é pleno de oposição, de enfrentamento. De modo similar, na Amazônia, mesmo nos desafios de uma modernização que também dissemina o olhar técnico sobre a existência, há um silêncio que, ao mesmo tempo, grita com uma diversidade de mitos, de histórias maravilhosas, que resistem e insistem em não ceder seu lugar para os brilhos da tecnologia. E sobre essa rica expressão das narrativas na Amazônia, trago uma de suas expressões, que é o Mito da Cobra Norato, contado por Cascudo (2000, p. 39):

Entre o rio Amazonas e o rio Trombetas uma mulher sentiu-se grávida quando se banhava no rio. Os filhos nasceram e era um casal de gêmeos que vieram ao mundo sob a forma de duas serpentes escuras: Maria Caninana e Honorato. Como não podiam viver na terra a mãe jogou-os no paraná do Cachoeri. Honorato era forte e bom e de vez em quando vinha visitar a mãe.  noite saía arrastando seu corpo enorme pela areia que rangia. Deixava o couro monstruoso da cobra, transformando-se em um rapaz bonito, todo vestido de branco. De madrugada, Honorato descia a barranca e metia-se dentro da cobra e mergulhava nas águas do paraná. Salvou muita gente de morrer afogada, venceu peixes grandes e ferozes, como a piraba do rio Trombetas que lutou com ele durante três dias. Maria Caninana era violenta e má. Alagava as embarcações, matava os náufragos, atacava os pescadores. Cobra Norato matou a irmã e ficou sozinho nadando nos igarapés. Quando havia festas nos povoados, subia desencantado todo de branco para dançar com as moças. De madrugada Honorato ia cumprir seu destino. Seu maior desejo era ser desencantado por alguém que tivesse coragem de pingar na sua boca aberta trs pingos de leite de mulher e dar uma cutilada com ferro virgem na cabeça da cobra estirada na praia. Em Cametá, Norato fez amizade com um soldado que o desencantou conforme o necessário. Norato até ajudou a queimar o corpo da cobra grande onde vivera tantos anos e passou a viver como homem nessa mesma cidade.

² Quando utilizo citações longas  de forma consciente, como meio de valorizar a beleza da narrativa dos autores e enriquecer o texto.

Ressalto a força que as histórias míticas ainda têm na Amazônia, as quais sobrevivem às margens da ferrenha tentativa de eleger uma única fala sobre o mundo, no caso, a ciência. Na verdade, desde o início da história do ser humano, o contar história é um elemento fundamental presente de forma acentuada na vida das pessoas. Nesse sentido, Bedran (2010, p.15) afirma que:

Desde que o mundo é mundo o homem sempre esteve ao lado de suas narrativas, ao redor do fogo, através da escrita rupestre entremeada de sons guturais até a elaboração da linguagem. Contando sua própria história e a do mundo, o homem vem se utilizando da narrativa como recurso vital e fundamental. Sem ela a sociedade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível.

Portanto, reitero a importância de a escola inserir em sua dinâmica a contação de história, o que em muitos casos já vem fazendo no campo da educação infantil, porém, vale ressaltar que não somente as crianças apreciam o contar histórias, mas todo ser humano, como bem expressa Tahan, (1996, p. 16) quando diz que “a arte de contar histórias encanta crianças, adultos ricos, pobres, sábios e ignorantes, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias dando-lhes vida e cativando a atenção”.

A utilização de contos nas escolas também auxilia no desenvolvimento de uma educação lúdica, possibilitando diferentes tipos de aprendizagens, pois contribui para que os sujeitos sejam afetados positivamente em seu interior e ajam de forma interativa na construção de conhecimentos plenos de significados (Neto, Silva e Arruda, 2006).

A inserção de narrativas míticas ou outros tipos de contos em sala de sala, constitui uma iniciativa que em muito pode contribuir para a superação de modelos de educação fragmentados, uma vez que esses elementos têm a capacidade de expressar múltiplas relações, o que pode convergir para uma formação humana nos aspectos psicológicos, intelectuais e espirituais, contemplando as diferentes dimensões da vida humana (Busatto, 2012).

A utilização de contos na sala de aula pode constituir também oportunidade para se trabalhar valores éticos essenciais para a formação humana da pessoa, uma vez que todo projeto de sociedade, de mulheres e de

homens, se esvazia sem uma base axiológica. Logo, Estès (1998, p.39) insiste no pensamento de que:

Embora nenhum de nós vá viver para sempre, as histórias conseguem. Enquanto restar uma criatura que saiba contar a história e enquanto, com o fato de ela ser repetida, os poderes maiores do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança forem continuamente invocados a estar no mundo, eu lhes garanto que ... será suficiente.

Os filmes podem representar também uma possibilidade de fazer a contação de histórias, tendo como auxílio a projeção da imagem, pois segundo Busatto (2012, p. 52), “a imagem é um dos elementos de encantamento na contação de histórias”. Obviamente, a história provoca a criação de imagens por meio da imaginação, mas aqui estou a me referir à própria imagem refletida nos filmes.

A minha experiência com a contação de histórias fantásticas em minha infância foi um caminho para meu gosto por filmes, principalmente aqueles em que eu percebia a presença de narrativas míticas, as quais me permitiam rememorar os momentos em que me maravilhava com as histórias que ouvia. Nesse sentido, fiquei emocionado quando em meus primeiros contatos com a televisão assisti ao filme “A Lenda”, dirigido por Ridley Scott, justamente porque contava a história de um mundo, habitado por seres míticos, muito parecido com as histórias que me eram contadas.

Portanto, a presença dessas histórias na minha vida contribuiu principalmente para o desenvolvimento da minha criatividade e imaginação, tanto que, ao ler um livro em minha infância ou até mesmo nos dias de hoje, é constante o exercício que faço em atribuir rostos e materialização dos personagens e dos cenários, os quais nem sempre são fiéis às sugestões postas pelos autores. Isso me fez também ter uma curiosidade pela arte em geral, mesmo que meus primeiros contados tenham sido de forma bem incipiente.

Desde minha infância, em Curupaiti, uma localidade do município de Viseu, no nordeste paraense, fui estimulado, na Igreja Adventista do 7º Dia, a declamar poemas, participar de grupos musicais, de pequenas encenações, assim como apreciar as músicas, cantos, e apresentações teatrais realizadas em

datas festivas, como no natal. As peças teatrais que eram realizadas pela igreja tinham impacto em minha vida, pois eu amava aqueles momentos.

Lembro-me com emoção de uma experiência em minha infância, com recursos audiovisuais utilizados pela Igreja, com intuito evangelizador. Eram chamados filmes e consistiam em slides projetados sem movimentos, com uma sequência de imagens relacionadas a uma história bíblica, ou sobre temas referentes à alimentação saudável, altruísmo e outros, tendo um narrador que contava a história na medida em que as imagens iam sendo projetadas.

Como criança, não gostava de deixar as brincadeiras para ir aos cultos, como era vontade de minha mãe, mas quando sabia que haveria projeção de filmes, eu ficava eufórico e não perdia por nada, pois as noites de filmes me propiciavam alegria e me faziam sonhar com outras realidades diferentes das que eu vivia. E essa aventura não terminava na Igreja. Ao chegar em casa, dava asas à imaginação e aquelas imagens dos slides habitavam meu pensamento, só que a imaginação me dava um poder que os próprios slides ainda não tinham, que era o movimento, uma vez que na minha cabeça aquelas imagens passavam a ter vida.

Os temas que eram trabalhados por meio dos slides, ganhavam significados próprios para mim, deslocava muitas ideias e imagens do campo religioso, para a minha vida cotidiana, inclusive relacionava com meu quintal, quando nos filmes via as imagens de animais, lugares e belas paisagens naturais, pois no meu quintal experimentei os primeiros momentos em que comecei a me interessar por objetos de estudo das ciências naturais, tais como animais, plantas, passarinhos, e outros, o que me leva ao encanto das palavras de Manoel de Barros, quando exclama em seu poema **O Apanhador de Desperdício**:

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.

Em termos de teatro, lembro de uma peça que foi apresentada em um período natalino, sobre uma narrativa bíblica no livro de Primeiro Reis (1,1-15), que narra a história de Nabote, personagem bíblica, proprietário de uma vinha, herdada de seu pai. O Rei Acabe desejou possuir a determinada vinha, mas Nabote se negou a vender por ter-lhe um grande valor afetivo. Diante disso, para satisfazer o desejo do rei, sua esposa, a Rainha Jezabel, mandou assassinar o dono da propriedade, ficando então a vinha para o Rei.

Ressalto que foi a primeira peça teatral que assisti, uma peça simples, com atores amadores, mas muito atrativa para mim, a qual me afetou com os aspectos teatrais e lúdicos. Foi interessante na época, ver uma encenação, daquilo que ouvia e lia no texto escrito, causando-me encantos e mais interesse pela leitura bíblica. A linguagem teatral foi se misturando na minha cabeça, o cenário, os animais que fizeram parte, as roupas de época, enfim, eu vibrei com o espetáculo, tudo era encantado para mim.

Reflito, então, sobre as possibilidades fecundas da escola inserir artes no processo ensino aprendizagem, desde a infância, pois, a arte pode ampliar as relações do estudante com o conhecimento. No caso da peça mencionada, o objetivo era religioso, mas muitas outras relações podiam ser tecidas, inclusive sobre o ensino de ciências, ao focar sobre terra, vegetação, frutos, assim como sobre outras áreas, tais como geografia, regime político, ética, afetividade. Nessa lógica, Japiassu (2001, p. 22) expressa que:

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisual, musicais e linguísticos em sua especialidade estética, o teatro passou a ser conhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana.

Com onze anos de idade, migrei dessa localidade para uma cidade vizinha para estudar, onde passei a ter contato com a televisão, a qual teve participação tônica em minha formação cultural por meio das novelas e filmes. Em uma cidade com uma dinâmica diferente daquela em que vivera em minha localidade de origem, sem novos amigos, com a mente na terra onde me criei e deixei meus pais, colegas e meus animais no grande quintal da minha família, não foi fácil

me acostumar. Em muitos momentos, pensei em retornar, mas a telinha foi presença que me fez construir novos significados, me fazendo suportar o sofrimento.

As novelas tiveram lugar destacado em minha formação, mas não era algo isolado, alienado, eu as associava com obras de literatura que tinha acesso na casa de meus tios onde morava, como *Minha Prima Raquel* de Daphne Du Maurier, *o Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queiroz, *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, dentre outras. Recordo que *Amor de Perdição* foi minha odisseia. Li o livro ainda na idade de 13 anos e, além dos impactos afetivos que experimentei com a referida obra, aprendi a trabalhar elementos como discursos direto e indireto ao reescrever trechos do livro em forma de diálogo, com o intuito de pedir a minha tia que encenasse comigo, as cenas que eu considerava marcantes. Na minha cabeça, os personagens principais de *Amor de Perdição*, tinham as feições do saudoso ator, Lauro Corona e da atriz Glória Pires, em seus papéis de Doutor Adriano e Senhorita Rosália, protagonistas da novela *Direito de Amar*, exibida na época, pela única emissora televisiva, naquela ocasião, na cidade.

Reflito sobre as complexas relações que uma criança pode fazer a partir de uma novela ou filme. Engana-se quem pensa que as influências dessas ferramentas param no ato de assistir, pois o poder da imagem é formativo. Por isso, para mim não faz sentido a pergunta, se é a arte que imita a vida, ou a vida que imita a arte. Na verdade, a arte em si é vida, é uma realidade autônoma em relação a outros conhecimentos, como ciência e filosofia.

Recordo que no Ensino Fundamental estudava pelas manhãs, e nas tardes e noites passava pelo conflito, entre as obrigações escolares, na maioria das vezes, sem nenhuma atração para mim, e assistir novelas e filmes. Inclusive sempre me culpava, porque só conseguia fazer as atividades escolares, após ter assistido tudo o que me interessava, mas ficava em paz, quando conseguia relacionar algo do que assistia com as atividades escolares, o que me faz concordar com Nietzsche, quando exclama que: “a arte é nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida” (Nietzsche, 1999, p.50).

Lembro da disparidade que havia em minha educação básica, ou seja, entre o estudo de conteúdos sem significados para mim e a paixão que a televisão e o cinema me provocavam, digo cinema, porque muitos filmes que vinham para a televisão, eram advindos do cinema. Lembro que, na escola, caso falássemos em algum filme que tínhamos assistido, ou um outro programa, éramos chamados à atenção, com palavras tipo, “ao invés de ficarem assistindo televisão, deveriam aproveitar o tempo para estudar.”

Hoje, penso que pode haver uma relação mais próxima entre a escola, o cinema e a televisão. Relaciono isso com uma fala de Frei Betto em seu texto: A escola de meus sonhos, em que faz uma reflexão sobre o modelo de escola que sonha e, dentre as proposições, ele anuncia uma escola que não ignora a televisão, mas a traz para sala de aula, como pode ser visto a seguir:

Ela não briga com a TV, mas leva-a para a sala de aula: são exibidos vídeos de anúncios e programas e, em seguida, analisados criticamente. A publicidade do iogurte é debatida; o produto adquirido; sua química, analisada e comparada com a fórmula declarada pelo fabricante; as incompatibilidades denunciadas, bem como os fatores porventura nocivos à saúde. O programa de auditório de domingo é destrinchado: a proposta de vida subjacente, a visão de felicidade, a relação animador-plateia, os tabus e preconceitos reforçados etc. Em suma, não se fecham os olhos à realidade, muda-se a ótica de encará-la (Frei Betto, 2018, p.15).

No ensino médio, já não mais criança, a relação dos filmes e novelas com a literatura continuou, dessa vez mais profunda, pois desenvolvi uma prática mais sistematizada, uma vez que estudava Literatura como disciplina. Então, estabeleci conexões entre obras escritas, filmes e novelas, em que destaco meu contato impactante com Jorge Amado, primeiramente nas aulas de literatura e depois com a novela Tietê, baseada na obra do autor e exibida em um canal aberto de televisão.

Essa relação que eu construía, entre a sala de aula e a novela, foi algo extraordinário, porque conseguia fazer comparações entre o texto da novela e o texto da obra. Na época, me decepcionava quando ambos não se correspondiam exatamente, quando a novela nem sempre era fiel ao livro. Hoje, entendo que um filme sempre é releitura de uma obra, no processo de tradução cultural.

Depois do contato com *Tieta*, debruicei-me em outras obras de Jorge Amado. Passei a amar o sertão da Bahia, sem nunca ter estado lá, conheci as outras mulheres de Jorge, Gabriela, Dona Flor, Teresa Batista e, com a literatura, entrei em contato com outras geografias, outras formas de pensar o mundo e a vida. Isto, na verdade, me fala do potencial da literatura, pois segundo Sarlo (2007, p. 26-28),

A ambiguidade radical da literatura se manifesta escondendo e mostrando palavras, sentidos, objetos: ela os nomeia e, ao mesmo tempo, os desfigura até torná-los duvidosos, elusivos, duplos. A literatura impõe obstáculos, é difícil, exige trabalho. Mas sua própria dificuldade garante a permanência daquilo que diz. Ninguém que tenha lido poderá apagar por completo o resíduo de uma leitura: perdem-se os detalhes e o traçado geral, a ordem dos acontecimentos e das imagens, mas algo permanece desafiando o tempo e o esquecimento (...). Com estes restos, nós, leitores, reconstruímos experiências de leitura, nas quais se misturam o prazer, o reconhecimento, a estranheza, a felicidade, a melancolia e o horror.

Nessa relação da literatura com outras áreas do conhecimento, ressalto que ela tem sido também um elemento tomado para dialogar com a filosofia e ciência, a qual consiste numa fonte documental que expressa sobre o real, constituindo assim um objeto de apoio, uma base para estudos das ciências, principalmente nas ciências humanas (Le Goff, 2003).

Expresso que *Tieta do Agreste* foi uma obra que me marcou afetivamente de forma especial. A vida pacata da cidade fictícia de Santana do Agreste, me lembrava minha localidade e, também, na narrativa há uma questão ambiental que relaciono com esta pesquisa: a cidade foi afetada por uma discussão a respeito da implantação de uma fábrica, que traria prejuízos ambientais, sendo que uns moradores se posicionaram contra, e outros preferiam os riscos, em nome de um dito progresso, como é visto abaixo, em falas de Jorge Amado, narrando diretamente ou por meio de suas personagens:

Loucura rotulada de progresso ameaçando a vida sobre a Terra
(Comandante Dário).

Não se trata de uma indústria qualquer. É produção de dióxido de titânio. Uma fábrica no coqueiral não atinge somente a praia, mas envenena as águas e o ar, transformando o oceano numa lata de lixo (Coronel Artur da Tapitanga).

Muito bem feito! Cadeia com eles, falou Carmosina. O Comandante Dário, defensor da natureza completou: Esses

tipos deviam estar na cadeia, são assassinos da humanidade (Amado, 1977, p.41).

Nenhum perigo de poluição. Perigo nenhum. Os baianos podem dormir descansados, o governo está vigilante e não permitirá ameaças às terras, às águas e ao ar, nos limites da Bahia (Amado, 1977, p.346).

Se a fabricação de dióxido de titânio faz economizar divisas aos cofres da nação e cria mercado de trabalho para uns quinhentos chefes de família – quinhentos vezes cinco são duas mil e quinhentas pessoas vivendo da empresa -, como acusar de falta de patriotismo quem em tal indústria coloca seu dinheiro e aqueles a apoiar suas pretensões? (Amado, 1977, p.117).

Na obra *Tieta do Agreste*, Jorge Amado traz uma discussão que busca desmistificar a ideia de progresso na visão capitalista, pelo qual são sacrificados elementos da natureza necessários à vida em geral. A obra me faz refletir sobre os encantos cantados em nome desse progresso, tão exaltado no pensamento moderno, tanto em termos científicos, como econômicos, sem, no entanto, anunciarem também o que é sacrificado em prol dele. Assim como também não deixa claro, em que aspectos será o progresso, ou para quem é o progresso. A esse respeito, vale refletir com Leff, (2007, p.9) que:

O grande desafio socioambiental hoje é, portanto, romper com a ideia de um pensamento único e unidimensional, orientado rumo a um "progresso sem limites", que vem reduzindo, sufocando e super explorando a natureza. E para isso não basta se firmarem acordos e convenções, que depois de colocados em prática vão ser regidos por essa mesma racionalidade instrumental e econômica que hoje questionamos, mas sim ir legitimando outras formas de compreensão da vida e da complexidade do mundo e uma nova ética da práxis no mundo.

Com *Tieta do Agreste*, é possível repensar algumas ideias e anseios que o capitalismo produziu, que diz respeito a transformar tudo em capital, que a vida só é plena se os sujeitos usufruírem do que oferece a pauta de um consumismo exacerbado. Daí o pensamento de que o ambiente para ser satisfatório, tem que ser configurado aos moldes do desenvolvimento econômico, visto nos contextos das grandes cidades.

Isso me faz recordar de algo que aconteceu em Curupaiti, minha localidade de origem que, assim como Santana do Agreste de *Tieta*, também foi e é influenciada por essa ideia de progresso, com o pensamento de que só há vida boa, se for na cidade. Essa localidade tinha uma linha divisória em que toda

sua extensão em termos de comprimento era marcada por árvores de amêndoas, grandes amendoeiras, dando uma configuração bela e acolhedora, em que as tardes se tornavam palco de encontros, de conversas das pessoas que se sentavam debaixo das árvores para dialogarem, sorrirem, falarem de suas vidas. Esse espaço também era marcado pelas brincadeiras das crianças, pela imaginação das noites de luar e, juntos, brincávamos, fazíamos ecoar as cantigas de rodas, e outras músicas que acompanhavam nossas brincadeiras.

Em um certo dia, um político com uma visão reducionista, iniciou uma campanha com um discurso de construção de praças para o lugar e que na visão dele, era preciso cortar as árvores todas, e foi justamente isso que aconteceu. Todas as amendoeiras vieram ao chão. Sinceramente, ainda não com a visão ambiental de hoje, obviamente, sofri muito por aquela perda, devido representar uma afetividade do encontro, das experiências lúdicas.

Perdíamos, então, nossas tardes nas sombras das amendoeiras. Agora, o que nos restava era o confinamento em nossas casas. Tudo esquentou, e não eram mais possíveis os encontros felizes das tardes sob as copas frondosas de nossas árvores. Penso que esses discursos de progresso são como o canto das sereias que encantavam os tripulantes para depois os matarem, pois, os moradores em nenhum momento reclamaram na época, da devastação das árvores, pois a ilusão de tornar o lugar parecido com uma cidade foi maior. O que me alegra hoje, quando vou lá, é que vejo que voltaram a plantar árvores no mesmo local e, assim como na cidade de Santana do Agreste, onde não foi instalada a fábrica, as praças também não chegaram em Curupaiti, no lugar das árvores ceifadas.

Pensando sobre essa visão de progresso que, de certa forma é colonizadora, de transformar os lugares em cidades, busco aqui uma relação com a música SAMPA de Caetano Veloso, quando faz uma coerente crítica em relação à vida fria das grandes cidades, aos problemas sociais como os de São Paulo. Entre suas denúncias, expressa também uma questão ambiental, sobre o poder do capital que sacrifica a beleza de um ambiente, em prol de uma beleza mercadológica, das fumaças das grandes fábricas, que produzem mercadorias, mas poluem o ar e afetam a qualidade de vida, própria dos lugares que ainda

vivem uma vida mais simples. É o que se pode ver na letra da música a seguir, com meus destaques para a sexta estrofe:

SAMPA

Caetano Veloso

Alguma coisa acontece
 No meu coração
 Que só quando cruzo a Ipiranga
 E a Avenida São João...
 É que quando eu cheguei por aqui
 Eu nada entendi
 Da dura poesia
 Concreta de tuas esquinas
 Da deselegância discreta
 De tuas meninas...
 Ainda não havia para mim Rita Lee
 A tua mais completa tradução
 Alguma coisa acontece no meu coração
 Que só quando cruzo a Ipiranga
 E a Avenida São João...

Quando eu te encarei
 Frente a frente
 Não vi o meu rosto
 Chamei de mau gosto o que vi
 De mau gosto, mau gosto
 É que Narciso acha feio
 O que não é espelho
 E a mente apavora
 O que ainda não é mesmo velho
 Nada do que não era antes
 Quando não somos mutantes...

E foste um difícil começo
 Afasto o que não conheço
 E quem vem de outro sonho
 Feliz de cidade
 Aprende depressa a chamar-te
 De realidade
 Porque és o avesso
 Do avesso, do avesso, do avesso...

**Do povo oprimido nas filas
 Nas vilas, favelas
 Da força da grana que ergue
 E destrói coisas belas
 Da feia fumaça que sobe
 Apagando as estrelas
 Eu vejo surgir teus poetas
 De campos e espaços**

**Tuas oficinas de florestas
Teus deuses da chuva...**

Panaméricas
De Áfricas utópicas
Túmulo do samba
Mais possível novo
Quilombo de Zumbi
E os novos baianos
Passeiam na tua garoa
E novos baianos
Te podem curtir numa boa...

Ainda em meu ensino médio, experimentei uma atividade que teve um impacto indiscutível em minha aprendizagem. Meu professor de Contabilidade Comercial pediu um trabalho em grupo, que consistia em uma proposição voltada para a criação de um produto e a construção de elementos midiáticos a saber, um *outdoor*, um comercial televisivo e um comercial radiofônico sobre o referido produto.

Vivi com intensidade cada momento dessa experiência. A ideia de construir o vídeo me afetou de forma significativa, porque para mim superou a exigência da disciplina, assim como também foi mais do que um comercial, mas em minha mente representava um trabalho artístico. Quando o professor terminou de explicar, imediatamente lembrei de minhas tentativas de encenar com minha tia, trechos da obra *Amor de Perdição*. Sempre fui muito responsável nos meus trabalhos escolares, o que reflete o acompanhamento de meus pais e os ensinamentos que me deram sobre responsabilidade, mas aquele trabalho foi fantástico. Para mim foi prazer durante todo o processo e, diferente das outras atividades, eu não queria que passasse.

Lembro de que eu não entendia nada de filmagens, mas gravar o referido vídeo me empolgou tanto, que dava sugestões sobre as gravações, pois acreditava que, devido aos meus contatos intensos com a televisão, podia opinar, embora se tratasse de algo técnico, sobre o que eu não tinha propriedade/conhecimentos. Mas hoje, como professor, entendo que isso não era negativo, ao contrário, o aluno quando se sente sujeito participante, não tem medo de construir hipóteses sobre o que se propõe a realizar.

Uma atividade escolar em que o aluno não ousa opinar, não participa, pode ser fruto de proposições que não dialogam com os interesses e os gostos

dos discentes. Até mesmo, numa graduação, em que entendo que se trata de um grupo consciente do que quer, ainda trabalho com temas que penso que não têm sentido para os alunos. Diante disso, busco trazer esses temas para o mundo deles, porque entendo que não nos constituímos sujeitos do conhecimento, se não conseguimos relacionar o que aprendemos com nossos contextos sociais, culturais e com nossos desejos e ambições pela vida. Isso não implica em uma forma de pragmatismo, mas evidencia perspectiva do ser humano como sujeito imanente que constrói significados sobre o mundo que habita e o expressa.

Destaco que me chamou atenção, na época, o fato de não ter sido nenhuma das disciplinas que em minha mente poderia fazer algo dessa natureza, mas contabilidade comercial, que era uma das disciplinas do curso de Contabilidade. Claro que tinha tudo a ver com a disciplina, com o conteúdo em si, pois se tratava de produtos e propagandas, mas, a meu ver, a metodologia utilizada foi inovadora, principalmente quando tomou, de certa forma, elementos ligados à arte, para o desenvolvimento da referida atividade.

Com o meu olhar atual, reflito sobre as multiplicidades e diferenças que há nas relações humanas e que nem sempre o que esperamos, do que julgamos ser convencional, pode acontecer. Claro que o comercial tinha uma abordagem contabilística, mas penso, se uma disciplina técnica, conseguia ir além da sala de aula, por que não as outras? Por que não foi na disciplina de Literatura? Enfim, com isso expresso que utilizar práticas que, de alguma forma envolvam arte, não precisa ser algo de uma determinada área, pois a arte pode se fazer presente em todas as esferas humanas.

Sendo uma experiência humana, a arte não se acomoda a uma determinada esfera da vida, mas pode estar presente em espaços diversos, como nos meios de comunicação, nos espaços religiosos, escolares, em eventos cívicos, enfim, nas múltiplas dimensões da sociedade, inclusive nas propagandas do mundo mercadológico, embora a utilização da arte pela indústria cultural não constitua algo positivo, pois a transforma em cultura de massa, uma mera mercadoria.

Esclareço que o fato de tomar como exemplo uma atividade escolar do ensino médio que trabalhou a questão da construção de elementos midiáticos,

não estou com isso afirmando que advogo a respeito da utilização da arte a serviço da economia, em sua transformação em mercadoria. Mas, reflito que, por minha relação afetiva com a arte, a proposição para mim se transformou em uma atividade artística significativa.

Considero importante frisar isso, porque a ação industrial é algo que não pode ser desconsiderado num trabalho construído na relação educação e cinema, pois a indústria tem a capacidade de descaracterizar o potencial formativo da arte, transfigurando-a e tornando-a um instrumento a serviço da padronização, da repetição infértil, como expressa Reis (1996, p.45-46):

Quando a Indústria Cultural privilegia um produto pseudo-artístico padronizado, calculado tecnicamente para surtir efeitos determinados de modo a serem por todos desejados e repetidos, na forma e na medida adequados a garantir o poder e o lucro do sistema dominante, gera uma necessidade compulsiva generalizada que afasta o “não-idêntico” como exótico, indesejado, incômodo ou doente. Tal repetição vem camuflada com outros produtos que, não obstante a variação aparente, repetem os mesmos modelos, esquemas ou características impostas, tendendo a manter o público sob controle, cada vez mais massificado, inconsciente e compulsivamente preso à corrente de produção.

Reitero que tenho consciência da importância do cinema como elemento formativo, porém entendo ser relevante trabalhá-lo de forma crítica, pois, como afirma Adorno (1986), assim como os outros meios de comunicação, o cinema é um instrumento ideológico e utilizado como mero negócio pela indústria cultural.

Ressalto que no processo de construção do vídeo, referido anteriormente, experimentei sensações diferentes e até aparentemente opostas, pois era uma grande euforia para ensaiar, para decorar o texto, muita dúvida na escolha de roupas, e, ao mesmo tempo, fui tomado de um medo de não me sair bem. Enfim, foram sentimentos que eram expressões do momento potente, que estava vivendo, devido à criação de um produto, que no caso de nosso grupo, foi um sorvete e, mais do que isso, estava me sentindo um artista, devido à participação como ator na produção de um vídeo.

Nessa época, não tínhamos a facilidade de filmagem como temos hoje com o celular. Tivemos que contratar um *cameraman* para o trabalho. Isso dava um clima de gravações muito mais próximo do que eu imaginava nos filmes.

Enfim, foi em um dia de domingo, na sede da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) em Bragança, que aconteceram as filmagens, uma experiência inesquecível, com criação, nervosismo, interdisciplinaridade, interação e trabalho em grupo.

Minha ansiedade foi tão grande no dia da gravação, que esqueci que havia edição para o filme, que o *cameraman* ao editar, ia cortar os erros, esqueci tudo isso, e mergulhei na vontade de sair tudo perfeito, desde a primeira gravação, o que não ocorria. Tivemos que filmar várias vezes, e foi assim que comecei a entender que tudo é construção, que o cinema também é construção, que um filme necessita de várias tentativas para ser feito. Desde então, acostumei-me a assistir bastidores de filmes e novelas quando disponibilizados.

Faço relação dessa característica de construção do vídeo, com a educação, com a produção de um trabalho acadêmico, ou seja, o texto que lemos, não é algo pronto e acabado, mas fruto de um processo de construção, de reconstrução, não somente até o momento em que é publicado, mas também após, quando o autor, a partir dele, projeta outras produções e o leitor também recria com seus novos olhares sobre o texto.

Vejo que assim como essa experiência me afetou de forma positiva, que me marcou e ficou em minha memória de forma diferenciada, a escola pode, ao invés de ignorar as mídias, buscar dialogar com essas potentes ferramentas, que podem contribuir para uma formação em que haja transversalidade e interdisciplinaridade.

Essas experiências que vivenciei, não me passaram despercebidas em minha vida profissional, mas tiveram influências em minhas práticas, como reflexos que foram sendo materializados em minhas atividades docentes, em forma de novas elaborações, relações, sentimentos, talvez não com a mesma velocidade ou clareza, se em minha formação docente formal, tivesse sido explorada com mais intencionalidade a relação entre artes e educação. Mas também ressalto que nossa constituição docente não é exclusivamente fruto da formação inicial ou mesmo continuada na academia, pois a ela convergem, também, nossas experiências anteriores à escola, na família, assim como na escola (Frigotto, 1991).

Sendo assim, abaixo, destaco algumas experiências que trabalhei como formador de professores, relacionadas com a utilização de filmes, práticas essas que expressam sobre o quanto tenho marcas positivas da arte em geral e do cinema, em minhas experiências docentes e o quanto isso tem me ajudado a construir experiências que superam concepções e práticas tradicionais da educação.

Câmeras, Euforia e Aprendizagens Prazerosas

Era uma segunda feira às 7:00 horas, quando ouvi o celular chamar, jamais imaginaria que seria algum aluno ou aluna, pois as aulas só iniciariam às 08 horas. E geralmente nas segundas feiras, eu já estava preparado para que nem todos os alunos chegassem para a aula, pois havia sempre justificativas, principalmente devido alguns morarem no interior e que às vezes não conseguiam pegar transporte em tempo, ou não havia transportes no dia. Outros que não amanheceram bem de saúde, enfim, uma variedade de motivos para justificarem ausências ou atrasos nas aulas de segundas-feiras.

Aquela segunda feira, foi um dia diferente, começando por ter recebido uma ligação de uma aluna tão cedo, que era a líder da turma que já estava com os colegas no Campus e que foi por eles pressionada a me ligar, para saber se eu já estava na faculdade; se o *cameraman* que ia nos ajudar já tinha chegado; se a bolsista que cuidava dos recursos eletrônicos, iria realmente chegar às 08 horas em ponto? Pois eles já estavam lá, esperando e preocupados para não perderem tempo. O que então estava acontecendo? Por que essa segunda-feira passou a ter significados para os alunos, ao ponto de superarem os desafios de chegarem cedo na universidade, no primeiro dia letivo da semana?

O segredo disso é que se tratava de uma segunda feira de gravações de curtas metragem, como uma das atividades finais de uma disciplina do Curso de Licenciatura em Letras, intitulada mais ou menos assim: Oficina de Áudio Visuais para o Ensino da Língua Materna. A referida disciplina se voltava para a utilização de audiovisuais como recursos pedagógicos, em prol do ensino da língua materna, algo que para mim era diferente e relevante na formação de professores de língua portuguesa.

Olhando, hoje, para esse movimento dos alunos no processo de construção do vídeo, penso sobre a importância de atividades que provoquem o aluno a experimentar o percurso do que se propõe a fazer, o que constitui uma prática rica de aprendizagens, de construção e reconstrução. Nessa perspectiva, mais do que propor um trabalho para os alunos e receber um produto final, há potencialidades no processo de construção, há riquezas de interação de aprendizagens, quando se propõem práticas que incentivam os alunos a perceberem que o conhecimento não é um produto definitivo, ou resultado acabado, mas constitui sempre, *devires*, processos de contínuos vir a ser.

Em relação à produção de recursos em sala de aula, tais como filmes, é necessária uma visão de processo, de mediação presente do professor, caso contrário o aluno poderá incorrer em práticas que reflitam o imediatismo da contemporaneidade, de trazer um produto que não foi refletido, não foi experienciado por ele, o que é coerente com o pensamento de Leffa (2008 p. 39), ao expressar que

A produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa. É importante não confundir produto com tarefa. O produto é o artefato produzido. Tarefa é a atividade que resulta do encontro desse artefato com o aluno. Em outras palavras, artefato é o instrumento pelo qual a tarefa se realiza. Ensino centrado na tarefa realça obviamente a tarefa e não o artefato.

Minha relação com o componente curricular em que fora proposta a gravação dos vídeos, era pelo fato de ter cursado especialização em Informática Educativa, razão pela qual fui chamado para ministrar a disciplina, no curso de Letras, voltada para tecnologias a serviço da língua materna. Ressalto que gostava de ministrá-la, porque entendia como uma forma de fazer um diálogo entre Educação e Linguagens, utilizando recursos tecnológicos, que ampliavam meus contatos com outras áreas, assim como me dava oportunidade, de construir relações dos meios eletrônicos com a educação.

A proposta de trabalho final consistia na produção em grupos de vídeos para serem trabalhados na educação básica, dando-lhes oportunidade de experimentar a produção de tais elementos, como um momento formativo. Segundo Marmentini e Moser (2008, p.9)

Outro ponto de fundamental importância está na disponibilidade do educador elaborar juntamente com seus educandos possíveis materiais que serão utilizados em sala de aula, mesmo que a preparação dos materiais apresente uma aparente desordem (caos) no ambiente. Nesse ponto, o educador estará propiciando aos educandos a auto-gestão, ou seja, a capacidade de construir seus conhecimentos a partir de sua prática. O que não desconsidera a aprendizagem por meio de materiais já preparados por outros. A construção do conhecimento gera a socialização. Essa socialização permeia a convivência que gerará o respeito e a autonomia

Essa atividade de construção de vídeos pelos alunos com minha orientação, constituiu-se muito mais do que uma aprendizagem técnica, mas possibilitou que refletíssemos sobre o cinema como uma construção humana, contribuindo para que os alunos problematizassem ideias românticas em relação aos filmes, como se fossem realidades produzidas por pessoas iluminadas.

Discutimos que eles poderiam construir vídeos, e muito mais do que isso, poderiam também se almejassem, investir em sua formação cinematográfica em termos profissionais, pois, a ideia dos cineastas como seres além do comum, ainda é algo que afasta pessoas de seus sonhos nessa área, pois esse profissional é visto coroado com uma auréola de grandiosidade, o que impede, muitas vezes, os sujeitos simples ou anônimos a se encaminhar por essa via.

Faço relação dessa visão do cineasta com o próprio cientista, que ainda é visto como uma pessoa excepcional, que tem uma vida superior, representado geralmente por imagens no laboratório cercado por recipientes com fumaças, enfim uma pessoa privilegiada por uma inteligência superior aos outros. Isso, na verdade, tem sido usado de forma ideológica, o que reflete uma ideia de ciência distante das realidades dos sujeitos que a constroem, convergindo para que os alunos pensem que, ao invés da ciência ser uma construção humana, feita por homens e mulheres com limites, seja um conhecimento que não é para eles, algo inatingível.

Ressalto que aquela segunda-feira foi um dia que me marcou, assim como também marcou os alunos, e um dos elementos que contribuiu para isso foi que o momento de gravação não aconteceu de paraquedas, mas já tínhamos experimentado momentos anteriores de pesquisa, de escolhas das narrativas míticas, de discussão a respeito das possibilidades pedagógicas das narrativas.

Ou seja, a filmagem era apenas uma das etapas de um projeto em que, juntos, formador e formandos haviam se envolvidos como sujeitos criadores.

Recordo com entusiasmo do envolvimento da turma, em que os sentimentos de euforia, alegria e nervosismo se misturavam. Muitos conhecimentos foram aprendidos. Além dos objetivos propostos, olhares novos foram despertados na busca de verem outros filmes, capturando as convergências para a filmagem dos vídeos propostos.

Ainda nesse memorável dia, algo que me chamou atenção foi a participação intensa da turma. E junto a esse importante elemento, ficou claro também o exercício da autonomia, criatividade e trabalho em equipe, que experimentaram de forma encantadora, evidenciando que experienciaram uma aula potente, uma aula com tudo o que eles como seres humanos eram, com suas emoções, razão e afetividade.

A imersão dos alunos nas atividades anteriores à gravação não aconteceu de forma isenta de dúvidas e medos. Até mesmo, houve alunos que fizeram o que podiam para me convencer de que não íamos dar conta das produções, pois, segundo eles, seria melhor tomar vídeos já prontos e apenas trabalhá-los didaticamente. Porém, discuti com eles, que não somente na produção de vídeos, mas em toda produção de conhecimento, há sempre derivas, travessias, medos e inseguranças, pois o conhecimento é sempre uma construção humana.

Nesse contexto, os alunos foram motivados a pesquisar sobre narrativas míticas ou literárias para produzirem os vídeos educativos, tendo em vista o ensino da língua portuguesa de forma interdisciplinar, numa perspectiva de ir além dos objetos de estudos da língua em si, e por meio das narrativas trabalhar também elementos do ensino de ciências e filosofia.

Lembro que, no início, eles estavam tentados a ficar restritos apenas ao uso do vídeo para trabalhar os elementos próprios da Língua Portuguesa. Contudo, aproveitei para problematizar e justificar minha proposição de trabalhar a relação entre ciências e filosofia, pois mesmo que diretamente não estivessem sendo formados para ministrar ciências, ou filosofia, na verdade, a língua portuguesa não podia ser vista separada de outros conhecimentos, pois ao

mesmo tempo, em que se ensina a língua, pode se ensinar também matemática, geografia, ciências e filosofia.

Entendo a importância de trabalhar a interdisciplinaridade na formação de professores, uma vez que não se pode esperar uma educação interdisciplinar se o professor continua baseado em uma perspectiva disciplinar. Nessa perspectiva, Fazenda (1994, p.79) elucida que;

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas.

De onde me veio o interesse pela relação com o ensino de ciências e filosofia? Ora, porque, apesar de ter ido ministrar uma disciplina para alunos de uma Licenciatura em Letras, não estava isento dos conhecimentos e experiências que também me constituem como professor de filosofia e de ciências, além de ser coordenador do Clube de Ciências e Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico/CPADC Campus de Bragança.

Nesse contexto, discuti com eles a importância do diálogo entre diferentes conhecimentos, inclusive com conhecimentos técnicos, por isso que optamos pela presença de um cameraman, não para filmar como alguém externo, mas para filmar com os alunos, como um momento de aprendizagem, pois, a ideia era de que essa filmagem também fosse uma oficina para eles, em que pudessem utilizar seus próprios celulares, numa relação de interação entre conhecimentos técnicos e pedagógicos, o que culminou na filmagem de vídeos a partir de algumas narrativas como:

- O bicho da Sucuba³

- O Curupira ⁴

³ Mito que reza que um lagarto se transforma num rapaz com camisa listrada da cor de sua pele e se mostra para as mulheres, sendo que as que passam por cima dele, ficam grávidas.

⁴Mito amazônico que protege as plantas e os animais e que castiga caçadores que prejudicam a natureza, matando mais do que necessitam para sobrevivência.

- O Boto⁵

- O Boi Leitão ou o Vaqueiro que não mentia⁶

Ressalto que o trabalho não terminou na gravação, pois tivemos encontros posteriores para edição dos filmes e para preparação de uma socialização em que os alunos fariam uma exposição dos filmes e a forma como trabalhariam com esses recursos, tendo em vista a relação entre a língua portuguesa, ciências e filosofia.

Finalmente, o dia tão esperado para a socialização dos vídeos chegou. Eles simularam até um ambiente de cinema com pipoca e suco. E de tão empolgados que estavam, pareciam participar da premiação de um OSCAR. E, assim, construíram vídeos que, entre tantas possibilidades, eram também recursos didáticos com narrativas de literatura infantil, literatura regional e contos míticos.

Assim, cada grupo socializou seu vídeo, mostrando como tinham planejado trabalhar a língua portuguesa por meio de textos, literatura, interpretação, gramática e outros elementos próprios da área, mas também como trabalhar a relação dialógica com as outras áreas propostas.

No caso do grupo que trabalhou com o mito do Curupira, relacionou com educação ambiental, com questões da sustentabilidade, relações do ser humano com a flora e a fauna, numa visão de educação ambiental crítica. Trabalhou, também, filosoficamente, a não hierarquia entre os conhecimentos, pois, como a ciência e a filosofia, o mito também é um conhecimento que o ser humano construiu para atribuir significados ao mundo e a vida.

No vídeo sobre o Bicho da Sucuba, como se tratava de uma narrativa mítica, que falava sobre a gravidez de uma jovem, por um lagarto, foi abordado sobre reprodução humana, sexualidade, e a impossibilidade de hibridização

⁵ Conto mítico da Amazonia em que o boto da água doce se transforma em um belo moço e vem seduz mulheres bonitas da cidade, deixando-as grávidas.

⁶ Conto de cordel, sobre um fazendeiro que tinha um vaqueiro que nunca mentia. E mesmo quando foi provado numa grande armação, continuou fiel ao seu patrão contando-lhe a verdade.

entre um ser humano e uma animal, numa perspectiva de diálogo entre ciência e mito.

No caso do cordel do Boi Leitão e o Vaqueiro que não mentia, o grupo trabalhou valores nutritivos da alimentação cárnea e os cuidados com a saúde, assim como também, trabalhou filosoficamente sobre valores e ética humana, visto a partir do Peão do Cordel, que não mentia e seus desafios de permanecer leal ao patrão. E assim sucessivamente, cada grupo apresentou seu vídeo e no final ficamos com a sensação de que construímos mais que tínhamos previsto, mais do que a gente pensava que aprenderia.

Apreendi, principalmente, que minha formação como professor não é algo estanque, que posso buscar sempre outras/novas formas de aprender e ensinar e que o processo formativo é dialético, que mesmo nas práticas que desenvolvemos, para as quais não temos uma acentuada formação prévia, como no caso da produção de vídeos, também estamos sendo formados e transformados por nossas experiências.

Na próxima subseção, apresento uma outra experiência com um filme sobre a filósofa Hipátia, a qual constitui a meu ver, objeto de reflexões formativas que sinalizam para as potencialidades de um filme para a construção de múltiplas relações entre diferentes áreas de conhecimentos.

Transversalizando com Hipátia

Em minhas experiências como professor de Filosofia da Educação, do Curso de Pedagogia, da UFPA, Campus Universitário de Bragança, me inquietava a ausência de filósofas na ementa dessa disciplina. Diante disso, problematizava com meus alunos, sobre essa lacuna, trazendo algumas mulheres que imprimiram suas marcas na história da ciência, inclusive uma mulher pela qual tenho singular admiração, a filósofa Hipátia de Alexandria.

Considerando que a referida filósofa tem um espaço importante em minhas reflexões, sobre as questões relacionadas à mulher na antiguidade e suas relações hodiernas e, também, por ser uma filósofa sobre a qual existem poucos conhecimentos escritos, opto, por antes de narrar a experiência

pedagógica propriamente dita, construir um pequeno perfil de Hipátia, o que significa, para mim, diminuir o silêncio que há a respeito dela, como mulher destacável na história da filosofia antiga.

A filósofa Hipátia ou Hipácia nasceu por volta de 355 (D C), na cidade de Alexandria, no norte do Egito. Seu pai foi Theon, professor no museu de Alexandria, o qual foi também seu tutor e professor, de quem Hipátia teve relevante influência em sua formação intelectual. A cidade de Alexandria se sobressaía por sua infraestrutura administrativa, financeira e comercial, inclusive foi uma das cidades mais importantes do mundo antigo. Sua localização gozava de privilégio por se situar entre o Mar Mediterrâneo e o Vermelho, constituindo um elo entre a Europa, Ásia e África, o que promovia o comércio e o intercâmbio cultural e a tornava o maior polo cultural da época, local de debates filosóficos e de livre pensamento e expressão (Sthoher, 2015).

Alexandria mantinha a maior e mais importante biblioteca da antiguidade, fundada em 306 a. C. por Ptolomeu I, com cerca de 700 mil itens em seu acervo e que, além de biblioteca, era museu e ali funcionava a primeira universidade do mundo onde estudaram também Euclides e Arquimedes. Porém, apesar desse contexto provocador de conhecimentos, em que a filósofa viveu, advogo com Sthoher (2015) que não se pode negar a importância dos estímulos do pai de Hipátia, uma vez que previa para a filha uma formação multidimensional, considerando para isso arte, ciência, literatura, medicina, física, música e filosofia, valorizando também, não somente os aspectos intelectuais, mas físicos e corporais.

A filósofa Hipátia, além de sua formação destacada, se diferenciava por desenvolver pensamentos e atitudes incompatíveis com a visão a respeito do papel e lugar da mulher na sociedade, na época. Ela transgredia essa realidade em vários sentidos, como o de se dedicar à ciência, ao invés do casamento; por não se limitar aos ambientes ditos femininos ou privados, fazendo-se presente na *Ágora*, espaço público, não aberto para as mulheres. Nesse sentido, Sagan (2009, p.335) afirma que:

Em uma época em que as mulheres possuíam poucas opções e eram tratadas como propriedade, Hipácia movia-se livre e desinteressadamente pelos domínios masculinos tradicionais. Segundo a opinião corrente, ela era muito bela. Teve vários pretendentes, mas rejeitou as ofertas de casamento.

Essa postura autônoma da filósofa ameaçava os discursos e regras patriarcais da época, especificamente num tempo em que a Igreja Católica estava se firmando como estrutura dominante, buscando eliminar as influências de culturas pagãs. Portanto, num momento conturbado de conflitos políticos e religiosos, Hipátia se tornou mira de fortes controvérsias sociais, sendo desprezada pelo então Bispo Cirilo, que a via como ameaça, principalmente por ela constituir um símbolo da ciência, o que nesse período da Igreja, era tido como paganismo (Sagan, 2009).

Nesse sentido, Hipátia representava receio para a nova ordem estabelecida, principalmente porque lidava com um elemento perigoso que é o conhecimento, influenciando os homens da cidade, inclusive Oreste, o prefeito de Alexandria. Como consequência disso, a bela filósofa pagou um preço caríssimo por sua ousadia em se contrapor aos ditames de seu tempo, foi denunciada como bruxa e morta de forma cruel, como narra Sagan (2009, p.335-336):

Com grande perigo pessoal, ela continuou a ensinar e a publicar, até que no ano de 415 foi atacada por uma turba fanática de paroquianos de Cirilo. Tiraram-na de sua charrete, rasgaram suas roupas e, armados com conchas, esfoliaram-na até os ossos. Seus pertences foram queimados, seus trabalhos obliterados, seu nome esquecido. Cirilo foi canonizado.

A história de Hipátia também me provoca reflexões sobre a relação entre o conhecimento e o controle deste, pelos que representam formas autoritárias de poder, relação essa que busco problematizar em nossos contextos atuais, inclusive com meus alunos.

Expresso que quando foi lançado o filme *Ágora*, dirigido por Alejandro Amenábar, fui movido por uma grande curiosidade para assisti-lo, por se tratar de um filme sobre Hipátia, a filósofa de Alexandria. E à medida que ia assistindo, fui fazendo relações com a ementa da disciplina Filosofia da Educação, percebendo que poderia, com esse filme, trabalhar a mulher e a filosofia na antiguidade, de forma rica e potente, uma vez que a narrativa cinematográfica me possibilitava uma abordagem mais relacional, do que apenas os textos que utilizava anteriormente.

Recordo que terminei de assistir *Ágora*, com a certeza de que a partir de então, faria parte de minhas aulas de filosofia e foi realmente o que aconteceu. Passei a ter nesse filme, um potente elemento a me auxiliar, no que diz respeito a discussões sobre a mulher na filosofia na antiguidade, assim como sobre a mulher de um modo geral na história da ciência.

Sendo assim, esta narrativa expressa uma experiência com uma das turmas de Pedagogia, em que trabalhei o filme *Ágora*, que retrata sobre Hipátia, filósofa da antiguidade e os problemas que experimentou devido não se submeter aos princípios patriarcais de sua época, representados pela igreja Católica, que buscava por consolidação hegemônica, impondo seus valores e dogmas.

No que diz respeito às práticas propriamente ditas, que experimentamos em sala de aula, tiveram início a partir de uma provocação que fiz com os formandos: Quais os motivos dos silêncios referentes à presença da mulher na história da filosofia? Esse questionamento dialogava com o pensamento de Chassot (2003, p.69) que, ao falar sobre a invisibilidade da mulher na história da ciência, refere-se a Hipátia “(...) como uma estrela feminina quase solitária numa galáxia masculina, em toda a história da ciência do mundo antigo e medieval”.

A partir desse questionamento, houve um momento de escuta sobre o que os alunos pensavam de forma geral sobre a questão levantada, sem ainda a pretensão de dialogar sobre o tema, mas como um certo diagnóstico do que eles pensavam, até mesmo como provocação para que fossem já no decorrer do filme, problematizando entre o que pensavam e o que o filme retratava.

Era uma turma que estudava à noite cujos alunos tinham dificuldades de leituras, porque diziam já chegar cansados do trabalho e da dinâmica do dia. A princípio, temi que também o filme pudesse ser cansativo e que até mesmo dormiriam em sala de aula. Porém, confesso que me enganei, pois após a seção, a turma estava afetada pela narrativa, foi perceptível que o filme tinha provocado nos alunos, sentimentos de identificação com o sofrimento de Hipátia, mostrando não somente expressões cognitivas, mas também afetivas, uma vez que a “fruição do filme envolve prazer e relação afetiva, já que o conhecimento não é

apenas fruto do racional, pois sem o emocional, cada espectador faz sua leitura a partir do seu mapa" (Cipolini e Moraes, 2009, p. 271).

Sendo assim, o filme contribuiu para que os alunos entrassem em contato com a narrativa histórica sobre a referida filósofa, propiciando a expressão de pensamentos e afetividade, pois o recurso fílmico pode provocar sentimentos afetivos que talvez os livros e as linguagens acadêmicas não despertem, sendo também que o "filme histórico é apreciado tanto em seu sentido, quanto em sua essência" (Ferro, 1989, p. 64).

Isso foi um ponto de partida para que as questões de gênero viessem à tona, propiciando a expressão de vários questionamentos tais como: – Por que a Filosofia menciona só os homens? Por que há tantos problemas sobre a relação entre religião e ciência? Por que, na história, há tantos relatos de mulheres sendo perseguidas como bruxas?

Ressalto que, nesse momento de diálogo sobre o filme, disse a eles que ficassem à vontade para expressar seus olhares livremente sobre a narrativa fílmica, o que convergiu para que saíssem vários focos, tais como religião, ciência, poder, a mulher e a ciência, assim como também foram expressos sentimentos de indignação, revolta e também de esperança, o que é coerente com o pensamento de Espinal (1976, p.11), ao dizer que: "O cinema, de fato, é um agente invasor que sutilmente nos introduz mil ideias e sentimentos".

Essa liberdade de falar livremente sobre o filme, contribui para que o aluno não veja apenas o que o professor direcionou, pois acredito que mesmo que tenhamos um foco a ser trabalhado, não se pode reduzir as potencialidades de uma narrativa cinematográfica de ampliar conhecimentos e construir múltiplas relações de uma temática.

Recordo que umas das questões que discutimos foi que o conhecimento causa medo para quem exerce poder sobre outros. Nesses contextos, nada mais propício do que negar o conhecimento para manter o controle social, apelar para a ignorância, usando uma caricatura do mito esvaziado de suas potencialidades criadoras, para tentar sufocar o conhecimento da mulher, na imagem da feiticeira. Por isso, é preciso matar na bruxa o conhecimento que incita o pensamento e novas formas de viver.

Diante disso, a partir de reflexões, emito o seguinte questionamento: Se até o século XIX, mulheres precisavam usar pseudônimos para publicar seus trabalhos científicos, o que dizer dos desafios que Hipátia enfrentou em seu tempo? E esse questionamento pode gerar algumas asserções a favor da bela filósofa de Alexandria, como um símbolo de transgressão, resistência, e semente que nos impulsiona na atualidade, a lutar contra as barbáries que ainda minimizam mulheres e as excluem como cidadãs.

Nesse contexto de problematizações, chamo atenção sobre relações que alguns alunos conseguiram estabelecer entre o contexto que Hipátia viveu e as questões de gênero da contemporaneidade, inclusive algumas alunas, expressaram dificuldades que enfrentavam para estudar, porque seus esposos diziam que mulher casada não era mais para estudar e sim apenas para cuidar da família.

Sem a pretensão de hierarquizar a importância de um filme em relação a um texto escrito, pois penso que os dois tem suas especificidades e contribuições, mas expresso que o filme pode estimular outros aspectos da vida humana, o que nem sempre acontece com a mesma intensidade quando se ler um texto, até mesmo porque o cinema usufrui de outros recursos como música, imagem em movimento, inclusive Duarte (2009, p.17) afirma que “[...] a imagem em movimento produz o que se convencionou chamar de impressão de realidade, base do grande sucesso do cinema”

Com isso, reflito que, ao mesmo tempo em que estava utilizando o filme na formação de professores, também fui afetado pelas possibilidades que este me propiciou, aprendendo que um filme apresenta uma multiplicidade de relações, de conhecimentos, que superam um mero texto escrito.

O filme foi apreciado pela turma, principalmente porque trouxe para a aula, elementos desconhecidos dos alunos, provocando falas tais como: - Professor, já estudei filosofia no ensino médio e já tenho outra graduação, mas ainda não tinha ouvido falar sobre uma filósofa e muito menos que ela tinha sido violentada dessa forma. O filme me emocionou, senti vontade de pesquisar mais sobre Hipátia e também sobre suas resistências” (Meus registros).

Enfim, com o filme, construímos momentos problematizadores, relacionados a conhecimentos históricos, filosóficos e pedagógicos, num contexto de criticidade sobre os desafios formativos da contemporaneidade,

entre eles as questões de gênero, inclusive a desigualdade de gênero como problema histórico, percebendo as conquistas e desafios que a mulher vem enfrentando em diferentes tempos, sem priorizarmos uma visão presenteísta ou pretérita, mas numa perspectiva dialética entre passado, presente e futuro (Rodrigues, 1999).

Essa primeira discussão foi potente e provocou novas buscas, porque a partir de algumas curiosidades que os alunos emitiram a partir do filme, nos lançamos na pesquisa em busca de novas descobertas sobre a vida de Hipátia, sempre respeitando as questões de interesse dos alunos tais como: A cena em que Hipátia oferece a Oreste um pano com o sangue de sua menstruação, tem base histórica, ou é era apenas um elemento fictício do filme?

O trabalho com o filme foi ampliado por meio de pesquisas, devido os alunos terem sido provocados em suas curiosidades, o que contribuiu para que entendessem que o cinema pode estimular o aluno na busca de outros conhecimentos em relação ao objeto abordado. Nessa perspectiva do cinema como elemento de potência formativa, Duarte (2009, p.18) expressa que:

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Nesse sentido, organizamos algumas perguntas relacionadas com Hipátia, referentes a questões como o momento histórico que viveu, seu contato com a ciência, os problemas que enfrentou devido seu compromisso com a ciência. O que já tinham de certa forma visto no filme, mas que gostariam de ter outros olhares, e aprofundamentos. Sendo assim, em outras aulas discutimos sobre outros aspectos que os alunos trouxeram sobre a temática, construindo conhecimentos do que assistiram no filme e o que pesquisaram.

Ao socializarem suas pesquisas sobre Hipátia, discutimos com mais ênfase os problemas que a mulher ainda vivencia, em nossa sociedade, como reflexos de visões patriarcais que se mantém em nossos tempos. Foram, também problematizadas, questões de desigualdade de gênero, como no caso de mulheres que trabalham da mesma forma que os homens, mas ganham

menos que eles, e os diversos tipos violências que sofrem, sendo naturalizados e camuflados por discursos sexistas, convergindo para que a importância do gênero seja ignorada, embora segundo Butler (1986, p. 42) “se a existência é sempre marcada pelo gênero, então desviar-se do gênero estabelecido é em algum sentido colocar a própria existência de alguém em questão”.

Nesse sentido, as narrativas de filmes históricos não podem ser tomadas como meras construções do passado, pois podemos a partir delas, construir uma leitura própria do presente, quando no caso da mulher, ainda se anuncia a “queima de bruxas”, principalmente as bruxas que “enfeitiçam” com o conhecimento, como vale mencionar um movimento político e religioso, que se moveu para tentar impedir Judith Butler, filósofa norte americana, autoridade em questões de gênero, vir ao Brasil em 2017.

Portanto, nesse processo de conhecimentos provenientes das pesquisas e questionamentos, ressalto que uma das considerações dos alunos foi que realmente há poucas referências sobre Hipátia, até mesmo pelo fato de que quase tudo que ela mesma escreveu se perdeu com o incêndio da Biblioteca de Alexandria. Isso para mim é motivo de expressar, porque me traz uma reflexão, que considero potente para a formação de professores, que diz respeito ao entusiasmo dos alunos, que não viram na escassez de fontes sobre a filósofa, motivos para limitarem suas buscas, mas sim, os estimulou a novas investidas, atitude essa, que considero fundamental para o exercício da pesquisa.

Reflito que o filme foi potente para inserirmos as questões de gênero na formação de pedagogos, que entre suas atribuições, são também professores de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para construir possibilidades formativas de confrontos e de reflexões sobre a importância das lutas em prol da igualdade de gênero. Assim como também sobre a importância da compreensão dos contextos históricos e suas relações com o presente, contribuindo para a desmistificação de visões presenteístas.

Penso que trabalhar a relação entre narrativas históricas sobre a filósofa Hipátia a as relações de gênero na atualidade, tendo como elemento mediador, o cinema, foi um momento ímpar vivenciado na disciplina Filosofia da Educação, em que experimentamos a transversalidade de conhecimentos relacionados a Filosofia, História e Educação.

Para pensar a transversalidade, entre os três tipos de conhecimentos, foi fundamental a contribuição do Filósofo francês Gilles Deleuze, ao afirmar a não hierarquização dos diferentes conhecimentos, como no caso da ciência, arte e filosofia, o que vale também para outros saberes. Nessa lógica Deleuze (1992, p.154) apresenta uma asserção, afirmando que:

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos. A partir daí (...) podemos formular a questão dos ecos e das ressonâncias entre elas.

Coerente com o pensamento de Deleuze, experimentamos relações de diálogo entre Filosofia, História, Educação e arte, em que a Filosofia não foi vista de forma tradicional, como fundamento da educação e da história, ou ainda como uma metacognição que reflete sobre os conhecimentos de outras áreas, como se tivesse sempre que validá-los, mas em contraposição a essa visão hierárquica, partilho com Gallo (2008, p.100) a compreensão de que:

O conceito de transversalidade permite uma relação de atravessamentos na qual não há hierarquia, na qual as interações são múltiplas. E pode ser facilmente transportado para a discussão sobre o conhecimento; não poucas vezes Foucault, Deleuze, Guatarri definiram suas atividades de produção filosófica como transversais, mostrando sua interação e o atravessamento de múltiplos campos de saberes.

Superar visões que hierarquizam os diferentes tipos de conhecimentos, não representa apenas uma perspectiva epistemológica, mas uma postura política, a serviço da valorização dos múltiplos conhecimentos, sem a tendência de supervalorização de um em relação a outro, como também sinaliza a valorização dos diferentes sujeitos que produzem esses conhecimentos.

Enfim, após tais experimentações, trabalhamos uma peça teatral, a qual foi apresentada em uma escola com professores e alunos do ensino fundamental e médio, voltada para a mulher e a desigualdade de gênero, tendo como o foco, a violência doméstica contra a mulher, e em seguida dialogamos sobre as questões de gênero e cidadania, com os alunos da referida escola. Com isso, o filme convergiu também para a construção de relações com outra modalidade de arte, o que é próprio do cinema, quando há nos filmes a presença de outras

expressões artística, como a música, o teatro, a dança e outras, daí ser considerado a sétima arte.

O trabalho com os alunos da educação básica, partiu da necessidade da academia dialogar com as escolas, principalmente na conexão das licenciaturas com a educação básica e, também, devido à importância de problematizações de verdades, currículos e posturas escolares, uma vez que, mesmo sabendo das exceções, e vendo também a escola como lugar de transformações sociais, não se pode negar que é válida a afirmativa de que “[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2008, p 129).

Portanto, vale problematizar algumas situações escolares que muitas vezes naturalizam desigualdades de gênero, pois, segundo Louro (1997. p.80-81) “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”.

Nesse sentido, trabalhar o filme sobre filósofa Hipátia, como ponto de interseção na relação de transversalidade entre Filosofia, História e Educação, potencializou as problematizações e pesquisas, uma vez que além da interessante narrativa da vida da filósofa, também nos apropriamos dos recursos fílmicos que nos propiciaram a construção de múltiplas relações em termos de conhecimentos, pensamentos e sentimentos referentes às questões problematizadas.

Em suma, reflito que nos aspectos formativos, tanto em termos iniciais, no caso dos formandos de Pedagogia, quanto para mim no que se refere à formação continuada, o filme nos provocou sobre a valorização de problematizações sobre desigualdades, assim como nos estimulou na busca de fortalecimentos de discursos e disposições a serviço da construção de uma cidadania em que mulheres e homens, experimentem relações potentes que converjam para a igualdade de gênero.

Na última subseção que construo, a seguir, reflito sobre uma experiência com uma outra turma de Pedagogia, numa disciplina de caráter filosófico, em que utilizei um filme para trabalhar a relação entre cultura e educação, o que convergiu para momentos formativos significativos em que a partir do mito

focalizado no filme, construímos relações mais amplas com a cultura e os problemas da indústria cultural.

Por entre Águas e Terra: Uma Experiência Fantástica com o Boto

Finalmente, trago neste memorial, uma narrativa com filme, que teve impacto positivo em minha experiência docente, com alunos do curso Pedagogia da UFPA, Campus de Bragança, ministrado na Cidade de Santa Luzia do Pará, na disciplina Filosofia, Educação e Contemporaneidade.

A referida disciplina aborda sobre a importância da cultura e da educação, assim como as crises que estas passam atualmente numa sociedade que toma esses elementos e os transformam em mercadorias. Nesse contexto, um dos itens que trabalho com os alunos é a cultura popular e sua relevância para a identidade cultural de um povo e os desafios da valorização da arte, frente as investidas da indústria cultural.

Em uma das aulas, utilizei o filme *Ele o Boto*, dirigido por Walter Lima Junior, que retrata o mito amazônico do Boto, o qual, nas noites de lua cheia, vem para a terra transformado num belo moço, para namorar a menina mais bonita da localidade, engravidando-a e depois voltando para o rio. O filme mostra, além do conhecimento mítico, conhecimentos tradicionais de parteiras, de pescadores, dentre outros.

O objetivo do filme foi trabalhar, com os alunos, a importância do conhecimento mítico para as localidades que o experimentam. Já tínhamos tido algumas leituras de textos e discussões sobre diferentes tipos de conhecimentos, as diferenças entre mito, filosofia e ciência; assim como a importância de cada um desses conhecimentos, pois mesmo que o aluno fique livre para fazer suas leituras a respeito de um filme, não se pode ignorar o que Lima e Nakamoto (2001, p.74) propõe, ao dizer que:

O uso de filmes como ponto de partida para a reflexão pode ser de grande importância na formação inicial e contínua dos docentes. No entanto, requer um estudo prévio da fundamentação teórica sobre os conceitos, sobre a realidade apresentada no enredo e a articulação que é possível fazer entre o contexto do filme e a realidade vivenciadas pelos educadores.

Em seguida, em clima de euforia, assistimos o referido filme, sendo perceptíveis comentários entre os próprios alunos e risos em cenas que incitava o humor, uma vez que o filme provoca um emaranhado de sentimentos como, mistérios, suspense e também um certo ar de comédia.

Após assistirmos o filme, os formandos espontaneamente exprimiram suas visões e sentimentos sobre o filme, evidenciando vários olhares e relações que estabeleceram entre o filme e suas realidades, socializando situações que estavam ligadas aos contextos de vida deles, tais como habilidades e conhecimentos que tinham sobre atividades da pesca, crenças e mitos de suas localidades de origem e dificuldades financeiras que eles ou seus cônjuges passavam, se identificando com os problemas das personagens do filme assistido. Nesse sentido, Lima (2001, p. 80) reflete que:

Assim como não há pessoas iguais nesse mundo, os professores também são todos diferentes. O filme, como instrumento de reflexão pedagógica, pode representar um excelente mecanismo de formação de docentes. A intencionalidade da atividade na sala de aula, a clareza dos objetivos, o debate a partir dos problemas e das possibilidades apresentadas, o estudo crítico do enredo do filme, bem como a articulação com a realidade dos professores, no tempo histórico e no espaço, constituirão uma oportunidade de diálogo e ressignificação do trabalho do professor.

Destaco participação de uma discente na discussão, quando disse que o mito para as comunidades que acreditam, não é uma mera fantasia, mas uma existência concreta, fazendo relação com filme, onde as pessoas realmente acreditavam que o boto se transformava em homem. Tomei isso, como objeto de reflexões, problematizando o entendimento de verdade, assim como a ideia de que o único conhecimento válido é o da ciência, uma vez que todo tipo de conhecimento tem seus critérios de verdade e nenhum é superior ao outro.

Refleti com os estudantes, também, que o mito sempre teve seu valor na história da humanidade, mas a partir do positivismo, com sua visão cientificista, passou a ser visto como algo inferior em relação à ciência positiva, o que realmente representa uma visão reducionista em relação ao mito como um dos conhecimentos humanos. Mas apesar dessa investida contra o mito no mundo científico positivista, Monfardine (2005, p.53) traz uma narrativa esperançosa, quando expressa que:

É, no entanto, com o advento da psicanálise que o mito é reabilitado, passando a merecer maior atenção dos estudiosos. As pesquisas de Freud sobre o inconsciente abrem caminho para diversas investigações acerca do imaginário. Através das descrições dos sonhos de seus pacientes, o psicanalista pôde detectar manifestações de dramas existenciais já representados nos mitos gregos (veja-se o complexo de Édipo, por exemplo). O inconsciente humano, que vem à tona principalmente no sonho, revela-se, assim, o último reduto desse pensamento mítico que, com a evolução do espírito, foi relegado ao estatuto de pura imaginação. As imagens guardadas no inconsciente surgem, então, como a grande chave para o conhecimento do ser humano.

Outros alunos passaram a contar sobre os mitos de suas localidades, inclusive outras versões sobre o boto da Amazônia, o Lobisomem, a Matinta Pereira, assim como outras crenças da comunidade, mistérios relacionados a sumiços de crianças que eles diziam acreditar ser encantamentos. Interessante é que eles não apenas citavam os mitos que conheciam, mas contavam sobre eles e nos envolviam com o encanto das narrativas, o que é coerente como o pensamento de Bedran (2012, p.28) ao expressar que:

De fato, nada é mais aconchegante do que ouvir e sentir uma boa e bem-contada história em que as palavras e seus significados se fundem ao som da voz do narrador, que por sua vez agrega múltiplos sentidos, que se dirigem poeticamente para o imaginário do ouvinte que então vê as imagens nascendo com base na narrativa.

Discutir com eles sobre a importância do contar história, que essa capacidade também é feita por meio do cinema, como puderam perceber ao assistir o filme. Ressaltei que o cinema é uma forma de apropriação da habilidade do narrar; que o professor pode se utilizar do filme para contar histórias para seus alunos, sem substituir as outras formas de narrativas que existem. Inclusive que os filmes podem coexistir com as várias histórias míticas que povoam as realidades dos alunos nas escolas do campo, pois segundo Eliade (1986, p11), o mito

[...] conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, uma narrativa de uma 'criação': ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O

mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente.

Como cada conhecimento tem suas especificidades, uma característica do mito é que estabelece uma relação dialética com o tempo, apesar de ser algo que sempre sinaliza a importância do que houve no passado, esse pretérito não é estanque, mas aponta relações para com o presente e o futuro, principalmente quando se toma o mito como modelo para as relações sociais, para estabelecer valores e princípios para legislar a vida humana. Nesse sentido, o que aconteceu no passado, serve para parâmetros da vida humana presente, podendo projetar um futuro configurado de acordo com as atitudes da comunidade, para com os ensinamentos provenientes do mito. Por isso, pode se dizer que o mito sempre se atualiza, dentro de uma relação que não nega o passado, nem ignora seus reflexos no futuro. Lévis Strauss (1955, p. 241) cogita que:

Um mito diz respeito, sempre a acontecimentos passados [...]. Mas o valor intrínseco atribuído ao mito provém de que esses acontecimentos, que decorrem supostamente em um momento do tempo, formam também uma estrutura permanente. Esta se relaciona simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro.

Reflico, que a característica do mito quanto a não negar o passado, que estabelece uma relação de diálogo com o tempo em suas diferentes dimensões, é algo que pode ajudar na formação de professores que superem uma visão presenteísta, em que tudo o que é considerado relevante, principalmente no que diz respeito ao conhecimento, a tecnologias, são conquistas do presente, o que ignora a processualidade das coisas, das conquistas, das construções.

Destaco que essa turma tinha uma grande representatividade de alunos provenientes de diferentes comunidades do interior de Santa Luzia, Bragança e de outros municípios da região do Salgado, onde o mito e suas várias expressões, ainda é bastante presente. Mas, a escola trabalha esse conhecimento apenas em agosto, como um elemento folclórico, sem atribuí-lo real importância, como algo presente e significativo no cotidiano dos alunos. E que muitas vezes, o próprio discurso da escola, o traduz como algo menor, inferior, que não tem a mesma credibilidade da ciência e do conhecimento escolar.

Lembro que uma aluna fez uma observação que tinha o seguinte teor: enquanto alguns professores consideram o mito como sinônimo de superstição, de algo inferior, o cinema e a televisão se apropriam dessas narrativas e encantam as pessoas. Com esse pensamento da aluna, reflito que, além do cinema contar histórias, também se apropria de outros elementos atraentes, como música, imagem e outros, que fazem dele um instrumento cultural próprio e atrativo. Nesse sentido, Almeida (2004, p.8) afirma que:

É importante não ver o cinema como recurso didático ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal”.

Refleti ainda com a turma, sobre a importância de uma formação docente, não cientificista, em que não apenas o conhecimento acadêmico é visto como válido, mas que o professor entenda que a ciência é apenas um dos conhecimentos provenientes da construção humana. O cinema, tomado como um instrumento formativo, pode contribuir para que haja uma formação mais relacional, entre aspectos cognitivos e afetivos, científicos e culturais, pois “a sensibilidade, sobretudo em relação a experiências de apreciação artística da música, da dança, do teatro, das artes visuais e do cinema, também constitui os saberes docentes” (Almeida, 2010, p. 19).

Discutimos sobre a existência de vários conhecimentos, como diferentes formas que o ser humano expressa sobre as realidades e as constroem. Nesse contexto, o mito não é inferior à ciência e não constitui algo apenas do passado, pois segundo Eliade (1986, p.157)

Alguns 'comportamentos míticos' ainda sobrevivem sob os nossos olhos. Não que se trate de 'sobrevivências' de uma mentalidade arcaica. Mas alguns aspectos e funções do pensamento mítico são constituintes do ser humano.

Após o filme e as discussões, como relatei, apresentei uma proposta de pesquisa para que a turma, em grupos, desenvolvesse em seus municípios, voltada para manifestações de cultura popular, envolvendo mitos, religiosidade, danças, e outras manifestações culturais, o que foi aceito por todos, sem objeção. Além da pesquisa, eles organizariam um relatório sobre os resultados,

socializariam na turma e, em seguida, fariam uma apresentação cultural para alunos, professores da escola básica e comunidade em geral. Isso constituiu um processo de construção de conhecimentos, que não ficou meramente no ato de assistir ao filme em si, mas a partir dele, construímos outras relações e ampliamos conhecimentos. Sendo assim, os alunos pesquisaram e produziram elementos artísticos com as seguintes expressões:

Grupo 01 - Alunos do grupo pesquisaram sobre o mito do Boto na versão presente do município de Santa Luzia. Produziram um vídeo sobre o boto, numa localidade do município, onde as pessoas acreditam nesse mito; o vídeo foi feito com base na pesquisa que realizaram com as pessoas do lugar. Além disso, apresentaram uma peça teatral, produzida por eles, em que reuniram várias personagens míticas que, na encenação, protegiam Quintino Lira, um sujeito que teve destacada participação no cangaço e que hoje ainda é uma referência em termos de lutas pela reforma agrária.

Grupo 02 - Os participantes desse grupo em sua maioria, eram oriundos do município de Bragança-PA, por isso escolheram trabalhar com a dança da marujada, a qual é uma das expressões culturais tônicas do referido município. O grupo fez uma apresentação da dança, sendo fiel às características próprias, tanto em termos de indumentária, música, ritmos, como resultado de contatos com componentes da Marujada de Bragança, conhecidos como marujos e marujas, e os conhecimentos pesquisados. A dança teve muitos aplausos e uma das alunas expressou emocionada, sentimentos que experimentou durante o período da pesquisa, chamando atenção para a força que essa cultura tem para os que a apreciam, destacando a importância do respeito, inclusive por refletir também a religiosidade do povo bragantino.

Grupo 03 - O objeto de estudo desse grupo foram as quadrilhas e suas mudanças e permanências históricas. O grupo construiu um perfil da dança, desde seus significados na Europa, as características próprias no Brasil e sua configuração no município de Santa Luzia, mostrando o que perceberam como mudanças na atualidade e os efeitos da indústria cultural. Os alunos desse grupo, fizeram apresentação cultural de diferentes momentos históricos da quadrilha e culminaram com uma performance, sobre Lampião e Maria Bonita, uma vez que a cidade de Santa Luzia tem uma certa influência nordestina, devido sua localização.

Grupo 04 - Esse grupo pesquisou sobre as mudanças pelas quais o carnaval passou, historicamente, tanto em termos nacionais como locais, apresentando a forma tradicional e seus valores e configuração na atualidade, principalmente nos grandes centros urbanos onde deixou de ser algo espontâneo, próprio da arte popular, para ser uma expressão da indústria cultural, tendo o lucro como sua principal motivação. Em termos artísticos, o grupo apresentou uma mestiçagem (pout porri) entre teatro e dança, mostrando traços do carnaval antigo e o atual.

Grupo 05 - Os alunos pesquisaram sobre as principais músicas e ritmos do Pará e como o povo paraense se relaciona com tais músicas e danças, uma vez que a mídia e a indústria cultural induzem o povo no que devem ouvir e dançar. Apresentaram uma mestiçagem (pout porri) sobre vários ritmos paraenses, inclusive os que estão no esquecimento, que são vistos apenas em raros eventos.

Todos esses temas, que foram provocados pelo filme, estão relacionados com a cultura popular e com os objetivos da disciplina, que consistia em trabalhar a valorização da cultura, assim como problematizar a ação da indústria cultural, que toma a arte do povo, desvinculando-a de sua capacidade formativa. Os alunos, ao fazerem suas apresentações para a escola e a comunidade, uma vez que o evento foi aberto para o público externo a escola, teciam reflexões e questionamentos sobre possíveis contribuições da escola e da família para a valorização da cultura popular, como elemento de identidade cultural e formação cidadã.

Reitero, sobre a importância do filme como ferramenta potente na construção de conhecimentos, interdisciplinaridade, e diálogo entre diferentes conhecimentos e visões. No caso do filme em foco, além da valorização do mito amazônico sobre o boto, contribuiu para a construção de relações com outros importantes elementos culturais, como festas juninas, danças, músicas, alimentações típicas, crenças, dentre outros.

Expresso que além de termos trabalhado essas temáticas na formação dos professores da turma referida, também foi possível trabalhar com a comunidade, uma vez que além da apresentação artística em si, os formandos dialogavam com o público sobre o tema apresentado.

Ainda sobre o tema central do filme, foi possível também por meio da arte, falar tanto a alunos e professores da educação básica, como para as pessoas da comunidade, sobre o mito como um conhecimento que ainda se faz presente em nossos dias, o que pode ser utilizado como um elemento educativo nas escolas. Inclusive Cassirer (1992, p.114) afirma que, "mito, linguagem e arte formam inicialmente uma unidade concreta ainda indivisa, que só pouco a pouco se desdobra em uma tríade de modos independentes [...]".

Ressalto que foi formativo trabalhar com os alunos de pedagogia, futuros professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sobre a importância de uma educação que alcance as crianças, tanto nos aspectos intelectuais, como afetivos. E uma das formas de fazer esse diálogo, é quando o professor insere em suas aulas narrativas míticas, como bem expressa Bettelheim (1980, p, 45) ao tomar Platão como defensor dessa experiência:

Platão - que entendeu possivelmente a formação da mente humana melhor do que alguns de nossos contemporâneos, que desejam suas crianças expostas apenas a pessoas e acontecimentos cotidianos 'reais' - sabia o quanto as experiências intelectuais contribuem para a verdadeira humanidade. Ele sugeriu que os futuros cidadãos de sua república ideal comessem sua educação literária com a narração dos mitos, em vez de meros fatos ou os ditos ensinamentos racionais. Mesmo Aristóteles, mestre da razão pura, disse: 'O amigo da sabedoria é também um amigo do mito'.

Falando sobre a importância da inserção do mito para dialogar com os conhecimentos escolares, discutimos sobre a realidade amazônica como pródiga em narrativas míticas que, entre as muitas possibilidades, podem trabalhar educação ambiental. Como a lenda do Curupira que faz se perder na mata aquele que caça mais do que necessita para sobreviver; a Mãe D'água que flecha quem utiliza as águas, sem respeito e em horários considerados indevidos. Enfim, são narrativas que mostram a importância de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza.

Portanto, ao utilizar a arte cinematográfica para trabalhar o mito, vivenciamos, meus alunos e eu, uma experiência formativa em que experimentamos conhecimentos que evidenciam a importância do cinema para o diálogo sobre diferentes conhecimentos, a diversificação de modalidades artísticas e suas potencialidades educativas, assim como evidenciou o cinema e

outras artes como formas de fazer convergir diferentes públicos em torno de determinadas temáticas, tendo em vista, a cultura como elemento de formação cidadã.

Na próxima seção, construo um perfil dos aspectos metodológicos experimentados nesta pesquisa-formação, contemplando as perspectivas metodológicas adotadas, os procedimentos vivenciados, os colaboradores que participaram, assim como os lugares de onde me pronuncio, possibilitando aos leitores uma compreensão contextual dos caminhos percorridos para a construção dos conhecimentos produzidos e das relações que foram estabelecidas no processo de construção.

II- EXPERIMENTAÇÕES E *DEVIRES* NOS CAMINHOS CONSTRUÍDOS

Nesta seção, narro as concepções, contextos e procedimentos metodológicos que adotei no processo de construção deste trabalho. Como se trata de uma pesquisa-formação, explico tanto os aspectos da investigação como das práticas pedagógicas formativas.

Considero relevante apresentar os caminhos por onde construí esta pesquisa-formação, não simplesmente por uma exigência da escrita acadêmica, mas, principalmente, por entender que a pesquisa é uma construção humana, que o conhecimento é construído e não algo dado.

Lugar de Onde me Pronuncio com meus Interlocutores

A localidade em que está situada a escola investigada e onde moram os cooperados, é uma comunidade do município de Bragança-PA, localizada a aproximadamente 12 km da sede do município.

A escola é da rede municipal de ensino e oferta educação infantil e ensino fundamental, sendo que os anos iniciais ocorrem por meio de turmas multisseriadas⁷. No ano de 2020, quando fiz uma entrevista com a responsável pela escola, havia uma turma composta por alunos do 1º ao 3º ano, uma turma de alunos com 4º e 5º anos, uma turma de 6º e 7º anos e outra de 8º e 9º anos.

A escola, naquele ano, também atendia uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA que, segundo a professora responsável, é composta de adultos, pais dos alunos. Foi criada pela preocupação da escola, devido as crianças não fazerem suas atividades escolares de casa, pois os pais eram analfabetos.

Ressalto que a escola tem duas professoras que trabalham de forma intensiva com educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e a turma da EJA, sendo uma delas a responsável pela instituição. Os professores dos

⁷ É o ensino, em que uma turma é composta por alunos de diferentes idades/anos escolares com uma única professora.

anos finais do Fundamental, trabalham no sistema modular, em que as disciplinas são ministradas de forma blocada, pois os professores não ficam constantemente na escola. Diante disso, em sintonia com a professora responsável pela escola, expresso que é muito mais viável trabalhar com as professoras do ensino regular, o que me leva a optar pelas duas professoras que trabalham efetivamente.

As professoras acataram com entusiasmo a proposta desta pesquisa pois, segundo elas, sentiam necessidades de práticas formativas, porque apesar da escola desenvolver algumas atividades de educação ambiental, estas ainda são atividades esporádicas, e que acabam constituindo-se numa visão comportamentalista.

No que diz respeito aos cooperados que participaram da pesquisa, foram 04 colaboradores, sendo um deles, o presidente da COOMAC, que contribuiu com entrevistas para a caracterização dos aspectos ambientais, econômicos, sociais e educacionais trabalhados pela cooperativa, e os outros foram escolhidos por meio de indicação do próprio presidente e, também, pelos contatos que tive com eles na comunidade, os quais expressaram disposição somente para participar dos encontros no grupo focal, com exceção de uma cooperada, que também participou das entrevistas iniciais sobre a participação da mulher na cooperativa.

Com a intenção de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, utilizo nomes fictícios para eles, os quais serão identificados ao longo do texto como:

- 1- Professora Bruna: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e especialista em Educação infantil pela Universidade Federal do Pará (UFPA). A professora Bruna tem uma trajetória de 13 anos na educação, sendo 08 anos na escola *lócus* da pesquisa em que trabalha com educação infantil e anos iniciais no formato multisseriado.
- 2- Professora Célia: Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Célia apresenta uma experiência de 12 anos na docência, dos quais 06 anos

são trabalhados na escola em foco, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- 3- Cooperado Marcelo: cursou ensino médio e participa da cooperativa há 12 anos, exercendo, no momento da pesquisa, a função de presidente.
- 4- Cooperado Carlos: cursou ensino fundamental e médio incompleto, participa da COOMAC há 12 anos e, atualmente, é membro do Conselho Regulador da IG⁸ da farinha de Bragança.
- 5- Cooperada Márcia, cursou ensino médio, atua há 12 anos na cooperativa somente como cooperada, sem exercer cargos administrativos. Ressalto que a cooperada Márcia participou também de entrevistas iniciais, sobre a participação da mulher na cooperativa,
- 6- Cooperado Mauro: cursou ensino médio, participa da cooperativa há 10 anos, também somente como cooperado.

Fiz opção pela pesquisa narrativa, uma vez que investigo a experiência humana, foco desta modalidade de pesquisa que me impactou positivamente, desde o meu primeiro contato com seus princípios teóricos, no mestrado, quando entendi que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin e Connelly, 2011, p.18).

Há, portanto, uma relação indissociável entre o contar histórias em suas diversas dimensões, sejam acadêmicas ou não acadêmicas, com a experiência que os sujeitos vivenciam com aquilo que lhes afeta em uma dimensão multirrelacional. Uma experiência, nesse caso, não tem a configuração de uma mera prática intelectual, em que a pessoa não se envolve em termos afetivos, emotivos, mas ao experienciar algo, experimenta imersão em realidades de forma relacional (Abramovich, 1995).

A pesquisa narrativa, tendo como objeto de estudo a experiência humana vivida e relatada, supera uma visão mecânica, que separa objeto de sujeito, numa dicotomia que gera uma relação unilateral e reducionista, do que se propõe

⁸ Indicação Geográfica. Trata-se de um registro de reconhecimento do trabalho do produtor e de seu produto, dando-lhe visibilidade.

expressar os sujeitos envolvidos. Na perspectiva da pesquisa narrativa, os sujeitos se mantêm aptos não somente na construção de experiências, mas também em sua compreensão, uma vez que, ao dialogar com Clandinin e Connelly (2011. p.51), é visto que:

Pesquisa Narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um tempo, em Um lugar ou série de lugares, e em interação como *milieus*. Um pesquisador entra nessa Matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do Viver e do contar, do reviver e do recontar; as histórias de experiências que compuseram As vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social.

Destaco que nesse processo de experienciar algo e contar, não há dicotomias, mas um processo que acontece dialeticamente, superando a ideia de que se experimenta para contar, pois, as experiências acontecem no próprio tecido narrativo. A vida é entendida como uma narrativa, em que não separa o que se conta, de quem conta, pois tudo faz parte do mesmo universo, da capacidade criativa do ser humano de atribuir significados ao que experiencia. Sendo assim, o sujeito que conta, não narra sobre algo externo, mas, sobre si mesmo e sobre o mundo que também é uma construção dele que, ao criá-lo, o narra, e o expressa, pois a “experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (Clandinin e Connelly, 2011, p.49).

Nesse processo de contar história, de narrar as histórias vividas, os sujeitos que expressam, também se transformam e constroem outras histórias, pois não são apenas meros propagadores de palavras, mas ao contarem, também se perguntam para tecer seus textos, e ao ser perguntarem produzem outros de si mesmo, o que é coerente com a percepção de Foucault (2005, p.20), quando exclama, “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo [...]”.

Esse processo de transformação presente no contar história é algo próprio de uma imanência, que é potente, que não se reduz a uma visão, em que um pesquisador se entende como superior àqueles que são pesquisados, mas, juntos, experimentam pelas experiências com as histórias, a capacidade transformadora dessa prática. As narrativas são vivas, não se prendem à ideia

de fixação de uma realidade, mas se fazem no processo de constantes *devires*, em que nada que se conte, se fixa, mas engendra novas histórias e novos mundos a serem pronunciados, pois

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (Clandinin e Connelly, 2011, p. 27).

Com isso, entendo que a pesquisa narrativa é uma forma de conciliar os olhares científicos sobre determinado tema, com uma linguagem que permita aos sujeitos contarem suas histórias. Ao narrar, os envolvidos conseguem trazer suas experiências de forma a superar as fragmentações da ciência moderna e, assim, expressar as várias dimensões de uma realidade.

Esta investigação, que integra a dimensão formativa, está configurada na modalidade de pesquisa narrativa, porque entendo ser essa perspectiva coerente com o trabalho aqui construído. Desde o início configuro um contar, um narrar que entrelaça algumas experiências autobiográficas que localizam o leitor na compreensão das opções feitas neste constructo, o que me faz pensar na pesquisa narrativa como uma potencialidade para os sujeitos expressarem suas experiências.

Quanto à configuração da pesquisa-formação deste constructo, esta se dá pelo fato de que o ato de investigação ocorre em simultaneidade ao formativo, numa perspectiva dialética. Sobre isso, Josso (2004, p.85) expressa a conceituação de pesquisa-formação como aquela que trata de “uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado”.

Nessa perspectiva, reflito sobre a possibilidade da pesquisa-formação de superação da dicotomia entre formação e pesquisa, como acontece tradicionalmente em que o pesquisador age como alguém externo, ao investigar o campo da formação docente. A pesquisa-formação entende a formação como primordial, em que cada momento constitui “uma experiência a ser elaborada

para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

A produção do conhecimento na perspectiva da pesquisa-formação acontece num ambiente de intersubjetividade e de partilha, considerando a própria experiência existencial como suporte, o que pode contribuir para que haja conscientização e transformação (Josso, 1991).

A memória constitui elemento potente, emanando aspectos formativos relacionados às escolhas temáticas trabalhadas. Sendo assim, esta investigação também contempla uma abordagem memorialística, relevando que de acordo com Mendes (2007, p.37-38) que:

[...] o termo “memórias” [...] está tradicionalmente ligado às narrativas de vida, desde a origem das línguas romanas. Um *mémoire* é, a princípio, um relato de fatos, a exposição de um tema. O termo “*Mémoires*”, no plural, está ligado à recapitulação, à inscrição em *mémoire* de acontecimentos aos quais o autor teve acesso direto e que possibilitam a sua rememoração. O memorialista não é um historiador, nem um cronista apenas, trata-se, na verdade, de uma testemunha da História. Seu testemunho restringe-se aos acontecimentos ao quais ele esteve ligado – como ator ou expectador (*sic*). Para escrever, o autor normalmente recorre a testemunhos de outras pessoas presentes ou mesmo a fontes documentais; contudo é a primeira pessoa que toma a frente na narração, organizando os fatos de acordo com a perspectiva pessoal de um indivíduo em particular.

Com um olhar dialético em relação à memória e ao tempo, reflito que não se trata de um pensamento ingênuo de que se resgata acontecimentos do passado de forma estática, como se fosse possível tratar o que se viveu no passado sem os crivos do presente. Mas, ao contrário disso, os conhecimentos que partem da memória humana, são sempre vistos a partir de um olhar, com os valores do momento hodierno. Com essa lógica, penso que a memória não é um elemento estanque, mas um processo vivo, o que é compatível com a visão de Bosi (1994, p.81) quando declara que:

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser

lapidada pelo espírito. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

Sendo assim, não é coerente pensar o ser humano como uma essência pronta, segundo Le Goff (2003) a memória faz parte desse processo de construção humana, o que se dá durante toda a vida. Portanto, nessa perspectiva, a memória é parte da constituição identitária humana, o que me permite expressar que ela se constrói e se reconstrói em constantes *devires*.

A seguir, discuto procedimentos por mim assumidos para o desenvolvimento da investigação, propriamente dita.

Procedimentos Metodológicos das Dimensões Investigativas

Como se trata de uma pesquisa-formação, foram realizadas duas dimensões de forma integrada, a dimensão da pesquisa e da formação. Nesse contexto, uma técnica essencial durante o processo foi o grupo focal, o qual é compreendido por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa qualitativa, proveniente de entrevistas grupais, que possibilita por meio de interações grupais o acesso a informações.

O principal objetivo do grupo focal é capturar informações com detalhes, sobre algum tópico específico, proposto por um pesquisador, coordenador ou moderador de um grupo de pessoas escolhidas, para se obter informações em prol de compreensões de percepções, atitudes e crenças sobre determinado tema, produto ou serviços (Kitzinger, 2000).

Vale ressaltar que o Grupo Focal apresenta uma constituição que atende critérios que o pesquisador estabelece previamente, considerando os objetivos da pesquisa. É atribuída ao pesquisador a responsabilidade de criar um ambiente propício para discussão, contribuindo para que os sujeitos expressem seus pontos de vistas e percepções (Patton, 1990, Minayo, 2000).

Portanto, o Grupo Focal neste trabalho, foi um espaço em que ocorreu a relação indissociável entre pesquisa e práticas formativas propostas. Teve como sujeitos, as duas professoras da escola e os quatro cooperados da COOMAC da localidade, e a mim como pesquisador. Então neste mesmo grupo,

experimentaremos as práticas de formação sobre educação ambiental, com utilização de filmes e simultaneamente o desenvolvimento de pesquisa, em que foi possível o acesso a olhares, pensamentos e sentimentos dos interlocutores. Nesse sentido, foram objetos de reflexão, as falas dos sujeitos na participação das atividades em termos de contribuições, questionamentos e manifestações de aprendizagens, e atividades desenvolvidas por eles.

Uma outra técnica, que adotei foi a entrevista semiestruturada, em que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. (Gil, 1999, p.120). Utilizei essa entrevista com o presidente da COOMAC e uma cooperada para caracterizar a cooperativa; com as professoras, por meio de Whatzapp no período de isolamento devido a pandemia para saber de suas práticas de educação ambiental anteriormente a pesquisa e com cooperados após as práticas formativas, para explorar algo que não ficou explícito durante o grupo focal.

Adotei ainda, diário de bordo para registros, que foram utilizados por professoras e cooperados e por mim como pesquisador, sem, no entanto, fazer uma exigência inflexível para todos, uma vez que, pelo fato de ser um grupo misto composto por professores e agricultores, alguns tinham dificuldades com registros escritos.

As práticas foram gravadas em áudio, pois alguns pediram para não serem gravados com vídeos, pois não ficavam à vontade. Respeitando a vontade deles fizemos gravações apenas em áudio, por meio de um gravador em celular. A áudio gravação foi muito útil neste trabalho, principalmente para recordar elementos importantes que, por vezes, escapavam à minha visão de pesquisador no momento das atividades formativas, que passo a relatar a seguir.

Proposições Formativas para os Encontro com Professoras e Cooperados

No que diz respeito à dimensão formativa da pesquisa, foram desenvolvidas atividades com a utilização de filmes relacionados a questões socioambientais voltadas para a formação das professoras nas perspectivas da educação ambiental crítica, com a participação de cooperados. Após cada filme que assistíamos, primeiramente eu abria um espaço para que eles expusessem

suas visões/opiniões sobre o filme, tanto em termos gerais como voltados para questões ambientais. Outro aspecto que exploramos foram as relações que eles estabeleceram entre os filmes e suas experiências ambientais.

Ressalto que sempre estimulava os colaboradores a olharem os filmes com uma visão crítica, percebendo não somente o que consideravam positivo, mas também os limites que encontrassem. Nesse contexto, a partir dos filmes, as professoras e os cooperados expressavam sobre suas práticas de educação ambiental, suas experiências e conhecimentos, assim como também desenvolviam com eles, outras atividades formativas relacionadas, o que convergiu para problematizações, reflexões e novos olhares sobre o ambiente e as questões ambientais em prol da formação das professoras.

Em seguida, apresento os filmes que foram utilizados nos encontros formativos desta pesquisa-formação.

Filmes Utilizados nos Encontros Formativos

1- Morte e Vida Severina - O filme tem como personagem principal, Severino, um retirante que sai do sertão em busca de encontrar uma vida melhor na zona litorânea. Encontrando em sua jornada outras realidades de opressão e descaso com a vida humana. O filme contribui para discussões a respeito dos problemas ambientais nas relações naturais, sociais, políticas e econômicas.

2- Lixo Extraordinário – Documentário sobre o projeto do artista plástico, Vik Muniz, no aterro sanitário Gramacho, no Rio de Janeiro. Nesse documentário é contada a experiência de Vik Muniz, sobre fazer arte com lixo e as mudanças na vida de um grupo de catadores. São também retratadas as condições precárias de vida das pessoas, que vivem e dependem do lixo para sobreviver.

Este documentário contribuiu para que os cooperados e professores expressassem suas experiências diante dos problemas ambientais com os quais convivem. Nesse sentido, foram levantadas questões para o grupo como: Quais suas experiências em relação ao enfrentamento de problemas ambientais na comunidade? Com isso o presidente da cooperativa ministrou uma palestra no grupo sobre as concepções e práticas socioambientais da COOMAC, tendo em vista contribuições para a formação das professoras.

3- Vida Maria: Vida Maria é um curta, que conta a história de Maria José, uma menina de cinco anos de idade, que é levada a deixar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, cresce, casa, tem filhos, envelhece e assim como outras mulheres da família, não consegue ter acesso à educação formal. O filme faz refletir sobre os problemas de um contexto ambiental de seca e abandono político, em que uma das consequências é o trabalho desgastante de homens e mulheres, impossibilitando-lhes, o usufruto de seus direitos, entre eles, o da educação escolar.

O filme provocou a expressão de narrativas dos participantes sobre suas experiências, desafios, dificuldades ou possíveis conquistas na educação escolar, relacionado com as dimensões ambientais, sociais, políticas e econômicas.

4- Instinto - O filme aborda sobre o antropólogo Ethan Powel, que após anos de sumiço, tendo desaparecido na selva da África, aparece sob acusações de ter assassinado dois caçadores que matavam gorilas que eram por eles estudados. O referido antropólogo esteve nesse tempo de sumiço, vivendo na companhia de primatas, sem estabelecer contatos com seres humanos, visto, portanto, como desequilibrado. Neste contexto, entra em cena, o psiquiatra Theo Caulder, que vai desenvolver um trabalho com ele, estimulando o antropólogo a voltar as relações com os humanos, uma vez que se mantinha incomunicável e irado.

O filme contribuiu para reflexões sobre atividades que valorizem e problematizem experiências dos participantes em relação a natureza e cultura. Assim como também convergiu para conhecimentos sobre a importância do relacionamento social, sem perder o contato com o natural.

5- Avatar - O filme consiste numa ficção, que apesar de se projetar num futuro, no ano de 2154, propicia uma mensagem atual, sobre a necessidade do ser humano mudar suas atitudes agressivas para com o ambiente, pois caso contrário, comprometerá a vida na terra. No contexto da ficção, as tramas acontecem em Pandora, que é um satélite caracterizado por uma natureza abundante, onde existe um valioso mineral para os humanos, o unobtânium, que resolveria os problemas energéticos do planeta, pois na terra, a natureza já não

mais existia, portanto, os humanos buscavam em outros planetas, recursos naturais, numa perspectiva de exploração e colonização.

O filme, além de trabalhar as questões ambientais, também propiciou reflexões sobre as relações de dominação de um povo sobre outros, aos moldes de colonização, com superioridade de dominadores em relação aos povos explorados, que se apropriam seus recursos e desconsideram seus saberes.

6- O Lucro acima da vida - O filme é uma ficção, cuja inspiração foi o caso de contaminação ambiental e de pessoas de agrotóxicos, pela shell fábrica da Shell/Basf em Paulínia/SP, o que gerou um movimento dos ex-trabalhadores, quanto a reivindicação na justiça para terem o reconhecimento das autoridades.

O filme é foi uma oportunidade rica de trabalhar as relações de degradações ambientais e qualidade de vida dos seres humanos, num contexto em que o capitalismo prioriza muito mais o lucro, do que o ambiente e a vida em geral.

7- Os Delírios de Consumo de Becky Blom - O filme narra sobre uma jovem, vítima de consumismo compulsivo. A referida personagem, mesmo sendo uma jornalista especializada no mercado financeiro, não controla seus gastos, o que lhe causa grandes dívidas e lhe faz viver em fuga constante de seu gerente de banco.

O filme aborda de uma forma leve, um grande problema da sociedade capitalista, que diz respeito ao consumismo, o qual tem uma relação indissociável com os problemas ambientais. Nessa perspectiva, contribuiu para discussões a respeito do consumismo presente na vida cotidiana, problematizando os elementos que contribuem para estimulá-lo; as vantagens das empresas com o consumismo e os problemas ambientais dele proveniente.

8- Iracema – Uma Transa Amazônica - O filme é uma produção de 1974 e tem como foco, a região Transamazônica no contexto do regime militar, sob a bandeira desenvolvimentista instalada no país. Ao mesmo tempo que se enaltece o discurso do desenvolvimento do país e se investe em seu crescimento econômico, há vários problemas que afetam o povo da referida região. O filme nos possibilitou discutir sobre os problemas ambientais a partir de relações

históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, numa perspectiva da educação ambiental crítica.

Contextos e Desafios na Realização das Atividades Formativas

As atividades formativas ocorreram no final do mês de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Estavam programadas para abril de 2020, porém diante da pandemia que afetou o mundo, não foi possível o desenvolvimento das atividades presenciais e nem mesmo remotas, devido às dificuldades com internet na comunidade, dificultando, principalmente, a participação dos cooperados.

Além da pandemia, no segundo semestre de 2021 quando houve uma certa melhora na situação pandêmica, a escola entrou em reforma, o que inviabilizou a presença das professoras na localidade, uma vez que não residem lá, por isso tivemos ainda que esperar para que tanto as professoras, quando os cooperados pudessem participar juntos, como era a proposta da pesquisa.

Essa situação me trouxe, a início, muitas preocupações, porém a tomei como objeto de reflexões a respeito da não linearidade do processo de construção de conhecimentos, pois, o planejamento de um pesquisador não pode ser visto como algo inflexível, uma vez que uma pesquisa não controla a vida, mas se submete à dinâmica e movimento da existência.

Nesse intervalo de tempo, não fiquei longe dos colaboradores desta pesquisa, mas mantive o contato com eles, por meio do Whatzapp com as professoras que não tinham problema com a internet, e quando possível também com os cooperados, principalmente quando vinham à Bragança e tinham acesso à internet de forma mais efetiva.

Nesse processo, fomos desenvolvendo nossos relacionamentos, pois conversávamos sobre assuntos relacionados à pandemia, a vida em geral, e às expectativas da pesquisa-formação, o que contribuiu para que a pesquisa não fosse esquecida por eles, assim como também fomos criando mais laços, inclusive afetivos. Contávamos sobre os problemas que enfrentamos com o COVID 19, as preocupações das professoras sobre as aulas remotas, que no

caso delas eram feitas de modo diferente, não aconteciam com internet, mas com a entrega de atividades aos pais.

Enfim, foi um período em que fomos nos conhecendo, repartindo nossas angústias, nossas preocupações, nossos estados de saúde, assim como em alguns momentos mais tranquilos, tivemos algumas entrevistas via Whatzapp, em que elas relatavam sobre suas atividades de educação ambiental.

Algo que considero interessante é que as professoras também expressavam preocupações com as atividades formativas e me davam força, pedindo para eu não me preocupar, que na primeira oportunidade a gente faria tais atividades. Isso foi muito bom, porque diante das inseguranças provenientes da pandemia e das incertezas do tempo que poderíamos vivenciar as atividades de formação, as palavras delas me davam esperança e o sentimento de que eu não estava sozinho, pois uma de minhas preocupações como pesquisador era a disponibilidade de meus colaboradores.

Então, de meados para o fim de dezembro, as professoras sinalizaram que já tinham condições de fazer as atividades formativas na própria localidade. Imediatamente entrei em contato com os cooperados e iniciamos as atividades de formação com a presença das duas docentes e quatro cooperados, as quais foram realizadas em um salão comunitário em frente à escola.

Nesse período, as professoras estavam cumprindo seus expedientes, mas não estava havendo aulas, por isso foi possível a realização das atividades semanalmente, perfazendo um período de 20 dias ao todo, envolvendo os filmes e as atividades relacionadas a eles, assim como também momentos de conversas com os colaboradores sobre alguma situação que não tivesse ficado clara nos encontros propriamente ditos.

Expresso que uma das características dos encontros foi o compromisso dos colaboradores, pois não tive problemas com ausências, ao contrário, eles sempre iam e ficavam além do tempo estipulado previamente. O interesse pelos filmes foi marcante, eles anotavam os nomes dos filmes, me pediam os endereços eletrônicos para que pudessem assistir novamente.

Atividades desenvolvidas com base nos filmes

- Diálogo sobre o filme, captando as mensagens específicas da visão dos participantes e as relacionadas aos temas propostos, com reflexões e problematizações;
- Os participantes escolheram filmes, para dialogarem nos encontros, interpretando-os e relacionando-os com as atividades socioambientais de seus contextos;
- Apresentações em forma de expressões artísticas, sobre problemas socioambientais na comunidade e possíveis práticas que estão fazendo diante dessa situação;
- Desenvolvimento de palestra de um cooperado sobre os objetivos e as práticas da Cooperativa relacionadas com os aspectos sociais, econômicos e ambientais;
- Momentos de relatos pelos participantes, sobre experiências relacionadas ao ambiente que estão inseridos.
- Atividades de expressão das professoras, sobre suas atividades ambientais, seus desafios e necessidades;
- Dentre outras.

Construção e Reflexões dos Resultados da Investigação

Os diálogos teóricos com a literatura constituem os resultados da investigação por meio de experiências vividas, que emergiram dos encontros formativos experimentados, relacionadas com os filmes assistidos e discutidos no espaço de pesquisa-formação. Sendo assim, as relações de análises foram estabelecidas por meio de uma hermenêutica, em que o próprio relato do vivido constituía a fonte de onde emergiram as reflexões, sem o estabelecimento de critérios que engessassem as possibilidades de expressões que emanam das experiências.

Nessa perspectiva, optei por uma **análise fenomenológica** para refletir sobre os resultados dos encontros formativos desenvolvidos, sem o propósito de construir padronizações fechadas, mas deixar emergir dos relatos dos participantes, elementos convergentes a respeito das contribuições dos cooperados para a formação das professoras. Uma vez que “a investigação fenomenológica trabalha com fenômeno, entendido como o que se mostra, mas que não se resume apenas ao que tem evidência objetiva, àquilo que salta aos sentidos ou que se concretizou no mundo físico” (Mocrosky, 2015 p.151).

Ressalto que, coerente com a pesquisa narrativa, na análise fenomenológica, o conhecimento não é visto como algo dado, ou preexistente à ação do sujeito. Ao contrário disso, a

[...] análise fenomenológica da descrição não toma o descrito como um dado pragmático cujos significados já estariam ali contidos, mas percorre um trajeto pavimentado por chamadas constantes à atenção do que está sendo realizado pelo investigador (Bicudo, 2011, p. 57).

O método fenomenológico advoga a respeito “da volta às coisas mesmas”, em que o pesquisador vai à própria realidade que objetiva estudar, uma vez que “[...] não é das Filosofias que deve partir o impulso à investigação, mas, sim, das coisas e dos problemas” (Husserl, 1965, p72).

Nessa perspectiva, em que o conhecimento é construído pelo que se mostra ao pesquisador, buscando a construção de sentidos e significados numa relação de interação, “o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de uma nas outras;” (...) (Merleau-Ponty, 1996, p. 18).

Portanto, as análises foram construídas com o que se mostrou em minhas relações com os colaboradores no grupo focal, uma vez que na perspectiva fenomenológica, “o que buscamos conhecer vai se mostrando ao pesquisador à medida que ele anda em torno da interrogação, perguntando o que isso que se mostra significa” (Mocrosky, 2015, p.153). O que acontece a partir de uma consciência com intencionalidade, pois na perspectiva fenomenológica, o pesquisador tem consciência de que seu olhar sobre o objeto de estudo, não é neutro, mas carregado de intencionalidade. “Com a intencionalidade há o reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade e o sujeito não é pura

interioridade, mas a saída de si para um mundo que tem uma significação para ele”. (Forghieri, 1993 p. 15)

As análises finais são organizadas e apresentadas em forma de metanarrativas, termo que utilizo com o mesmo sentido de metatexto, utilizado por Moraes, ao afirmar que:

A produção de **metatextos** é um processo de construção e reconstrução recursivo, em que o pesquisador, ao mesmo tempo em que constrói uma compreensão maior dos fenômenos que investiga, consegue comunicar os resultados da análise cada vez com maior precisão e qualidade (Moraes, 2005, p. 103, grifo do autor).

A construção das metarrativas (textos analíticos) representa um momento em que o autor constrói seu próprio texto, contendo os sentidos dos diversos textos e ou discursos trabalhados pelo pesquisador (Moraes, 2023). Nesse processo de construção, “o conjunto de argumentos, trabalhados de forma integrada, poderá então ser utilizado para construir a consistência do metatexto resultante da análise” (Moraes, 2005, p. 97).

Nesse contexto, não separei os relatos das análises, mas construí as metanarrativas como um todo, em que ao mesmo tempo que relato as experiências dos encontros, também as analiso. As metanarrativas são constituídas com tópicos, que são subtemáticas, que emergem das diferentes relações construídas pelos participantes sobre os filmes e os temas propostos, na reflexão produzida sobre a educação para a sustentabilidade.

A construção dos tópicos nas metanarrativas, se deu a partir de minha apropriação da dinâmica vivenciada nos encontros, em que fui percebendo que havia falas que caminhavam para diferentes discussões em torno de um eixo central. Tudo isto contribui para o enredo da pesquisa narrativa criada pelo pesquisador, ao organizar o que emerge das manifestações dos participantes e dialogar com a literatura pertinente.

O que estou chamando de tópico, no âmbito das metanarrativas, refere-se a cada uma das discussões construídas a partir dos destaques que os cooperados e professoras expressavam sobre o filme e suas relações com as temáticas estudadas em cada encontro. Esses tópicos, mesmo sendo olhares

diferentes, são complementares em relação a cada tema geral de cada metanarrativa. Em cada tópico, construído a partir de fala de um colaborador, ocorria um diálogo entre os participantes do encontro em torno da questão levantada.

Expresso que a dinâmica dos encontros se deu sempre em três momentos, 1) diálogo em preparação para assistir o filme e socialização dos objetivos dos encontros; 2) a projeção do filme; 3) diálogo com os colaboradores, ouvindo-os, problematizando e refletindo com eles sobre seus destaques sobre o filme e reflexões formativas. Destaco que todos os tópicos construídos e todo o processo de diálogo apresentado nas narrativas foram tecidos a partir das falas dos colaboradores em relação aos filmes e às relações que estabeleceram com as temáticas propostas.

Dos filmes que foram trabalhados com os colaboradores da pesquisa, os quais convergiram para os encontros formativos, escolhi três deles, para serem analisados, os quais são os mais compatíveis com as lacunas que as professoras apresentavam em termos de educação ambiental, voltados para a relação dos problemas ambientais com o modo de produção capitalista; o consumismo, questões ambientais e a necessidade de uma educação transformadora e a relação entre educação ambiental crítica, cidadania e sustentabilidade.

Na seção a seguir, escrevo sobre a COOMAC, apresentando um perfil histórico do espaço, as configurações expressas no tripé: ambiente, econômico e social, a relação com a economia solidária e os aspectos referentes à gestão da cooperativa e aspectos ligados à educação.

III-COOPERATIVA, POR UMA VIDA SOLIDÁRIA E SUSTENTÁVEL

Esta seção se volta para reflexões a respeito do cooperativismo, tendo como foco a COOMAC, como espaço que advoga a respeito de uma sustentabilidade, numa perspectiva integrada, em que visa não somente o bem-estar humano, mas, também, a valorização dos outros tipos de vida e da terra, numa visão planetária.

A contextualização da COOMAC nesta seção, visa compreensão das proposições dessa cooperativa, suas perspectivas ambientais e suas práticas, convergindo para o que defendo nesta tese que é o pensamento de que os cooperados podem, a partir de suas experiências e conhecimentos, contribuir para a formação de professoras de ciências, no que diz respeito a sua formação ambiental na visão crítica.

Compreensões sobre o Cooperativismo

Ainda criança, na localidade de Curupaiti-Viseu, por volta da década 1980, ouvi pela primeira vez falar em cooperativa e, para ser justo, não foi um mero ouvir falar. Foi um momento impactante, com a presença de uma cooperativa agrícola, a qual afetou significativamente as pessoas da comunidade, principalmente os agricultores familiares, pois foi divulgada com um grande ímpeto, e interpretada por muitos homens e mulheres como a salvação para sua libertação econômica.

Isso gerou um grande movimento entre as pessoas, muitos dos agricultores deixaram de trabalhar empregados, para se aventurarem na cooperativa, com o intuito de melhorar de vida. Nesse contexto, foi se desenvolvendo um certo conflito ideológico, pois os patrões começaram a responder com uma contra ideologia, com o discurso de que aquilo era comunismo, comunismo aqui num sentido depreciativo, ligado a visão de um sistema totalitário. Isso aliado ao momento histórico, em que o Partido dos Trabalhadores (PT) se desenvolvia e, tendo o apoio da igreja Católica na localidade, convergiu para a disseminação do pensamento de que a cooperativa estava a serviço do comunismo e que isso contribuiria para o PT se eleger e, conseqüentemente, o comunismo vencer.

O certo é que a ideia da cooperativa foi muito bem aceita pela maioria das pessoas mais pobres, dos que trabalhavam para donos de terras e fazendas. Porém, o tempo passou e logo veio a desilusão, ou seja, a tão esperada autonomia não chegou, os agricultores continuaram na pobreza, e totalmente dependentes economicamente.

Com isso, reflito que uma cooperativa, apesar de ser pautada numa economia solidária, numa participação coletiva, tem como protagonistas sujeitos que são próprios de uma sociedade capitalista, acostumados com o consumismo, com a competição, e com a busca exacerbada do lucro. Por isso, entendo a necessidade não somente de organizações sociais, mas também de um trabalho educativo, que contribua para transformações dessas relações de poder verticais.

A narrativa que expresso acima, sobre a cooperativa em minha localidade, retrata uma situação que vem sendo frequente, quando cooperativas vão sendo desacreditadas, ou porque não tiveram os resultados esperados, frente aos discursos, às vezes exagerados sobre o sucesso, ou as vezes por questões relacionadas a desvios de recursos.

O cooperativismo numa perspectiva de economia solidária pode ser visto como uma contraposição à ideia capitalista que prioriza os aspectos econômicos em detrimento do social, o que pode contribuir para que haja igualdade em termos de distribuições dos bens produzidos (Singer; Souza, 2003). Isso ocorre porque, em essência, transgride os princípios gerais do capitalismo que prima pela exploração e dominação econômica. Nesse sentido, experienciar o cooperativismo consiste também num desafio, uma vez que somos reflexos do modo de produção em que estamos inseridos, que no caso do capitalismo, se funda numa visão de sociedade individualista, não considerando, portanto, o bem comum, mas a aquisição de capital (Lima, 2004).

Nas tramas de um modo de produção, não há apenas proposições a seu serviço, em meio as contradições geradas pela luta de classes, há dialeticamente elementos que são propostos no sentido de se constituírem como alternativas que podem contribuir para amenizar os problemas de dominação e exploração,

no caso do sistema capitalista. Daí o surgimento das cooperativas, as quais segundo Pinho (2004, p.124):

São sociedades de pessoas, organizadas em bases democráticas, que visam não só a suprir seus membros de bens e serviços, como também a realizar determinados programas educativos e sociais. Têm por fim a prestação de serviços sem intuito lucrativo – enquanto na empresa capitalista a prestação de serviços é o meio de obter o maior lucro possível, na cooperativa a satisfação das necessidades dos associados é o fim da atividade econômica.

A cooperativa não se reduz a uma unidade de produção, preocupada somente com lucros, como é próprio das empresas meramente capitalistas, mas constitui um complexo desafio, uma vez que objetiva deslocar a centralidade econômica em prol da realização humana em diversos aspectos. Nesses termos, Meinen e Port (2012, p.355) pensam que:

[...] Enquanto no sistema capitalista se manifesta a apropriação privada ou individual dos resultados e se socializa os prejuízos, nas organizações cooperativas há uma equânime descentralização e distribuição dos resultados. No cooperativismo, se divide a riqueza que foi gerada, de forma proporcional e equânime à contribuição efetiva de cada associado, na produção do resultado coletivo.

Reflico que o cooperativismo não implica em dizer que se vive totalmente uma visão socialista, uma vez que também não se pode ignorar os efeitos da ação do modo de produção em que se está inserido, mas significa, que, numa visão dialética, há também perspectivas de mudanças e de contraposições. Nesse sentido, o cooperativismo é uma alternativa que busca experimentar formas que superem a hegemonia do capital e uma perspectiva de vida em que também outros aspectos são considerados, tais como o social, cultural, ambiental e outros.

Rossi (2003) corrobora com o pensamento que expressa que o cooperativismo constitui uma alternativa que converge para inclusão social e econômica, sendo uma forma de experienciar a cidadania, tendo resultados positivos nesse sentido, quando os princípios democráticos são experimentados de forma efetiva pelos cooperados.

Gênese, Contextos Históricos e Formação Social da COOMAC

A Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares dos Caetés, que constitui um espaço de diálogo nesta pesquisa, surgiu como fruto do impacto que a campanha da Fraternidade do ano de 2007 produziu, a qual teve como tema “Fraternidade e Amazônia - Vida e Missão neste Chão” e que se constituiu como um grito de alerta a serviço de uma vida sustentável na Amazônia, assim como também uma denúncia em relação as formas agressoras com o ambiente.

A Campanha da Fraternidade consiste num trabalho da Igreja Católica em diálogo com outras Igrejas Cristãs, que anualmente lança uma temática educativa para ser trabalhada com a sociedade. E que no ano de 2007, se voltou para a urgente necessidade de uma vida sustentável, por meio de uma espiritualidade comprometida com o meio ambiente. Entre suas diversas formas de trabalhar consciência e sentimentos ambientais, utilizava músicas em seus encontros educativos e celebrações. Lembro de ouvir bastante, nas comunidades onde andava, o Hino oficial, o qual de forma poética, expressou esse compromisso com a Amazônia:

Hino da Campanha da Fraternidade 2007

Campanha da Fraternidade

Seja o verde o sinal da esperança
Na Amazônia, rincão da aliança
Sem os males que gera a cobiça
Com o Cristo que tudo renova
Haveremos de ver terra nova
Nova terra onde reina a justiça!

Rios, lagos, florestas e povos
Bendizei ao Senhor na canção
Bendizei ao Senhor na canção
É canção que constrói tempos novos
Nossa vida e missão neste chão!
Nossa vida e missão neste chão!

Os apelos de Deus pela vida
 Vêm na voz de Jesus que convida
 Ao convívio na diversidade
 Pelo pobre que se há de acolher
 A Amazônia vai se converter
 Na Planície da fraternidade

Amazônia, levamos ao mundo
 O clamor que se faz tão profundo
 Por justiça, trabalho e pão
 Pela vida que se manifesta
 Pelos nossos irmãos da floresta
 Pela paz e evangelização

Amazônia, Amazônia, este canto
 Nos ajude a enxugar todo pranto
 Deste solo tão forte e tão terno!
 E que a vida dos mártires seja
 Novo sopro de vida na Igreja
 E esperança de um mundo fraterno

O grupo pioneiro da COOMAC, com o apoio da Caritas Diocesanas, movido por um sentimento de preservação e sustentabilidade, se aventurou na criação de uma cooperativa. Sendo assim, a Cooperativa foi fundada em 05 de março de 2010, com 31 agricultores, na busca de uma vida comprometida com o meio ambiente, mas que não ignorasse suas necessidades sociais e econômicas, o que pode ser visto em uma narrativa do atual presidente da cooperativa, ao expressar que:

Como se tratava de um projeto oriundo da igreja, que vem trabalhando as organizações sociais, no caso da CÂRITAS. E, também, da Campanha da Fraternidade, que falava preservação da Amazônia e da fixação do homem no campo. Mas para isso precisava de recursos, que as pessoas ganhassem dinheiro. Daí o **tripé**, a preservação ambiental que é o objetivo principal da

cooperativa, o primeiro objetivo; o segundo que é gerar renda para que essa preservação ambiental realmente valha a pena para o agricultor, para que ele se sinta bem à vontade com essa geração de renda. E o outro que é a questão da integração social, que é a questão da organização que tem voltado para a organização familiar, que vem trazendo de volta os mutirões nas comunidades, que vem trazendo os mutirões nos trabalhos da cooperativa. Então, são esses três eixos que movimentam e seguram a cooperativa (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

É perceptível, na fala do colaborador, que a existência do tripé que sustenta a COOMAC, ambiental, econômico e social, não há uma priorização do elemento econômico e nem mesmo sua negação, mas motivados pelo ideal da sustentabilidade ambiental, se comprometem também com as dimensões econômicas e sociais, uma vez que para que agissem de forma sustentável, precisam de condições de vida, daí a ideia do cooperativismo, tendo em vista a qualidade de vida dos cooperados em seus diversos aspectos, o que é compatível com o pensamento de Ricciardi e Lemos, (2000, p-58-59) ao expressarem que:

Pode-se dizer que o trabalho em cooperação resulta numa economia humanizada, cujo valor maior reside no indivíduo, acima do capital, pois o resultado final da ação conjunta reverterá para o desenvolvimento integral daquele humano.

De forma dialética, a dimensão ambiental é tratada numa relação integrada ao social e ao econômico, o que foi expresso pelo colaborador quando afirma que não poderiam se relacionar de forma sustentável com o meio ambiente, sem terem condições econômicas para sobreviverem, sinalizando uma compreensão crítica em relação a ser humano e o meio ambiente, em que o meio não é visto de forma intocável, mas, numa relação de equilíbrio, de interdependência.

Essa asserção me faz refletir sobre a convergência da COOMAC em prol da superação da ótica do meio ambiente como natureza intocável, em que o ser humano é visto como inimigo e que para preservar é preciso sua expulsão. Ao contrário dessa visão, pensar em alternativas sustentáveis, é pensar no ser humano numa relação interdependente com o meio.

Ressalto sobre a importância da consciência da necessidade de uma vida em cooperação. Nessa lógica, os cooperados entenderam que apesar dos

desafios que encontram numa cooperativa, é possível experimentar alternativas que lhes situam num contexto de relações mais holísticas, em que é possível a existência de experiências solidárias, diante das exclusões que são provenientes de um sistema econômico que descarta os que não possuem capital. Sobre isso Carvalho (2011, p. 45) insiste em que:

A busca pelo crescimento visando ao equilíbrio econômico e social justifica a busca pelo direcionamento estratégico, na perspectiva de estender as vantagens do cooperativismo a mais pessoas que se encontram em situação desfavorável, frente ao desenvolvimento econômico.

Destaco que a formação da COOMAC não foi algo simples e de imediato, isso pode ser visto até mesmo pelo tempo que levou para ser organizada, ou seja, desde a Campanha da Fraternidade 2007, até março de 2010, foram 03 anos. Isso é relevante, pois evidencia uma história de lutas, perseverança e conquistas, com experiências e aprendizados que mostram o cooperativismo e as lutas sociais em geral, como processos, as vezes demorados e complexos. O que pode estimular outras investidas e evitar desistências, pois apesar de demoradas e difíceis, essas lutas convergiram para amadurecimento e conquistas na Cooperativa, como relata o cooperado Marcelo ao falar da ampliação da Cooperativa:

A gente tentou formar a cooperativa no começo do ano de 2010, fizemos uma festa para esperar uns quinhentos agricultores, já que se 'tratamos' de trinta mil agricultores em Bragança. E quando a gente marcou a assembleia geral, preparamos lanches, comidas, refeições, para mais ou menos quinhentas pessoas, já que tínhamos formado bastante pessoas de cooperativismo nas comunidades. Mas, para resumir o dia, apareceram 21 pessoas às 9h da manhã na segunda chamada, para poder formar a cooperativa e quando terminou a assembleia, meio dia, tinha 31 pessoas na assembleia da cooperativa na formalização dela. Hoje estamos com 104 sócios, trabalhamos com 1600 famílias indiretamente na cooperativa, fora dos 104 sócios, mas nós estamos trabalhando com essas pessoas como se eles fossem sócios da cooperativa, temos o mesmo carinho, o mesmo respeito com eles.

Hoje a gente trabalha ativamente com aproximadamente 23 comunidades no município de Bragança, Augusto Corrêa, Viseu, Santa Luzia e Tracuateua. Há também outras comunidades que a gente vai algumas vezes durante o ano, em alguns períodos de entressafra. São municípios que ficam em torno do município de Bragança, algumas são bem no extremo, inclusive a própria

cooperativa está situada no extremo entre Bragança e Augusto Corrêa (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Penso, que uma das situações que não se pode ignorar quanto ao cooperativismo é que as pessoas vêm para um Projeto com ênfase na solidariedade, na coletividade, no ideal de uma vida pautada nas relações de reciprocidade; conservando os pensamentos de uma sociedade capitalista, baseada na busca pelo lucro. Para que haja mudanças nesse quadro, é necessário um processo de aquisição de novos valores que sejam compatíveis com o que se propõe na cooperativa. Foi justamente isso que aconteceu no início da COOMAC. O grupo iniciante enfrentou dificuldades para trazer pessoas para participar, porque as comunidades estavam desacreditadas, devido a casos em que outros desvirtuaram os ideais do cooperativismo.

Chegamos com algumas pessoas, com algumas famílias, e quase íamos sendo praticamente apedrejados. As pessoas se benziam, não tinham uma boa recepção por falarmos em cooperativismo, já que o cooperativismo aqui nesta região nunca deu certo, nunca prevaleceu. Mas conseguimos convencer as pessoas de que o projeto é limpo e que traz realmente esperança (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Uma cooperativa é muito mais do que apenas uma unidade de produção econômica individualista, em que há um dono dos meios de produção, e os trabalhadores vendem sua força de trabalho, cujo interesse deles consiste apenas em receber o pagamento de seu trabalho. Ao invés disso, numa cooperativa, segundo Carvalho (2011, p. 36) “todos contribuem igualmente para a formação do capital da cooperativa, que é sua base de sustentação econômica e funcionamento”. Portanto social e econômico são conjugados, a partir de uma compreensão de vida, em que a realização individual não está separada da coletiva, mas acontecem dialeticamente.

Sendo assim, a iniciativa dos agricultores formarem uma cooperativa para que pudessem produzir de forma sustentável e solidária, foi coerente com o pensamento de que “a ideia do cooperativismo veio da constatação de que a cooperação - fazer coisas junto com outras pessoas – era a melhor maneira para encontrar as soluções que interessavam a determinado grupo de indivíduos” (Ricciardi e Lemos, 2000, p.58).

Percebo, que o convencimento das pessoas em relação ao seu ingresso na cooperativa, se constituiu como um grande desafio, inclusive na visão que

tinham sobre si mesmas, uma vez que os pequenos agricultores da região, são afetados por uma visão depreciativa, considerados pessoas sem estudos, que não tem uma linguagem adequada, enfim, o que vai convergindo para que tais pessoas tomem isso como verdade. Por isso a necessidade de transformação de visões depreciativas, não somente em relação aos outros, mas a seu próprio respeito, realidade essa que já apresenta mudança, como pode ser visto na narrativa seguinte:

[...] ainda mais se tratando de cooperativa de agricultores, de pequenos agricultores que já somos mal falados como agricultores, que não nos valorizam, sendo que nós somos as pessoas mais importantes da face da terra. Com todo o respeito às outras profissões, mas nós somos, porque botamos alimento na mesa de todas as pessoas, e não tem quem não precise da agricultura, seja esse vegetariano ou não, mas a gente precisa de alimentos, e quem põe esses alimentos é a agricultura familiar (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Quando o Presidente da COOMAC fala acima dessa depreciação em relação ao agricultor familiar, está fazendo referência aos desafios que encontraram, no tocante a visão depreciativa que a sociedade tem desses trabalhadores e que as vezes muitos deles tomam para si. Quando ele fala que considera o agricultor como o mais importante dos profissionais, quer enfatizar que apesar da desvalorização desse trabalhador, ele tem uma importância fundamental na economia, pois produz os principais alimentos para o sustento da população. A fala dele reflete também sobre a importância que a cooperativa tem como espaço que contribui para a criação de uma consciência denunciante e resistente quanto a desigualdade social, o que me conecta com a visão de Nascimento (2000, p.10), quando advoga que:

A cooperação tem sido uma forma poderosa para reduzir desequilíbrios e se existe algum conteúdo ideológico nessa visão ele tem apenas o condão de mostrar a crença de que o solidarismo pode impulsionar o ser humano a continuar perseguindo os seus sonhos.

Nesse sentido, a existência da COOMAC, constitui uma sinalização de uma transformação social, que foi adquirindo forma, a partir de um empenho de construir juntos uma nova forma de produzir, de pensar a existência humana e o ambiente. Diferente da experiência de insucesso que narrei no início desta seção, a insistência na continuação da COOMC, mostra que nada é definitivo,

mesmo aquilo que é marcado pelo descrédito, sempre se pode construir novos olhares, novas relações, o que penso ser algo que é extremamente positivo, uma vez que não somos frutos do determinismo, mas nos construímos num campo de possibilidades, de contínuas transformações, sem sucumbi as dificuldades, como é visto nas narrativas, que seguem:

Então a gente foi muito apedrejado, pois pensavam que era mais uma que ia enganar as comunidades, que ia destruir muitas famílias como as outras que destruíram, mas isso não foi verdade. Hoje as pessoas que falaram isso, estão se juntando a nós; depois de dez anos as pessoas começam realmente a ver que de fato essa é uma cooperativa que ajuda que colabora com a comunidade, que colabora com as pessoas. E a gente 'tá' hoje focado em fazer a cooperativa dar certo, para que o agricultor realmente se sinta seguro dentro daquilo que ele está fazendo.

Nessa década de existência, a gente já teve vários altos e baixos, já houve dias que tínhamos apenas um ovo pra cinco 'comer'. A gente já passou dias que olhávamos um pra cara do outro e dizia: "o que a gente vai fazer, desiste ou não desiste?" Mas também já tivemos dias bons de dizer assim, - "Olha, a maior rede de comunicação do Brasil está aí querendo ver o nosso projeto, está aí querendo ver a COOMAC." E, apareceu várias redes de comunicação e temos reportagens em telejornais, em jornais de questões rurais, no Globo Rural, no É do Pará, na TV Amazônia, na TV Cultura, e no Globo News. Então assim... a gente tem vários demonstrativos de que nosso trabalho vale a pena, de que tudo o que fazemos, o sofrimento que a gente passou, e estamos passando, porque a agricultura só vai ser alguma coisa se estiver organizada, se estiver desorganizada, a gente não tem nem voz e nem vez (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

A conquista da Cooperativa, ao perfazer uma década, no ano de 2020, é exemplo de que as mudanças são possíveis, embora nem sempre imediatas. Isso me faz refletir sobre a importância de termos paciência histórica, quanto a investimos em transformações sociais, o que de certa forma se contrapõe a visão de urgência que vivemos atualmente, em prol de um desenvolvimento econômico, em que as coisas que exigem mais tempo para consumo, são trocadas por aquelas que são mais rápidas, mesmo que não sejam adequadas para a saúde. Nesse sentido, o Presidente Marcelo explicita que necessitaram ter perseverança, para que pudessem conquistar o espaço que tem hoje:

A gente tentou formar a cooperativa no começou do ano de 2010, fizemos uma festa para esperar uns quinhentos agricultores, já que se 'tratamos' de trinta mil agricultores em

Bragança. E quando a gente marcou a assembleia geral, preparamos lanches, comidas, refeições, para mais ou menos quinhentas pessoas, já que tínhamos formado bastante pessoas de cooperativismo nas comunidades. Mas, para resumir o dia, apareceram 21 pessoas às 9h da manhã na segunda chamada, para poder formar a cooperativa e quando terminou a assembleia, meio-dia, tinha 31 pessoas na assembleia da cooperativa na formalização dela. Hoje estamos com 104 sócios, trabalhamos com 1600 famílias indiretamente na cooperativa, fora dos 104 sócios, mas nós estamos trabalhando com essas pessoas como se eles fossem sócios da cooperativa, temos o mesmo carinho, o mesmo respeito com eles (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Produção e relações Comerciais da COOMAC

Em termos de produção, a COOMAC trabalha com duas atividades, que é a agricultura familiar e o extrativismo vegetal. No que diz respeito à primeira atividade, os cooperados tanto produzem, como compram os produtos de outros agricultores, como relata o Presidente Marcelo:

Compramos sua produção e, também, fornecemos porque somos também agricultores familiares. Os produtos que trabalhamos hoje são da agricultura familiar e do extrativismo, agricultura familiar no seu geral, como produtos alimentícios, frutas, verduras, legumes, a mandioca, a farinha, o milho, o feijão... Até o ano de 2019 fornecemos para a merenda escolar do município de Bragança e de outros municípios. Além de participarmos com produtos da agricultura familiar em feiras e outros espaços orgânicos. Em Belém a gente comercializa os nossos produtos porque alguns produtos têm selo orgânico (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Chamo atenção para a visão como a Cooperativa trabalha o extrativismo, atribuindo a essa atividade, uma relação sustentável destacada, quando buscam extrair da natureza o necessário para seus empreendimentos, sem, no entanto, causar danos ambientais, tais como era feito em tempos anteriores, com derrubadas, queimadas e outras atividades comprometedoras. Vejo que na fala do Presidente há um comprometimento com as áreas de extrativismo, evitando excesso, e até mesmo contribuindo com reflorestamento, o que indica uma consciência que superou a ideia de apenas explorar o meio, sem uma prática sustentável, como é expressa:

Já na área do extrativismo, temos produtos mais sustentáveis que vem da biodiversidade amazônica, em que trabalhamos a

parceria entre o homem e a natureza, sem destruição, sem colher além do que precisamos. Nesse campo, há muitos produtos, mas a gente trabalha só com alguns como bacuri, o tucumã, o murumuru, a andiroba, ucuuba, o coco branco e o buriti. A gente extrai apenas as sementes, não derrubamos as árvores desses produtos, inclusive fazemos reflorestamento, novos plantios, e manejo, a gente tira o excesso de umas e plantar outras. Para isso temos a licença da SEMA, o acompanhamento das secretarias e a própria EMATER nos ajudam a fazermos um manejo sustentável (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Nesse contexto, também destaco que a COOMAC já desenvolve um elemento importante em termos de negociações, que diz respeito a articulações com o mercado, e não somente no sentido de conseguir venda, mas em ambientes locais, que estão relacionados a compromissos com a qualidade de vida da população. Mas, além da produção e comercialização local, a COOMAC também avançou, tendo alcançado o mercado nacional e internacional, o que mostra também progresso diante das lutas e investidas que eles têm experienciado:

Com as oleaginosas produzimos alguns produtos e também fornecemos para outras empresas para elas também produzirem. Nossos grandes compradores hoje são algumas empresas nacionais multinacionais, como Beraca, Loxitane, Loreal, Natura, Fache, In Cosmetics, e mais umas cinco outras empresas como a Amazon Oil, Amazon em gotas, Citro Óleo, e várias outras empresas menores que comprem esses produtos da gente. Mas também a gente tem a questão dos nossos produtos que produzimos aqui, que são também desde os cosméticos, inclusive o perfume que a gente lançou agora no mês de dezembro, fez o lançamento desse perfume em homenagem ao maior padroeiro da cidade que é o São Benedito. E como a música desse Santo, fala de cravos e flores de laranjeira, a gente fez um perfume voltado para essa área que é a questão cultural e religiosa da nossa cidade (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

É possível perceber um avanço quanto ao acesso da COOMAC ao mercado, quando fornece seus produtos para empresas nacionais e multinacionais, o que é possível por causa da organização social, uma vez que individualmente os agricultores não teriam como realizar esse tipo de transição. Daí, uma das características benéfica do cooperativismo, no sentido de mediação, uma vez que:

A missão fundamental das cooperativas é servir de intermediária entre o mercado e a economia, promovendo, assim, seu incremento. Desta diferenciação decorrem diversas implicações para o processo de gestão em cooperativas, em especial na relação cooperado-cooperativa. Todo esforço através do Cooperativismo é centrado em promover pessoas com maior capacidade de decisão e igualdade econômica (Carvalho, 2011, p. 43-44).

Reitero, que essa mediação que a cooperativa faz com o mercado, representa um avanço significativo, uma vez que muitos pequenos agricultores, que não tem uma organização, as vezes perdem produção, porque não encontram compradores. Em minhas experiências, em contado com pessoas do campo, em minha região, já foram várias as vezes que tive conhecimento de pessoas que colheram seus produtos a mais, e não tiveram para quem vender, por falta de articulação comercial, não compensando financeiramente a exportação feita por conta própria.

Isso, me faz refletir também sobre a importância da organização social, o que converge para o pensamento de que, não se pode lutar contra os ditames de um sistema econômico, sem organização, sem a força de uma união pautada no bem comum, no coletivo, que entende que não há poder na divisão, na fragmentação de seus interesses. E nesse contexto, Ricciardi e Lemos, 2000, p.55,) expressam que: “precisamos de instituições econômicas que democratizem a economia de mercado, descentralizando o acesso às oportunidades e aos recursos – o cooperativismo atende a isso plenamente”.

Num cooperativismo, não há um impedimento de busca de parcerias com terceiros, mas é preciso que haja uma vigilância no sentido de não perder sua autonomia, ou criar situações que possam prejudicar a liberdade da cooperativa, tanto nos aspectos, econômicos, sociais e ambientais. Nesse sentido, a COOMAC também usufrui dessas parcerias, buscando profissionais especializados que colaboram com o trabalho que desenvolvem.

A gente tem um químico que nos acompanha que é o Israel Ataíde, um químico da Universidade Federal do Pará lá de Belém. Ele nos acompanha desde 2013, mas não é um acompanhamento totalmente efetivo, ele assina nossos produtos, vem visitar a gente uma vez por mês, cada lote que a gente faz de novos produtos ele acompanha, pega uma mostra para levar para ver se tá tudo de acordo com o que foi planejado, e só depois do aval dele, da avaliação dele do produto, que a

gente libera o produto pra ser comercializado. (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Diante disso, ressalto que uma cooperativa, ao se relacionar com outras instituições externas, deve fazer, de forma que não seja comprometida sua autonomia e sem afetar negativamente os ideais de cooperativismo, para que os cooperados não fiquem reféns de interesses a eles alheios. Nesse sentido, Cruzios (2002, p.31) advoga que: “Firmar convênios, contratos etc., com terceiros, mantendo, ao mesmo tempo, a autonomia e a independência da cooperativa, principalmente em relação aos objetivos econômicos, político e social almejados pela associação (...)”

Um Olhar sobre a Inserção e a Autogestão na Cooperativa

A organização de uma cooperativa exige participantes que tenham objetivos em comuns, por isso que há uma diversidade de cooperativas, as quais podem ser diferenciadas, pelas categorias sociais que as formam. No caso da COOMAC, é uma cooperativa de agricultores familiares, por isso para que haja coerência entre os cooperados no sentido de objetivos, e práticas, há exigências para os que ingressantes, como:

Para ser cooperado precisa ser primeiro agricultor familiar, tem que viver da agricultura e morar na zona rural, ter essas documentações que provem por escrito que ele é agricultor familiar. Para ele se engajar na cooperativa, precisa de um processo do tipo: ter formação, entender dentro daquilo que ele está entrando, tem um período de estágio, um período de conhecimento do que é a cooperativa, para poder não sair dizendo: eu entrei aqui não sabia como funcionava, não sabia como as coisas andavam... Então a pessoa vai ter um período de conhecimento para saber o que é de fato a cooperativa e assim ter efetiva a sua entrada (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Como se trata de uma organização social, que busca seriamente o bem comum de seus participantes, a inserção dos cooperados não pode ser vista de forma aleatória, necessitando assim, de critérios, e dentre esses, está o de aquisição de conhecimentos, como defendem Ventura et al (2009, p. 65):

Participar exige informação, conhecimento e capacidade de decidir. O princípio da transparência deve definir, nas práticas de governança, o interesse dos gestores em assegurar aos proprietários, nesse caso os associados, pleno conhecimento das informações e dos resultados, de forma que melhore sua

opinião. Isso conduz à necessidade de serem inseridas recomendações para estabelecimento de canais eficazes de informação e de recebimento de críticas e sugestões.

Um outro elemento que diferencia uma cooperativa em relação a outras instituições empresariais tradicionais, diz respeito ao tipo de gestão que adota, que se diferencia de uma administração autoritária, em que os administradores tomam decisões sozinhos, e os subordinados acatam de forma vertical, contribuindo para que os ideias de democracia sejam na prática negados, uma vez que não há decisão de todos no processo.

Esse modelo administrativo tem sido contraposto pelo da gestão participativa e democrática, em que todos são partícipes do processo de gestão. E especificamente no campo do cooperativismo, é totalmente compatível a ideia de autogestão ou gestão democrática, uma vez que prima pela participação, pela cooperação e igualdade de direitos. Nesse sentido, “a autogestão, também conhecida como gestão coletiva e democrática do empreendimento por todos os associados, com direito a apenas um voto por pessoa, surgiu na Europa na metade do século 19, e atualmente está difundindo no Brasil” (Pinho, 2004, p. 81/82).

Nessa perspectiva, o setor do cooperativismo, que de forma coerente, busca manter a democracia, se apoia em elementos próprios da gestão participativa, o que autoriza Rech (2000, p.95) a explicitar que: “o conselho da administração e assembleia geral; e a determinação de que cada sócio tenha apenas um voto, não seguindo, portanto, o sistema da sociedade comercial, onde o capital é que define a força e o exercício formal do poder”.

Sendo assim, gestão participativa consiste numa perspectiva que converge de forma tônica para o que se busca viver numa cooperativa, pois sua essência é a participação de todos envolvidos, participação essa que se expressa em todas as dimensões que a cooperativa trabalha, nesse tipo de participação coletiva, a maior autoridade da COOMAC é composta por todos os cooperados:

A maior autoridade da cooperativa é a Assembleia Geral que envolve todos os cooperados e essa assembleia geral acontece uma vez por ano, obrigatoriamente, ou sempre que necessário,

no caso agora nós estamos fazendo duas ou até três assembleias por ano, para poder decidir as coisas que vão acontecer na cooperativa (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Diante disso, é importante ressaltar que essa participação não é uma opção, ou uma outorga de alguém que deseja de forma particular, mas consiste num princípio fundamental que rege o cooperativismo, numa perspectiva que supera práticas verticais de poder. Essa visão de participação coletiva, traz em si a compreensão de que todos têm capacidade de decidir, de contribuir para a melhoria, enriquecendo experiências e olhares, o que é essencial para o sucesso da cooperativa (Meinen; Port, 2012).

No cooperativismo, o princípio da gestão democrática não é só um componente, mas é considerado como o principal, inclusive segundo Shneider (1991, p.77) ao situar no primeiro estatuto de Rochdale diz que “[...] Este princípio consta logo após o preâmbulo, ou o artigo ou a “lei primeira” que traça as grandes linhas de transformação econômica e social, a médio e a longo prazo desejadas pelos Pioneiros”.

Vale ressaltar que a participação não é algo fácil, ou que se dê automaticamente, mas um processo de conquista e de mudanças de pensamento, uma vez que há uma cultura de atribuir aos outros o poder da decisão, o que pode convergir para restrição de participação. Com isso é preciso que haja sempre um trabalho no sentido de fomentar a participação de todos os cooperados, em prol do bem comum, pois, segundo o presidente da COOMAC:

O grande fato de fracasso de cooperativas é o ‘eu’ prevalecendo e o ‘eu’ prevalecendo a cooperativa é destruída. Então a nossa grande luta é transmitir que o ‘nós’ tem que ser mais forte que o ‘eu’, tem que ter a ideia do cooperativismo mesmo, de que eu sozinho não consigo fazer as coisas, mas com outras pessoas consigo chegar mais longe. Como todo ser humano, a pessoa pensa em si e aí fica complicado porque a nossa cultura aqui é a cultura da média: “Eu fiz mais do que o outro”. “Eu mereço mais do que aquele”. “Eu preciso ter um número maior do que ele”. Então a gente tem muita dificuldade com essa questão da formação do ‘nós’, nós vamos crescer juntos, nós vamos fazer juntos, nós vamos levantar aquilo ali. Porque a cultura está muito ligada ao ‘eu’: “eu vou fazer aquilo, eu vou possuir isso. E essa cultura do ‘eu’ nos impede de fazer esse crescimento maior” (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Com isso, reitero que a participação geral é um desafio, pois as pessoas estão acostumadas a participar somente quando tem ganhos imediatos ou individuais, ou até em termos de gerencia de problemas, muitas vezes a tendência é resolver algo a partir de pequenos grupos como mostra Singer (2002, p.19/20):

E a direção tende, às vezes, a aceitar o pedido, sobretudo quando se trata de decisões que podem suscitar conflitos entre os sócios. É, em geral, mais fácil conciliar interesses e negociar saídas consensuais num pequeno comitê de diretores do que numa reunião mais ampla de delegados, que têm que prestar contas aos colegas que representam.

A cooperativa deve ter sempre como princípio, que a participação é algo fundamental para que seus objetivos sejam concretizados de forma coerente, pois, não se pode pensar um processo de cooperativismo, onde há centralização de poderes ou que os cooperados fiquem a margem das decisões. Ao contrário disso, todos os cooperados devem atuar como sujeitos participativos e conscientes da importância da coletividade, mas “para que isso funcione, primeiramente deve haver muita unidade, pleno e permanente entrosamento no grupo que compõe a cooperativa” (Rech, 2000, p. 97).

Para a constituição da equipe gestora, todos os cooperados podem se candidatar, e mesmo que não tenham cargo na cooperativa, continuam tendo o mesmo poder de decisão, como afirma Carvalho (2011, p.45), “os cooperados são munidos de poder para se candidatar a cargos eletivos e se tornarem dirigentes cooperativistas. Independentemente do interesse por cargos eletivos, cada cooperado tem direito a opinar e decidir os rumos de sua cooperativa”.

Na COOMAC, todos os cargos eletivos são feitos por meio da Assembleia Geral, o que gera a seguinte configuração:

A Assembleia Geral elege a diretoria, os conselheiros, os diretores, os gerentes, presidentes, secretários, toda a cúpula da diretoria em si, da coordenação, é eleita nessa Assembleia Geral. Aí a gente se organiza assim: Assembleia Geral, Conselho Deliberativo que envolve duas pessoas de cada comunidade, Diretoria que é composta por 5 membros hoje: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e um gerente de produção agrícola, o Conselho Fiscal, o Conselho de Ética e mais outro gerente que trabalha na questão do orgânico, que trabalha na questão do trabalho de campo da extensão rural.

Mas o membro maior não é o presidente, o presidente tem o mesmo voto de um simples cooperado, que não tem função nenhuma, o presidente tem a mesma voz que esse cooperado. A única coisa que ele faz é assinar as papeladas que cabe a ele só responder. É só isso a diferença (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Essa configuração, apresentada pelo presidente da COOMAC, mostra a importância que há na Assembleia Geral, no que se refere a participação de todos os cooperados, os quais tem o poder de decidir todos os cargos que são eletivos na cooperativa. Nesse contexto Singer (2002, p. 18) afirma que:

Os níveis mais altos, na autogestão, são delegados pelos mais baixos e são responsáveis perante os mesmos. A autoridade maior é a assembleia de todos os sócios, que deve adotar as diretrizes a serem cumpridas pelos níveis intermediários e altos da administração.

Vale ressaltar, que nesse contexto, o processo de tomada de decisão é essencialmente caracterizado por uma atuação democrática, em que o presidente não tem maior poder em relação a um cooperado, mas segundo Benecke (1980, p. 96): “Para a tomada de decisão, a igualdade de direitos significa a aplicação das regras do jogo democrático, o que quer dizer por um lado, que cada associado dispõe do mesmo número de votos e, por outro lado, que as maiorias decidem”.

Daí a importância de compreender que na autogestão, há uma descentralização de decisão, gestão e controle, os cooperados sob uma organização feita democraticamente passam a ter a gerência dos recursos, que movidos pela liberdade e pelo bem comum, ganham força diante dos limites que o capitalismo põe, quanto a aquisição de crédito para aqueles que são marginalizados financeiramente (Carvalho, 2011).

A Educação e Mudanças Socioambientais

A mudança de perspectivas, não pode ser desvinculada da mudança de pensamentos e da necessidade de educação. Nesse sentido, destaco a presença da educação não formal no processo de construção da COOMAC e em sua continuação como elemento essencial para aprendizagens dos ideais,

valores propostos, das práticas sustentáveis, o que é compatível com Gohn (2005) que afirma a importância da educação não formal para a cidadania, o trabalho e vida comunitária, o que também é presente nas narrativas sobre a COOMAC:

Tivemos várias atividades formativas durante esse período, nas comunidades, com vários encontros, palestras. Fomos motivando as pessoas a terem realmente amor pela sustentabilidade, sabendo por exemplo que ao preservar uma árvore, estará preservando a vida dele, a vida dos filhos e a vida dos netos. Então por que plantar uma castanheira se eu não vou comer dela? Mas e os meus filhos e os meus netos? Por que eu vou plantar X árvores que vão me dar frutos daqui a 30, 40, 50 anos, se eu já tenho 50 anos de idade? Mas eu vou plantar porque alguém plantou 'pra' mim, eu tenho que fazer isso para que alguém coma futuramente, viva futuramente. (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Diferente da escola, em que tempos e espaços são determinados, a educação não formal acontece nas tramas das relações sociais, tecidas pelos sujeitos de um grupo. Ela, então acontece simultaneamente com as atividades, com a dinâmica da vida das pessoas, o que vai sendo constituída como um processo indissociável das próprias práticas sociais (Gohn, 2005), como pode ser visto na COOMAC:

Em todas as reuniões que a gente faz, a gente fala o tripé da Cooperativa, porque é preciso sempre 'tá' lembrando, sempre é preciso você mostrar o caminho, sempre é preciso você ir lá e limpar o caminho pra alguém passar, porque então vai 'cerrar', então você precisa fazer isso sempre. E também a gente busca formação com algumas parcerias, a gente teve parceria já da própria CÁRITAS que já nos passou formação, o SENAR, o SEBRAI que nos ajudam muito com formação. A gente teve também parceria com a questão de alguns institutos, o Instituto Vitória Régia, o Instituto Iburaquitã e vários outros institutos que nos deram formação em relação a essas atividades (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Essa educação que busca a construção de novos valores, tem colaborado para que os cooperados aprendam a comungarem não somente os lucros, mas também os problemas, pois as dificuldades convergem para aprendizagem do grupo, para se moverem em busca de novos caminhos, novas alternativas e nessa visão coletiva de partilhar os obstáculos, converge também para que as alegrias sejam experimentadas em comunhão.

Os cooperados tem experimentado uma educação, que mostra com esperança, a possibilidade de novas formas de existir, de pensar a vida, diferente dessa maratona que o capitalismo trouxe para as sociedades. Por isso, não entendo um conhecimento que não seja pródigo de esperança, de denúncia de formas de opressão e exploração, seja do ser humano, do ambiente. É possível, pensar e experimentar a vida, na partilha, na comunhão, no mutirão.

Ressalto, que mesmo que a educação não formal, seja um elemento importante na vida da cooperativa, não suplantou a visão dos cooperados, no sentido de considerarem necessária, também a educação formal, o que é visto na busca de alguns jovens por cursos superiores, como podemos perceber na narrativa abaixo:

Então essa é a percepção que as pessoas estão tendo, que os sócios, os cooperados da Cooperativa estão tendo nesse período agora de 2010 para cá. As dificuldades nossas não foram poucas, como se tratar de administração, se tratar de conhecimentos nossos, já que nós éramos pequenos agricultores, não se tratava de pessoas formadas com cursos superior, éramos meros agricultores, com pouca formação, nível baixo mesmo de escolaridade. Hoje que alguns filhos dos agricultores que estão entrando na Cooperativa estão começando a fazer algum nível superior, para melhorar com certeza a administração da nossa cooperativa (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Reitero que a educação, independentemente de sua modalidade, seja em qualquer que for o espaço que se apresente, será sempre um instrumento potente a serviço da transformação social. Que não há necessidade de visões que considerem uma modalidade superior a outra, pois seja a educação formal e não formal, ambas podem ser instrumentos de libertação.

Sendo assim, a cooperativa tem desenvolvido um trabalho em diferentes aspectos, no sentido de contribuir para que os cooperados experimentem a construção de relações solidárias, buscando superar desigualdades que ferem a cidadania, e impedem a justiça social, o que também constitui um trabalho educativo. Nessa perspectiva, cooperados expressam que:

No aspecto social, a gente vai destrinchando alguns temas sobre questões relacionada a: igualdade de gênero, juventude, inclusão da mulher, que o homem precisa ser um cara parceiro e não 'mandatário'; discutindo que o jovem pode bater no peito e dizer com orgulho que é agricultor, que a roça não é esse troço

que todo mundo diz: “estuda, se não tu vai pra roça”. Pois a roça é um meio de viver, é um meio de você ter uma vida digna, porque você ‘tá’ tendo seu próprio negócio. Pra ele se apresentar em alguns lugares, sem vergonha de dizer que é agricultor.

Os jovens hoje não têm medo nem vergonha de dizer que são agricultores e a parceira do homem/mulher que é a questão do gênero, essa parceria que a gente tanto quer que as pessoas trabalhem em harmonia, em parceria, e a gente vê que isso não acontecia antes. Havias muitas comunidades que tinham dureza, era o marido que mandava em casa, que fazia só o que ele queria e a mulher além de ter que ir para roça ajudar, quando chegava em casa, ainda tinha que fazer todas as coisas de casa. Enquanto isso o homem ia tomar o banho dele e esperar a mulher servir a janta, servir o almoço para ele, como um rei sentado na mesa em qualquer outro canto. Então a gente está mudando essa característica, porque acreditamos que entre a mulher e o homem deve parceria. Essa é a formação que a gente tenta levar para as pessoas, onde você tem seus direitos, mas você também tem seus deveres (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

A Cooperativa tem sido uma grande escola, onde somos ensinados e ensinamos que mulheres e homens devem ter igualdade de direitos, que nós mulheres não devemos ser discriminadas por sermos mulheres. Foi na cooperativa que aprendi que tenho valor, que não sou inferior a nenhum homem e que nunca devo aceitar ser humilhada e explorada, mas sempre lutar para ter meus direitos respeitados. Isso mudou a minha vida, hoje não tenho mais medo de enfrentar as dificuldades por ser mulher, e nem me submeto a nenhum tipo de preconceito (Cooperada, Marcia, entrevista, 2019).

Podemos ver nas narrativas acima, que há indicativos de mudanças nos aspectos sociais, no comportamento relacionado a gênero, convergindo para a afirmativa da importância de uma cooperativa no processo de transformação social, o que é compatível com o pensamento de Stahl e Schneider (2013, p. 129) quando explicitam que numa cooperativa,

As pessoas se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, se aproxima da ideia de desenvolvimento social e econômico, podendo constituir-se como uma ideia-força, capaz de fomentar a transformação social.

Sem dúvida, as mudanças que acontecem são frutos de um longo trabalho social e educativo, como é próprio de todo processo de mudança social, evidenciando que o cooperativismo realmente pode contribuir para que o compromisso social seja um elemento real, uma construção coletiva. Nessa perspectiva, Carvalho (2011, p.37) reflete que:

As cooperativas possuem uma missão social; no meio em que atuam, fortalecem o fraco, integram pessoas e geram renda, pois em sua doutrina o objetivo principal visa à correção das distorções, mediante as desigualdades do meio econômico e social. Os princípios que norteiam todas as ações cooperativas, quando observados, facilitam significativamente a disseminação do bem e do interesse comum.

Esse processo de transformação social é contínuo, uma investida constante diante de compreensões e vivências que se arrastam ao longo do tempo, em termos de desigualdade de gênero, de isolamentos sociais, por isso a cooperativa sempre investe em momentos que convergem para que as pessoas entendam que não haverá sustentabilidade, se há agressão feita ao ser humano em suas diferentes formas:

Sempre que a gente está em reunião, estimulamos as mulheres a expressarem suas vozes, a se avaliarem, buscarem empoderamento, e conquistarem seu espaço. Porque se você não der oportunidade às pessoas, elas nunca vão se sentir à vontade, então a gente busca essa parceria, pois, hoje o que a gente mais quer é que as pessoas tenham entendimento de que tudo na vida é cooperação, tudo na vida a gente precisa um do outro. Eu não consigo fazer as coisas sozinho, sempre preciso de pessoas para cooperar comigo. Família é cooperação, um cooperando com o outro, então essas são as atividades formativas que a gente passa, esse empoderamento de como você 'tá' se sentindo dentro dessa sociedade (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Na cooperativa, nós mulheres podemos participar de todas as atividades que os homens participam, bastam querermos. Podemos fazer parte de todas as decisões, participarmos de qualquer cargo na cooperativa. Já tivemos mulher na vice presidência, mas pode ser na presidência também, só que ainda não houve quem quisesse, mas pode presidir igualmente o homem (Cooperada Marcia, entrevista, 2019)

Reflito sobre a relevância do trabalho educativo, que a Cooperativa desenvolve em relação a igualdade de gênero, uma vez que nessas comunidades do campo, ainda se mantém visões machistas que determinam uma passividade da mulher. Com isso, entendo, que quando o presidente fala que estimulam a participação de todos, entre eles as mulheres, além de constituir uma atitude comprometida com a igualdade de gênero, diz respeito também a uma característica do cooperativismo que valoriza a participação efetiva de todos, pois no pensamento Ventura e et al, (2009, p.95-96) afirmam que:

A organização da cooperativa demanda comprometimento e participação de seus associados. A participação é condição fundamental para sua plena existência e para cumprimento de sua missão. Todos os esforços devem ser empreendidos para estimulá-la. A participação contribui para a gestão democrática da organização, melhor fiscalização e aumento da solidez, alinhamento dos interesses internos e atendimento à expectativa dos associados.

As sociedades capitalistas são embaladas por uma música que enaltece o individualismo, a propriedade privada, a realização pessoal, realização essa que é vista apenas pela aquisição de bens materiais. Diante disso, essas sociedades vão disseminando os valores do mercado, que na metáfora de Rodrigues (1999) é tido como Zeus, um deus autoritário e dominador, que almeja que todos os humanos lhe adorem cegamente.

Diante disso, penso ser preciso cantar uma outra música, um canto que louve a vida em comunidade, um novo jeito de ser, em que a partilha, a vida em mutirão, seja realmente uma realidade, uma vida que não é fácil ser construída, mas que ao ser experimentada, possa ser cantada como a música de **Ito Melodia**, que anuncia que é boa a vida na comunidade:

Vida Boa É Na Comunidade

Ito Melodia

Êê vida boa

Vida boa é na comunidade

É lá que a gente se defende, vai à luta

É lá que a gente vive com dignidade

Vencendo a cada dia mais uma disputa

A gente segue em busca da felicidade a cantar

Salve o nosso ar, nosso chão, nosso lugar

Êê vida boa

Vida boa é na comunidade

Em cada canto a gente encontra um sorriso

**Cada sorriso tem um gesto de bondade
Mesmo sabendo que não é um paraíso
A gente segue em busca da felicidade a cantar
Salve o nosso ar, nosso chão, nosso lugar**

Êê vida boa

Vida boa é na comunidade

No que diz respeito às questões ambientais, como já foi mencionado, a COOMAC nasce com o objetivo de preservação ambiental e sustentabilidade, porém, de uma forma integrada aos aspectos econômicos e sociais, uma vez que entendem a relação indissociável entre ambiente e ser humano. A início, essa investida, assim, como todo o processo do cooperativismo, não foi fácil, houve muitos questionamentos sobre como viver essa vida sustentável, mas hoje é possível testemunhar experiências exitosas nessa esfera, o que visto nas falas abaixo:

Como a gente vai viver a sustentabilidade sem ganhar dinheiro, sem ganhar recurso, sem ter como nos sustentar? Então eu só cuido do meio ambiente se tiver como tirar recursos de lá! Essa era a visão de alguns agricultores. E hoje a preservação já faz parte da vida deles; hoje não é mais: “Ah, se eu preservo... Ah eu vou plantar, eu não vou derrubar!” Hoje temos cuidado em não colocar sacola, não deixar sacola correr no rio, eu tenho cuidado com as minhas garrafas que uso, tenho cuidado com tudo que é reciclável, de separar para não jogar no meio do mato, não jogar no rio, não jogar nas terras. Temos cuidado em não fazer queimadas, pois entendemos que quanto mais queimamos, mais esquento o planeta, porque quanto mais fogo vai ter mais quente fica.

Então a gente tem lá esse trabalho, que a gente faz essa vivência entre o homem e a natureza então esse nosso objetivo maior é fazer com que o homem não veja a natureza só como o fato dele “só vou tirar, só vou colher...Que o homem sobreviva disso, mas que ele consiga também fazer que esse nosso meio ambiente se torne do ambiente parceiro que ele consiga sobreviver nele sem destruir. Que o meio ambiente consiga me dar as coisas para eu viver e viver bem (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Chamo atenção para a visão do Presidente Marcelo, sobre a relação indissociável entre ser humano e ambiente, que se contrapõe a dicotomia entre natureza e ser humano, entre social e ambiental. Isso é coerente com a

perspectiva de educação ambiental, advogada neste constructo, uma vez que “na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana” (Carvalho, 2004, p. 20).

Nesse sentido, a educação ambiental que é exercitada na COOMAC, tem representado para os cooperados, uma possibilidade de ampliação das relações ambientais, podendo convergir para que entendam as interrelações dos aspectos humanos, sociais, culturais, políticos, superando uma visão meramente exploratória do ambiente e buscando a construção de uma experiência interativa e sustentável, pois:

O nosso trabalho com educação não é só sobre gerar renda. Mas também gerar bem-estar, saúde; mais prosperidade. Que a pessoa vai ter mais vida, vai conseguir andar em harmonia com a natureza, vai aprender que a natureza precisa dela e ela da natureza. Então nossa educação não é dizer que a natureza só deve ficar em pé porque ela rende dinheiro, não é essa a ideia, a ideia é que o projeto se mantenha vivo, que o meio se mantenha vivo e que a gente consiga de fato viver essa harmonia entre natureza e ser humano. Que as pessoas convivendo ali naquele meio, não venham afetar de maneira nenhuma as próximas gerações e que cada árvore e outros seres que fazem parte do meio, sejam respeitados com seus significados (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Expresso, que de acordo também, com algumas experiências que tenho experimentado na COOMAC, é perceptível que as atividades educativas ambientais acontecem de forma contínua e relacional e que convergem para uma visão de sustentabilidade comprometida não somente com o ser humano e suas futuras gerações, mas também com todas as outras formas de vida e o próprio planeta em que habitamos. Nessa perspectiva, não se trata de atividades descontextualizadas, mas, por exemplo, ao falarem contra as queimadas, discutem também sobre os motivos de não queimar, os problemas do consumismo e outras práticas da sociedade capitalista.

Os cooperados desenvolvem também atividades de educação ambiental que são mais eventuais, em alguns períodos do ano, aquelas que exigem mais tempo, mais estrutura, como é o caso de gincanas, como afirma o presidente:

Sempre fazemos também gincanas ambientais, nos meses de agosto, setembro e outubro, quando temos oscilação na produção, que é o tempo que temos menos produção. Uma das exigências ambientais é não ter nada de degradável no meio ambiente, saco, sacola, naquela comunidade, isso vale ponto e muito ponto. Uma semana antes a gente visita a comunidade para ver como está o andamento, se tem algo assim no chão. Pois as crianças hoje já não jogam o papel do bombom no chão, mas colocam no bolso para colocar no sexto lá em casa. Essa cultura está boa, pois as crianças não estão mais fazendo isso e os pais vem isso e também já não fazem mais (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Essas orientações referentes ao ambiente, são contextualizadas, não acabam em si mesmas, mas são reflexos de um processo educativo, em que se discute as relações ambientais mais amplas e dentro de uma visão relacional, em que os cooperados são ensinados, que tanto jogar o papel no chão, quanto atividades de maiores dimensões devem ser evitadas.

Portanto, não desassociam as práticas propostas de discussões e questionamento, quanto ao próprio sistema econômico vigente, por isso buscam uma nova forma de economia, baseada nos princípios da economia solidaria, pois, entendem que não adianta meras ações comportamentais sobre o meio, se mantém um sistema econômico de pura exploração, conforme expressa o presidente:

A gente vem se 'baseando' na ideia da economia solidária, que é a economia da troca, da sustentabilidade, do respeito com outro, com o meio ambiente, do companheirismo, da partilha de formação e da própria produção. Conhecemos vários projetos de economia solidária dentro do município, dentro de outros estados e até mesmo no espaço nacional. Em alguns encontros, em alguns eventos, estudando, buscando informações sobre economia solidária (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Ressalto que a economia solidária pressupõe uma outra lógica de produção, ela não nega o desenvolvimento econômico, mas propõe algo que considero revolucionário, que diz respeito a construção de relações coletivas, no que diz respeito a propriedade do capital. Nas palavras de Singer (2002, p.10) é entendida como:

(...) outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou

sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda.

Considerando que o presidente expressou de forma enfática, a relação da economia solidária, não somente com as pessoas, mas também o ambiente, ressalto que sua narrativa é coerente com uma visão de educação ambiental crítica, onde as coisas estão totalmente relacionadas, o que está de acordo com Singer (2004, p.7): quando traduz que:

(...) o desenvolvimento solidário busca novas forças produtivas que respeitem a natureza e favoreçam valores como igualdade e autorrealização, sem ignorar nem rejeitar de antemão os avanços científicos e tecnológicos, mas submetendo-os ao crivo permanente dos valores ambientais, da inclusão social e da autogestão.

Nesse sentido, os paradigmas que foram priorizadas na modernidade, em que prevaleceu uma racionalidade voltada para a submissão da natureza aos interesses do capital, sem preocupação com o equilíbrio com o meio ambiente, são questionados a partir de uma visão de economia solidária. Dando lugar para a importância de uma educação ambiental que contribua para se criar novos pensamentos e novas formas de relacionamento do ser humano com o meio ambiente, convergindo para a superação da visão positivista, instrumental ainda presente nas sociedades hodiernas (Medina, 2002).

Nessa perspectiva, a educação ambiental que é feita na COOMAC, a qual essencialmente apresenta o caráter não formal, não se restringe a uma compreensão comportamental ou mecânica, mas é coerente com o pensamento de Medina (2002, p.52) quando pensa a educação ambiental como “[...] processo participativo através do qual o indivíduo e a comunidade constroem novos valores sociais e éticos, adquirem conhecimentos, atitudes, competências e habilidades [...]”.

Quando falo de mudanças sociais, econômicas e ambientais, não se pode ter uma visão acrítica no sentido de conceber a dinâmica dessas relações de forma estanque e acabada. As mudanças existentes em uma realidade não implicam em algo definitivo, mas sempre em processos, uma vez que no caso, a cooperativa não é um feudo, algo isolado em relação a sociedade como um todo. Logo há necessidade de investimentos educativos contínuos, pois assim

como as pessoas aprendem na COOMAC uma visão sustentável, também aprendem de outros meios, como a mídia.

Nessa perspectiva, a COOMAC como reflexo do desafiante processo de educação ambiental, apresenta alguns indicativos de mudanças, o que é esperançoso, pois mostra que é possível construir outras bases, outras formas de pensar, sentir e se relacionar com o meio, de maneira diferente da visão de exploração dominante na modernidade. É o que afirma o presidente:

Não temos mais nem cinco pessoas na cooperativa que trabalham com queimadas, trabalhamos com roças, mas sem fogo, sem destruição da floresta. As áreas que estão abertas vão continuar abertas e vamos fazendo o trabalho, vamos fazendo plantio fixo. Antes a gente usava a floresta para derruba e fazer plantio, derrubava e plantava o que a gente queria, mas a partir da cooperativa, evitamos a derruba a queimada, hoje estamos trabalhando com a biodiversidade amazônica viva em pé, estamos zelando, fazendo manejo para ter mais frutos, mas produto mais qualidade (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019)

Considero louvável quando o presidente diz que já alcançaram um grande avanço em termos de algumas questões ambientais que eram próprias dessas comunidades, porém não deixa de apresentar que ainda existem pessoas que ainda não mudaram, mesmo que seja, um pequeno grupo que ainda faz a queimada. Sobre isso reflito, que apesar de práticas educativas a serviço da sustentabilidade, não significa que todos responderão positivamente ao mesmo tempo, pois “essas questões socioambientais podem ser entendidas como essencialmente políticas, pois encerram um campo de tomadas de decisões e de relação entre pessoas e grupos sociais que estruturam a organização de cada sociedade” (Guimarães, Olabarriaga e Tonso, 2009, p. 216).

Isso reforça a ideia de que os grupos humanos, não são homogêneos, e que as diferenças e os interesses existem em várias expressões, mesmo em espaços que buscam a vida comunitária. Por isso, que em toda organização há necessidades de regras que auxiliem o grupo a viver as exigências sociais, o que acontece na COOMAC, inclusive com medidas punitivas como em outras instituições, quando os componentes não vivem a altura dos padrões, sendo assim:

Quando as pessoas não vivem as exigências sociais e ambientais, a comunidade é punida. Já teve comunidade inteira que tiramos, inclusive se a gente for numa comunidade e se tiver conflitos familiar, conflitos por terra, a gente vai chamar as pessoas envolvidas, conversar com elas, se não mudarem a gente é obrigado a eliminar a comunidade inteira. Não queremos trabalhar com pessoas que querem saber só de venda, só de comercio, em qualquer lugar tem gente que quer isso. A gente quer trabalhar com pessoas que tenham respeito um pelos outros, que tenha companheirismo, que tenham honestidade acima de tudo, que tenham parceria, é isso que a cooperativa tenta levar a elas. Pois como vou falar de sustentabilidade, de solidariedade, se tem intriga, se tem briga, se tem confusão na propriedade. Então a comunidade é penalizada, vai ficar até se arrumar até se organizar, se organizarem a gente faz uma avaliação, um novo começo e voltam a trabalhar (Marcelo, presidente da COOMAC, entrevista, 2019).

Reflito, que a punição que o presidente fala não é centrada em si mesma, há todo um processo de conhecimento sobre o funcionamento da cooperativa, dos ideais, da importância de experimentar uma vida solidária e sustentável. Então, as medidas de punição não são algo autoritário ou imposto, isso é coerente com o que Rodrigues (1999) defende sobre a necessidade de regras em uma determinada sociedade, mas, desde que essas regras, não sejam postas de forma vertical, que não venha de forma externa aos sujeitos, mas construídas pelo grupo que as cumprirá, o que ele chama de autonomia.

IV. PROFESSORAS DE CIÊNCIAS EM METAMORFOSE: Limites e Disposições de Mudanças no Campo da Educação Ambiental

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o cachimbo da boca e dirigiu-se à Alice com voz lânguida e sonolenta: “Quem é você?” Não era um começo de conversa encorajador. Alice respondeu muito tímida: “Eu... já nem sei, minha senhora, nesse momento... Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...” “O que você quer dizer com isto?” perguntou a Lagarta com rispidez. “Explique-se melhor!” “Acho que eu mesma não posso me explicar melhor, senhora”, disse Alice, “porque eu não sou eu mesma, compreende?” “Não, não compreendo”, respondeu a Lagarta. (CARROLL, 1995 p.31)

Nesta seção teço reflexões a respeito das compreensões das professoras colaboradoras desta pesquisa, sobre meio ambiente, os propósitos que elas atribuem à educação ambiental, suas práticas educativas relacionadas ao ambiente e algumas problematizações sobre suas necessidades formativas.

O diálogo entre a Lagarta e Alice no trecho do Livro Alice no País das Maravilhas, que trago como epígrafe deste texto, chama atenção para ideias de mudanças e transformações, pois enquanto Alice está perturbada com suas variações de tamanho, a lagarta compreende e experimenta as mudanças como algo natural. Tal situação complexa é compatível com as reflexões que construo nesta seção, ao tratar das professoras e suas práticas de educação ambiental, pois não enxergo o que elas pensam sobre o ambiente e suas práticas como algo definitivo, mas como possibilidades de mudanças e caminhos para novas concepções e novos fazeres.

A intenção nesta seção não é classificar as percepções e práticas das professoras no sentido de erros ou acertos, mas de identificação das perspectivas que elas trabalham, tomando-as como indicativos para novos caminhos e proposições de superação dos limites por meio de experiências formativas à luz da educação ambiental crítica.

Ressalto que também não é meu objetivo fazer uma exaustiva análise sobre concepções de meio ambiente neste trabalho, mas construir um contexto

para situar as perspectivas que as professoras apresentam inicialmente sobre o meio e relacionar com o que elas desenvolvem em sala de aula.

Entender as perspectivas das professoras sobre meio ambiente é relevante para que a partir dessas informações, sem desconsiderar o que já sabem e procedem, desenvolver um trabalho formativo sobre educação ambiental crítica, pois “o primeiro passo para a realização da Educação Ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo” (Reigota, 2007, p. 14).

Considerar o que as professoras sabem de suas próprias experiências é importante, porque o processo formativo acontece não somente com conhecimentos acadêmicos, mas “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36).

Ao serem questionadas sobre suas visões em relação ao meio ambiente, as professoras expressaram as seguintes compreensões:

É tudo aquilo que me envolve no meio em que vivo e que serve para minha sobrevivência. Sem o meio ambiente a gente não consegue viver, pois não tínhamos os peixes, gado, aves, frutas e verduras para nos alimentar. Não tínhamos também água para bebermos. Sem isso, a gente não podia viver, pois o meio é tudo que necessitamos para existirmos (Profa. Célia, entrevista, 2021).

Ambiente é um lugar que constitui o meio em que se vive, ou seja, o ambiente é que dá as condições para a gente viver. O ambiente é a terra que produz frutos para nossa alimentação, são os rios que nos dão peixe, água, o lugar onde ficam nossas casas, a escola, enfim é tudo o que possibilita ao homem viver (Profa. Bruna, entrevista 2021).

As falas das professoras expressam uma compreensão antropocêntrica, em que o meio ambiente é visto como fonte de recursos a serviço da satisfação do ser humano (Fiorillo, 2012, p.69). Nessa perspectiva, o ser humano é tido como senhor da natureza, alguém superior ao meio, ao invés de ser percebido como parte dele, constituindo assim uma relação dicotômica entre esses dois elementos.

Nessa visão, as preocupações com o meio ambiente têm como finalidade somente a própria pessoa humana, o parâmetro para os cuidados ambientais é a utilidade que o meio representa para os seres humanos, uma vez que o

Antropocentrismo configura aquela atitude mediante a qual somente se vê sentido nas coisas à medida que elas se ordenam ao ser humano e satisfazem seus desejos. Esquece-se da relativa autonomia que cada coisa possui. Mais ainda, olvida-se a conexão que o próprio ser humano guarda, quer queira quer não, com a natureza e com todas as coisas. Ele não deixa de ser também natureza e parte do todo (Bof,1995, p.31).

Um dos problemas dessa compreensão é que ela reduz o meio ambiente à satisfação dos humanos, o que pode também convergir para a ideia de que tudo aquilo que não estiver nesse critério não tem importância. Daí alguns equívocos, tais como desprezo por animais e plantas que as pessoas consideram que não servem para algum tipo de necessidade humana. A própria preocupação com a sustentabilidade é vista apenas pela sobrevivência humana, desconsiderando os outros tipos de vida e o próprio planeta.

Essa visão antropocêntrica, não está presente somente no senso comum, mas constitui a característica inaugural do pensamento que influenciou a sociedade moderna em suas múltiplas dimensões, inclusive a escola, pois a “educação renascentista, em contraponto ao período anterior e para afirmar o novo projeto de sociedade, enfatizava valores antropocêntricos e a crença no poder absoluto dos homens no domínio da Natureza” (Loureiro, 2004, p.61).

A compreensão que as professoras apresentam sobre o meio ambiente, carece de complexidade, pois a visão simplista com que é visto, converge para um pensamento reducionista em relação aos problemas ambientais. Considero que “o ambiente emerge como um saber integrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação dos processos ecológicos, tecnológicos e culturais” (Leff 2001, p. 17b).

As professoras expressam compreensão sobre o meio ambiente desarticulado das diversas dimensões da vida, o que é propício para relações dicotômicas que dificultam uma consciência crítica quanto aos elementos que se relacionam nas questões e desafios ambientais, pois, ao contrário de um ambiente visto de forma isolada, este constitui

Um lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (Reigota, 2007, p. 154).

Diferente da visão antropocêntrica dominante nas falas das professoras, a visão crítica apresenta uma compreensão que supera a relação dicotômica entre o ser humano e meio ambiente, uma vez que o concebe de forma interativa. Nessa ótica, não há superioridade de um em relação ao outro, mas o próprio ser humano faz parte do meio e com ele se relaciona dialeticamente.

Conhecer o que as professoras entendem sobre o meio ambiente constituiu um indicador de que elas precisam ampliar sua compreensão ambiental, principalmente porque a educação ambiental crítica não deve ser vista como um elemento externo, mas que parte daquilo que os sujeitos já sabem, valorizando seus saberes, visões e suas próprias questões ambientais, pois,

É fundamental trabalhar a partir da visão que cada grupo social tem do significado do termo meio ambiente e, principalmente, de como cada grupo percebe o seu ambiente e os ambientes mais abrangentes em que está inserido. São fundamentais, na formação de opiniões e no estabelecimento de atitudes individuais, as representações coletivas dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem. E estas representações sociais são dinâmicas, evoluindo rapidamente. Daí a importância de se identificar qual representação social cada parcela da sociedade tem do meio ambiente, para se trabalhar tanto com os alunos como nas relações escola-comunidade (Brasil, 2001, p. 31).

Ora, como o ambiente é visto pelas professoras somente como fonte de benefícios para a manutenção da vida humana, desconsiderando as relações de interdependência e interação entre tais elementos, isso reflete também em seus olhares a respeito dos papéis da educação ambiental e delas como educadoras ambientais, o que pode ser visto em seus relatos, quando expressam que:

O Meio Ambiente é extremamente importante para todos. Eu como educadora tenho a obrigação de criar estratégias, como projetos e outras atividades que envolvam o meio ambiente para sensibilizar os alunos sobre a importância de se preservar o nosso meio ambiente, orientando para as consequências causadas pela destruição ou má utilização dos recursos naturais, pois se não atentarmos para isso, não poderemos continuar vivendo (Profa. Bruna, entrevista, 2021).

Como professora, me volto para o ensino de valores que o indivíduo deve construir através de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências sobre a conservação do meio ambiente para que possam viver bem e com saúde (Profa. Célia, entrevista 2021).

As duas professoras, ao se manifestarem sobre educação ambiental, exprimem suas preocupações em educar seus alunos, tendo em vista a formação de pessoas comprometidas com o meio a partir da lógica de sua importância para a vida humana. Em suas compreensões devem educar, para que os sujeitos não agredam o meio ambiente, tendo como principal justificativa, o bem-estar humano.

Há uma ligação entre o que as professoras entendem por meio ambiente e o que elas pensam a respeito dos propósitos da educação ambiental, o que pode convergir para uma educação de sujeitos que continuarão pensando o meio ambiente de forma reducionista e fragmentada e, ainda, se verem como senhores da natureza, o que pode justificar uma visão de exploração e dominação.

Ressalto que a visão antropocêntrica das professoras em relação ao meio ambiente está relacionada intimamente com uma concepção de educação ambiental conservadora, em que se busca conservar o meio ambiente, especificamente o que chamam de recursos naturais, tendo em vista somente a manutenção da vida humana na terra. Segundo Layaargues e Lima (2014, p.29) na visão conservadora,

o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social.

A educação ambiental conservadora não contextualiza as questões ambientais, pois se baseia em comportamentos e atitudes individuais, não relacionando o meio ambiente com os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Isto porque é uma visão utilitarista, que não questiona o consumismo e o próprio sistema capitalista, que se mantém a partir da

exploração da natureza e do próprio ser humano. Embora, segundo Marx e Engels (1984, p.15), não se pode ignorar que:

A compreensão da relação homem-natureza não pode, portanto, ser realizada fora da compreensão de como o homem se organiza para produção de sua vida material, pois '[...] coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e, também, como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção [...]'

As duas perspectivas que podem ser vistas com as professoras, a saber a visão antropocêntrica e conservadora, em essência, são perspectivas que se complementam e que traduzem em termos gerais, a perspectiva tradicional, pois, em seu âmago trazem uma visão em comum, que é a desassociação do social, a dicotomia entre ser humano e natureza e a não problematização do sistema capitalista.

Em contraposição à visão ambiental antropocêntrica, advogo a respeito da perspectiva da educação ambiental crítica, pois nessa compreensão o ser humano e o meio ambiente são vistos de forma interdependente e os problemas ambientais são relacionados com as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Essa perspectiva também propõe a superação do sistema capitalista, o qual se mantém da exploração da natureza a serviço da produção de mercadorias.

Na compreensão de educação ambiental crítica, os alunos não são educados apenas para não danificarem o meio, mas primeiramente para entenderem que este faz parte de uma teia de relações, e que qualquer agressão que lhe é feita atinge ao ser humano e a toda rede da vida. Nesse contexto, a sustentabilidade é concebida numa perspectiva holística, por considerar a vida humana, os outros tipos de vida e a própria terra (Boff, 2016).

As professoras atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nestes anos, cada turma tem uma única professora que ensina todas as disciplinas, logo, são também professoras de ciências naturais, lugar de onde diálogo com elas nesta pesquisa. Ressalto que advogo a respeito de um ensino de ciências interdisciplinar que dialogue com outras áreas do conhecimento, o que pode contribuir para a superação da fragmentação do conhecimento, tendo em vista

uma visão que contemple a complexidade de seus objetos de estudo (Carvalho, 2008).

A existência de uma única professora em turmas dos anos iniciais, a meu ver, representa uma possibilidade fecunda para o trabalho interdisciplinar, uma vez que a docente pode ter uma compreensão do todo que se busca ensinar, porém, o que acontece é que apesar dessa possibilidade, as professoras colaboradoras desta pesquisa, ainda atuam de forma fragmentada, trabalhando as diferentes áreas do conhecimento separadamente, tendo dias específicos para cada disciplina e priorizando matemática e língua portuguesa. Quanto ao meio ambiente, é trabalhado geralmente na disciplina ciências naturais, ou em dias comemorativos como o dia da árvore, semana do meio ambiente, o que constitui ainda uma forte tendência disciplinar e de hierarquização de conhecimentos.

A tendência de trabalhar o meio ambiente na disciplina ciências naturais, acontece devido à associação com assuntos ligados ao meio natural, isso na verdade é uma compreensão não somente das professoras, mas também presente nos próprios livros didáticos e na forma como ainda se pensa a estrutura curricular, o que pode ser reflexo de uma compreensão naturalista em que somente os espaços naturais constituem o meio ambiente. Embora no caso das professoras, elas já não se limitem somente a essa visão, mas expressam uma certa ampliação, percebendo escolas e casas também como parte do meio ambiente.

Não vejo problema trabalhar o meio ambiente partindo do ensino de ciências, mas defendo que não seja exclusividade dessa disciplina, que se faça de forma interdisciplinar, superando a visão naturalista, ampliando as discussões sobre o meio para além dos espaços naturais, o que pode contribuir para uma compreensão contextualizada de ambiente e convergir para uma postura diferente de relacionamentos, como afirma Fazenda (1994, p.82)

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade

ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

A visão disciplinar sobre o meio ambiente reflete não somente a forma de trabalhar conhecimentos escolares, mas aponta também para como as pessoas entendem o meio além da escola, ou seja, também é visto separado dos aspectos econômico, social, cultural, político e numa dicotomia entre ser humano e meio ambiente, entre natureza e cultura.

As professoras apresentam a saúde humana como um dos principais motivos para educarem seus alunos ambientalmente. Isso é visto também numa perspectiva antropocêntrica, quando o foco é unidirecional, tendo como motivação sempre o ser humano:

Nas aulas de ciências ensino meus alunos a cuidarem do ambiente, para que tenham saúde, porque se não tem esses cuidados, vão adoecer. E não somente adoecer, mas até mesmo morrer, pois só vivemos porque existe meio ambiente, podemos não ter outras coisas, mas tendo o ambiente temos tudo (Profa. Célia, entrevista, 2021)

Hoje se valoriza mais as coisas artificiais, mas esquecem que só podemos viver se tiver a natureza, portanto ela é mais importante para nossa vida. Sempre que trabalho o ambiente, explico isso para meus alunos, para que eles entendam que precisam evitar todo tipo de agressão ambiental, pois quanto mais o ambiente é degradado, mais doenças e mortes temos. (Profa. Bruna, entrevista 2021)

A relação entre a saúde humana e o ambiente é fundamental, mas as professoras entendem essa relação numa perspectiva reducionista e focada apenas na saúde das pessoas, tendo o ambiente como recurso para isso. Essa perspectiva desconsidera a dialeticidade entre o ser humano e o ambiente, tornando-se uma concepção utilitarista que não enxerga a indissociabilidade entre eles, pois como expressa Boff (2000, p.46)

O ser humano sempre é parte da natureza e interventor da natureza. A relação ser humano-natureza é dialética, quer dizer, ambos se encontram indissoluvelmente intrincados um no outro, de tal forma que o destino de um se transforma no destino do outro.

Uma visão interdisciplinar pode contribuir para a superação dessa perspectiva fragmentada, contribuindo para um trabalho de diálogo entre as diferentes áreas de ensino, o que pode convergir para uma educação ambiental na perspectiva crítica, que contempla as várias dimensões que envolvem o ambiente.

Segundo as professoras, as atividades que elas desenvolvem podem ser vistas em contação de histórias, produção de desenhos, rodas de conversas, brincadeiras, cartazes e atividades de campo, como limpeza do ambiente ao redor da escola, as quais são desenvolvidas de forma lúdica, pois entendem que metodologias atrativas e prazerosas são essenciais para que os alunos se interessem pelas questões ambientais.

Vale ressaltar que essas atividades são feitas orientadas pela perspectiva antropocêntrica, em que as crianças devem aprender a cuidar do meio, tendo como motivação somente sua saúde e bem-estar, como pode ser visto em seus relatos:

Faço atividades diferentes para eles participarem e aprenderem a cuidar do meio ambiente, evitando jogar lixo no chão, lixo nos rios, na escola, pois sem o meio a gente não pode continuar vivendo. Eu me esforço para fazer uma metodologia que atraia os alunos para que eles aprendam sobre o meio ambiente, porque não adianta eles aprenderem tanta coisa na escola se não aprendem a cuidar daquilo que é a nossa vida, pois sem ambiente saudável a gente morre (Prof. Bruna, entrevista 2021).

Não só falo ou escrevo, mas trabalho de forma lúdica, pois quanto mais gostarem das aulas, mais entendem que precisam ser responsáveis com o ambiente, evitando entulhar os rios de lixo, jogar lixo na escola, nas suas casas, para que tenham uma vida saudável. Utilizo contos, rodas de conversas, brincadeiras, desenhos, cartazes. Por exemplo, ao trabalhar desenho, passo tanto o desenho direcionado que é aquele que indico para eles desenharem algo determinado sobre o meio ambiente e o desenho livre, quando mesmo sendo sobre o meio ambiente, eles escolhem o que desenhar, sempre relacionando com ambiente, como desenhos sobre a diferença entre um igarapé limpo e um igarapé cheio de lixo e as consequências disso para as pessoas.

Uma das coisas que eles gostam muito é quando trabalho brincadeiras com eles em que eu adapto ao tema do meio ambiente, também crio algumas minigincanas com exigências deles trazerem algum material achado em igarapé, deles trazerem um pezinho de planta de casa para a escola e assim por diante. (Profa. Celia, entrevista 2021)

O exercício das professoras dinamizarem suas aulas e diversificarem suas metodologias, sem dúvida é algo positivo, uma vez que as crianças perdem o interesse quando são trabalhadas apenas atividades tradicionais como aulas expositivas. Porém, não se pode reduzir o processo educativo a questões metodológicas, não adianta apenas fazer aulas interessantes se os valores que são ensinados continuam sendo próprios de uma educação ambiental tradicional, contrários à visão de que:

A Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (Loureiro, 2004, p.29).

Por isso, os aspectos metodológicos sem uma concepção de educação transformadora perdem sua força, pois, por mais dinâmicos que sejam, estão desvinculados dos aspectos políticos e epistemológicos da perspectiva crítica. No caso das professoras colaboradoras, as metodologias estão vinculadas a uma visão de educação ambiental que não pensa a transformação do sistema capitalista, mas apenas propõe atividades com o intuito de educarem pessoas que supostamente resolvam as questões ambientais sem problematizarem as estruturas do sistema que as causam.

Nesse contexto, são necessárias não somente metodologias que sejam consideradas dinâmicas ou prazerosas, mas também mudanças de perspectivas de ambiente e educação ambiental, pois, mais do que mudar as formas de ensinar é preciso entender que:

[...] o saber ambiental excede as “ciências ambientais” constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais, e se estende além do campo de articulação das ciências, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (Leff, 2001, p. 145b).

Portanto, a educação ambiental crítica, tomada como um processo contínuo e político e como construção coletiva pode constituir uma possibilidade de transformação dos pensamentos reducionistas que as professoras

apresentam em relação a educação ambiental e a sua visão sobre o próprio meio ambiente.

Apesar das potencialidades que as escolas possam representar para as transformações ambientais, há questionamentos sobre as reais contribuições dessas instituições para mudanças no cenário dos problemas ambientais. Sobre isso, Dias (2000, p.74) afirma que:

os especialistas da área ambiental estavam certos. Se dependesse das instituições da educação formal no mundo, a EA ou não existiria ou ainda estaria retida nas elocubrações de ordem epistemológica e filosófica, emaranhada pelas teorias divergentes, ao sabor das vaidades acadêmicas e interesses políticos.

Essa crítica, apesar de parecer radical, não deixa de ter suas razões diante de cenários escolares que têm se limitado a práticas educativas sem significados e distantes das realidades dos alunos. Mas, também não se pode ignorar que a escola constitui um espaço que pode contribuir para transformações, como reflete Sorrentino (2002, p.17), ao afirmar que as escolas representam

espaços de troca efetiva e afetiva de olhares e saberes que possibilitem a formação de opinião [...] definir mecanismos claros e transparentes de tomada de decisão. Para isso, faz-se necessário delimitar o poder de decisão de cada um e do grupo, com o aprofundamento do debate sobre autonomia e interdependência, participação e responsabilidade.

Acreditar no potencial da escola como espaço que pode contribuir para transformações ambientais não pode ser visto de forma acrítica, pois a escola como a própria sociedade capitalista, contém forças que lutam com interesses diferentes, e nessas lutas há aquelas que podem até apresentar discursos ambientais, mas nem sempre estão comprometidas com uma visão de ambiente crítica e transformadora, pois a escola também é um lugar de contradição, onde não há um grupo homogêneo em termos de pensamentos, conhecimentos e posturas. Logo, é preciso ter clareza de que

A educação é apontada ingenuamente como solução para tudo, como se fosse um mero instrumento de socialização. Mas é também, por intermédio da escola, um instrumento de dominação, de manutenção da ideologia hegemônica e dos interesses da classe dominante, em luta contra as forças contra hegemônicas. A educação é um aparelho ideológico que se torna palco permanente de conflito entre

interesses conservadores e libertários. E cada ação cotidiana, cada projeto, como os programas de Coleta Seletiva de Lixo nas escolas, carregam uma determinada filiação ideológica, ainda que não intencional (Layrargues, 2005, 19).

Nesse contexto de opostos, pode surgir o novo, a síntese composta de novos olhares, de novas perspectivas ou, então, coexistir perspectivas diferentes, o que não pode mesmo, é continuar com uma escola que ignora os problemas ambientais, pois,

Assim, a educação ambiental faz-se imprescindível, e: Surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente. (...) Tais motivos, como veremos, estão profundamente enraizados em nossa cultura, no nosso próprio modo de ser e estar no mundo. A adição do predicado ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer explícita uma crise da cultura ocidental (Grün, 1996, p.21).

Portanto, trabalhar o meio ambiente nas escolas não é algo simplista, não se trata apenas de metodologias dinâmicas, ou de ensinar sobre um ambiente limpo para ser ter saúde, mas uma busca pela formação de uma cidadania comprometida com as questões ambientais, assim com a própria transformação da sociedade capitalista. Daí minha opção pela educação ambiental crítica, pois ela representa,

O desafio para a consolidação de uma cidadania substantiva e direta (que) reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma 'cultura de cidadania', nos planos local, regional ou internacional, articulada aos processos de transformação sistêmica (Loureiro, 2005, p. 75).

Há diferença entre optar por uma perspectiva de educação ambiental tradicional, devido interesses políticos, e assumir esta perspectiva por não conhecer outras possibilidades. É essa última posição, o caso das professoras que desenvolviam um trabalho educativo na visão antropocêntrica, porque aprenderam educação ambiental nessa visão, sem saberem da existência de outras concepções com outros fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos.

Ressalto que problematizar os limites das professoras neste trabalho, ao contrário de uma postura depreciativa, me renova a esperança naquilo que cabe

a educação fazer na vida das pessoas em termos de transformação. Seus equívocos não as impedem de se entregarem ao que pensam como melhor para as crianças, mesmo ainda numa ótica tradicional fazem com uma fé no ser humano e na vida. É isso que dá sentido ao que fazem, construindo um ensino de ciências, com seus limites, sim, mas que de certa forma deixa marcas positivas na vida dos alunos.

No diálogo com as professoras foi possível me reportar a minha infância, quando estudei os primeiros anos no ensino fundamental, em que minhas professoras com limites formativos formais talvez maiores que minhas colaboradoras, mas deixaram marcas em minha formação profissional, aprendizagens que extrapolaram conteúdos escolares, com valores que até hoje fazem diferença em minhas atitudes, como compromisso, seriedade profissional e honestidade.

Em alguns momentos, confesso que, ao ouvir minhas colaboradoras, tive a impressão de que ouvia minhas primeiras professoras, quando expressavam frases nas aulas de ciências como “as ovelhas nos dão a lã”, “as vacas nos dão o leite”, “as aves nos fornecem ovos”. Assim também as professoras diziam: “não podemos danificar o ambiente, pois ele nos dá as condições de vida”; “ensino meus alunos a cuidar do meio ambiente, porque ele nos dá tudo o que precisamos pra viver”.

As palavras, “nos dá”, “nos fornece”, são termos que também indicam uma compreensão dicotômica e romantizada do ser humano em relação à natureza e escondem as relações de exploração de trabalho da sociedade capitalista, na apropriação da natureza como recursos para produção de mercadorias. Essa visão romantizada da natureza como fornecedora do que o ser humano necessita, não questiona as estruturas de exploração e dominação capitalista.

Talvez, essa forma de expressar das professoras, ainda seja um reflexo do que aprenderam em suas vidas escolares. Isso me faz pensar que para formar numa perspectiva de educação ambiental crítica, exige paciência, pois somos seres históricos, temos influência de posturas e conhecimentos desde o momento que entramos na escola e até mesmo anterior a ela. Não nos formamos apenas com um curso de licenciatura, ou cursos de formação continuada, não mudamos instantaneamente ao entrarmos em contato com uma outra

concepção de meio ambiente, pois as mudanças são processuais, não acontecem no imediatismo.

Reflito que as colaboradoras antes de serem professoras, foram alunas que aprenderam com conteúdos escolares, com métodos, mas também com os modos de ser de seus professores e com outras expressões deles, tais como: tonalidades de voz com que tratavam os discentes, posturas políticas verbalizadas e vividas, religiosidade que professavam e pelo que afirmavam ou negavam em outros aspectos da vida. Todos esses elementos somam com a formação docente, sem desconsiderar as influências fora da escola, como da família, dos amigos e de outros contextos. Por isso, não se pode esperar que alguém com toda uma história, mude imediatamente, mas também não se pode ignorar que o contato com outras perspectivas são possibilidades para reflexões e para mudanças, pois o ser humano não é algo acabado, mas é um constante vir a ser.

As professoras, ao continuarem expressando sobre suas práticas em educação ambiental, iam ficando mais fluentes, seus relatos tomavam corpo à medida que entendiam que não estavam ali para serem tolhidas, mas pra dialogarmos. Com isso foram relatando sobre suas atividades com mais propriedade:

Para trabalhar com as crianças sobre importância do meio ambiente para nossa saúde, criei um projeto com o nome 'ambiente limpo e vida saudável'. Porque as crianças não tinham o hábito de jogar o lixo no lixo, jogavam o lixo no chão. Se comiam a pipoca jogavam o saco no meio do jardim da escola; se comiam o pirulito jogavam o palito no chão. Estavam sujando o meio ambiente, trazendo também sérios problemas de saúde, pois como jogavam os sacos das pipocas no chão, enchiam de água e o mosquito da dengue botava seus ovos causando doenças, não só para comunidade escolar, mas também para comunidade que vivia na vila.

Antes de irmos para o campo, eles faziam as atividades do projeto na sala de aula, com desenhos, rodas de conversas, brincadeiras, murais, cartazes, palestras, histórias e aí iam tendo conhecimento da importância de viver um ambiente saudável e limpo. Fomos para campo depois de toda essa teoria na sala de aula, fazendo mutirões fazendo limpezas, pegando os papeis, sacos plásticos, realizando coleta e depois levávamos para a sala de aula para expor em palestras nas salas dos outros colegas, envolvendo toda a escola. Pois, se vivo em um

ambiente limpo, tenho vida saudável, se vivo em um ambiente sujo, tenho problemas de saúde.

Os alunos acabavam vigiando uns aos outros, pois a regra era não jogar o lixo no chão, mas na lixeira. Esse era o hábito que estávamos ensinando a eles para que tivessem consciência de colocar o lixo no lixo. O projeto alcançou também adultos, pois os pais que iam à festividade da escola jogavam os copos de mingau no chão e passaram a fazer o certo. Inclusive, nos eventos colocamos várias lixeiras com plaquinhas para colocarem o lixo no seu devido lugar e como resultado a escola passou a ficar limpa tanto dentro como fora. As crianças ficaram com a preocupação de zelarem com o meio ambiente e levaram isso para suas casas, ensinando os pais a não jogarem garrafa pet e outros lixos no rio, que prejudicava o lugar de onde tiravam o peixe para o próprio sustento. Foi muito gratificante ensinar as crianças e pais sobre a importância de vivermos em um ambiente limpo que nos dê saúde (Profa. Célia, entrevista 2021).

O relato acima é de uma experiência da Professora Célia que vivenciou com seus alunos na escola, um projeto de educação ambiental. Considero interessante a forma metodológica que ela utilizou, vejo que foi uma prática que extrapolou a sala de aula, que de certa forma constituiu uma ação envolvente e participativa.

O que pode ser visto também, é que apesar de uma investida metodológica interessante, é perceptível claramente um trabalho de educação ambiental pautado na concepção antropocêntrica. Sem questionamentos políticos, e focando apenas o lixo como o principal problema, sem construir uma relação mais ampla com as questões ligadas ao consumismo e outras questões relacionadas.

Apesar das professoras falarem em projeto, o que na compreensão delas representa algo progressivo, porém, percebi que se trata de práticas em que não se percebem problematizações, não consideram as percepções dos alunos, mas partem somente das orientações curriculares, na perspectiva de

[...] uma organização curricular fragmentada e hierarquizada, neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagem concebidos como pura racionalidade, pautados em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas (Loureiro, 2006 p. 52).

Penso que o trabalho com projetos de forma contextualizada, considerando diversos aspectos, dentre eles, o interesse do aluno, pode ser uma prática que pode contribuir para que se caminhe nos moldes da educação ambiental crítica. Nesse sentido, o projeto não constitui apenas uma variação metodológica, mas uma possibilidade de um trabalho pedagógico consciente de sua politicidade, que pode contribuir para uma educação transformadora das relações do ser humano com o ambiente.

A forma como as professoras trabalham o problema do lixo é isolada do contexto do consumismo, não problematizam o sistema capitalista que é a causa do consumismo, pois quanto mais se consome, quanto mais se vende e se compra, mais ele se desenvolve e domina. Ignorar isso é atribuir os problemas ambientais, a uma dimensão exclusivamente individual, que acaba até mesmo culpando a pessoa, sem considerar as dimensões sociais do problema, enquanto que

Para uma Educação Ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: quando cada um fizer a sua parte. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para depois dar lugar às transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma educação Ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo - sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação (Carvalho, 2004, p. 19-20).

Sem dúvida, é necessário trabalhar o problema do lixo, pois este realmente traz sérios problemas para a sociedade e para o ambiente, afetando-o em vários aspectos (Deboni e Pinheiro 2010, p.15), porém, este não pode ser visto apenas como um problema individual e isolado, pois está ligado à própria dinâmica do capitalismo. Logo, priorizar atividades voltadas para o destino do lixo, sem problematizar suas causas, não contribui para mudanças efetivas, por isso, mais do que ensinar a jogar o lixo nas lixeiras, Jacobi (2005, p.1) reflete que

[o]s educadores têm um papel estratégico e decisivo na inserção da educação ambiental no cotidiano escolar, qualificando os alunos para um posicionamento crítico face à crise socioambiental, tendo como horizonte a transformação de hábitos e práticas sociais e a formação de uma cidadania ambiental que os mobilize para a questão da sustentabilidade no seu significado mais abrangente.

A professora, em seu relato, volta a enfatizar a relação entre a limpeza do ambiente e a saúde humana, apresentando o lixo como principal problema, o que reforça o pensamento anterior em que ambas restringem as questões ambientais a essa relação. Nessa perspectiva, apresentam uma visão simplista que limita a saúde humana à limpeza do ambiente, entendendo-a como mera ausência de doença. Porém, como afirma Mezzomo (2003), a saúde não pode ser reduzida a uma única dimensão, mas exige que o ser humano seja considerado em todas as dimensões que o constituem.

Inclusive, quando a professora fala de saúde, citando o que as crianças jogam no chão, é perceptível o tipo de lanche que elas utilizam, produtos industrializados como pipocas e bombons, que não contribuem para uma vida saudável, mas como o foco dela é apenas o lixo, a própria alimentação que é essencial para a saúde, não é problematizada, embora tenha na situação do lanche, uma oportunidade para relacionar a alimentação com a qualidade de vida das crianças.

Além de trabalhar uma visão reducionista de saúde humana, em nenhum momento, a professora faz menção à saúde ambiental, dos animais, das plantas, o que enfatiza a visão antropocêntrica, uma vez que a preocupação é somente com o ser humano, excluindo as outras vidas e qualidade dos demais fatores bióticos e abióticos da terra, como morada planetária.

Outra situação que destaco é a dicotomia entre teoria e prática que a professora Célia apresenta em seu relato, ao falar sobre atividades que foram feitas na sala de aula e as atividades de campo, algo que ela relata mesmo sem ser perguntada. O problema não é que as atividades foram feitas em lugares diferentes, mas a ideia de que na sala de aula se aprende teoria e nas aulas de campo, práticas, pois na realidade teoria e prática são elementos indissociáveis.

Na verdade, essa dicotomia não se trata somente de uma questão de formação pedagógica, mas reflete sobre a própria cosmovisão da docente, pois assim como trabalha a divisão entre teoria e prática nas atividades de ensino-aprendizagem, trabalha de forma dicotômica outros elementos da vida fora da escola, como é caso da separação entre cultura e natureza, ser humano e ambiente. Ao contrário dessa visão dicotômica, pode-se dizer que assim como a formação fora da escola interfere nas práticas docentes, as visões trabalhadas na escola também interferem na forma de ver a vida e o mundo.

A ideia de um aluno vigiar o outro para não jogar lixo no chão, presente no relato da professora, por seu caráter impositivo e coercitivo, não contribui para uma formação crítica e reflexiva de cidadãos que assumam de forma consciente seu compromisso ético com o meio ambiente. Esse policiamento proposto pela professora, também pode convergir para que muitos alunos, sem refletir, passem a agir de forma dúbia em relação às atitudes ambientais, quando em frente aos outros agem corretamente, o que não acontece quando estão sozinhos. Por isso, é necessária a formação de cidadãos com uma ética ambiental consciente e comprometida e para isso é preciso incorporação de valores que realmente compoñham o pensamento e as atitudes das pessoas. Nesse sentido,

A educação ambiental é definida como um processo no qual incorporamos critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos nos objetivos didáticos da educação, com o objetivo de construir novas formas de pensar incluindo a compreensão da complexidade das emergências e das inter-relações entre os diversos subsistemas que compõem a realidade (Leff, 2001, p.114 a)

Uma Educação Ambiental que não situa o aluno na complexidade dos problemas ambientais, acaba se esvaziando em práticas mecânicas, em que o estudante não consegue construir relações das questões ambientais com outros aspectos da vida. Daí se cria uma consciência reducionista em que os sujeitos entendem que tais problemas são provenientes de ações de indivíduos vistos isoladamente, o que faz com que essas tendências foquem numa perspectiva meramente comportamental.

Ressalto que apesar das lacunas formativas das professoras, as quais não devem ser minimizadas, seus relatos sobre suas experiências de educação ambiental refletem comprometimento, apresentando elementos positivos que

vão além da ministração de conteúdos escolares, como dedicação e compromisso no que se dispõem a fazer, investimentos em aulas dinâmicas, enfim, não fazem de seus limites, ocasiões para negligências, mas assumem com responsabilidade o que podem fazer:

Sempre busco fazer minhas atividades com todo amor e dedicação. Mesmo que a gente não ganhe muito, tenho alegria em poder ajudar meus alunos a irem além. Por isso, dou o meu melhor, me esforço, embora nem sempre consiga fazer atividades que eles gostem e se interessem (Profa. Célia, entrevista 2021).

Não sei muito sobre ambiente, sobre educação ambiental, mas sempre busco fazer minhas aulas atrativas, para que meus alunos entendam que a escola é um espaço que vale a pena, que o tempo que estão ali não é em vão. (Profa. Bruna, entrevista 2021)

No filme o sorriso de Monalisa, há um trecho impactante e provocativo, que mostra a Professora Monalisa, professora de arte, apresentando um *slide* sobre história da arte, sendo que ao passar cada lâmina, antes mesmo de falar uma só palavra, as alunas falavam imediatamente do que se tratava, o que deixou a professora atônita. Sendo que em seguida a professora traz outras imagens, diferentes daquelas que tinham sido convencionadas como arte, fazendo com que as alunas não tenham mais as respostas prontas, problematizando seus conceitos sobre arte e ampliando o conhecimento para a vida, para realidades extra livros.

Menciono esse episódio do filme com a intenção de explicitar que as atribuições docentes não se esgotam no ensino de conteúdos escolares, mas contemplam a formação de cidadãos que saibam problematizar suas realidades ambientais e pensar de forma crítica e reflexiva. A presença do professor é formativa, afetiva e transformadora, por isso ele não pode ser visto como um mero reprodutor de conteúdos escolares, mas como um mediador de questionamentos e provocador de pensamentos críticos na formação de cidadãos transformadores do mundo e de si mesmos, o que é compatível com a necessidade de uma formação docente na perspectiva de que:

Aprender a aprender a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas para construir um novo saber e uma racionalidade que orientem a

construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia (Leff, 2003, p.22 e 23)

Considero louvável a atitude das professoras colaboradoras diante de suas necessidades de formação, inclusive meus contatos com elas, mesmo antes da pesquisa, me deram propriedade para perceber suas posturas humildes diante da vida e do conhecimento. Isso foi perceptível também quando elas se mostraram totalmente disponíveis em participar das atividades de formação propostas nesta pesquisa.

Não havia nenhuma obrigação para as professoras participarem da proposta da pesquisa-formação e, além disso, para elas participarem precisavam dedicar tempo a mais, acrescentar mais atividades em sua rotina. Mesmo assim, não hesitaram e nem se detiveram nas dificuldades. Viram a proposta como oportunidade de aprenderem e de lhes ajudar em sua atuação como professoras de ciências e como educadoras ambientais, como pode ser visto em seus relatos abaixo:

Professor, aceito sim e já lhe agradeço, pois sei que vou aprender muito com seu trabalho, a gente nunca sabe tudo, ao contrário a gente aprende sempre. Pois vivemos mergulhados no trabalho que não temos nem tempo para aprender outras coisas e de saber se estamos fazendo certo ou não (Profa. Célia, entrevista 2021)

Com certeza, quero muito participar, quanto mais a gente conhece, podemos fazer diferente e fazer melhor. Pois enquanto a gente viver neste mundo, mesmo sendo professor, precisamos sempre aprender para não ficarmos para trás, neste mundo de tantas mudanças (Profa. Bruna, entrevista 2021).

A aceitação de formação por parte das professoras, suas disponibilidades em investir em conhecimentos, sem serem obrigadas, mas por sua própria vontade, me recorda o pensamento de Nóvoa (1991, p.25), quando exprime que (...) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

A Professora Célia, em sua simplicidade, fala da importância da formação para aprender novos conhecimentos e, também, como momento de avaliação

de suas práticas. Considero essa afirmação relevante e me faz pensar sobre a importância de o professor refletir sobre suas práticas. É claro que advogo a respeito da reflexão na ação, mas às vezes há professores que ainda não têm essa compreensão e condições para isso. Por isso, penso com Sacristã quando defende o distanciamento do professor para refletir sobre suas práticas, o que pode ser feito de forma mais profunda, mais minuciosa,

[...] quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua. [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado (Sacristan, 1999, p. 70).

Trazer o pensamento de Sacristan, aqui, não significa negar o valor da reflexão na ação, mas ter o intuito de afirmar a importância da reflexão sobre a ação nos momentos de distanciamento vividos em situações de formação. Até mesmo porque penso que para que o professor tome consciência da reflexão na ação, são necessários momentos de formação, para que compreenda que isso é possível.

Portanto, seja reflexão na ação ou sobre a ação, a reflexão constitui um elemento indispensável para todo o processo de formação e de constituição docente. Representa também um elemento relevante para que o docente sinta a necessidade de mudança, pois o professor só tem consciência da importância de mudar, quando reflete sobre suas práticas e sente seus próprios limites, pois toda mudança inicia de um ponto de partida, não se muda do nada, mas a partir do que somos e temos.

Por isso que, ao refletir sobre as práticas das professoras colaboradoras, as tomo como indicadores de mudanças, pois percebi nos diálogos e em outros contatos com elas que um de seus anseios, é o desejo de aprender novas coisas, novos pensamentos, novas práticas; esperança que permeia toda a construção deste trabalho, em que as lacunas não são vistas de forma definitiva, mas como sinalizações da necessidade de novos pensamentos e novas perspectivas ambientais.

Penso que quem forma professores deve ter sempre em mente, que o ser humano, seja aluno, ou docente, vive um constante processo de transformações. Logo, deve conservar a esperança nos formandos, pois no processo de formação, os conhecimentos, as concepções são sempre elementos transitórios, por isso o que um professor pensa e faz hoje, não pode ser visto como indicativo para toda a vida do docente, mas sempre como ponto de partida para outras aprendizagens.

As lacunas vistas nas práticas das professoras refletem a própria carência formativa que tiveram, isso é expresso na forma como elas falam do curso de licenciatura que cursaram que, mesmo tendo cursado uma disciplina voltada para educação ambiental, não lembram do que foi ministrado e nem mesmo o nome da disciplina, como expressa a professora Célia: “Na licenciatura tivemos uma disciplina sobre meio ambiente, mas não lembro de nada, nem do nome da disciplina” (Profa. Célia, entrevista, 2021).

Não quero afirmar que a formação inicial deva dar conta da formação do professor para trabalhar educação ambiental, mas que poderia ter uma ênfase maior e que houvesse significados para os formandos. No caso das professoras, reitero a postura positiva delas de assumirem que sentem falta de formação para seu trabalho na educação ambiental:

Sinto falta não só de formação sobre educação ambiental, mas de projetos que pudessem ser desenvolvidos na escola e comunidade escolar (Profa. Bruna, entrevista 2021).

Sim, eu sinto falta, o que nos ajuda são algumas vezes que a Secretaria insere temas de meio ambiente nas práticas de formação, mas isso é raro, se a gente quiser mesmo aprender mais, temos que ir para os livros, mas é algo que não dá pra gente aprofundar tanto (Profa. Célia, entrevista 2021).

Vale ressaltar que as atividades de formação promovidas pela Secretaria de Educação mencionadas pelas professoras, são momentos esporádicos no ano, em que também são orientadas a desenvolverem projetos sobre determinados temas, o que geralmente acontece sem um tempo propício para reflexões mais aprofundadas e sem ferramentas teóricas que lhes possibilitem escolhas em relação a diferentes perspectivas ambientais.

Logo, é enfática a necessidade que as professoras tenham uma formação ambiental continuada, em que sejam problematizadas as questões ambientais que se apresentam hoje, dentro da complexidade em que estão inseridas, complexidade essa que se traduz, inclusive, nas diferentes perspectivas de ambiente e educação ambiental.

Penso ser necessária, também, uma formação que contribua para que as professoras percebam a necessidade de superação de uma visão tradicional de educação ambiental que visa meramente mudança comportamental, em prol de uma perspectiva ambiental emancipatória, pois “uma educação ambiental crítica poderia contribuir para a mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas (Kataoka, 2014, p. 401).

A formação de professores na perspectiva da educação ambiental crítica, implica mais do que acúmulo de informações, mas representa a possibilidade de criação de uma nova consciência, de uma nova forma de ver o ambiente e as relações do ser humano com ele, partindo de uma compreensão de exploração para uma compreensão de interação.

Nesse contexto, a educação ambiental crítica advoga a respeito de uma ética que não separa as questões ambientais da busca pela melhoria da vida social, a qual é explicitada em suas intencionalidades políticas que segundo Guimarães (2007, p. 19), são “voltadas para as transformações da sociedade em direção à igualdade e à justiça social”.

Para que haja transformação social a partir da educação ambiental, um dos elementos indispensáveis é a formação docente, uma vez que, “o papel dos professores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade, como parte de um processo coletivo” (Jacobi, 2003 p. 204).

Reflito que não se pode esperar dos professores uma educação crítica, se estes atuam motivados por uma visão tradicional de educação e do próprio meio ambiente, ou apenas repetindo práticas propostas em livros didáticos ou de proposições de secretárias, sem uma formação crítica e reflexiva que lhes propiciem uma perspectiva transformadora.

Não estou falando com isso que todos os professores devam ter a mesma perspectiva de educação ambiental, uma vez que nem todos tem o mesmo interesse na transformação da sociedade capitalista, mas que no caso das professoras colaboradoras desta pesquisa, suas compreensões e práticas tradicionais se davam, devido não terem contato com outras compreensões ambientais ou formação que lhes permitissem ampliar ou mudar suas visões.

Como esta pesquisa tem uma relação acentuada entre formação ambiental e cinema, em nossos diálogos sobre a proposta de trabalharmos filmes nos momentos formativos, as professoras apresentaram suas dificuldades para utilizarem tais recursos em sala de aula, mas, o mais importante em meu ver é que se mostraram interessadas em participar das atividades de formação e construir suas relações e aprendizagens que podem contribuir para que elas insiram filmes em suas aulas e para sua formação ambiental crítica:

Professor, eu não utilizo filme em minhas aulas, às vezes pela dificuldade de equipamentos, mas principalmente porque tenho dificuldades de achar os conteúdos nos filmes. O senhor está entendendo? Eu não posso passar um filme só pra passar, tenho que ter uma ligação com o que vou dar de conteúdo para os meus alunos, seja de ciências, de matemática ou outra disciplina (Profa. Bruna, entrevista 2021).

Eu não costumo usar filmes para meus alunos, porque não sei como usar um filme sem perder tempo, por medo de não haver no filme algo que eu possa relacionar com conteúdos que tenho que dar (Profa. Celia, entrevista 2021).

Um dos pontos que reflito sobre as falas das professoras acima, diz respeito aos recursos que a escola deve disponibilizar para os professores, como uma televisão, um computador, algo que realmente seja possível. Inclusive relaciono essa situação com uma experiência que vivi como professor da rede estadual no ano 2000, em três escolas de localidades diferentes do município de Bragança.

Nessas três escolas havia televisão e vídeo cassete, equipamentos que vinham para serem utilizados no processo ensino-aprendizagem, porém ficavam literalmente em umas grades em forma de quadrado. Além dessas grades físicas, existia uma certa grade política que não permitia a utilização desses materiais, por um zelo excessivo, por medo dos materiais serem danificados.

Essa experiência é para ilustrar as dificuldades que muitas escolas do campo enfrentam, onde a falta de recursos eletrônicos, o medo do manuseio, ou até mesmo a falta de preparação para sua utilização bloqueia o trabalho dos professores no que diz respeito à utilização de mídias em suas aulas. Mas isso também constitui uma questão formativa, pois quando os professores são formados para entenderem a importância desses recursos podem se aventurar melhor em sua aquisição e até mesmo seu manuseio, seja desde um televisor, a própria internet, pois como reflete Moran (2013, p.2):

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial.

Pode até parecer obsoleto falar sobre dificuldades com aparelhos de televisão e vídeo, num tempo em que a internet e o computador são dominantes, mas não se pode esquecer que ainda existem ambientes com totais dificuldades em internet, como é o caso da localidade em que aconteceu esta pesquisa e como reflete Fantin (2007, p.2), “por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam importantes e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a eles”.

Reflito que mesmo que uma escola tenha um bom acesso à internet, a qual sem dúvida é uma ferramenta rica de possibilidades pedagógicas, é pertinente a fala de Moran, quando expressa que:

Estamos deslumbrados com o computador e a Internet na escola e vamos deixando de lado a televisão e o vídeo, como se já estivessem ultrapassados, não fossem mais tão importantes ou como se dominássemos suas linguagens e sua utilização na educação (Moran, 2007p.162).

Considero relevante discutir sobre essas questões que envolvem tecnologias, pois minha intenção é contribuir para que haja uma postura consciente sobre a utilização dos filmes, para evitar discursos idealizados que não consideram as realidades e as necessidades da escola.

Um dos medos das professoras era de ao utilizarem filmes em suas aulas de ciências ou de outras disciplinas não conseguirem trabalhar os conteúdos curriculares ou de não saberem relacionar os filmes com tais conteúdos. Essa

visão indicou a necessidade de formação que lhes provocasse a refletir sobre o cinema como um recurso que pode ampliar a construção de relações dos conteúdos escolares com outras possibilidades de entender a vida e o mundo.

Ressalto que, apesar dessas dificuldades, as professoras não se detiveram, mas se lançaram na expectativa de experimentarem as atividades propostas e superarem o medo do novo e as dificuldades encontradas. Essa disposição é fundamental no processo formativo, uma vez que a formação não deve ser algo de interesse externo, mas do próprio sujeito.

O medo pelo desconhecido pode ser um fator que nos bloqueia e nos impede de experienciarmos novas realidades, novos aprendizados. Mesmo não sendo imunes ao sentimento de medo, as professoras se mostraram dispostas a superar seus limites e participarem das atividades de formação como podemos ver nos excertos a seguir:

Apesar das minhas dificuldades, sei da importância dos filmes. Se eles forem usados de maneira correta, podem trazer benefícios para nossos alunos. E como o senhor vai trazer essa formação pra gente, vai ser muito bom, pois sempre ouço de professoras de outras escolas que usam filmes em suas aulas (Profa. Célia, entrevista 2021).

Quando o senhor disse que a gente ia fazer uma formação com cinema, primeiro senti um certo medo, mas estou com muita vontade de participar, pois tudo o que for bom para melhorar minhas aulas, minhas metodologias, estou dentro, mesmo que seja difícil. O Senhor estando com a gente, a gente enfrenta (Profa. Bruna, entrevista 2021).

O outro aspecto constituinte desta pesquisa-formação que dialoguei com as professoras foi sobre a participação dos cooperados nas atividades de formação. No início, busquei ouvi-las sobre o que sabiam a respeito da cooperativa e a importância que tem para a comunidade e consequentemente para seus alunos, as quais expressaram que:

Sei que existe a cooperativa, inclusive alguns pais devem fazer parte dela, mas não sei a fundo do que se trata, como eles trabalham. Pois a gente passa o dia na escola, e no final do dia vamos embora, aí não posso falar mesmo (Profa. Celia, entrevista 2021).

Não sou do lugar, mas sei que há uma cooperativa, mas a gente não tem um contato mais de perto com ela (Profa. Bruna, entrevista 2021).

Reflito sobre as respostas das professoras ao dizerem que não tinham um conhecimento sobre a COOMAC e um dos motivos para esse desconhecimento é que elas não moram na localidade e que se fazem presente apenas nos horários de funcionamento da escola, inclusive uma delas trabalha também em uma outra localidade.

Relaciono essa falta de contato das professoras com a cooperativa com a necessidades de os professores conhecerem os contextos em que seus alunos estão inseridos, inclusive uma das exigências da educação do campo, é que os professores sejam da própria localidade de seus alunos, justamente para que tenham uma compreensão mais próxima dos anseios, dificuldades e conquistas de seus educandos, tendo em vista uma educação que dialoga com os contextos dos estudantes.

O desconhecimento da ação da cooperativa na comunidade por parte das professoras também pode indicar ainda resquícios de uma visão que considera a escola como lugar exclusivo para o conhecimento, sem considerar outros espaços de aprendizagem e sem estabelecer diálogos para além dos espaços escolares.

A escola é um espaço social que reflete as influências da sociedade em geral, e o diálogo com outros espaços pode contribuir para ampliação, tanto da formação dos professores como para uma educação cidadã conectada com as exigências do tempo em que vivemos e com as próprias realidades sociais, culturais e ambientais de seus alunos. No caso desta pesquisa-formação, o diálogo com a comunidade é configurado por meio da relação com a cooperativa que representa de uma forma tônica, as vozes, lutas e as conquista da comunidade local.

Quando disse a professoras que nossos encontros seriam com os cooperados e com cinema, dialogamos com entusiasmo sobre isso e elas assim se manifestaram:

Professor, seu trabalho é muito bonito e diferente, porque o senhor aposta nas pessoas simples! A gente não tinha visto alguma formação em que alguém da roça participa ensinando alguma coisa. A gente aprendeu, que quanto mais formadores têm cursos de mestrado, doutorado, serão melhores. E agora a gente vai aprender também com agricultores, valorizar seus

conhecimentos. Isso é inédito para nós (Profa. Célia, entrevista 2021).

Gostei muito da sua proposta, pois nos ensina que podemos valorizar os conhecimentos das pessoas da comunidade e que um filme pode ser usado para educar. O senhor surpreendeu a gente, não perderemos por nada (Profa. Bruna, entrevista 2021).

Reflito sobre a postura das professoras quanto à participação dos cooperados. Elas enxergam algo que é um dos diferenciais da minha tese, que consiste na participação das pessoas da comunidade, não simplesmente para receber formação, mas como sujeitos de conhecimentos que podem somar com a formação delas. Isto, a meu ver, representa uma atitude que converge para um pensamento sobre formação docente que supera a visão academicista pois, numa perspectiva dialógica, valoriza diferentes tipos de conhecimentos e a participação de sujeitos de segmentos sociais externos à escola e à academia.

A postura das professoras é coerente com o que proponho nesta pesquisa-formação que é justamente, uma educação ambiental crítica que valoriza também os saberes locais dos sujeitos em diálogo com os saberes escolares de ciências. O que pode convergir para um ensino de ciências decolonial, desconstruindo ideias de colonialidade em relação ao saber e o ser (Mignolo, 2010).

Nas próximas seções discuto alguns momentos formativos que tivemos como respostas às necessidades das professoras no que diz respeito à educação ambiental crítica, em que experienciamos as proposições desta pesquisa em encontros de formação, com as professoras e cooperados, tendo filmes como elementos mediadores na construção de conhecimentos.

V-EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: Reflexões sobre o Sistema Capitalista como causador de Problemas Ambientais

Nesta e nas duas seções seguintes, construo as metanarrativas desta pesquisa, as quais expressam momentos formativos com professoras de ciências em educação ambiental crítica. Cada seção traz como objeto de análise, um encontro formativo, uma vez que esta tese foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa-formação. Os tópicos desenvolvidos nas narrativas, foram construídos a partir das falas dos participantes em relação aos filmes e as relações que estabeleceram com temáticas propostas no grupo focal, sendo trabalhados de forma interligada com o contexto de cada narrativa correspondente.

Ressalto que as narrativas foram construídas com os acontecimentos dos encontros formativos, sem a pretensão de relatar tudo o que aconteceu, mas os elementos principais para a construção de uma trama em que se percebam as relações formativas experimentadas.

Especificamente, esta narrativa tem como foco, um encontro formativo tendo como elemento mediador, o filme "O Lucro acima da Vida", dirigido por Nic Nilson, utilizado com o objetivo de mediar a discussão sobre os problemas socioambientais e suas relações com o sistema capitalista, em sua busca desenfreada pelo lucro.

Em síntese, o filme "O Lucro acima da Vida" aborda sobre o crime ambiental das multinacionais Shell Brasil e Basf S.A, na cidade de Paulínia/SP, bairro Recanto dos Pássaros, que por meio da produção de agrotóxicos, trouxeram sérios impactos ambientais, contaminando trabalhadores e outros habitantes, chegando muitos deles a óbito, consistindo, assim, numa tragédia socioambiental, como consequência de uma ambição exacerbada que colocou o lucro como prioridade em relação ao ambiente e à vida.

O filme mostra um contexto de lutas contra as duas empresas que devido o poder do capital, tinham o apoio da mídia e do poder público, mas que finalmente foram responsabilizadas por seus crimes, mediante as lutas de

funcionários egressos, que se organizaram e lutaram judicialmente contra os crimes ambientais das multinacionais.

Ressalto que antes de iniciar a projeção do filme, como nos outros encontros, fiz um momento expositivo sobre educação ambiental crítica, dialogando com eles sobre as características dessa perspectiva de educação ambiental. O intuito com esse momento discursivo não era aprofundar a temática, mas situar os colaboradores, pois a partir dos filmes íamos aprofundando conteúdos no âmbito dos contextos de diálogos com os cooperados e as professoras.

Nesta metanarrativa, os tópicos que são discutidos e que formam os fios construtores da tecitura de reflexões formativas, foram, a) Contraposições à Produção Capitalista b) Agrotóxico e prejuízos à saúde, c) A Participação coletiva nos Enfrentamentos aos Problemas Ambientais

Ao encerrar a projeção do filme pedi aos alunos que falassem sobre seus destaques, suas impressões relacionadas ao meio ambiente e suas experiências como professoras e como cooperados, tendo como pergunta norteadora: **Que relações vocês estabeleceram no filme, entre a produção capitalista e os problemas ambientais?**

Após meu convite para socializarem, imediatamente o cooperado Carlos pediu a palavra e apresentou uma relação de **contraposições à produção das fábricas capitalistas** apresentadas no filme, advogando a favor da produção realizada na cooperativa, o que contribuiu para a construção do primeiro tópico desta narrativa:

Faço uma comparação entre a forma destrutiva da produção das fábricas no filme, com a produção na economia solidária que desenvolvemos na COOMAC. Desde o início, quando fundamos a cooperativa, nossa preocupação era com o meio ambiente, mas, também com uma produção que não explorasse o meio e nem as pessoas. Como vocês podem ver no filme, as fábricas que davam empregos eram as mesmas que contaminavam as pessoas. No nosso caso, entendemos que para termos sustentabilidade, é preciso trabalhar o ambiental ligado com o econômico e com o social, que formam um tripé inseparável. Não adianta ensinar o menino a não jogar lixo no chão, se as empresas destroem o meio e a nós mesmos (Cooperado Carlos, grupo focal, 2021).

O cooperado Carlos conseguiu perceber a diferença entre a forma irresponsável de produção das fábricas capitalistas do filme, visando apenas o lucro, e a produção na perspectiva solidária da COOMAC. Isso reflete que o cooperado desenvolveu uma consciência crítica em suas experiências na cooperativa, que lhe possibilita identificar os males do capitalismo para o meio ambiente e optar por uma produção comprometida com a sustentabilidade.

Carlos expressa em suas falas, uma compreensão relacional, quando argumenta que a cooperativa trabalha um tripé, composto pelos elementos: ambiental, social e econômico, o que mostra que não considera o meio ambiente de forma isolada, mas, refletindo o pensamento em desenvolvimento na COOMAC. Manifesta entender a necessidade de trabalhar o ambiente de forma relacional, o que me faz lembrar que na perspectiva da educação ambiental crítica é necessário “[...] contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente” (Layrargues; Lima, 2011, p. 11).

Reflico que os três elementos que o cooperado faz menção, apesar de serem os mesmos que compõem o tripé do desenvolvimento sustentável, defendido pela sociedade capitalista, na perspectiva da cooperativa é diferente, pois esta, com base na sustentabilidade, objetiva a transformação do sistema capitalista e a superação da visão antropocêntrica, enquanto que na perspectiva do desenvolvimento sustentável, se busca uma conciliação entre as questões ambientais e o capitalismo, como afirma Silva (2010, p.167):

Na realidade, a formulação Desenvolvimento Sustentável representa uma tentativa de oferecer respostas à problemática do meio ambiente a partir de uma crítica às teorias desenvolvimentistas, hegemônicas no pós-guerra, sem, no entanto, inscrevê-las no contexto da crítica ao modo capitalista de produção; em outras palavras, trata-se de uma tentativa de articular expansão capitalista e utilização racional dos recursos naturais, crescimento econômico, respeito ao meio ambiente e redução da pobreza,

Nesse sentido, Boff esclarece sobre as diferenciações entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade:

Se esta compreensão for correta, então fica claro que sustentabilidade e desenvolvimento configuram uma contradição nos próprios termos. Eles têm lógicas que se autonegam: uma privilegia o indivíduo, a outra o coletivo; uma enfatiza a competição, a outra a cooperação; uma a evolução do mais apto, a outra a coevolução de todos juntos e inter-relacionados (Boff, 2016, p. 48).

A experiência do tripé na cooperativa, não é meramente um discurso paliativo, pois em minhas experiências com os cooperados nesta pesquisa e em outros momentos anteriores, tenho visto um compromisso para que esses elementos sejam trabalhados de forma coerente, buscando a transformação das relações de opressão e exploração e o exercício de uma prática ambiental sustentável e da justiça e equidade social.

A fala do cooperado Carlos provocou as professoras, estimulando-as a expressarem reflexões sobre suas experiências docentes com o meio ambiente:

Amigo, por sua fala vejo que a experiência de vocês na cooperativa é rica em termos de educação ambiental. Enquanto as fábricas no filme não tinham nenhum compromisso com a vida, vocês na cooperativa têm uma responsabilidade ambiental admirável. Sua fala me ajuda a entender que a educação ambiental é muito mais do que a preocupação com lixo como eu fazia anteriormente na escola. Aprendo que pertinho da escola que trabalho há mulheres e homens que têm experiências fantásticas de educação ambiental, que são vocês da cooperativa (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Que bom a gente poder ver uma experiência positiva, contrária a do filme. Sua fala fortalece o que o professor explica sobre educação ambiental crítica, quando vocês trabalham o ambiente ligado com o social, com o econômico. Agora entendo que ao trabalhar a saúde dos meus alunos, o bem-estar deles, também estou trabalhando uma relação ambiental (Profa. Bruna, grupo focal, 2021).

As falas das professoras, contribuem para que se perceba a importância das experiências dos cooperados para sua formação como educadoras ambientais. A professora Célia entende a necessidade de não se deter apenas em atividades sobre lixo e a Professora Bruna consegue conectar os cuidados com o ser humano e com o meio ambiente, não mais com uma visão antropocêntrica, mas com a compreensão de que o meio ambiente e ser humano são indissociáveis, o que indica convergências para mudanças de pensamentos, pois:

[...] a aprendizagem transformadora envolve experimentar uma profunda mudança estrutural nas premissas básicas de pensamento, sentimentos e ações. É uma mudança de consciência que altera de maneira dramática e permanente nosso modo de ser no mundo. Essa mudança envolve nossa compreensão de nós mesmos e de nossas próprias localizações; nossos relacionamentos com outros humanos e com o mundo natural; nossa compreensão das relações de poder nas estruturas entrelaçadas de classe, raça e gênero; nossa consciência corporal, nossas visões de abordagens alternativas à vida; e nosso senso de possibilidades de justiça social e alegria pessoal (O'sullivan; Morrell; O'connor, 2012, p.17).

Ressalto a compreensão de que a formação docente é processual e contínua. Por isso, penso esses indícios como algo convergente para a formação das professoras, não como ponto acabado, mas como ponto de partida para novos conhecimentos, novas investidas formativas, pois:

Uma formação crítica que não se dá apenas em um momento, mas que de forma permanente poderá provocar a ruptura da armadilha paradigmática por parte desses educadores, superando a fragilidade das práticas ingênuas, perpetuadoras de uma educação ambiental de caráter conservador, que vem se consolidando no cotidiano escolar (Guimarães, 2004b, p. 158).

A educação ambiental crítica possibilita uma visão consciente de que a forma de produção de uma sociedade tem uma relação intrínseca com as questões ambientais e sociais. Ela busca uma relação de profundidade sobre essa questão, formando pessoas para que entendam que a resolução dos problemas ambientais passa também pela mudança na forma de produzir, saindo de uma produção exploradora, para uma perspectiva solidária.

A cooperada Márcia também participou da discussão, focando seu olhar sobre a questão da produção, expressando o pensamento que é defendido na cooperativa, em relação à priorização da vida em detrimento ao lucro:

As empresas apresentadas no filme botaram o lucro acima da vida, por isso houve tantos problemas ambientais que atingiram as pessoas, os animais e o ambiente em geral. Na COOMAC, entendemos que precisamos trabalhar, ter alimentos, produzir, mas, buscamos fazer isso sem agredir o meio ambiente, as pessoas e os outros tipos de vida. Por isso, que trabalhamos o ambiental ligado ao econômico e ao social, pois não podemos respeitar o meio ambiente, se temos atividades econômicas degradantes, se vemos as pessoas sofrendo e não fazemos nada para mudar essa realidade. Nossas atividades atingem o

ambiente o mínimo possível. Evitamos queimadas, derrubadas e todo tipo de prática que prejudique a vida. Mas para isso, foi preciso muitas palestras, encontros, conversas para a gente entender e mudar (Cooperada Márcia, grupo focal, 2021).

É visível, que tanto Carlos, como Márcia, conseguem estabelecer conexões entre os problemas ambientais e a produção no sistema capitalista. Eles percebem que a forma como a produção econômica tem sido desenvolvida no capitalismo, não tem levado em consideração os aspectos ambientais e sociais, o que é coerente com a afirmação de Harvey (2006 p. 41) ao dizer que:

a acumulação é o motor cuja potência aumenta o modo de produção capitalista. [...] com vendas de produtos industrializados principalmente, e de produtos naturais como por exemplo: os minerais e os vegetais nativos que são explorados por grandes empresas, sendo que muitas delas são multinacionais interessadas na produção de capital, não [se] importando com a responsabilidade ambiental e social.

Os cooperados conseguiram estabelecer essas diferenciações como reflexo das experiências que vivem na cooperativa, da consciência que constroem nesse espaço. Suas experiências lhes autorizam a afirmar que é possível produzir de forma diferente da exploração capitalista, que é possível mesmo em uma sociedade capitalista, experimentar alternativas em que a vida em suas diferentes expressões seja prioridade em relação ao capital.

Eles também mostram em seus discursos, elementos que convergem para uma compreensão relacional do meio ambiente, quando expressam que a COOMAC trabalha a conexão entre as dimensões sociais, ambientais e econômicas. Essa expressão deles foi provocada pelo filme, ao abordar questões ambientais de uma forma contextualizada, contribuindo não somente para que eles relacionassem com a visão integrada da cooperativa, como também com a educação ambiental crítica.

As professoras intervirem no diálogo, expressando suas visões a respeito das falas dos cooperados, quando criticaram as posturas das empresas abordadas nos filmes, com as seguintes palavras:

Interessante como vocês da cooperativa tem consciência dos problemas ambientais provocados por esse sistema que vivemos. Antes, para mim, meninos não jogar lixo no chão já era tudo, mas hoje, vejo que há compreensões diferentes, e as contribuições do professor, de vocês e do filme, tem sido fundamental para eu rever meus pensamentos e práticas de

educação ambiental, não vejo mais os problemas ambientais de forma isolada do sistema capitalista e do que é prioridade para esse sistema (Profa. Bruna, grupo focal, 2021).

Não poderia deixar de mencionar as contribuições de vocês, quando não somente falam dos problemas ambientais das empresas apresentadas no filme, mas, por vocês apresentarem suas próprias experiências de proceder de forma correta com o ambiente e com os seres vivos (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Refleti com o grupo, que a visão crítica que os cooperados apresentam, não é algo natural, mas uma construção social, que a vivência deles na cooperativa foi fundamental para isso. E que nessa perspectiva, a presença deles no grupo focal, com seus conhecimentos e experiências socioambientais, também era relevante para a formação delas, pois o diálogo e a partilha de experiências exitosas, podem convergir para a formação de educadores ambientais críticos.

Esse diálogo foi uma expressão da importância da presença dos cooperados nos encontros de formação, quando as professoras entendem que as experiências que eles expressaram, exprimiam novas perspectivas que convergiram para que elas avaliassem suas próprias experiências, assim como projetassem novas formas de trabalhar a educação ambiental, coerente com a perspectiva crítica.

Em concordância com minhas palavras sobre os cooperados terem construído uma visão crítica em suas experiências na cooperativa, as professoras expressaram que:

Sim, professor, era justamente isso que estava pensando, que as experiências dos nossos amigos cooperados na cooperativa, lhes ajudaram a ter uma compreensão melhor dos problemas ambientais. Diferente da escola que trabalhamos, que não temos essas experiências. Ainda bem que estamos participando dessas [atividades de] formação, pois estamos aprendendo também com as experiências deles (Profa. Bruna, grupo focal, 2021).

Isso mesmo, as experiências deles na cooperativa fazem uma grande diferença, por isso apresentam uma visão muito mais rica de educação ambiental do que a gente na escola. Enquanto, que para nós o que fazíamos já era suficiente, pois o que aprendemos sobre ambiente foi muito incipiente, mas agora vemos por meio de um filme e por meio dos cooperados, que tudo o que vivemos tem a ver com ambiente e este com política, com economia, com o social e assim por diante (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Dessa forma, é visível que as professoras também perceberam que ter uma compreensão crítica não é algo dado, pois, para os cooperados chegarem a pensar criticamente, houve um processo, viveram experiências na cooperativa que lhes formaram para essa perspectiva. Vejo isso como uma percepção relevante para a formação das professoras, uma vez que o fato delas entenderem que a consciência crítica dos cooperados é uma construção, indica também que elas entendem que podem construir essa visão.

Simultaneamente, as professoras expressaram que apesar de não terem experiências semelhantes na escola, a participação dos cooperados nos encontros estava sendo relevante para sua formação na perspectiva da educação ambiental crítica. Isto me faz também pensar sobre a necessidade de uma educação escolar, que instigue o pensamento crítico em relação aos problemas ambientais e a vida em geral.

Nessa perspectiva, não podemos trabalhar educação ambiental crítica, sem termos consciência da realidade de exploração do sistema capitalista, sem trabalhá-lo e problematizá-lo em sua essência, que é, justamente, a busca pelo lucro acima de qualquer outro interesse, até mesmo em detrimento da vida humana e de toda a biodiversidade.

Nessa discussão sobre as diferenças entre as fábricas focadas pelo filme e a produção sustentável da cooperativa, vale ressaltar que transformar as relações desenvolvidas no capitalismo, não é algo simples e imediato, mas também não se pode esquecer, que por mais complexas que sejam tais estruturas, não é algo definitivo, mas pode ser transformado, pois:

Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformadas pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário (Lowy, 1985, p.15).

Apesar de a mídia propagar ideologias de que o capitalismo está a serviço do bem estar humano, na verdade não é seu propósito a satisfação humana, mas a aquisição do lucro (Foladori, 2001). Com isso, tanto a natureza,

quanto os seres humanos e a biodiversidade em geral, são utilizados como recursos a serviço do desenvolvimento do capital, o que implica em dizer que “[...] a vida digna perde seus conteúdos sociais e éticos para tornar-se mercadoria” (Trein, 2007, p. 118).

Nessa lógica, a exploração não se dá apenas pelos donos do capital em relação à natureza, mas, também deles em relação aos outros humanos que não têm capital e que para sobreviverem vendem sua força de trabalho, o que converge para o pensamento de Pedrosa (2007, p. 91), quando anuncia que “[...] a relação de dominação que o homem estabelece com a natureza caracteriza o protótipo da relação, também de dominação, que os homens estabelecem entre si.”

Essas reflexões contribuíram para que as professoras problematizassem suas experiências de educação ambiental e se inquietassem na busca de uma outra forma de pensar as relações ambientais e suas próprias práticas docentes, percebendo que os problemas ambientais são complexos e não podem ser vistos isolados da sociedade capitalista. Isso me faz pensar sobre a importância de uma formação de professores de ciências, com uma visão ambiental crítica, em relação ao próprio sistema capitalista, pois,

O educador ambiental pode contribuir para o debate e a transformação dos padrões de uso e distribuição dos bens ambientais, buscando formas mais sustentáveis, justas e solidárias nas relações sociais e nas relações com o meio ambiente, já que sua atuação tem uma dimensão política e educativa nas lutas pelo direito aos bens ambientais e à qualidade de vida (Molon, 2009, p. 166).

Sendo assim, a formação docente para educação ambiental crítica, não é um ato mecânico ou estanque, mas é coerente com o propósito de “transformar a realidade por meio de um processo reflexivo e politicamente comprometido com a revolução das subjetividades e práticas nas estruturas societárias capitalistas” (Loureiro, 2007a, p. 21).

Expressei ao grupo, que na luta pela sustentabilidade, um dos elementos necessários diz respeito à formação de uma consciência crítica. Daí, minha defesa por uma educação que pode contribuir para que as pessoas

cresçam com uma visão de não se submeterem à exploração, o que é possível, pois,

[...] ao desvendar o modo de produção capitalista, sua estrutura interna, as contradições que engendra enquanto processo social, seus limites materiais, aponta também os mecanismos de ocultamento dessa realidade, elaborados pela ideologia dominante (Trein, 2007, p. 122).

Na concepção crítica, os cidadãos não podem almejar apenas a produção econômica, ou conquistas em termos de investimentos de capital, mas é preciso se perguntar, a preço de que a sociedade capitalista, tem produzido todas suas riquezas, uma vez que, segundo Marx (1996, p. 132) “[...] a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra [...].”

Na lógica do mercado capitalista, as pessoas humanas só são consideradas, se produzirem alguma coisa material, se não são benéficas para o acúmulo de capital, deixam de ter valor. Por isso, é necessário que haja uma nova compreensão em que a vida passe a ser prioridade em relação ao lucro, o que pode convergir para uma compreensão relacional sobre o meio ambiente e a diversidade da vida.

Diante disso, chamei atenção das professoras, sobre a necessidade de uma educação que situe ambiente e ser humano como elementos não dicotômicos, e que nossos alunos criem a consciência de que lutar pelo ambiente deve também ser uma luta pelo ser humano e por todos os elementos que compõem o planeta.

A luta dos educadores ambientais críticos, não se restringe a práticas de cuidados com o ambiente, mas abrange a luta também para que as pessoas tenham seus direitos garantidos como cidadãos, a uma vida digna, tendo condições de viverem superando a pobreza e a miséria, em que muitos vivem como consequências da exploração de nosso sistema. Portanto, as lutas sociais, as buscas por políticas públicas que deem oportunidades às crianças e jovens de estudarem e se prepararem, para que superem a exploração, é uma empreitada também da educação ambiental crítica, pois, como afirma Marx:

[...] a transformação capitalista do processo de produção aparece, ao mesmo tempo, como martirólogo dos produtores, o

meio de trabalho como um meio de subjugação, exploração e pauperização do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e autonomia individuais. [...] E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. [...] a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (Marx, 1996, p. 133).

Ressaltei que as professoras podem trabalhar as experiências dos cooperados, sua forma de produção, principalmente as da agricultura familiar, que tem um valor econômico, alimentício e cultural destacado não somente para os cooperados, mas para a comunidade e todo o município. Falei dos desafios de manter uma agricultura familiar com qualidade, que conserve os saberes tradicionais e não afete o ambiente, uma vez que a agricultura na perspectiva do agronegócio, tem sido um elemento de grande impacto negativo sobre o meio ambiente, pois, “o atual modelo de desenvolvimento produz exclusão social e miséria, por um lado, e consumismo, opulência e desperdício, por outro” (Dias, 2004, p.11).

Nesse processo de reflexões sobre a produção das empresas capitalistas e os problemas socioambientais, o cooperado Mauro, contribuiu com o diálogo, refletindo sobre uma situação que merece destaque, que diz respeito aos perigos do homem e da mulher do campo serem explorados pelo mercado capitalista:

Antes de entrar na cooperativa, muitos achavam normal trabalhar sem nenhuma expectativa, vender seus produtos menos do que valiam, sem perceber que estavam sendo explorados, não tinham nenhum cuidado com a terra, com as águas, com o meio ambiente em geral. Mas foi em nossas experiências como cooperados, com conhecimentos que adquirimos, que fomos vendo que a gente não podia considerar a exploração da natureza e de nós mesmos, como algo natural, como algo que não podia ser mudado (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

Essa fala do cooperado Mauro indica o quanto eles têm passado por um processo formativo transformador em suas experiências na cooperativa, o que tem concorrido para que entendam a forma como o capitalismo age com as pessoas, e o quanto é importante a educação ambiental crítica, para que haja

uma conscientização dos sujeitos, quanto a sua condição de explorados na sociedade e do próprio ambiente. Como reflete Layrargues (2003, p.39) os explorados são levados a aceitar a exploração, ao

[...] orientarem-se por valores que os mantenham acomodados, subservientes, inofensivos, sem perceberem que estão sendo socialmente oprimidos, culturalmente violentados, economicamente explorados, e muitas vezes, ecologicamente afetados, e, portanto, sem desejarem reagir e alterar as injustas relações sociais, por considerar esse estado de coisas absolutamente normal, fora de seu controle.

Nesse processo de formação de uma consciência crítica, não se pode pensar a educação ambiental como algo doutrinário e dogmático, mas é necessária uma formação crítica e reflexiva que contribua para que as pessoas entendam as questões ambientais no sentido relacional, situando os problemas ambientais dentro de um contexto das relações capitalistas, para que possam refletir, problematizar e se posicionar conscientemente, pois

[...] educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa (Gadotti, 2010, p. 43).

O filme e a presença dos cooperados me permitiram refletir com o grupo, focando na formação das professoras, que a educação ambiental crítica é radical no sentido da proposição de uma nova sociedade que supere a lógica da produção capitalista, uma vez que sem a superação de tal lógica de exploração e dominação, não é possível superar os problemas socioambientais que nos afligem. Por isso, professores comprometidos com uma educação ambiental transformadora, devem ter consciência de que podem contribuir para a formação de cidadãos que pensem que:

A sustentabilidade material e social exige muito mais do que criar formas menos predatórias de produzir, seja por medidas racionalizadas, através de processos de reciclagem [...] seja pelo consumo verde e ambientalização dos consumidores. Todas estas medidas nada mais são, de um lado, do que formas que o capital encontra para escamotear os problemas que vão da produção ao consumo e, de outro, para prolongar as condições de sua sobrevivência (Trein, 2007, p. 119).

A perspectiva de educação ambiental crítica possibilita aos sujeitos, compreensão do ambiente em suas múltiplas dimensões e relações,

considerando as conexões local e global. Nesse sentido, as professoras expressaram seus entendimentos sobre os problemas ambientais e as relações que construíram sobre o capitalismo, a partir do encontro, expressando que:

Antes de participar desses encontros em contato com os cooperados, eu não tinha noção de como os problemas ambientais estão ligados ao capitalismo. Antes era como se fosse algo de cada um, que bastava não fazer isso e aquilo que já se resolviam os problemas ambientais, mas agora sei que é bem maior do que isso, que é preciso mexer nos alicerces desse sistema, pois se continuar priorizando o lucro acima de tudo, os problemas em suas dimensões maiores continuarão (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Com o filme e com os amigos cooperados, percebo o que não via em atividades de formação anteriores, vi o quanto o capitalismo é responsável por agressões ambientais e a vida humana. Hoje mais do que nunca, vou trabalhar com meus alunos essas relações entre a vida e a produção (Profa. Bruna, grupo focal, 2021).

Destaco algo fundamental em um trecho da fala da professora Celia, quando diz que é preciso mexer na estrutura do sistema capitalista, se não os problemas ambientais continuarão os mesmos. Na verdade, ela entendeu que os problemas ambientais não são resultados de meros comportamentos individuais, mas são principalmente, resultados de uma estrutura mais ampla que é o modo como nossa sociedade tem se organizado para produzir. Por isso é necessário o que propõe Mészáros (2011, p.30) quando reflete que: “apenas uma mudança sistêmica radical pode proporcionar a esperança historicamente sustentável e a solução para um futuro”.

A cooperada Marcia solicitou permissão para falar, afirmando que tinha construído uma outra relação, o que constituiu o segundo tópico desta metanarrativa, a saber, **a relação entre agrotóxico e prejuízos à saúde**, a partir de uma cena inicial do filme, que mostra uma família com um filho deficiente, em uma praça da cidade. No diálogo entre os pais, a mãe manifesta preocupação com o futuro do filho e se culpa devido à má formação do rapaz ter sido em consequência de seu trabalho na empresa, com manipulação de produtos relacionados a agrotóxicos na gravidez. A cooperada expressou:

Fiquei chocada com a cena do casal que estava com o filho deficiente na praça, em consequência da contaminação da mãe no trabalho na fábrica. Infelizmente, há tantas pessoas que são agredidas da mesma forma nesse mundão por aí. Não consigo

aceitar essa busca por lucros quando as pessoas e o ambiente são atingidos. Não pode ser assim! A gente precisa educar pessoas para valorizarem e respeitarem a vida. O pior de tudo, é que as empresas não se importaram como deviam com os problemas de saúde das pessoas, era como se os funcionários fossem peças de uma máquina com problema, que são substituídas e resolve a situação (Cooperada Márcia, grupo focal, 2021).

A cooperada Márcia refere-se ao problema central das empresas focadas pelo filme, que era a contaminação ambiental por meio de agrotóxicos, produtos que trabalhavam, os quais trouxeram vários prejuízos, dentre os quais, doenças e mortes para a população, e o rapaz citado foi uma das vítimas, tendo como consequências deficiências congênitas. Tais produtos podem ser entendidos conforme a Lei Federal no 7.802, em seu Artigo 2, Inciso I, como:

Agrotóxicos e afins são os produtos e os componentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos, bem como substâncias e produtos empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores do crescimento (Brasil, 1989).

Além dos agrotóxicos trazerem prejuízos para a saúde das pessoas, sejam, as que consomem os alimentos contaminados por eles, as que trabalham em sua produção, e as que fazem aplicação deles, em sua maioria produtores rurais (Gilson et al., 2020), eles também afetam animais, lençóis freáticos, lagos, o ar, o solo (Souza; Nogueira, 2018). Dentre as doenças do ser humano em consequência de agrotóxicos estão diferentes tipos de câncer (Freeman et al., 2011; Krawczyk et al., 2017) e malformações congênitas (Ribas; Matsumura, 2009; Silva; Antunes; Favareto, 2014), como era o caso do rapaz apresentado no filme.

A fala da cooperada Márcia propicia reflexões, quando chama atenção para a forma como as fábricas causaram mal à população e sua frieza diante da situação das pessoas e do ambiente. Discuti com eles a partir da fala dela, sobre a importância da educação ambiental crítica para uma nova sociedade, com uma ética em que a vida de modo geral seja valorizada, respeitada e preservada de toda forma de agressões.

A chamada de Márcia foi uma oportunidade de trabalhar com as professoras sobre a relação indissociável entre o meio ambiente e o ser humano, este último visto como parte do meio, pois, no âmbito da educação ambiental crítica, não se pode trabalhar o meio ambiente de forma correta, quando se ignoram os problemas das pessoas, sejam eles de diversos aspectos, inclusive a saúde. É possível trabalhar a saúde no sentido holístico, diferente da visão antropocêntrica, em que apenas a saúde humana é considerada.

A educação ambiental crítica é fundamental nesse processo, pois contribui para que as pessoas enxerguem os problemas que o progresso capitalista traz, uma vez que, geralmente, as novas gerações são ensinadas que sucesso é ter dinheiro, bens materiais, sem entender que esses elementos de uma forma exploratória destroem a vida e o ambiente. Nesse sentido, Reigota (2009, p. 17) afirma que: “a educação ambiental crítica está, dessa forma, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas, entre a humanidade, sejam entre a humanidade e a natureza.”

Os participantes continuaram expressando seus olhares, com foco ainda no rapaz com deficiência visto no filme, ampliando as problematizações sobre os problemas de saúde causados pelas relações capitalistas que desconsideram o bem-estar das pessoas:

O que o filme apresenta temos discutido na cooperativa, em nossas comunidades, que muitas vezes a produção das empresas não se atenta para os problemas que traz para o meio ambiente, atingindo o ser humano e os outros tipos vida. Por isso, que não separamos o ambiente do social e do econômico, da vida da pessoa, do seu bem-estar (Cooperada Márcia, grupo focal, 2021).

Professor, essa cena do rapaz deficiente, me faz refletir que essa ideia de que as empresas capitalistas só buscam produzir para a satisfação humana, não é verdadeira. Por trás dessa ideia predominam os interesses em lucrar e para isso pode até mesmo trazer doenças e mortes para o povo. Agora entendo que os problemas ambientais para saúde não dizem respeito apenas quando os meninos jogam lixo no chão, como eu pensava antes (Profa. Celia, grupo focal, 2021).

Um dos trabalhos que tivemos na cooperativa foi sensibilizar os cooperados a evitarem agrotóxicos. Fazemos o controle de pragas com elementos naturais que não prejudicam o meio ambiente, os animais e as pessoas. Mas para isso, foi preciso a gente investir muito em palestras, discussões, orientações para que todos entendessem que era o melhor para nós e para o meio

ambiente. Tudo na vida é educação, não foi impondo que conseguimos, mas com educação, nas palestras, cursos, nos momentos de reuniões, nas avaliações, a gente trabalhava e continua trabalhando para que nosso trabalho seja de vida e não de morte, como no filme (Cooperado Carlos, grupo focal, 2021).

As pessoas estão acostumadas a irem no mercado comprar tudo o que precisam, inclusive os agrotóxicos. Na cooperativa, foi preciso trabalhar continuamente sobre os males que esses produtos fazem, mostrando que podemos usar algo natural contra as pestes e que não faz mal para nós e para o ambiente. A gente trabalha isso até mesmo nos momentos de celebrarmos, quando agradecemos pelo alimento saudável que temos, fruto de compromisso com a vida. Hoje, na cooperativa, não usamos agrotóxicos, fazemos o controle de pragas com remédios naturais, buscamos seguir as orientações agroecológicas. E como já disseram, não foi fácil, houve pessoas que relutaram, fomos persistentes, e hoje já temos vitória nesse sentido (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

Considerando que as professoras ensinam ciências, fiz relação do que os cooperados falaram sobre agrotóxicos, inseticidas naturais e os desafios da cooperativa para trabalhar numa perspectiva agroecológica, com o ensino de ciências, o qual pode ser um espaço para que os alunos encontrem significações nos assuntos estudados e para que construam relações com suas experiências de vida, com o trabalho de seus pais e seus desejos em seus contextos ambientais, sociais e culturais.

Nesse sentido, trabalhar o meio ambiente não deve ser somente nas aulas de educação ambiental, mas também em ciências naturais e de forma interdisciplinar, assim como pode ser relacionado com a sustentabilidade. Isso contribui para que o aluno entenda que existem relações entre sua vida e o meio ambiente e em tudo o que está posto no mundo, pois segundo Jacobi (2003, p. 191):

Refletir sobre a complexidade ambiental abre uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber.

Penso que a criança pode encontrar mais significados ao se trabalhar saúde, quando entender por exemplo, que a alimentação que come, pode interferir positiva ou negativamente em seu empenho no seu esporte preferido.

Que o corpo humano que é estudado na escola, não é aquele corpo máquina do livro didático, mas o corpo dela, que tem marcas, cicatrizes, fome, desejos e sexualidade. Os alunos podem entender ainda que os assuntos que estudam em ciências, e nas outras disciplinas, podem ter relação com suas vidas, seus sonhos, suas buscas, sua cidadania, e que tudo isso tem relação com o ambiente e com a sustentabilidade.

A contextualização dos conteúdos de ciências é uma necessidade diante de práticas que abordam conteúdos de forma mecânica e isolada. Em relação a isso, Kato e Kawasaki (2011, p.36) afirmam que “[...] a necessidade da contextualização surgiu em um momento no qual os conteúdos escolares eram apresentados de forma fragmentada e isolada, afastados de seus contextos de produção científica, educacional e social”.

Refleti também, a partir das falas dos cooperados, que trabalhar algo dos contextos dos alunos não significa apenas trazer algo de consenso, mas também o que constitui divergências, como no caso dos agrotóxicos que, no início, nem todos os cooperados concordavam em retirar de suas práticas, mas a partir de se conscientizarem do problema, desistiram da utilização desses produtos em suas atividades agrícolas.

Relacionar ambiente e saúde foi problematizador, pois, a saúde foi um dos elementos focados pelas professoras desde as entrevistas, porém com uma visão reducionista que atribuía a relação doença-ambiente apenas a presença do lixo. Discutimos que o adoecimento provocado por problemas ambientais tem uma dimensão muito mais ampla do que a presença do lixo. Nesse sentido, a relação da falta de responsabilidade ambiental das fábricas do filme, com o adoecimento do rapaz em foco, ilustra a complexidade dessa relação, pois, aparentemente, tais fábricas beneficiavam a população com empregos, mas também causavam adoecimento e mortes.

Dialoguei com o grupo, expressando que, assim como na cooperativa, as professoras podem contribuir, discutindo sobre os agrotóxicos na escola, uma vez que se trata de uma comunidade agrícola, e que nem todos participam da cooperativa e desconhecem os sérios perigos desses produtos para o meio ambiente e para a vida em sua diversidade, como denuncia Carson (1964, p.19):

Os historiadores futuros bem poderão sentir-se admirados em face do nosso distorcido senso das proporções. Como poderiam seres inteligentes procurar controlar umas poucas espécies não desejadas, por meio de um método que pode contaminar todo o meio ambiente, e que corporifica ameaça de enfermidades e morte até mesmo para a sua própria espécie?

Em contraposição aos problemas ambientais causados pelas empresas capitalistas abordadas no filme, referentes à saúde, os cooperados continuaram apresentando o compromisso da COOMAC com o meio ambiente, relatando que:

Lembrei muito das nossas atividades econômicas na COOMAC, da preocupação que temos ao produzir. Sempre buscamos formas de não atingir o ambiente, para que todos tenham saúde, pois não adianta apenas ensinar uma criança a não jogar lixo no chão, se os produtores prejudicam o meio e a vida sem nenhuma restrição (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

A cooperativa quando valoriza o tripé: ambiental, social e econômico, objetiva uma sustentabilidade que trabalha esses elementos inseparáveis. Não queremos cuidar apenas para nós e nossa futura geração, mas também com respeito às outras vidas que dependem do meio e pelo próprio meio ambiente em si, para que todos tenham saúde (Cooperado, Carlos, grupo focal, 2021).

A sustentabilidade que buscamos, não o desenvolvimento sustentável atrelado ao desenvolvimento capitalista, que no fundo continua com a ideia de que a natureza é nossa serva. Queremos uma forma diferente de viver, em que todos do planeta tenham vida e saúde, sem precisar de um desenvolvimento que no fundo busca a exploração e o acúmulo de bens, mas que traz doenças e mortes (Cooperada Márcia, grupo focal 2021).

Como se pode ver, todos os cooperados participantes do grupo focal, apresentam relatos que testemunham a favor de uma relação entre saúde e meio ambiente, a partir de uma visão de sustentabilidade, em que a vida humana, assim como a diversidade de vida presente no planeta, constitui prioridade em relação ao capital (Boff, 2016). Essa visão é compatível com a perspectiva da educação ambiental crítica, uma vez que expressa uma compreensão relacional sobre o meio e outros aspectos da vida, tais como, o social e o econômico.

As professoras sempre expressavam elogios para as experiências dos cooperados como contribuições para a formação delas, o que vejo ser importante, porque tais elogios refletem os impactos positivos que essas experiências interativas tiveram para a formação de cada uma:

Parabenizo vocês, cooperados, pelo belo trabalho que vocês fazem na cooperativa. Estou aprendendo com vocês a ensinar meus alunos que é possível uma produção sustentável sem atingir tanto o meio ambiente e um modo de vida sem fazer mal às pessoas e aos outros vivos (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Eu também parabenizo e agradeço vocês pelas contribuições. Eu não fazia ideia da riqueza de conhecimentos que vocês têm sobre meio ambiente, sobre sustentabilidade, que me respaldam com conhecimentos que trabalharei com meus alunos, que podem contribuir para eles se relacionarem com o meio ambiente e com todos os seres que vivem neste planeta de forma equilibrada e sem prejuízos para todos (Profa. Daniele, grupo focal, 2021).

Os relatos das professoras refletem que elas entenderam, com as experiências relatadas pelos cooperados, que a forma exploratória com que a sociedade capitalista se relaciona com o meio ambiente e com os outros seres, pode ser substituída por uma vida sustentável e solidária coerente com o pensamento de Capra (2006, p. 158), quando diz que “[...] a maneira apropriada de nos aproximarmos da natureza para aprender acerca de sua complexidade e da sua beleza não é por meio da dominação e do controle, mas sim, por meio do respeito, da cooperação e do diálogo.”

Trazer à reflexão a cena do filme sobre o rapaz com deficiência em consequência de problema com agrotóxicos, permitiu a construção de várias relações dialógicas entre as professoras e os cooperados. As professoras relacionaram a saúde do rapaz e os outros problemas ambientais provenientes da fábrica, assim como repensaram suas próprias práticas reducionistas, quando trabalhavam o lixo de forma descontextualizada, uma vez que “para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (Carvalho, 2004, p.19).

Nesse contexto, foi evidenciado também que é preciso pensar numa forma de produzir e de existir em que o meio ambiente e toda espécie de vida, sejam considerados acima dos interesses do capital, e ressaltada a importância de uma educação ambiental transformadora, que não apenas apresente situações paliativas, mas que contribua para a transformação do sistema capitalista.

A oportunidade de termos trabalhado com um elemento prejudicial à vida, no caso, o agrotóxico, contribuiu para refletir com eles, que nossa posição como educadores ambientais críticos, deve ser contrária a todo elemento que venha a prejudicar o meio ambiente e a vida em geral.

Em continuação à escuta dos participantes sobre as relações que construíram com filme, o cooperado Mauro colocou em destaque, um episódio do filme que convergiu para o terceiro tópico desta metanarrativa, que diz respeito **à participação coletiva no enfrentamento dos problemas ambientais**, utilizando-se da fala de uma personagem, esposa de um dos líderes no movimento ambiental, que pediu ao marido que não se envolvesse na luta contra os crimes ambientais, pois achava que não era problema deles, mas de “cachorro grande”, expressão essa, que significava pessoas com destaque social:

Uma coisa que destaco, é quando a mulher de um dos líderes do movimento pede para ele não entrar na luta, dizendo que isso não era problema dele, mas de “cachorro grande”, eu entendi que ela tinha medo do marido se envolver e também não acreditava que gente do povo podia resolver esses problemas. Às vezes, as pessoas não se sentem capazes de mudar uma realidade, acham que o povo não tem importância diante dos poderosos. Aprendi na cooperativa que todos nós podemos contribuir para mudar uma situação, principalmente quando nos organizamos (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

Logo após o cooperado Mauro terminar de falar, imediatamente, a cooperada Marcia, também expôs seu pensamento, concordando com o colega:

Essa ideia de que as pessoas do povo não podem contribuir para resolver problemas ambientais, como disse a esposa de um líder buscando impedi-lo de lutar, fortalece os donos do capital. Um dia eu também já pensei assim. Dizia, quem sou eu para me meter nessas coisas? Foi também na cooperativa, que aprendi o valor que nós temos e que devemos participar, sim, das decisões e problemas de nossas comunidades e do país (Cooperada Marcia, grupo focal, 2021).

As contribuições do cooperado Mauro e da cooperada Márcia, foram estimuladoras para discutirmos um elemento indispensável no processo de enfrentamento dos problemas ambientais, que é justamente a participação coletiva. Refleti com o grupo, que os problemas ambientais não podem ser vistos de forma isolada, ou como atribuições de alguns, por isso, a educação ambiental crítica “propõe a participação democrática da sociedade na gestão dos seus

recursos atuais e potenciais, assim como no processo de tomada de decisões para a escolha de novos estilos de vida e a construção de futuros possíveis” (Jacobi, 2003, p. 200).

Considerando os relatos dos cooperados, chamei atenção das docentes, como professoras de ciências e educadoras ambientais, sobre um ensino de ciências que não ensine apenas conteúdos escolares, mas que se comprometa com a formação cidadã dos alunos, educando-os para participarem da resolução dos problemas ambientais. Que a escola ensine também, que todos numa sociedade, têm sua importância na participação quanto às transformações das realidades que convergem para os problemas ambientais, sabendo do papel do governo, do empresariado e das pessoas em geral, no que se refere as dimensões individuais e coletivas. Nesse sentido, Viezzer (2007, p.39) complementa, dizendo que:

trabalhar com o coletivo possibilita o diálogo, estabelecendo a atuação conjunta em relação às questões do meio ambiente, no entanto, esse processo não se dá naturalmente, ele precisa ser apreendido constantemente de forma permanente. Assim, o coletivo é colocado em sinergia de interesses pela qualidade do ambiente e da vida, podendo aprender e ensinar uns aos outros.

Comentei com o grupo, sobre as contribuições dos cooperados, refletindo sobre suas afirmações em relação à participação e organização social, destacando das falas deles, quando dizem que aprenderam isso na cooperativa. Chamei atenção para as professoras no sentido de dizer que a educação é muito mais do que ensinar conteúdo de uma disciplina escolar, mas também formar cidadãos que saibam que podem participar da sociedade, que têm direitos de participar dos rumos de sua comunidade e de seu país.

Ressaltei aos participantes que a educação ambiental crítica atua também educando pessoas para uma consciência participativa, com uma visão de cidadania em que o ambiente não é uma propriedade de alguns, que a forma como os empresários tratam a natureza e o ambiente em geral diz respeito a todos, uma vez que isso interfere na vida como um todo.

Destaco que o filme nos ajudou a perceber a importância de que os problemas ambientais não são responsabilidade de apenas algumas autoridades

políticas ou econômicas, mas de toda a sociedade, por isso a importância da participação de todos, como afirma CNUMAD (1992, p. 2):

A melhor maneira de tratar questões ambientais é assegurar a participação, no nível apropriado, de todos os cidadãos interessados [...]. Os Estados devem facilitar e estimular a conscientização e a participação pública, colocando a informação à disposição de todos.

A ideia de que só alguns podem participar na resolução dos problemas ambientais indica distância das pessoas em relação à participação na decisão dos problemas da comunidade e de seus próprios problemas. Daí a importância de uma educação ambiental crítica, em que os cidadãos tenham consciência de seus papéis como sujeitos transformadores. Nessa perspectiva, os professores podem contribuir para que alunos aprendam a serem participativos, como sujeitos ecológicos e como cidadãos, pois:

[...] a aproximação entre possíveis interpretações quanto aos significados da temática ambiental e da educação ambiental [...] é o caráter também político da educação ambiental. O compromisso da educação em garantir processos de sociabilidade, em construir, tanto entre as sociedades e a natureza como entre os diferentes seres humanos, relações que valorizem a vida e, que por isso se tornam humanizadoras, caracteriza essa prática como politicamente compromissada. Sendo assim, quando entendida como processo indissociável de outros processos de sociabilidade, isto é, como uma prática social, dentre outras, a dimensão política da educação se evidencia (Carvalho, 2006, p. 23).

Nessa discussão, o cooperado Carlos se manifestou, relatando a respeito das contribuições da COOMAC, para sua compreensão sobre a importância da participação social:

A minha vida mudou muito, a partir de meu ingresso na cooperativa, pois passei a entender que cada um de nós tem deveres, mas tem direitos também, que, por exemplo, um político não é bonzinho quando faz algo por nossa comunidade, pois é obrigação dele. A moça do filme falava que o problema ambiental é de responsabilidade de gente influente e do poder, mas aprendi na cooperativa, que tudo que acontece em nossa sociedade, é problema nosso também, que podemos participar para que haja mudança. Hoje, na cooperativa entendemos e ensinamos que todos podem participar para resolução dos problemas da comunidade, que os problemas ambientais não são somente dos governantes, ou dos líderes comunitários, mas de todos que estão presentes na comunidade (Cooperado Carlos, grupo focal 2021).

Esta fala abriu caminho para discutirmos sobre uma cidadania comprometida com as questões ambientais, e que as aulas de ciências, assim como as aulas de educação ambiental, quando ministradas de forma interdisciplinar, podem constituir um espaço para a formação cidadã, para que o aluno entenda que o meio ambiente é uma questão de cidadania, uma cidadania consciente dos desafios que apresentam as lutas, em prol da sustentabilidade, numa sociedade pautada na desigualdade social. Defendo esta posição, compreendendo, com Silva (2013, p.33), que

Em uma sociedade marcadamente desigual, na qual os interesses dominantes insistem em afirmarem-se universais, a apropriação do meio ambiente é de natureza cada vez mais conflitiva. O processo decisório sobre a destinação e uso do meio ambiente encontra-se polarizado: de um lado, comparece a necessidade de assegurar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como bem de uso comum da população; de outro, explicitam-se os interesses particulares, hegemonicamente relacionados ao processo de acumulação – para o que se faz indispensável a apropriação dos recursos naturais da sociedade – desconsiderando-se, em larga medida, as necessidades coletivas.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a participação de todos em busca da resolução dos problemas socioambientais, é inteiramente coerente com a educação ambiental crítica, pois, como afirma Guerra e Abílio (2006, p.33) ela,

Busca a consciência crítica que permita o entendimento e a intervenção de todos os setores da sociedade, encorajando o surgimento de um novo modelo de sociedade, onde (sic) a conservação dos Recursos Naturais seja compatível com o bem-estar socioeconômico da população.

Reitero a discussão de que a educação ambiental crítica, acontece na perspectiva dialética, no que diz respeito à responsabilidade, individual e coletiva. Os problemas ambientais não são apenas individuais, mas de toda a sociedade, porém essa dimensão social é dialética, pois não se perde o papel individual. Sendo assim, a participação coletiva no processo de transformação social e ambiental é fundamental, pois, “a Educação Ambiental vem contribuir em um processo interativo, participativo e crítico para o surgimento de uma nova Ética, esta vinculada e condicionada à mudança de valores, atitudes e práticas individuais e coletivas” (Guerra; Abílio, 2006, p. 33).

Em síntese, destaco que nesta metanarrativa, trabalhamos a formação de professoras na educação ambiental crítica, discutindo tópicos que propiciaram reflexões sobre o compromisso docente em problematizar o sistema capitalista em sua produção, como causador de problemas ambientais e sociais, visando à transformação desse sistema e à construção da sustentabilidade; a formação de uma consciência crítica para a não utilização de produtos que a exemplo do agrotóxico tragam prejuízos à saúde do ambiente, do ser humano e de todos os outros seres do planeta, e a necessidade de formar cidadãos conscientes da relevância da participação coletiva em busca da transformação dos problemas socioambientais.

VI-EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E RELAÇÕES SOBRE O CONSUMISMO E PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS

Nesta metanarrativa, teço reflexões a respeito do consumismo como elemento fundamental no processo de degradação ambiental. O encontro que engendrou as tramas dessa narrativa, teve como elemento mediador o filme “Os Delírios de Consumo de Becky Bloom”, dirigido por Paul John Hogan. O filme conta sobre uma moça consumista ao extremo, ao ponto de não controlar seus desejos de compras, o que teve como consequência, um endividamento exacerbado, afetando-a em aspectos sociais, profissionais e pessoais.

A personagem teve uma infância em que a mãe só comprava produtos de baixo custo, o que deixava a menina frustrada. Ao chegar na juventude, a moça faz o oposto da mãe, e passa a se empenhar em realizar todos seus desejos de consumo, mesmo sem condições financeiras para isso, o que lhe acarretou sérios problemas de dívidas e consequentemente, problemas de relacionamento social e financeiro.

Expresso que, mesmo considerando importantes os aspectos psicológicos que, ao meu ver são priorizados como elementos explicativos para as atitudes consumistas da protagonista do filme, enfatizo os aspectos sociais, uma vez que o consumismo não é um fator individual ou pessoal, mas constitui o cerne de interesse do capitalismo, e é promovido e propagado por esse mesmo sistema, para toda a sociedade.

Minha intenção de trabalhar sobre o consumismo, na pesquisa-formação que realizo, inicialmente foi motivada pela compreensão de que a educação ambiental crítica, considera o capitalismo como um fator relevante para as crises ambientais e também porque um dos problemas encontrados nas narrativas das professoras é de que suas práticas de educação ambiental tinham como foco principal o lixo, mas não conseguiam problematizar a discussão com os alunos relacionando-o com o consumismo. Não entendiam que lixo e consumismo não podem ser trabalhados desassociados, pois, não se trata de uma abordagem do consumismo no aspecto individual, uma vez que atualmente o consumo ultrapassou a “[...] perspectiva individualista – o ato de consumir – para uma

perspectiva social – a de uma sociedade que se constitui tendo o consumo como papel determinante na organização de sua vida social” (Guerra, 2010, p.10).

Nesta metanarrativa, análise de forma contextualizada, tópicos que emergiram dos próprios relatos dos colaboradores sobre o filme e a relação que fizeram com as questões ambientais, a saber, a) O Capitalismo e a criação de necessidades de consumo b) Lixo e o consumismo c) Sociedade do Consumo e Relacionamentos Descartáveis d) Consumismo e o Cartão de Crédito e) Consumismo e a Obsolescência Programada f) Educação contra o Consumismo, temas mediados pela questão posta na seguinte pergunta: **Que relações vocês construíram com base no filme, entre o consumismo e as questões ambientais na perspectiva da educação ambiental crítica?**

Iniciamos o encontro com um diálogo sobre o que íamos trabalhar, em que expus o objetivo que pretendia alcançar com a projeção do filme que, em essência, consistia em trabalhar as relações entre problemas ambientais e o consumismo. Após assistirmos o filme, explicitamos o direcionamento de que eles podiam expor os pontos principais que consideraram importante no filme, tendo em vista a relação entre os problemas ambientais e o consumismo.

A cooperada Márcia iniciou o diálogo, afirmando que o **próprio capitalismo estimula desejos de compras por meio da mídia, como se fossem necessidades dos consumidores**, o que gerou o primeiro tópico desta narrativa:

Quero destacar uma fala da personagem principal do filme, quando afirma que “a loja desperta em você, desejo de coisas que você nem sabia que precisava”. Isso me lembra nossas reuniões na cooperativa, em que dialogamos que o mercado estimula o consumismo e faz com que a gente pense que necessita dos produtos lançados pelo mercado, embora isso seja apenas resultado do próprio capitalismo em nossa cabeça, que por meio da mídia nos convence a comprar continuamente (Cooperada Márcia, grupo focal, 2021).

O relato da cooperada Márcia representa uma postura politizada, manifestando visão crítica, o que ela atribui a suas aprendizagens na cooperativa, enxergando que no processo do consumismo, o mercado estimula as pessoas por meio da mídia, a sentirem o desejo de comprar constantemente, o que me faz recordar Marx (1974, p.112) quando reflete que:

A produção engendra, portanto, o consumo: primeiro fornecendo-lhe o material; segundo determinando o modo de consumo; terceiro gerando no consumidor a necessidade dos produtos, que, de início, foram postos por ela como objeto. Produz, pois, o objeto do consumo e o impulso do consumo. De igual modo, o consumo engendra a disposição do produtor, solicitando-lhe a finalidade da produção sob a forma de uma necessidade determinante.

Dialoguei com o grupo que o entendimento de que o capitalismo é responsável pela propagação de seus produtos e a criação de necessidades pelos consumidores por meio da mídia converge para o pensamento de que o consumismo na sociedade capitalista resulta de uma manipulação que os donos do capital fazem com a população. Apesar disso, há uma ideologia que retira do sistema tal responsabilidade e incute a ideia de que se trata simplesmente de opções pessoais, atitudes patológicas, ou meramente responsabilidade individual.

Discutimos que, usualmente, quando alguém está endividado, a ele é atribuída toda a culpa. É considerado que a culpa é da pessoa por não ter sabido administrar seus recursos, por ser apenas vítima de compulsão de comprar, porém não se fala da influência que os sujeitos sofrem com uma mídia que mostra, constantemente, que para que eles sejam aceitos socialmente, é preciso comprar novos produtos lançados no mercado.

Essa manipulação midiática, como uma armadilha do capitalismo precisa ser discutida na escola e em outros espaços sociais, uma discussão coletiva, para que os alunos compreendam a forma como o sistema opera, como os sujeitos são induzidos a comprarem cada vez mais. O comprometimento com a educação ambiental crítica é importante não somente para denunciar as pretensões do capitalismo, mas também para uma conscientização da parte do aluno, de seu valor como ser humano, pois o capitalismo faz com que [...]. “O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento do valor do mundo dos objetos” (Marx, 2004, p. 94-95).

A fala da cooperada Marcia gerou um momento rico de reflexões e problematizações, em que os outros participantes expressaram também suas concordâncias, exemplificando situações em que as pessoas gastam demais,

adquirindo produtos que, na verdade, não precisavam comprar. Nesse contexto, destaco as falas das professoras que expressaram os seguintes pensamentos:

Fiquei impactada quando a cooperada Marcia falou que o capitalismo mesmo inventa o que achamos ser necessidade de consumir. Isso me fez pensar em minhas atitudes em sala de aula, pois eu mesma, tentando estimular meus alunos a estudar, incentivava o consumismo, quando dizia a eles, que era para estudarem que futuramente comprariam suas coisas, comprariam sempre o mais atual, o mais moderno e tudo o que desejassem. Mas hoje, vejo que estava a serviço dos interesses desse sistema capitalista, que só quer saber do lucro. Ainda bem, que estou tendo a chance, com essa formação, de aprender sobre as manipulações do mercado e principalmente de pensar de outra forma, aprendendo sobre educação ambiental crítica para ensinar aos meus alunos (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Eu também fiz isso. Lembro que quando estava chamando atenção dos alunos para se interessarem pelos estudos, eu usava exemplos como: vocês já viram pessoas que sempre estão com veículos velhos que já saíram da moda, com roupas ultrapassadas? É porque não tiveram êxito na vida, principalmente, não estudaram e não progrediram financeiramente. Olhando para trás, me arrependo de falar essas coisas, pois estava contribuindo para o consumismo, mas o importante é que posso fazer diferente a partir de hoje (Profa. Bruna, grupo focal, 2021).

Os relatos das professoras trazem à tona a verdade de que a escola não está isenta da influência do consumismo, uma vez que esta instituição não constitui uma realidade à parte da sociedade capitalista. Percebo isto quando elas admitem que em seus discursos em aula, estimulavam uma visão consumista, sem terem consciência desse problema, pois a mídia tem o papel de naturalizar esses valores, e quando a educação não é crítica, pode ser um instrumento que contribui para a ampliação do consumismo. Para Calloni (2005, p. 69), “A crise da educação não está na educação. A crise da educação é tradução imediata da crise de objetivos e da saturação do modelo capitalista.”

Quando a escola oferece uma educação que se reduz apenas à dimensão da formação para o mercado de trabalho, esquecendo da dimensão social e crítica, por ser política, acaba por contribuir para a manutenção de uma sociedade, em que o capital vale mais do que os aspectos humanos e sociais. Nesse contexto, o trabalho passa a ser uma ferramenta de alienação do

trabalhador em prol da produção de mercadorias, tendo em vista, a geração de mais capital por meio do consumismo, o que é compatível com o pensamento de Paro (1999, p.112), ao denunciar que:

A escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele.

Vale ressaltar que a escola não é homogênea e nem neutra, assim como pode contribuir para o consumismo, por meio de seus professores e por meio de sua própria dinâmica, pode também ter em seu meio, professores comprometidos com a conscientização de seus alunos, na perspectiva de transformação do próprio sistema capitalista, uma vez que não há como superar o consumismo e as mazelas a ele relacionadas, sem a superação do próprio capitalismo. É o que pensa Della Giustina (2004, p. 160), quando reflete que:

Na verdade, as crises constituem consequências e não causas dos desequilíbrios do processo. Atuar sobre as consequências – o controle do mundo, a fome ou a exclusão, sem modificar as estruturas, ou a natureza do processo, pode até se constituir numa forma de aquietamento das consequências, enquanto se mantém o modelo que gera os desequilíbrios insustentáveis e que nem fará superar as crises e nem fará as transformações necessárias no rumo da mudança civilizatória.

Vejo também nas falas das professoras, reflexões sobre suas próprias práticas, inclusive sobre posturas que elas mesmas, entenderam que não são positivas, mas que não temeram refletir publicamente sobre elas. Nesse sentido, ao refletirem sobre suas práticas de educação ambiental, exercitaram o que Pimenta (1999, p.20) afirma, ao dizer que: “O professor no momento em que reavalia seus valores, compreende o mundo, os valores ao tempo em que estabelece suas representações, transparecendo seus interesses e o próprio sentido que entende por ser professor”.

A reflexão constitui um elemento indispensável para que o professor supere práticas estanques, mecânicas e contribui para que repense não somente o que faz, mas as concepções que tem a respeito da própria educação

e do que ensina, podendo construir novos significados, experimentando o que Gómez (1997, p.103) entende como uma

Imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, (...) em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

A espontaneidade com que as professoras expressaram suas reflexões, a meu ver foi estimulada pelo ambiente de confiança que foi construído entre nós. Tal ambiência não foi estabelecida sobre julgamentos, classificação de certo e errado, mas, na liberdade de expressão e no pensamento de que o docente está sempre em construção.

Para mim, foi animador ver as professoras refletindo sobre suas experiências pregressas e projetando algo novo, para possíveis experiências futuras, o que mostra indício de mudança de pensamento e de postura. Isso é importante e esperançoso, pois evidencia que o professor como todo ser humano, não é pronto, por isso deve estar sempre aberto a novos pensamentos e novas experiências, pois, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p. 58).

A reflexão não pode ser entendida desassociada de fazer o novo, do engendrar de uma nova prática. Nesse sentido, visualizo, nos discursos das docentes, não somente a avaliação de suas antigas práticas, mas também a verbalização do desejo e compromisso de construírem outras formas de educar, expressando assim, o que pensa Freire (1996, p.122), ao declarar que “ensinar exige tomada consciente de decisões”.

A atitude das professoras em problematizar suas práticas docentes que, segundo elas mesmas, podiam influenciar os alunos para uma visão consumista, me possibilitou refletir com elas, sobre uma prática docente na perspectiva da educação ambiental crítica, que contribua para a formação de sujeitos

comprometidos com uma vida sustentável, no sentido de que “deve preparar o homem a conviver harmonicamente com seus semelhantes, com a natureza e todo o cosmo” (Lampert, 2005, p. 45).

Ainda nessa discussão, sobre a relação entre o consumismo ser propagado pelo capitalismo por meio da mídia, convencendo o sujeito que necessita comprar, o cooperado Carlos pediu a palavra e expressou seus olhares, trazendo a seguinte contribuição:

Não tenho dúvida de que a moça do filme, vítima do consumismo era motivada pelas propagandas da mídia a consumir e acreditar naquilo que a mídia dizia ser necessidade. Na vida real, não é diferente. As pessoas são direcionadas pelos meios de comunicação para comprarem sempre e acabam, sem pensar, agindo de acordo com o que a mídia manipula, tornando-se escravas do consumismo, por isso que não podemos cruzar os braços, mas ensinar nossos filhos e os alunos na escola sobre os perigos do consumismo (Cooperado Carlos, grupo focal, 2021).

A participação do cooperado Carlos foi relevante para eu refletir com as professoras, sobre a importância de não cair no determinismo, achando que não se pode fazer nada em relação ao poder que a mídia tem para manipular as pessoas para o consumismo, pois, assim como o mercado utiliza a mídia para transmitir seus valores consumistas, a escola também pode contribuir com uma educação crítica, que não somente questione e problematize a mídia, mas que também contribua para a criação de outros valores pautados na justiça ambiental e social, como contraposição a uma formação consumista e alienadora, promovida pela mídia. Concordo com Cavalcante (2011, p. 26), quando diz:

Numa sociedade de consumo, como a que vivemos, o que se constata é que, ao longo do tempo, houve um aumento significativo do real valor atribuído a um bem, de forma que o que antes era considerado não essencial tornou-se imprescindível. A explicação mais óbvia para essa mudança radical quanto à essencialidade de um produto reside no poder de influência da mídia sobre as pessoas, especialmente sobre jovens e crianças, que as fazem pensar que não podem viver felizes se não puderem consumir aquilo que lhes é apresentado como “essencial”.

Ressaltei que, na perspectiva da educação ambiental crítica, os professores não podem deixar de problematizar a mídia, como um instrumento a favor do consumismo, contribuindo para que os alunos desenvolvam o senso crítico em relação aos apelos midiáticos e rejeitem os valores consumistas como

verdade absoluta. Essa empreitada não é algo simples, e nem pode ser tomada de forma ingênua e romântica, mas na perspectiva de que:

O desafio é grande e não deve ser visto como desanimador ou angustiante. O prazer de ser educador ambiental reside não na certeza dos resultados, mas na construção permanente de novas possibilidades e reflexões que garantam o aprendizado, o respeito às múltiplas formas de vida e ao planeta e a esperança de que podemos sim construir um mundo melhor para todos, igualitário, culturalmente diverso e ecologicamente viável (Loureiro, 2007b, p.72).

Esse momento dialógico teve também a contribuição do cooperado Mauro, que pediu a palavra e contou sua experiência, de como trabalha o consumismo na cooperativa e em sua família:

Se não tivermos cuidado, ficamos dependentes da televisão, da internet e de outros meios de comunicação. Não é fácil nós adultos não sermos influenciados pelas propagandas, imagina os adolescentes, os jovens que querem andar sempre na moda? Tenho tido um trabalho penoso em casa, orientando meus filhos, ensinando que não podem se deixar levar pelos comerciais de Tv e da internet; também na cooperativa sempre orientamos os pais a serem prudentes quanto ao fazer os gostos dos filhos com compra de produtos. E não é somente dizer que não vai comprar, mas conversar legal, explicando para eles os males do consumismo, pois mesmo sendo pobres, muitas vezes, devido a onda do consumismo e dos estímulos da mídia, ficamos todos endividados, exatamente como a moça do filme (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

Mauro tem consciência do poder de convencimento que a mídia tem para as pessoas na atual sociedade, o que realmente mostra que a cooperativa tem desenvolvido um trabalho no sentido de contribuir para que seus cooperados tenham olhares críticos, em relação ao papel da mídia em prol do consumismo. Ele também sabe da necessidade de educar as pessoas para que entendam a relação da mídia e a alienação do consumismo, quando fala de seu compromisso como pai e, também, do compromisso da cooperativa nesse sentido.

A afirmação do cooperado Mauro, de que não se deve apenas dizer para as crianças ou jovens que não entrem no consumismo, mas conversar com eles sobre os perigos dele provenientes, me faz pensar sobre a importância do diálogo no processo de conscientização dos problemas do consumismo e a relação deste com a mídia, o que converge para a compreensão de que a

educação, seja a formal ou não formal, não pode ser mecânica, mas dialógica, para que os alunos reflitam sobre as questões que lhe são postas.

As palavras do cooperado Mauro trazem reflexões relevantes sobre o papel da mídia, que não podem ser desconsideradas pela escola, pela família e por outros espaços sociais, uma vez que se não trata da mídia como elemento inofensivo ou de mero entretenimento, mas de um veículo ideológico, que produz alienação diante de um fator escravizador, pois na compreensão de Branco (2002, p.44)

O consumismo é um processo eticamente condenável, pois faz com que as pessoas comprem mais do que realmente necessitam. Por meio de complexos sistemas de propaganda, que envolvem sutilezas psicológicas e recursos espetaculares, industriais e produtores induzem a população a adquirir sempre os novos modelos de carros, geladeiras, relógios, calculadoras e outras utilidades, lançando fora o que já possuem.

Avalio que essa discussão foi indubitavelmente relevante, uma vez que a mídia na sociedade capitalista, não é uma opção, mas uma aliada principal, sem a qual o consumismo não teria a força que tem. A influência da mídia não é exclusividade para certos grupos, mas de um modo geral alcança todos, desde as crianças em tenra idade, que já vão consumindo programas midiáticos e vão formando uma consciência cativa dos ideais e valores repassados pela mídia, dentre esses valores, os que motivam e movem as pessoas ao consumismo.

Continuando com as relações que os colaboradores construíram do filme sobre o consumismo e os problemas ambientais, o cooperado Carlos expressou sua contribuição com uma relação entre **lixo e consumismo**, formando assim, o segundo tópico desta metanarrativa:

O filme mostra o quanto a moça gastava com compras e ia acumulando coisas que não usava mais. O lixo não é algo que vem do nada, mas a quantidade de lixo que temos também provém de um sistema que muito consome e que não tem um destino sustentável. Nesse sentido, o lixo representa problema, porque sua presença causa danos ao ambiente, às pessoas e aos outros tipos de vida; como também por representar a exploração constante da natureza para produzir produtos que depois de serem usados são descartados. Por isso, é importante tanto escola, como cooperativa, educarem pessoas para que entendam não somente que precisam ter cuidados com o

destino do lixo, mas que questionem o consumismo e a si mesmas, se estão consumindo só o que precisam, ou se estão sendo vítimas do consumismo. Isso vale tanto para ricos como para pobres, pois não é porque as pessoas são pobres, que não devem ter essa reflexão, elas também podem ser consumistas dentro das possibilidades delas, inclusive serem vítimas do endividamento (Cooperado Carlos, grupo focal, 2021).

Problematizei a fala do cooperado Carlos, chamando atenção para as professoras, que trabalhar o lixo em sala de aula, sem problematizar o consumismo, pode contribuir para que os alunos se sintam os únicos culpados, sem saber que a sociedade em que vivemos nos conclama continuamente para que consumamos. Nesse sentido, não basta trabalhar apenas as consequências do lixo, mas também suas causas, daí a importância de abordar o lixo de forma contextualizada, como consequência de um problema maior, que é o consumismo, o qual não se confunde com o consumo necessário para a vida, mas aquele que é descrito por Logarezi (2006, p.109) nos seguintes termos:

o consumo irreflexivo é aquele que é: [...] exercido sem considerar os impactos socioambientais decorrentes do produto ou serviço consumido e tampouco avaliando a real necessidade que motiva o consumo em questão. Tais situações são mediatizadas apenas pela acessibilidade ao produto ou serviço e pelo poder de aquisição do (a) consumidor/a, em atendimento a um desejo instalado, geralmente relacionado a um contexto cultural em que se destaca a ação publicitária. Os principais valores que marcam o consumo irreflexivo são: astúcia, competição, irresponsabilidade, arrogância da certeza e descaso com aspectos sociais e ambientais – numa visão utilitária do meio ambiente – entre outros.

Considero o pensamento do cooperado Carlos fundamental nessa discussão sobre o lixo e os problemas ambientais, porque trouxe à discussão, uma relação que, na perspectiva da educação ambiental crítica, não pode ser desconsiderada, que é a conexão entre lixo e consumismo na sociedade capitalista. Nesse sentido, o cooperado contribuiu não somente para fomentar a discussão a respeito da relação entre lixo e consumismo, mas também por evidenciar que a cooperativa já trabalha essa relação, o que pôde ter convergido para as professoras em sua formação como educadoras ambientais na perspectiva crítica.

Vale considerar que nem todo lixo é fruto do consumismo, às vezes pode ser proveniente do próprio consumo cotidiano necessário, mas que se torna

problema devido à ausência de educação ambiental e de condições adequadas para o destino correto. Porém, em termos gerais, um dentre os muitos problemas provenientes do consumismo, é o acúmulo de lixo e seu destino, como podemos ver nas afirmações de Galbraith (1996, p.95):

Os problemas ambientais emergem do impacto dessa produção e desse consumo sobre a saúde, o conforto e o bem-estar contemporâneos da comunidade como um todo. E advém de seus efeitos futuros, inclusive o esgotamento dos recursos naturais agora tão abundantemente disponíveis e consumidos. As manifestações de dano contemporâneas são penosamente familiares – do ar e da água, o grande e crescente problema da remoção do lixo, o perigo imediato à saúde de produtos e serviços distribuídos e a poluição visual da intromissão das atividades de produção e de vendas, em particular a atividade de vendas varejistas, sobre a paisagem urbana e rural. Com certa frequência, a má condição de saúde e a poluição visual juntas.

Reflito sobre um trecho da fala do cooperado Carlos, quando diz que o lixo apresenta duas dimensões, quanto aos problemas socioambientais, uma, referente aos malefícios que o lixo traz para o ambiente, as pessoas e aos outros tipos de vida, e a outra, é a exploração exacerbada da natureza, pois quanto mais se produz, mas se consome e conseqüentemente gera lixo. Essa visão do cooperado mostra que ele entendeu que não se trata apenas de ter destino adequado do lixo, mas, principalmente que se busque uma vida sustentável em que se controle o consumismo, como o principal gerador de lixo e simultaneamente como motivo de exploração exagerada dos elementos da natureza, o que indubitavelmente traz os maiores impactos socioambientais, pois:

Ao se aumentar o consumo, aumenta-se a pressão sobre os recursos naturais, ou seja, necessita-se mais água, mais matérias primas, mais eletricidade, mais combustíveis, mais solos férteis etc. Com isso, cresce a degradação ambiental em todas as suas formas. Perde-se então a qualidade de vida (Dias, 2004, p. 11).

A Professora Célia participou fazendo uma autoavaliação, falando de suas experiências passadas de educação ambiental, quando priorizava apenas o lixo, sendo que no momento reiterava que sentia a necessidade de abordar o lixo com seus alunos, não mais de maneira isolada, mas relacionando com outros fatores, dentre eles, o consumismo:

Professor e colegas, confesso que trabalhei muito sobre o lixo com meus alunos, mas sem ligar com o consumismo. Não que meus alunos sejam tão consumistas, na maioria das vezes, o lixo que eles fazem na escola por exemplo, é muito básico, devido suas próprias condições financeiras, mas, mesmo assim, vejo que trabalhar o lixo sem relacionar com o consumismo, fica incompleto, pois hoje com os encontros formativos, percebo que os dois estão totalmente ligados. O lixo deles vem do papel que estragam, de livros que rasgam, de restos de merenda, ou seja, não deixa de ter um certo olhar consumista, no sentido de agirem sem regras e esbanjando. Então, se agem assim hoje, se um dia, tiverem a oportunidade poderão tornar-se consumistas, por isso, a partir de agora vou trabalhar o consumismo com eles, pois a formação que estamos tendo aqui, muda a cabeça da gente, aumenta nossa compreensão do que seja a educação ambiental e nos ajuda em nossos compromissos com uma educação crítica que ajude na educação de nossos alunos para que vivam de forma sustentável (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Percebo nas palavras da professora Célia, que ela tem consciência que o lixo nem sempre é produzido pelo consumismo exacerbado, pode ser do simples consumo necessário das pessoas, mas ela consegue ver que mesmo nessas realidades de pessoas com pouco poder aquisitivo, é necessária uma educação que contextualize o problema do lixo, em uma dimensão maior, tanto, quando o lixo é produto de atitudes de pessoas altamente consumistas, como também, quando é proveniente de pessoas que não são consumistas, mas que não têm o devido compromisso com o seu lixo.

Chamo atenção da relação que a professora fez, entre o que ela pensava antes e o que passou a pensar sob a influência dos encontros formativos no grupo focal, no que se refere à relação entre o lixo e o consumismo. Isso, a meu ver, é um indício de que os encontros convergiram para sua formação em educação ambiental crítica, pois tais falas, evidenciam que a docente compreendeu a proposição da perspectiva crítica, em termos de trabalhar as questões socioambientais associadas ao sistema capitalista e, conseqüentemente, a relação entre lixo e consumismo.

Outro ponto que sublinho é quando a Professora afirma que, apesar de seus alunos não serem consumistas, até mesmo pela condição financeira, mas apresentam algumas atitudes de gastos desnecessários com papel, merenda, produzindo lixo e desequilíbrio no usufruto das coisas que utilizam, indicando que, uma vez inseridos em contextos de melhores condições financeiras, podem se tornar pessoas consumistas. O pensamento da professora

me faz pensar que ela entendeu, que independente da condição financeira de algumas pessoas, o fato de estarem numa sociedade consumista, não deixam de ter influências do consumismo, por isso, devem ser educadas para uma visão sustentável, para que além de construírem consciência crítica em relação ao consumismo, possam também atuarem na transformação desse problema, o que é coerente com o pensamento de Guimarães (2004a, p.28), quando elucida que:

Dentro desta concepção, a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar. A desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie numa prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. Mas esse não é um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos de transformação da realidade socioambiental.

Sendo assim, o diálogo sobre a relação lixo e consumismo oportunizou a ampliação do pensamento da professora sobre o trabalho que já fazia com seus alunos, quando situou o lixo no contexto do consumismo e, conseqüentemente, como uma das problemáticas do capitalismo, o que contribuiu para que entendesse a necessidade de problematizar essa relação em sala de aula, convergindo para um pensamento que caminha para a perspectiva crítica.

Em continuidade às contribuições dos participantes sobre seus olhares sobre o filme e conexões com os problemas ambientais, a professora Bruna estabeleceu uma outra relação, somando o terceiro tópico desta metanarrativa, chamando atenção para o aspecto humano, no que diz respeito **aos relacionamentos na Sociedade do Consumo**:

Da mesma forma que no filme, a protagonista estava sempre comprando novos produtos, sempre gastando com novas compras, assim é a sociedade hoje, inclusive, como as coisas são descartadas, as pessoas também passam a serem vistas de forma descartável. Os próprios relacionamentos são passageiros, parece que a ideia do consumismo de produtos fica

na cabeça das pessoas e elas agem assim também com os semelhantes (Professora Bruna, grupo focal, 2021).

A fala da professora Bruna, relacionando o consumismo com os relacionamentos pessoais mostra, acima de tudo, uma consciência que já se forma para a percepção de que as questões ambientais não excluem os aspectos humanos. Isso a meu ver, é indicador de mudança de perspectiva ambiental, e dá indícios de que a professora já caminha para uma compreensão que não dicotomiza o ser humano do ambiente, o que pode ser uma convergência para a educação ambiental crítica, em que o meio ambiente é visto de forma integrada ao ser humano ou, dizendo de outro modo, o ser humano é integrante do ambiente, junto com os demais seres vivos e fatores abióticos do meio.

A professora consegue perceber uma semelhança entre a forma como se utilizam os produtos na sociedade consumista, com a forma descartável com que se vivenciam os relacionamentos humanos, ou seja, assim como se descarta facilmente, os produtos, em substituição por outros, devido o consumismo, assim também, as pessoas são descartadas, os relacionamentos não são duradouros, como explicita Bauman (2009, p.662):

No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora.

Sendo assim, a fugacidade no consumismo, não se restringe aos objetos materiais de compra e venda, mas as próprias relações humanas passam a ter data de validade, pois “nessa sociedade, nada pode reivindicar isenção à regra do descarte, e nada pode ter permissão de se tornar indesejável” (Bauman, 2007, p. 9).

Ao mesmo tempo que na sociedade se veicula a ideia de que a inconstância nos relacionamentos humanos é uma atitude de liberdade, quando ninguém precisa ficar preso aos relacionamentos, porém visto de forma crítica,

trata-se de uma situação que reflete a coisificação das pessoas, equiparando o ser humano às coisas, como diz Bittencourt (2009, p. 65), ao considerar que:

No ápice da 'era da liquidez', o ser humano se despersonaliza e adquire o estatuto de coisa a ser consumida, para em seguida ser descartada por outrem, quando esta figura se enfada do uso continuado do objeto 'homem', facilmente repostos por modelos similares. Esse processo de despersonalização do indivíduo, imerso no oceano da indiferença existencial, é a característica por excelência da ideia de 'vida líquida' problematizada por Bauman, uma vida precária, em condições de incerteza constante (Bittencourt, 2009, p. 65).

Refleti com o grupo, que a proximidade entre a instabilidade dos produtos e a instabilidade nos relacionamentos humanos diz respeito à transformação das pessoas em mercadorias no sistema capitalista; tendo consciência ou não, os sujeitos passam a se relacionar com outros, como se também fossem mercadorias, pois, “ (...) a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias” (Bauman, 2008, p. 20).

Ora, numa sociedade em que as pessoas passam a ter o *status* de mercadoria, segue-se a mesma lógica do tratamento que é dado aos produtos, não é mais preciso enfrentar os desafios da convivência humana para uma relação mais duradoura, mas se o relacionamento não mais representa a satisfação de seus anseios, também muitas vezes criados pela própria mídia, se descarta o outro, gerando assim relacionamentos efêmeros, pois “na cultura do capitalismo afetivo, os afetos se tornaram entidades a serem analisadas, inspecionadas, discutidas, negociadas, quantificadas e mercantilizadas” (Illouz, 2011, p. 154-155).

A professora Célia, concordando com minha fala, refletiu que os sujeitos, na sociedade do consumo, são tidos como mercadorias e isso reflete até mesmo em seus relacionamentos pessoais como amizade e amor:

É isso mesmo, professor. As pessoas hoje estão sendo consideradas como se fossem mercadorias, vão sendo trocadas por outras que vão aparecendo, aí as pessoas vão perdendo laços duradouros umas com as outras, seja na amizade, no amor, e nas próprias relações familiares como é o caso dos idosos que vão sendo colocados de lado, ou levados para abrigos, asilos, ou muitas vezes colocados separados em algum lugar da casa (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Dirigi-me à professora Célia, numa atitude de concordância, enfatizando que esse é um dos perigos de uma sociedade que coisificou as pessoas, em que até mesmo relacionamentos fundamentais na vida humana, como o amor, passam a ser vistos com os mesmos critérios capitalistas sobre a relação homem/mercadoria, como ainda afirma Bauman:

Se o objeto de amor procurado deixa de marcar um ou vários pontos, o 'comprador' potencial do mesmo deve desistir da 'aquisição', assim como o faria no caso de todos os outros produtos em oferta. Se, no entanto, a falha for revelada após a 'aquisição', o objeto fracassado do amor, tal como os outros bens do mercado, precisa ser descartado e substituído" (Bauman, 2008, pp. 132-133).

Nessa mesma lógica, Pereira; Pereira; Pereira, (2009, p.15,) analisam relacionamentos efêmeros de nossa sociedade consumista, nessa contínua ação de troca de mercadorias e de pessoas, como se não mais existissem vínculos duradouros necessários para a felicidade humana, quando denunciam atitudes que:

Hoje, amar é como um passeio no shopping, visto que, tal como outros bens de consumo, o relacionamento humano deve ser consumido instantaneamente, não requer maiores intimidades nem grandes conhecimentos sobre a pessoa a se relacionar. Em seguida, será logo destruído e, depois, criam-se outros laços com outras pessoas da mesma forma. Assim, construindo laços afetivos rapidamente e, logo, desmanchando-os, como um bem de consumo (Pereira; Pereira; Pereira, 2009, p. 15).

Portanto, trabalhar uma educação ambiental crítica implica também educar pessoas para que superem a coisificação humana e as tendências de uma sociedade que transforma a natureza em objetos de consumo, trocando-os continuamente, fazendo o mesmo com as pessoas nos seus relacionamentos, pois passam a agir de forma efêmera, sem preocupação com valores e princípios duradouros necessários para a vida humana.

Conversei com o grupo, enfatizando sobre a necessidade de uma educação ambiental crítica, que supere a perspectiva neoliberal de formar pessoas apenas para o mercado de trabalho, pois reduzir a educação a instrumento a serviço da produção, é também contribuir para uma sociedade que prioriza o capital e desconsidera as outras dimensões com que o ser humano se

relaciona, dentre elas, a dimensão ambiental e humana, reduzindo a pessoa a manifestação do dinheiro, como analisa Marx (2004, p.159)

O que é para mim pelo dinheiro, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isto sou eu, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são minhas — de seu possuidor — qualidades e forças essenciais. O que eu sou e consigo não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade.

Com base no pensamento de Marx, o ser humano na sociedade capitalista, não é mais visto por seus valores éticos, ou por qualquer uma outra qualidade, mas o que interessa é ter o dinheiro para comprar, o que faz com que a pessoa seja vista e aclamada por seu poder aquisitivo. Por isso, o quanto o sujeito tem de dinheiro, representa o quanto também pode consumir e consequentemente o quanto é valorizado na sociedade do consumo.

Argumentei com os participantes, que se a educação ambiental crítica não desvincula o ser humano do ambiente, uma vez que os concebe de forma indissociáveis, o coerente também é educar pessoas considerando não somente os aspectos racionais, mas também afetivos e subjetivos, não somente suas necessidades econômicas, mas também emocionais, pessoais e relacionais.

No âmbito de um contexto de fluidez nos diálogos, o cooperado Carlos pediu a palavra e se manifestou sobre a relação entre **o consumismo e o cartão de crédito**, construindo o quarto tópico dessa narrativa:

O filme me faz refletir sobre a utilização do cartão de crédito. Quando a moça o usava de uma forma ilusória, era como se o cartão de crédito fosse algo mágico e que não precisava pagar depois. Muitas pessoas na vida real agem assim mesmo, se endividam, entram no consumismo por não terem uma visão realista a respeito do cartão de crédito. Na cooperativa, aprendemos que tudo que compramos temos que pagar, seja qual for a forma de pagamento. A ilusão do cartão de crédito é perigosa. Se a gente não tiver uma visão certa, acabamos nos prejudicando, gastando mais do que temos nesse consumismo desenfreado, contribuindo também para a exploração da natureza. Aprendi isso com discussões, palestras e cursos na cooperativa, mas nunca aprendi nada sobre isso na escola e nem mesmo os meus filhos (Cooperado Carlos, grupo focal, 2021).

Considero fundamental a chamada de Carlos sobre a situação dos cartões de créditos, que é um elemento que o filme nos chama atenção, uma

vez que era a ferramenta que a protagonista utilizava para fazer suas compras e se endividar. O cartão de crédito se não for usado de forma equilibrada pode representar um grande problema e enveredar pessoas para o mundo do consumismo, principalmente porque, assim como no filme e o cooperado afirmou, nos dá uma sensação falsa de poder, se não nos atentarmos ao fato de que o cartão em si mesmo não paga a conta.

Destaquei o trecho da fala do cooperado Carlos, que afirma que ele e os filhos nunca foram ensinados sobre os cuidados com o cartão de crédito na escola. E dialoguei com o grupo, buscando principalmente provocar as professoras, afirmando primeiramente que a escola não tem como ensinar tudo, mas que pode ser um espaço em que se trabalhe de forma mais relacional com problemas concretos da vida, dentre eles os relacionados ao consumismo e suas ferramentas.

Considerando as palavras do cooperado Carlos, reiterarei com o grupo, que o consumismo, além de contribuir para que os problemas na dimensão ambiental se acirrem, também prejudica as próprias pessoas na dimensão social, uma vez que essas dimensões não se encontram dissociadas, já que:

No aspecto social, também se configuram problemas graves vinculados a esse modo de vida hiperconsumista: embora a modernidade tenha prometido a todos a felicidade por meio do consumo, é indiscutível que nem todos têm acesso aos produtos colocados no mercado, surgindo populações excluídas dessa economia: populações que desejam os produtos, mas jamais os terão. (Pereira; Pereira; Pereira, 2009, p. 16)

O assunto do cartão de crédito provocou uma discussão problematizadora, tendo também a participação da professora Bruna, que expressou seu olhar a respeito da questão levantada:

Se não fosse a gente estar em formação na educação ambiental crítica, eu nunca ia enxergar que o uso indevido do cartão de crédito está ligado ao consumismo e esse aos problemas ambientais. Tudo está ligado mesmo, por isso que não posso mais continuar com minhas aulas de educação ambiental em que tudo estava separado, como se nada tivesse ligação no mundo. O cartão de crédito é uma forma que o sistema inventou que possibilita mesmo àqueles que não tem como pagar à vista, poderem continuar gastando e ficando escravos das dívidas e, também, ajudando a aumentar os impactos ambientais, pois quanto mais se consome, mais se produz, mais se explora o

meio em busca de matérias para produtos de venda (Profa. Celia, grupo focal, 2021).

Considero pertinente a afirmação da profa. Celia, quando atribuiu à educação ambiental crítica trabalhada no grupo, sua percepção sobre o cartão de crédito ligado ao consumismo e aos problemas ambientais. Com essas palavras, ela expressa que a educação ambiental que ela teve em sua formação inicial, numa perspectiva tradicional e antropocêntrica, não contribuiu para que ela enxergasse as questões ambientais em suas relações e complexidades. Logo, essa educação que ensina as coisas separadas, não auxilia o aluno a enxergar os problemas ambientais, dentro de um contexto mais amplo, em que estão presentes as relações sociais e outras; pensamento compatível com Silva e Pernambuco (2014, p. 123) ao expressarem que [...] “só é possível pensar em uma EA crítica quando esta for balizada pelo seu contexto sociocultural e econômico, quando assumir a abordagem interdisciplinar como uma exigência epistemológica para a apreensão da problemática ambiental”.

Sendo assim, a educação ambiental crítica é política, visa à transformação não somente dos pensamentos dos sujeitos, mas de suas ações, de sua forma de atuação no mundo, pois, conforme Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 14), “a EA crítica pode ser compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano na perspectiva de transformações das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos – o que implica mudança cultural e social”.

A asserção da professora sobre o cartão de crédito ser uma ferramenta à disposição do consumismo para atingir, inclusive, aqueles que não detém o dinheiro para pagar produtos no ato, encontra apoio nas palavras de Rossoni (2010, p.14) quando expressa que “a sociedade de consumo aumenta o potencial consumidor através dos cartões de crédito, que propiciam ao indivíduo a satisfação imediatamente das suas necessidades.” (Rossoni, 2010, p.14). É justamente nessa possibilidade de comprar, sem ter que pagar no próprio momento da compra, que reside o perigo da pessoa se iludir e entrar nas armadilhas do consumismo desenfreado e, conseqüentemente, no endividamento.

Na sociedade de consumo, as pessoas são atingidas por uma visão consumista desde a infância, motivadas desde cedo a quererem consumir o que a mídia lhes incentiva. Logo, “[...] a criança quer sem refletir, sem considerar as necessidades dos outros, ou os próprios limites” (Rossoni, 2010, p.14). As crianças passam a ser vistas também como consumidoras, pois, mesmo não tendo poder aquisitivo próprio, afetadas pelas propagandas e pelo meio que vivem, acabam convencendo os pais a satisfazerem seus desejos de consumo, por isso “[...] a participação das crianças como atores no mundo dos produtos, como pessoas dotadas de desejo, fornece uma base ao atual e emergente *status* delas como indivíduos portadores de direitos” (Bauman, 2008, p.84).

Nesse contexto, o cartão de crédito é uma das ferramentas que pode contribuir para o desenvolvimento do consumismo e, ao mesmo tempo, para que muitos fiquem comprometidos com dívidas desnecessárias. Como afirmou a professora Célia, isso afeta de modo negativo o ambiente, uma vez que quanto mais se tem possibilidade de consumir, mais há exploração da natureza para a produção de produtos, mas também prejudica o próprio ser humano, que passa a ficar refém do mercado. Nesse contexto, Butzke (2006, p.15) reflete que:

Uma análise, ainda rápida, mostra que na mesma velocidade das conquistas e da geração de bens, estamos marchando para o esgotamento de grande parte de nossos recursos naturais. Estamos gerando níveis insuportáveis de poluição: estamos perdendo nossa biodiversidade e nossa água potável. Talvez devamos redimensionar nosso *modus vivendi* e até mesmo nosso paradigma de desenvolvimento, buscando a sustentabilidade.

Daí a necessidade de uma educação ambiental crítica, que problematize a ilusão do cartão de crédito e o consumismo em geral, tomado de forma ingênua e sem reflexões, causando sérios problemas na vida das pessoas, que passam a viver uma forma de escravidão contemporânea, que são as constantes dívidas como consequência do consumismo.

A professora Bruna manifestou-se, fazendo uma relação do filme com o consumismo e as questões socioambientais, expressando sobre o problema de tempo de duração dos produtos que compramos atualmente, **a obsolescência programada**, perfazendo o quinto tópico desta metanarrativa:

O filme me fez pensar na durabilidade dos produtos que encontramos no mercado hoje. Lembro [de quando] era jovem, a gente comprava um produto e passava muito tempo, inclusive, ainda conservo uma panela de ferro que era da minha mãe. Lembro que uma geladeira, um liquidificador durava tanto tempo que a gente esquecia. Atualmente, as coisas duram muito pouco, e agora vejo que tem a ver com o consumismo, pois se as fábricas fizerem produtos que durem muito, as pessoas vão custar a comprar outros e o mercado perde lucro.

Aprofundi com o grupo, a chamada da professora sobre a obsolescência programada, que é um dos fatores importantes a serviço do consumismo, pois, de um modo geral, como já foi enfatizado neste trabalho, a essência do capitalismo é o lucro. Por isso, cada vez mais que esse sistema vai se ampliando e se aperfeiçoando em seu processo produtivo, a tendência a cada momento é lançar ao mercado, novos produtos para serem consumidos, logo, a lógica, é fabricar mercadorias que não durem muito para serem logo substituídas por novas, fazendo girar o mercado do consumismo, que segundo Serge Latouche (2012, p.33):

Com a obsolescência programada, a sociedade do crescimento tem em seu poder a arma absoluta do consumismo. No termo de períodos cada vez mais curtos, os aparelhos e os equipamentos, desde as lâmpadas eléctricas aos óculos, deixam de funcionar devido a uma avaria prevista dum dos seus elementos. É impossível encontrar uma peça de substituição ou um técnico que o repare. Ainda que pudéssemos deitar mão a essa ave rara, a reparação acabaria por ser mais cara do que comprar um aparelho novo (pois são actualmente fabricados a preços reduzidos devido às miseráveis condições de trabalho do Sudeste Asiático).

Como já foi explicitado acima, o sistema capitalista é responsável tanto pela produção de mercadorias, como também por provocar a criação de necessidades de consumo por parte da população, formando, assim, um movimento contínuo e dialético entre produção e necessidades de consumir, o que produz, por sua vez, a obsolescência dos produtos, conforme afirma Bauman (2008, p. 45) ao explicar que:

Novas necessidades exigem novas mercadorias, que por sua vez exigem novas necessidades e desejos; o advento do consumismo augura uma era de 'obsolescência embutida' dos bens oferecidos no mercado e assinala um aumento espetacular na indústria da remoção do lixo.

Uma pessoa na sociedade capitalista já nasce sendo inserida nesse contexto cultural, em que é ensinada a consumir, formando uma consciência de que só terá valor se tiver dinheiro para comprar, se não tiver, será uma pessoa considerada frustrada, que não teve êxito, e o êxito é medido pelas possibilidades que tiver para consumir produtos, não se leva em consideração outros aspectos, mas somente o que a coloca como consumidora, por isso que Santos (1998, p.34) elucida que:

(...) numa sociedade tornada competitiva pelos valores que erigiu como dogmas, o consumo é verdadeiro ópio, cujos templos modernos são os shopping centers e os supermercados, aliás, construídos à feição das catedrais. O poder do consumo é contagiante, e sua capacidade de alienação é tão forte que sua exclusão atribui às pessoas a condição de alienados. Daí a sua força e o seu papel perversamente motor na sociedade atual.

A educação ambiental crítica, portanto, contribui para que o educando tome consciência de sua própria realidade, com a finalidade de transformação, logo, nessa perspectiva de educação ambiental, não há lugar para a ideia da neutralidade e nem mesmo de manter as estruturas de exploração.

A sociedade do consumismo não visa a formação de sujeitos críticos. Ao contrário disso, visa manter as pessoas com uma consciência submissa aos ditames do capital, sem desenvolver um senso de criticidade em relação a sua situação de meros consumidores de um mercado sedento de lucro e que oferece constantemente produtos para satisfazer os desejos do público, desejos esses, que, como falei anteriormente, são fomentados pelo próprio sistema. Por isso Pereira; Pereira; Pereira (2009, p.14) consideram que o consumidor (...) “é ele o indivíduo a ser induzido a carregar a economia consumista. Ele se torna um indivíduo manipulado e, assim, hipossuficiente pela sua falta de conhecimentos tanto sobre o produto quanto sobre seus direitos de consumidor.”

As discussões e reflexões realizadas trouxeram para o grupo a visão de que os produtos podem ser considerados obsoletos em três aspectos, obsolescência de função, que diz respeito quando surge um produto que realiza melhor a função do que o produto que temos em mãos. Obsolescência de qualidade, quando o produto já é fabricado programado para durar menos do que costuma durar e obsolescência de desejabilidade, que ocorre quando mesmo que um produto funcione bem, passa a ser visto como algo ultrapassado,

devido ao surgimento de outro, que a mídia faz que seja tido como mais desejável (Packard, 1965).

Ainda, nas tramas do diálogo sobre a relação do consumismo e obsolescência programada, o cooperado Mauro observou algo que é importante de ser discutido, que diz respeito a intenção do capitalismo de alcançar a todos em termos de consumismo, tanto quem tem muito dinheiro, como quem não tem, mas que pode se sacrificar para pagar seus débitos:

Uma coisa que chamo atenção é que o consumismo está totalmente relacionado ao principal foco do capitalismo que é o lucro. Logo o que interessa é o lucro, não importa se o dinheiro vem do pobre ou do rico. Não estou dizendo com isso que todos podem comprar no capitalismo, mas que todos podem contribuir, sejam ricos ou pobres. Quem vende não perdoa, não interessa se quem comprou tenha ou não, vai ter que conseguir, tanto é que no filme, a moça teve que dar um jeito para pagar. Por isso que trabalhamos com nosso povo que para que haja sustentabilidade, não podemos aderir ao consumismo, pois se assim fosse, estaríamos contribuindo tanto para explorar o meio ambiente e a nós mesmos, seres humanos (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

Em acordo com as afirmações de Mauro, ressaltei no grupo, que na sociedade de consumo, mesmo os que não podem consumir, por ter seus limites econômicos, têm seu papel na lógica do consumismo, até mesmo para servir de parâmetros de diferenciação dos que podem, sendo, portanto, um tipo de amostra daquilo que não é ideal, pois:

Embora a modernidade tenha prometido a todos a felicidade por meio do consumo, é indiscutível que nem todos têm acesso aos produtos colocados no mercado, surgindo populações excluídas dessa economia: populações que desejam os produtos, mas jamais os terão. Populações estas que, pela subjetividade, acreditam ser capazes de, em algum dia, consumir. Em outras palavras acreditam que, em algum dia, poderão existir já que, em nossa sociedade, quem não consome não existe. A subjetividade mantém a esperança dessas pessoas, para que elas não se revoltam e aceitem seu estado de vida por mais degradante que seja. Afinal, lamentavelmente, essas pessoas são necessárias para a sociedade de consumo, como mão de obra barata e, também para estabelecer um abismo diferenciador entre elas e os que consomem. Abismo este criador do *status* social (Pereira; Pereira; Pereira, 2009, p.16).

Em enfrentamento aos “encantos” do consumismo, se faz necessária uma educação conscientizadora que ajude os sujeitos a entenderem sobre os

artifícios dos quais o sistema capitalista se aproveita por meio da mídia para incentivar a troca constante de produtos, principalmente no caso de obsolescência por qualidade, que é justamente quando a mídia incentiva o consumidor a comprar novos produtos, mesmo quando os seus ainda estão em funcionamento.

Vale lembrar que o processo de conscientização não pode se limitar apenas a não comprar determinado produto como apelo do consumismo, mas situar esse problema dentro de um contexto mais amplo, que diz respeito à exploração do ambiente em prol da constante produção de produtos para a venda, e também os próprios prejuízos para o consumidor que precisa trabalhar cada vez mais para sustentar o consumismo, ou ter que sacrificar algumas aquisições necessárias em detrimento do que a mídia lhe oferece. Sendo assim, numa visão de educação ambiental crítica, Guimarães (1995, p.31) afirma que:

No trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientizar não é simplesmente transmitir valores ‘verdes’ do educador para o educando; essa é a lógica da educação ‘tradicional’; é, na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores do próprio educador que está trabalhando em sua conscientização. É permitir que o educando construa o conhecimento e critique valores a partir de sua realidade, [...].

Trabalhar uma educação ambiental crítica, para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade, em contraposição ao consumismo, não se restringe a experiências pedagógicas de aprendizagem de alguns conhecimentos e comportamentos sobre o meio ambiente, mas visa à transformação da sociedade capitalista. Nesse sentido, “o debate ambiental adquire uma dimensão pedagógica e política na medida em que oportuniza o debate, o questionamento e a negociação de projetos políticos, culturais e sociais” (Torales, 2013, p. 2).

Comentei com o grupo que a educação ambiental crítica é sempre contextualizada, não pode ser algo livresco sem relação com as realidades dos alunos, precisa partir do que eles sabem, dos problemas socioambientais em que estão inseridos, para que assim se construam relações dialéticas com outros espaços e outras realidades relacionadas. É preciso também considerar que

“não se faz educação dentro da cabeça de ninguém; se faz educação no contexto histórico, no contexto cultural. É por isso também que ela não pode ser neutra; não há, nunca houve, nem vai haver neu-tralidade educacional” (Ovalles; Viezzer, 1995, p. 14).

Reflico que a formação docente, na perspectiva ambiental crítica, propicia ao docente, a compreensão de que sua atuação como professor tem posição e que pode ser de transformação das atuais estruturas econômicas e políticas, dentre elas o consumismo, que são causadoras das mais substanciais degradações ambientais e das formas de dominação e exploração social.

Em diálogo com o grupo, tendo como foco a formação das professoras, eu disse que uma educação ambiental que busca apenas mudança de comportamentos individuais sem problematizar o consumismo, tendo consciência ou não, também é política, porém sua posição contribui para que os alunos continuem com uma compreensão dicotômica em relação a questões sociais e ambientais. Loureiro (2015, p.167), ao defender a educação ambiental crítica, deixa explícita a postura política do educador ambiental crítico, quando anuncia que:

[...] toda ação educativa deve ser direcionada para a construção da igualdade e promoção das diversidades para que possamos satisfazer nossas necessidades sem opressão, discriminação e reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação. É nesse sentido que o conhecimento, ao ser crítico, nos desafia a pensar o ato de conhecer como uma atitude intencional, politicamente posicionada e prática, voltada para a transformação social.

Já em clima de encerramento do encontro relacionado ao consumismo e os problemas ambientais, o cooperado Mauro, enfatizando minhas asserções sobre a importância da educação ambiental crítica, apresentou uma reflexão voltada para a ausência no filme de referência a **educação contra o consumismo**, que formou o 6º e último tópico desta metanarrativa. Considerei relevante a visão dele, ao olhar o filme e perceber a ausência de alguma referência sobre a importância da educação como enfrentamento ao consumismo. Nessa lógica, ele afirmou:

No filme, em nenhum momento, a educação foi citada como um elemento que pode contribuir para as pessoas serem menos consumistas e aqui estou falando sobre a educação escolar

mesmo. Mas temos que ter consciência da necessidade de educar para uma nova visão a respeito do mundo, para que as pessoas percebam que nem tudo se pode comprar com o dinheiro, pois tem coisas que o dinheiro não compra, que se faltar nos fará muito mal, como a cooperação, a solidariedade, o amor, o respeito, pelos outros, pelo ambiente e por si mesmo.

Considero um olhar sensível e crítico do cooperado Mauro, por ter entendido a importância da educação no processo de conscientização dos sujeitos sobre os problemas do consumismo, ao ponto de sentir a ausência de uma referência à educação formal no filme. Não estou defendendo, com isso, que um filme tenha a obrigação de dar conta de todos os aspectos de uma realidade, mas, pelo fato de ficar evidente o quanto a cooperativa tem valorizado a educação como processo de libertação.

Em minha visão, o discurso de Mauro contribuiu também como estímulo positivo na formação das professoras do grupo, ao ouvirem do cooperado sobre a relevância da educação no processo de mudanças sociais e ambientais, pois, como declara Freire (2000, p.67) “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade não muda” (Freire, 2000, p.67).

As professoras se sentiram motivadas a expressarem suas concordâncias com as falas do cooperado, convergindo para o pensamento da necessidade de uma educação que contribua para a criação de uma consciência crítica e atuante que se contraponha a essa sociedade consumista:

Cooperado Mauro, parabéns, por ter essa consciência sobre o valor da educação. É muito bom ouvir isso de vocês cooperados. Posso dizer que saio dessa formação com a certeza de que não vou mudar o mundo sozinha, mas junto com vocês, posso contribuir para que meus alunos entendam o que nós aprendemos aqui. Hoje com as contribuições de vocês, vejo mais do que nunca, o quanto a educação é indispensável para gente construir um mundo de respeito ao ambiente, ao ser humano e a todo o planeta. O que aprendi sobre educação ambiental crítica é como se fosse um currículo que dá para trabalhar um mar de conhecimentos. Por isso, mais uma vez sou grata pelo que vivi aqui com vocês, aprendendo com o professor, com os filmes e com vocês da cooperativa. Foi uma riqueza que nunca tinha aprendido, pois não se tratou só de conteúdos, mas de uma nova visão de ambiente, de mundo e de nós mesmos. (Profa. Célia, grupo focal 2021).

Eu também concordo com o cooperado Mauro, quando ele chama atenção sobre a importância de uma educação contra o consumismo. Posso dizer que sem educação não dá para lutar contra esse consumismo exagerado; para que haja mudança é preciso que, por meio da educação, as pessoas se conscientizem desse mal, vendo o quanto é prejudicial para o meio ambiente e para si mesmo. Hoje, vejo com estes encontros sobre educação ambiental crítica, que mais do que ensinar somente conteúdos de matemática, de ciências, tenho uma responsabilidade de contribuir para que meus alunos mudem a visão de vida que eles têm, para que entendam sobre a urgência de lutarmos para construir uma vida sustentável, pois o consumismo ao mesmo tempo que nos chama para ter muito, nos faz perder muito, perder a natureza, a nós mesmo (Profa. Bruna, grupo focal, 2021).

Os relatos acima, das professoras, assim como os demais ao longo deste texto, testemunham os impactos formativos que os encontros possibilitaram a elas, quando mostram, por si mesmas, suas aprendizagens e convergências para atuarem de forma comprometida com as questões socioambientais e as empreitadas em busca de mudanças nessa sociedade consumista, convergindo para o pensamento de Franco (2012, p. 167) quando advoga que:

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

Portanto, ouvir os relatos das professoras em resposta aos nossos encontros, me encheu de esperança de que nossos diálogos lhes alcançaram, pois, elas emitem pensamentos sobre o valor da educação como instrumento de transformação social e reiteram suas perspectivas e objetivos de mudanças, motivadas pelo que aprenderam no grupo sobre educação ambiental crítica. Isso é formativo, pois possibilitou às professoras, reflexões e proposições de contribuírem em prol de mudanças de uma sociedade consumista, em que:

A convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles é ter e ter como classe que tem (Freire, 1987, p.25).

Refleti com as professoras que, justamente por termos uma sociedade materialista, como retratou Freire na citação acima, se faz necessária uma educação crítica e transformadora que contribua para que os alunos concebam novos valores e uma postura ética diferente da atitude capitalista consumidora e que se engajem na transformação da própria sociedade capitalista. Nessa visão, deve haver um processo inverso de valores, ou seja, ao invés dos valores que estimulam o consumismo, que sejam aptos,

para adotar a ética da vida sustentável, os consumidores deverão reexaminar seus valores e alterar seu comportamento. A sociedade deverá estimular os valores que apoiem esta ética e desencorajar aqueles incompatíveis com um modo de vida sustentável (Spínola, 2001, p. 213).

No processo de transformação da sociedade capitalista, a formação de uma ética diferente da lógica dominante na sociedade do consumismo é uma necessidade, pois não basta comportamentos mecânicos, separados de uma consciência transformadora. Sem mudança de perspectivas ambiental, social, econômica e cultural, o que predomina mesmo é uma visão de exploração, sem nenhuma preocupação como o meio ambiente, pois, “o meio ambiente, se não for apenas objeto exploratório, passa a ser prejuízo na contabilidade arquitetada na sociedade liberal capitalista (Pereira; Pereira; Pereira, 2009, p. 19).

Como mediador das discussões, expus a eles que essa educação contra o consumismo, é justamente a educação ambiental crítica, pois é uma perspectiva que em suas pautas apresenta uma concepção de transformação do atual sistema, uma vez que entende que o capitalismo em sua ânsia pelo lucro, tem sido o responsável principal pela degradação ambiental e pela exclusão de populações dos elementos necessários para uma vida humana com dignidade. Logo, a educação ambiental crítica, ao se contrapor ao capitalismo, representa um instrumento que pode contribuir para a formação de sujeitos ecológicos e cidadãos contrários ao consumismo.

Tomei a palavra, e fiz uma relação com as falas das professoras, refletindo sobre a compreensão delas em relação à necessidade de mudanças na perspectiva de educação ambiental. Nesse contexto, frisei que não se pode realmente trabalhar os problemas ambientais sem tocar as estruturas do capitalismo, sem trabalhar o consumismo como um problema que precisa ser

discutido, problematizado e transformado. Daí a relevância de trabalhar o consumismo para que, realmente, haja uma educação crítica e que convirja para a sustentabilidade, pois,

Os efeitos da degradação ambiental não podem ser tratados sem que se combatam as suas causas. O capitalismo moderno deu à luz o consumismo, o qual criou raízes profundas entre as pessoas. O consumismo tornou-se a principal válvula de escape, o último reduto de autoestima em uma sociedade que está perdendo rapidamente a noção de família, de convivência social, e em cujo seio a violência, o isolamento e o desespero dão sinais alarmantes de crescimento (Penna, 1999, p. 216).

Confesso que as experiências formativas que vivemos não somente neste encontro, mas nos encontros das outras duas narrativas, constituíram um diálogo formativo, entre professoras e cooperados, que contribuiu não somente para a formação ambiental crítica das duas professoras, mas também para minha formação e dos cooperados como cidadãos, representando também a possibilidade fecunda de continuarmos juntos um trabalho de educação ambiental na comunidade, em prol de uma educação crítica rumo à sustentabilidade, uma vez que, segundo Jacobi; Tristão e Franco (2009, p.70):

Partindo dessa concepção, a Educação Ambiental elimina fronteiras entre escola e comunidade, ao tomar como eixo do trabalho pedagógico a problemática socioambiental. Considera como espaços/tempos educativos o que acontece dentro e fora da escola, como lócus privilegiado, integrado e essencial para a criação de processos colaborativos de resolução de problemas locais, num movimento essencial em sintonia com temas da contemporaneidade, associados com a crise ambiental em escala planetária.

Reforcei a importância de uma prática docente comprometida com as transformações socioambientais, daí a necessidade de uma formação ambiental crítica, que não se conforma apenas com ações paliativas, mas visa à transformação social, o que provocou as professoras a expressarem seus olhares sobre a problemática em questão:

Então, percebo que se educo meus alunos para que não sejam consumistas, para que não fiquem vendendo o pouco que têm para pagar conta de produtos desnecessários, estarei contribuindo para a sustentabilidade, pois quanto mais diminui o consumismo, [mais] diminui também a exploração da natureza e do próprio ser humano (Profa. Celia, grupo focal, 2021).

Hoje, vejo que não é somente ensinar o aluno a não jogar lixo no chão, é preciso também que sejam educados para que não

sejam consumistas. Vejo também que o tipo de educação ambiental que precisamos não é aquela que não faz isso, não faz aquilo sem pensar, mas uma que forma a consciência dos alunos quanto aos males que o consumismo traz, não somente para o meio ambiente, mas também para o ser humano. O filme foi importante para eu entender isso, mas não somente o filme. Eu poderia assistir o filme em casa e ter levado para outro lado, mas aqui com vocês, com a participação do professor e dos amigos da cooperativa, aprendi novos conhecimentos sobre o consumismo e os problemas ambientais e entendo que mais do que mudar alguns comportamentos é preciso que a gente contribua para transformar esse sistema predatório que está aí. (Profa. Bruna, grupo focal, 2021)

Vejo nas falas das professoras, que entendem que o consumismo não pode ser vencido sem a superação do sistema capitalista, que o produz e o dissemina, daí a importância da educação ambiental crítica, pois contribui para a formação de professores que compreendam os problemas ambientais dentro de uma conjuntura maior que diz respeito ao sistema capitalista. Sendo assim:

[...] pensar a formação do professor para a Educação Ambiental supera a acepção do profissional preparado para resolver problemas de ensino/aprendizagem diante recursos instrumentais e selecionar meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Esta perspectiva, posta nos cursos de formação, não dá conta de responder questões que se apresentam em muitas situações concretas no cotidiano escolar e aos objetivos propostos pela educação para as transformações sociais (Araújo, 2004, p.77).

Em síntese, nesta narrativa, as professoras experimentaram momentos formativos com problematizações e reflexões relacionadas ao consumismo e os problemas ambientais, refletindo sobre relações a saber: consumismo e criação de necessidades de consumo, consumismo e acúmulo de lixo, consumismo e cartão de crédito, consumismo e obsolescência programada e a necessidade de educação contra o consumismo.

Essas relações convergem para uma formação docente na perspectiva da educação ambiental crítica, que se volta para o compromisso docente, no sentido de educar seus alunos para que entendam que um dos fatores importantes para sustentabilidade é uma educação crítica que educa sujeitos capazes de pensar criticamente sobre o consumismo e que, de forma consciente, rejeitem os impulsos de consumismo em prol de uma vida sustentável.

VII-EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA DEFESA DA CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE

Nesta metanarrativa, apresento, discuto e analiso um contexto voltado para o trabalho com um curta metragem intitulado “Vida Maria”, com o objetivo de trabalhar relações possíveis entre educação ambiental crítica, cidadania e sustentabilidade. O Filme “Vida Maria” é uma produção do animador Márcio Ramos, que conta a história de uma criança, “Maria José” que, inicialmente, é apresentada escrevendo seu nome, mas que bruscamente é impedida de continuar pela mãe, que a desestimula a escrever, para que a menina faça as atividades domésticas.

A menina deixa o caderno e vai fazer o que a mãe ordena e, nessa luta, ela cresce, constitui família, e reproduz com sua filha, “Maria de Lurdes”, o mesmo que recebeu de sua mãe, o que caminha para uma realidade cíclica, em que muitas gerações repetem a realidade da mulher não ter direito a estudar, mas que vive apenas para trabalhar desde a infância, tanto nas atividades domésticas que lhes são atribuídas, quanto também em atividades agrícolas.

A pergunta que norteou os participantes foi: **Que problemas vocês perceberam no filme que, na perspectiva da educação ambiental crítica, precisam ser solucionados para haver cidadania e sustentabilidade?** A partir dessa pergunta, emergiram das falas dos participantes tópicos a saber a) A saúde, como um direito de cidadania e um dos requisitos da sustentabilidade; b) Educação Escolar como direito de mulheres e homens; c) A educação do campo como direito de cidadania e sustentabilidade.

Como de costume, iniciamos o encontro dialogando sobre o objetivo, anunciando as relações que pretendíamos tecer entre a temática central de formação, a saber a educação ambiental crítica e questões relacionadas à cidadania e sustentabilidade. Após assistirmos o filme, pedi para que eles expressassem as relações que haviam construído entre o filme e a temática proposta. A primeira pessoa a trazer um destaque foi o cooperado Mauro, que expressou seu olhar voltado para a relação entre, **saúde como direito de**

cidadania e requisito para a sustentabilidade, o que configurou como o primeiro tópico desta narrativa:

O filme apresenta uma família de pessoas pobres, que trabalhavam desde criança, sem acesso a seus direitos como cidadãos, dentre eles eu destaco, o direito à saúde. Deveriam ter conhecimentos de plantas medicinais, que é algo importante, mas, também precisavam da saúde científica, porque só a medicina popular não é suficiente. Assim como os homens, as mulheres trabalhavam muito, concebiam muitos filhos, sem um acompanhamento de saúde, isso era visto até no envelhecimento precoce delas, devido os maus tratos e a falta de uma alimentação adequada. O filme mostra uma realidade no sertão, mas não difere de muitas realidades do nosso povo, pois nas localidades vizinhas e até mesmo em nossa, existem muitas dificuldades de acesso à saúde. Portanto, as pessoas não gozavam da cidadania em muitos aspectos, dentre eles a saúde e também não viviam a sustentabilidade, pois não há sustentabilidade completa, quando as pessoas não têm condições de viverem com saúde (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

Esclareço que o motivo de novamente trabalhar a saúde, se dá pelo fato de que neste tópico a saúde é abordada como um direito de cidadania e como um dos requisitos para a sustentabilidade, enquanto, que no segundo tópico da metanarrativa anterior, há uma relação entre a produção de agrotóxico e as consequências negativas para a saúde das pessoas. Logo, entendo que não se trata de repetição, mas de convergências e relações de complementaridade.

A contribuição do cooperado Mauro trouxe uma importante relação da saúde como direito de cidadania dos povos do campo e sua ligação com a construção da sustentabilidade pois, como ele mesmo afirma, não se pode dizer que há sustentabilidade, quando as pessoas não estão usufruindo de seus direitos de cidadania quanto ao acesso aos serviços de saúde. Numa perspectiva de educação ambiental crítica, esses descuidos com os direitos das pessoas, geralmente as mais pobres e marginalizadas na sociedade capitalista, não podem ser ignorados, mas devem ser uma das pautas de lutas para transformação dessa realidade excludente, uma vez que essa perspectiva de educação busca o “[...] enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, das condições político - pedagógicas para o adensamento das forças sociais progressistas (Layrargues, 2014, p. 11 e 12).

Ao expressar a relação que construiu com a saúde das pessoas no filme, especificamente das mulheres, o cooperado Mauro valorizou a utilização de saberes populares das plantas medicinais, o que é uma das formas de saúde utilizada pelas pessoas do campo (Piriz, 2013); mas também denunciou a falta de acesso das pessoas à saúde pública de qualidade, pois, mesmo que os saberes da medicina popular sejam relevantes para os povos do campo, não podem ser vistos como substitutos da medicina científica ou justificativa para que os camponeses não usufruam também do sistema de saúde.

Como a educação ambiental crítica relaciona o ambiente com os diversos âmbitos da sociedade, concebendo o ser humano como parte do meio, ela questiona todo tipo de prática que converge para que o ser humano seja afetado e negligenciado, como no caso da saúde que deve ser vista como elemento essencial para a vida humana. A saúde, portanto, é um direito de cidadania que não pode ser negligenciado, e para que haja verdadeira sustentabilidade, uma vez que há uma indissociabilidade entre meio e ser humano, é necessário que as pessoas gozem de seus direitos, considerando que, segundo Silva (1992, p.33):

(...) a saúde se constitui elemento essencial da vida humana. É um processo que possui dimensões individual e coletiva, enquanto vivenciados de forma pessoal, porém determinadas em relação socialmente estabelecidas. A saúde tem uma dimensão coletiva, enquanto condicionada pela estrutura social que determina as condições materiais do viver humano, e cria as concepções que conferem significado a tais condições: por sua vez em sua dimensão individual, ela mostra-se como incorporação dessas condições e concepções sentidas e expressadas de modo diferenciado a nível pessoal

Discuti com o grupo, que a saúde dos moradores do campo ou da cidade, não pode ser vista como algo de segundo plano, ou uma outorga caritativa, mas, como um direito do cidadão que deve ser garantido pelo Estado, uma vez que este tem a responsabilidade com “[...] uma série de condicionamentos administrativos em prol do bem estar social, cabendo lembrar que dentro do tema saúde vamos encontrar toda sorte de situações que interferem com o bem estar individual e social (...)” (SANTOS, 1997, p. 263).

A cooperada Marcia, pediu a palavra concordando com minha afirmação sobre a obrigação do Estado com a saúde do povo e relacionou com uma história que contou para o grupo:

Essa palavra do professor José, de que a gente precisa saber que saúde é um direito nosso, é um ensinamento precioso, pois, para que vivamos a sustentabilidade precisamos estar bem de saúde. Passei a entender isso quando entrei na cooperativa, foi nela que aprendi sobre meus direitos e a lutar por eles. Um dia fui a um hospital e queria uma ficha para um médico que eu já estava fazendo tratamento com ele, porém a atendente me disse que já era um favor estar me dando uma ficha para um médico e eu ainda queria exigir. Bem educadamente falei a ela, que não estava me fazendo favor nenhum, que ter acesso à saúde não é favor, é um direito de todos os cidadãos e que também não é de graça, pois pagamos com nossos impostos (Cooperada Márcia, grupo focal, 2021).

Considero relevante o relato da cooperada Márcia, principalmente porque mostra duas dimensões do direito à saúde. A primeira, é que a saúde é um direito do cidadão e um dever do estado; segunda, é preciso que os cidadãos tenham consciência e lutem por seus direitos, como ela fez, pois nem sempre as pessoas são tratadas como cidadãs, existindo uma distância entre o que asseguram as leis e o que de fato acontece, por isso, é preciso que as pessoas do campo, sejam educadas para que saibam que elas não são inferiores aos moradores da cidade, mas que fazem parte de uma cidadania que, segundo Sawaia (1993), consiste na consciência de direitos iguais.

Nesse contexto, enfatizei a eles, sobre os cuidados que as pessoas do campo devem ter em relação à manipulação de políticos que, ao mediarem algum serviço de saúde para as comunidades do campo, propositalmente, fazem o povo acreditar que fica em débito com eles. Ao contrário disso, a Constituição Federal de 1988 afirma a saúde como direito do ser humano e, portanto, tanto os moradores da cidade, como os do campo, têm direitos à saúde, não precisam votar em ninguém, para obterem tais serviços, pois é dever do:

Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício. O dever do estado de garantir a saúde consiste na formulação e execução de políticas econômicas e sociais que visem a redução do risco de doenças e de outros agravos e no estabelecimento de condições que assegurem acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Art 196. CF de 1988).

Dá a importância de uma educação ambiental crítica que forme consciências comprometidas com a luta pelo acesso à saúde como direito de cidadania, pois geralmente quando as pessoas não são educadas sobre seus direitos à saúde, agem passivamente diante de atitudes que lhes negam tal direito, por isso Gonçalves (1990, p. 10) afirma que a,

educação seria uma estrutura de apoio, pois, quando o indivíduo está ciente de que algo lhe falta, a tendência natural será ir em busca do equilíbrio dessa necessidade através da ação. Essa ação será fruto dos seus conhecimentos, crenças, valores e habilidades, porém dependerá também da organização social e estratégias para a exata canalização.

Elucidei no grupo que, ao trabalhar educação ambiental crítica na escola, não se pode perder de vista a qualidade de vida dos alunos, da qual a saúde é um dos elementos indispensáveis. Não se trata de trabalhar saúde de forma antropocêntrica, mas dentro de um processo que considera a sustentabilidade numa perspectiva planetária, como entende Boff (2016, p116):

Sustentabilidade é toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a terra viva, a comunidade da vida, a sociedade e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que os bens e serviços naturais sejam mantidos e enriquecidos em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução.

Dialoguei com os participantes, que a saúde não pode ser vista apenas no sentido de atendimento hospitalar, na dimensão curativa, mas também considerando todos os elementos que contribuem para uma saúde preventiva, como alimentação, repouso, acompanhamento de pré-natal e outros, que convirjam para a saúde da pessoa humana em sua integralidade.

Reflito que trabalhar a sustentabilidade ambiental na valorização das pessoas desprovidas de condições socioeconômicas satisfatórias, caminha no sentido de tornar realidade os direitos humanos dessas pessoas, uma vez que a educação ambiental crítica não negligencia a importância da qualidade de vida do ser humano. Portanto:

A omissão das políticas de Saúde Pública em relação às populações mais pobres caracteriza também uma violação dos direitos humanos, na medida em que todos deveriam ter igual acesso à saúde. As violações ou a falta de atenção aos direitos

humanos podem ter sérias consequências para a saúde. A discriminação visível ou implícita na prestação de serviços de saúde viola os direitos humanos fundamentais (Oliveira et al., 2017, p. 21).

Nesse contexto, a professora Célia interferiu, trazendo à discussão, uma fala voltada para os cuidados com o meio ambiente e a saúde, porém com uma perspectiva que supera a visão antropocêntrica que tinha antes dos encontros de formação:

Eu trabalhava a saúde com meus alunos, mas hoje consigo relacionar a saúde com o meio ambiente, e vejo que assim como do humano e dos outros seres, é preciso também cuidar da saúde do ambiente. Antes eu via que devíamos cuidar do meio ambiente, somente em benefício do ser humano, mas aprendo que todo o planeta está em ligações e interações, por isso o cuidado deve ser com o todo (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

Destaco que, mais uma vez, uma das professoras consegue estabelecer relações entre suas práticas de educação ambiental antes das programações desta pesquisa e o que estavam aprendendo nos encontros do grupo focal. Dessa vez, a relação foi feita considerando a dialeticidade entre a saúde do ser humano e do ambiente, superando uma visão antropocêntrica, em que os cuidados com o ambiente eram considerados apenas visando a saúde humana.

Portanto, ficou explícito para o grupo que, ao se trabalhar uma educação ambiental crítica, em que o meio ambiente e o ser humano são vistos de forma indissociável, busca-se tanto o equilíbrio ambiental, como também a saúde das pessoas, com uma das pautas da sustentabilidade, pois não há realmente uma vida sustentável se as pessoas não têm direitos plenos à saúde.

Tecemos concordância de que a saúde é um direito de cidadania e um dos elementos importantes para a concretização da sustentabilidade. Logo, a educação ambiental crítica, é caminho para a criação de consciências que considerem a igualdade de direitos à saúde para todos os sujeitos, inclusive das mulheres, uma vez que:

o cuidado deve ser permeado pelo acolhimento com escuta sensível de suas demandas, valorizando-se a influência das relações de gênero, raça/cor, classe e geração no processo de saúde e de adoecimento das mulheres (Coelho, et al., 2009 p. 154)

Vale ressaltar que mesmo que haja, em termos legais, a compreensão das relações entre saúde e ambiente, isso não pode ser visto como uma realidade concreta, considerando que o que é previsto em termos de lei, precisa ser conquistado como direito de fato, pois,

Embora a interação entre os temas de saúde e ambiente seja transparente na legislação, não bastam as leis, é preciso ação consubstanciada em uma plena articulação institucional. Os vários órgãos ligados à saúde e ao meio ambiente precisam manter uma íntima cooperação e concordar com a indissociabilidade das questões atinentes à saúde pública e ao meio ambiente. A realidade está a demonstrar que além da fragilidade da interação de políticas públicas, a descontinuidade administrativa verificada na sucessão de governos e administradores, na ausência de um planejamento a longo prazo, nos diversos níveis e esferas, colabora para o abandono de programas e projetos (Delduque; Nicoletti, 2009, p. 276-277).

Em contexto de diálogo, expressei aos participantes do grupo focal, que a formação de educadores na perspectiva da educação ambiental crítica, inclui a compreensão de que a saúde das pessoas é um elemento importante para que haja sustentabilidade. Nessa perspectiva, os educadores ambientais em suas aulas, devem trabalhar a formação de seus alunos, como cidadãos que lutem pela saúde como direito de cidadania e como uma das exigências da sustentabilidade.

Em prosseguimento, o cooperado Carlos contribuiu com uma fala sobre o filme, que convergiu para o segundo tópico desta metanarrativa, construindo a relação com a **educação escolar como direito da mulher**, quando o cooperado apresenta que às mulheres do filme, era negado o direito de cidadania, quanto ao acesso à educação formal, o que enxergou como um problema para a concretização da sustentabilidade:

Para mim, a mensagem central do filme é sobre a exclusão de mulheres da escola, pois passava geração a geração e as mulheres, as Marias, não estudavam, sendo impedidas pelas mães de até mesmo tentarem escrever seus nomes em casa. Como a educação é um elemento indispensável para a formação do cidadão e para a sustentabilidade, considero que o filme trata de um problema seríssimo que é a falta de acesso à educação escolar por parte das mulheres.

Em nossa comunidade, a gente já vê diferença, pois temos trabalhado na cooperativa para que as mulheres continuem seus

estudos. Mesmo assim, ainda existem situações parecidas com o filme, assim como também conheço outras localidades em que esse problema é muito mais frequente. Na cooperativa, a gente sempre incentiva a todos para o estudo, seja homem e seja mulher, porque a escola é um direito de todos. E para que a gente tenha sustentabilidade de verdade, temos que viver todos os direitos como cidadão e a educação é um desses direitos importantes (Cooperado Carlos, grupo focal, 2021).

O relato de Carlos me possibilitou, antes de entrar propriamente na temática do direito da mulher à educação formal, refletir com eles que a educação escolar em geral não pode ser vista como uma opção, ou como um favor político partidário, mas é um direito de cidadania de todos, independente de gênero ou outras categorias sociais. O que implica também dizer que a educação como direito não pode ser ignorada no processo da construção da sustentabilidade.

Nessa perspectiva, para que a sustentabilidade seja realmente algo de fato, os sujeitos precisam ter acesso à educação de qualidade, educação essa que ao mesmo tempo que é um direito da cidadania e componente para que haja sustentabilidade, é dialeticamente também produtora de cidadania e de sustentabilidade, tornando a cidadania e a sustentabilidade cada vez mais coerentes e concretas. Nessa lógica, a cidadania não é uma outorga de um governo, mas uma conquista da comunidade, como elucida Ruscheinsky (2002, p.137) ao refletir que:

[...] A cidadania em todas as suas dimensões possui uma conotação de conquista, e a efetivação reporta-se sempre à capacidade de organização e mobilização da sociedade civil. Estas tarefas primordiais que têm na educação ambiental um instrumento importante para que sejam alcançados.

Expressei ao grupo sobre a importância que a educação tem para a transformação social e ambiental, pois a luta pela sustentabilidade converge para que os sujeitos de uma comunidade se comprometam com valores e atitudes que contribuam para o estabelecimento de novas relações com o ambiente e a melhoria de vida de todos os seres. Sendo assim, “a sustentabilidade pode ser uma fonte de cidadania, de uma nova cidadania, que

permita a circulação e promoção de ideias e valores por meios materiais extraídos de maneira cautelosa do ambiente (Ribeiro, 2003, p. 415).

A fala de Carlos suscitou uma discussão participativa no grupo, em que os outros cooperados apresentaram alguns elementos considerados impedimentos para mulheres da comunidade estudar, entre eles, o pensamento preconceituoso que restringe a mulher à dona de casa, no cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos, o ciúme de alguns maridos, e o cansaço devido às muitas atividades domésticas, como pode ser visto na fala da cooperada Márcia:

De um modo geral ainda temos dificuldades para que todos em nossa localidade estudem, tanto homem como mulher, pois, o problema é que mesmo tendo escola, pelo menos até o ensino fundamental completo, muitos desistem. Principalmente, há muitas dificuldades para que todas as mulheres estudem, e os motivos são vários, às vezes as moças casam cedo ou arrumam filhos e vão se dedicar apenas à família ou à roça. Mas, também tem mulheres adultas que ainda poderiam estudar, mas que não estudam, porque acham que não é para elas, ou maridos não deixam por ciúmes. Isso acontece geralmente com as mulheres que não participam da cooperativa, pois as que participam, no geral são mais perseverantes e já superaram esses obstáculos (Cooperada Márcia, grupo focal, 2021).

A fala da cooperada Marcia reflete um problema sério, que diz respeito às dificuldades para que algumas mulheres do campo estudem, o que ainda pode ser indicativo de reflexos da situação histórica, de que as mulheres deveriam ser apenas domésticas e não precisavam da educação formal, evidenciando também que quando isso acontece, as mulheres não estão tendo seus direitos de cidadania respeitados e para que a sustentabilidade realmente aconteça, é preciso a superação desse problema.

Chamei atenção dos participantes sobre a necessidade de formar cidadãos comprometidos com a transformação dessa mentalidade, que contribui para desigualdade de gênero e que impede as mulheres de viverem plenamente a cidadania, constituindo também uma contradição diante dos anseios de uma sustentabilidade em que se busca justiça social e equidade. Sabe-se, entretanto, que esse trabalho formativo pode ser feito tanto pelos ambientes de educação formal, no caso a escola, como também pelos ambientes não formais, a exemplo da cooperativa.

Esses contextos de dificuldades da mulher do campo, têm contribuído para que muitas fiquem sem escolarização, ou deixem o campo, o que mostra que ainda há necessidade de muitas lutas para que o campo seja o local em que as mulheres sejam valorizadas e tenham seus direitos assegurados, pois uma vez que o campo não apresente as condições para realização delas, uma das tendências é de elas deixarem seu povo, cultura e migrarem para a cidade, como afirmam Alves; Sell e Castro (2018, p. 7)

Percebe-se que as maiores dificuldades enfrentadas pelas mulheres em permanecer no campo são a falta de trabalho e a precariedade da educação. Muitas mulheres saem, ainda adolescentes, do campo em busca de emprego e condições de ter sua própria renda, de estudar e, até mesmo, de conseguir dar continuidade aos estudos.

A cooperada Márcia, mais uma vez pediu a palavra, dizendo que tinha lembrado de um outro problema relacionado ao direito da mulher à educação, que ainda existe tanto em sua comunidade, como em localidades vizinhas, que é justamente a duplicação do trabalho da mulher, que além de trabalhar em casa, de fazer todos os trabalhos domésticos, ainda ajuda o marido na roça:

Em muitos casos, a mulher é vista apenas para desenvolver trabalhos domésticos, mesmo que ela ainda trabalhe com o marido na roça, porém não é valorizada como profissional, sendo que faz o mesmo trabalho do marido na agricultura e quando chega em casa ainda tem que fazer tudo o que falta, sem ajuda do marido, aí que não tem condições de estudar mesmo. Na cooperativa, desde o início, batemos forte nessa situação, orientamos a valorização profissional da mulher e a distribuição dos afazeres domésticos, o que tem ajudado em muito, na mudança dessa realidade, embora, ainda existam muitos casos assim em nossa região, pois a maioria não faz parte da cooperativa (Cooperada Márcia, grupo focal, 2021).

O pensamento da cooperada Marcia, com influência dos conhecimentos e experiências na cooperativa, me recordou das palavras do então presidente da cooperativa, quando no início desta pesquisa, expressou-se sobre o trabalho da cooperativa no sentido de contribuir para formação de uma visão sobre igualdade de gênero, pois, segundo ele, os homens tinham uma visão de que a mulher deveria estar sempre a serviço do homem, sem participar da vida social, por exemplo, as mulheres iam fazer o café, enquanto os homens conversavam na sala.

Isso mostra a unidade da cooperativa, no sentido do compromisso com a educação de seus cooperados, quanto à igualdade de gênero, o que reflete em vários aspectos da vida da mulher, inclusive no trabalho, como afirmou Marcia, o que também é partilhado por Weisheimer (2007, p.243) ao dizer que:

O não reconhecimento do seu trabalho se deve ao fato de a sua socialização ser dirigida para realização do trabalho doméstico. Dessa forma percebem sua participação no trabalho agrícola como complementar e subordinado ao trabalho masculino, o que reforça a desvalorização da força de trabalho feminino no contexto de relações sociais de gênero, que se caracteriza por uma distribuição desigual de poder e oportunidades, neste caso, no interior da família.

A fala da cooperada Márcia, que afirma que a mulher do campo além de trabalhar sem reconhecimento nas atividades agrícolas, ainda tem que dar conta das atividades domésticas é compatível com as asserções de Brumer e Paulilo (2004, p. 211) ao expressarem que, “[...] a mulher executa tanto trabalhos leves como trabalhos pesados como trabalhar na colheita dos produtos agrícolas, carregar os filhos e buscar água em lugares distantes do domicílio”. Isso na verdade é reflexo de uma visão machista, de que as atividades domésticas são trabalhos somente de mulheres, o que implica em atitudes tais como, o homem ficar esperando a mulher fazer as atividades de casa, em vez de ajudá-la. A naturalização dessa divisão de trabalho, na verdade, converge para a exploração da mulher, o que precisa ser mudado, pois é incoerente com uma proposta de sustentabilidade transformadora.

As posturas dos cooperados, visando a transformação de realidades opressoras e de exploração, principalmente por meio de uma educação libertadora, é coerente com o pensamento de Schneider (1994, p. 20), que afirma que “para o cooperativismo, tão importante como mudar as estruturas é mudar os homens pela educação. A cooperação trata de humanizar a economia e visa formar seres humanos responsáveis e solidários”

As professoras pediram a palavra e contribuíram com o diálogo com relatos que evidenciam que haviam percebido que os cooperados possuem uma compreensão que está atrelada à concepção da educação ambiental crítica,

quando ligam suas lutas pelo meio ambiente com as lutas pela igualdade de gênero, em prol das mulheres terem acesso à educação escolar:

Eu não fazia ideia de que trabalhar educação ambiental tivesse a ver com igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas vejo que na cooperativa, as coisas são vistas sempre relacionadas, estou tendo uma grande aprendizagem. O importante é que posso trabalhar o que estou aprendendo aqui em sala de aula, nas minhas aulas de ciências, de educação ambiental e até mesmo nas outras áreas. Vai ser muito bom ensinar meus alunos a cooperação, pois até hoje, tenho incentivado atividades que colocam meninos para competir com meninas, eu nem percebia que estava contribuindo para a desigualdade de gênero, o que impede de haver sustentabilidade em sua plenitude (Profa. Celia, grupo focal, 2021).

Que bom aprender que não podemos viver a sustentabilidade se tem mulher sendo explorada nos serviços, se tem mulher que não goza de seus direitos à educação. É bom saber que na comunidade que leciono, tem pessoas que participam da COOMAC e que tem essa preocupação com as pessoas, com as mulheres. Isso me ajuda a perceber que tenho pessoas ao meu redor que não somente falam, mas têm experiências de uma educação ambiental que não separa ambiente dos problemas sociais e isso sem dúvida me ajudará também a trabalhar com meus alunos nessa mesma visão. Por exemplo, a partir de hoje, assim como a professora Célia, não irei mais trabalhar com atividades com competições entre meninas e meninos, pois isso incentiva a desigualdade de gênero (Profa. Bruna, grupo focal, 2021).

A professoras Celia e Bruna, apresentam uma compreensão crítica, quando expõem sua percepção a respeito das experiências dos cooperados na superação das dicotomias entre ambiente e os problemas sociais, no caso de gênero, o que faz entender, que elas compreenderam a importância de trabalhar o meio ambiente de forma relacional, interligando o meio com os vários aspectos que a ele se relaciona, afirmando ainda seus compromissos de trabalharem uma educação ambiental nos moldes críticos.

As docentes, não apenas identificaram a perspectiva dos cooperados, mas, refletiram sobre suas próprias práticas de educação ambiental, enxergando um elemento que elas mesmas consideram prejudicial para a formação dos alunos, quanto a igualdade de gênero, que é a competição entre meninos e meninas. Diante disso, se propuseram a superar as práticas competitivas e se aventurar em práticas de cooperação, que constituem um elemento fundamental

no processo de construção de uma sociedade justa, solidária e sustentável, pois, segundo Frantz (2004, p. 8), “a cooperação é uma ação que decorre de um ato de vontade política de indivíduos que passam a se identificar como sujeitos e atores, a partir de necessidades ou interesses comuns, em um determinado contexto social”.

Reflico sobre uma formação docente em que os professores entendam a importância da mudança de uma visão de competição para cooperação, uma vez que a competição não é coerente com a perspectiva de uma sustentabilidade planetária e incluyente, mas é propícia para formar pessoas com uma mentalidade de exploração e de exclusão. Portanto, uma mentalidade docente que valoriza a cooperação, pode convergir para que os professores trabalhem em sala aula, contribuindo para a formação de consciências que gerem atitudes altruístas e solidárias em prol do bem comum.

Chamo atenção para quando a professora Célia fala que não sabia que se trabalhava temas como gênero em educação ambiental. Vejo que essa fala reitera outras expressões das professoras ao longo dos encontros de formação, que refletem que os encontros formativos com os filmes e os cooperados contribuíram para que elas ampliassem a visão que tinham sobre ambiente e sobre educação ambiental. Simultaneamente reforça que a visão de educação ambiental que tinham antes, era uma visão tradicional em que o ambiente era visto de forma isolada dos outros aspectos, inclusive do humano.

Refleti com o grupo, que assim como a cooperativa, a escola pode ser um ambiente relevante no sentido de educar pessoas que compreendam a necessidade da igualdade gênero, pois segundo Auad (2018, p. 19) as “[...] relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades”

Discuti com o grupo, também sobre a necessidade de uma luta constante contra as desigualdades de gênero, contra tudo o que é desfavorável à mulher, que a violenta em diversas dimensões. Enfatizei, que tanto os cooperados, como as professoras devem ter consciência de que essa luta é sempre contínua, uma vez que não haverá verdadeiramente sustentabilidade

enquanto houver desigualdade e violência contra a mulher ou a qualquer outro ser humano demais seres vivos.

Nesse sentido, não se pode desligar os problemas ambientais da luta por uma sociedade em que homens e mulheres sejam considerados cidadãos, e tenham acesso à educação como direito de cidadania. Na consciência de que, “o gênero embora não seja o único campo de articulação do poder, constitui-se na primeira instância dentro do qual, ou por meio do qual, o poder se articula” (Conceição, 2009, p.748).

Com base na discussão de que ainda existem mulheres do campo que são oprimidas por seus maridos, fiz uma reflexão com o grupo, para desmistificar a ideia de que existe dominação apenas na relação dos donos do capital sobre o proletariado, “pois mesmo dentro das classes oprimidas há desigualdades de condições de vida e assimetria de poder alicerçadas em outras formas de dominação, como a de gênero, por exemplo” (Campos, 2011, p. 13).

Expressei o pensamento com eles, de que há uma necessidade urgente de instituições escolares desenvolver um trabalho comprometido com a igualdade de gênero, que tanto no ensino de ciências, como na educação ambiental crítica, os professores podem contribuir para que as mulheres sejam participantes efetivas, com direitos iguais aos dos homens, considerando que elas não constituem um grupo homogêneo, mas um universo de diversidade e diferenças, como afirma Silva (2009, p. 108),

A superação da noção essencializada de mulher, a aceitação de que não há uma única identidade capaz de abrigar todos os corpos passíveis de serem classificados como femininos, a pluralidade presente nas performances de gênero, compreendido agora como representação, e a emergência das críticas dos movimentos sociais envolvendo raças e sexualidades constituem uma busca intelectual de contemplar as complexidades sociais.

Nessa perspectiva de cidadania, a educação é um direito indispensável, uma vez que constitui uma ferramenta poderosa para transformação a serviço da construção de uma nova configuração social, em que as relações entre o ambiente e as melhorias da vida humana são indissociáveis e necessárias para que haja sustentabilidade, por isso não se pode pensar em cidadania e sociedade sustentável, sem a educação como direito concreto.

Com o propósito de mostrar que a cooperativa tem um olhar de valorização da educação escolar como direito de todos, tanto homens como mulheres, os cooperados Carlos e Mauro expressaram que:

Como cooperados, sempre reivindicamos escola para nossos filhos e filhas, pois entendemos que tanto os homens como as mulheres têm direito à educação escolar. Antes em nossa comunidade havia educação escolar até os anos iniciais, hoje já temos o nono ano, e estamos lutando para termos o ensino médio. Em casa, agimos diferente das Marias do filme, incentivamos nossos filhos e filhas para que estudem e também incentivamos os filhos e filhas das pessoas da comunidade e localidades vizinhas para estudarem, pois, a educação da escola também faz parte de uma vida sustentável, e não há cidadania e sustentabilidade de verdade, se as pessoas não têm seus direitos de estudar garantidos (Cooperado Carlos, grupo focal, 2021).

Quando a mãe da Maria José, disse a ela que ficava perdendo tempo desenhando seu nome, lembrei que conheço pessoas do campo que ainda pensam assim, e que não estão nem aí para que os filhos estudem. Já na cooperativa, sempre aprendemos que a educação comprometida com a libertação do povo é algo que não podemos abrir mão. Aprendemos sobre a importância da educação não somente para alguém arrumar um emprego, mas para todos os aspectos da nossa vida, por isso, incentivamos os pais e mães, cooperados, a investirem na educação dos seus filhos, tanto os filhos como as filhas. Isso ajuda muito os pais a entenderem que devem mandar seus filhos para escola, acompanhar, assim como também os próprios pais e mãe passaram a entender que nunca é tarde para estudar (Cooperado Mauro, grupo focal 2021).

A compreensão de Carlos e Mauro, sobre o valor dos pais estimularem os filhos e as filhas, a estudarem, a lutarem para que eles permaneçam na escola, mostra que eles têm consciência, tanto do dever do Estado em fazer seu papel na educação, como também do dever dos pais na educação dos filhos e filhas, uma vez, que todos devem participar na construção de uma escola democrática e de qualidade social, tanto para a cidade, como para o campo (Caldart, 2003).

A consciência dos cooperados Carlos e Mauro, quanto à importância da educação formal para todos, homens e mulheres, é evidenciada quando afirmam que sempre estimulam filhos e filhas a estudarem, colocando homens e mulheres em igualdade de direito a educação. Essa visão, conforme eles

mesmos dizem, é reflexo das experiências formativas que experimentam na cooperativa, pois, quando a educação ambiental é crítica, seja na modalidade formal, ou na modalidade não formal presente na comunidade, contribui para que haja mudanças na mentalidade das pessoas em relação a seus próprios direitos como cidadãos, pois, como afirma Carvalho (2008, p.158):

Seja no âmbito da escola formal, seja na organização comunitária, a Educação Ambiental pretende provocar processos de mudanças sociais e culturais que visam obter do conjunto da sociedade tanto a sensibilização à crise ambiental e à urgência em mudar os padrões de uso dos bens ambientais quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisões a seu respeito.

A educação não formal que os cooperados vivenciam na cooperativa, a qual converge para a educação ambiental crítica (Sousa, Gonçalves, 2020), é uma educação que lhes prepara para perceberem a importância também da educação formal e sua relação com a sustentabilidade. Essa formação social e ambiental que experimentam, contribui para que se constituam como sujeitos comprometidos com as transformações ambientais e sociais, e com um projeto de sustentabilidade e sua propagação para os outros, o que os identificam com o sujeito ecológico, que para Carvalho (2008, p.67): “(...) é um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto”.

O cooperado Mauro expressou uma relação com o direito **à educação do campo**, que convergiu para a construção do terceiro tópico desta metanarrativa, ressaltando a importância de uma educação que considere os saberes, as realidades, anseios e sonhos dos homens e mulheres do campo:

O filme me ajudou a refletir que além da importância da educação, nosso desafio como pessoas do campo não é somente ter uma escola, mas que seja uma escola que consiga trabalhar a educação, pensando no homem e na mulher do campo, uma escola que trabalhe valorizando nossa cultura, nossos conhecimentos e auxilie o povo do campo na luta por melhorias de vida. Isso é um direito nosso como povo do campo e, também, uma das pautas sociais da sustentabilidade que buscamos sempre, pois uma escola que não tem nada a ver com os objetivos e sonhos do povo do campo, também não preenche nem os requisitos da cidadania e nem da sustentabilidade, pois

não ajudará a transformar os problemas ambientais, sociais e econômicos (Cooperado Mauro, grupo focal, 2021).

A fala do cooperado Mauro suscitou-me discutir com o grupo, sobre as especificidades da educação do campo, diferenciando-a do antigo modelo da educação rural, que consistia num tipo de educação totalmente urbano, sem considerar as realidades do povo do campo, distante de seus anseios e que não dialogava com seus interesses, por isso era uma educação alienadora que não contribuía para que os alunos do campo problematizassem e transformassem suas próprias realidades. Já a educação do campo, “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (Fernandes e Molina, 2005, p. 9).

Dialoguei com o grupo, em destaque com as professoras, sobre a consciência do cooperado que supera uma visão que valoriza apenas a aquisição de escola, mas que objetiva uma escola compatível com o que reivindica. Assim refere-se Caldart (2012, p.261): “a Educação do Campo não é **para** nem apenas **com**, mas sim, **dos** camponeses, expressão legítima de uma pedagogia **do** oprimido”. Essa consciência, parte de um espaço, que é a cooperativa, que foi criada com o objetivo de trabalhar de forma sustentável, logo é uma consciência que entende que para que haja sustentabilidade é também necessário que se tenha uma educação de qualidade social, o que faz parte da história da educação do campo, pois desde do seu início, está ligada a uma visão crítica e transformadora, como afirma Caldart (2008, p.46) sobre seu surgimento:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A educação do campo deve considerar os elementos do campo, como cultura, saberes, trabalho, dentre outros, isso não significa que deva abandonar os conhecimentos científicos e tecnológicos, mas, que seja uma educação que contemple os saberes da realidade dos camponeses e os conhecimentos

historicamente acumulados, numa perspectiva dialógica, tendo em vista a formação cidadã deles e a sustentabilidade, pois: “ Os coletivos populares organizados não demandam apenas o direito ao conhecimento acumulado, demandam ser reconhecidos sujeitos de produção de conhecimentos, valores, concepções de mundo, de ser humano” (ARROYO, 2007, p. 35).

Nesse contexto, a professora Célia, interferiu na discussão, falando sobre seus anseios diante do que estava sendo trabalhado e suas perspectivas como professora, evidenciando um desafio como professora do campo, que diz respeito ao fato dela não ser moradora do campo:

Um dos meus desafios é trabalhar com pessoas da comunidade, sem eu ser da comunidade, fico meio perdida em trabalhar os conteúdos da realidade dos alunos do campo. Por isso essas práticas formativas com a presença de cooperados, que são pessoas da comunidade, têm sido excelentes para mim, pois me ajudarão a trazer para a sala, conteúdos da realidade dos meus alunos, seus saberes, os saberes do trabalho de seus pais, seus problemas e seus sonhos (Profa. Célia, grupo focal, 2021).

A professora Célia entendeu a necessidade de uma das exigências da educação do campo, que é ter professores das próprias localidades, devido à possibilidade de conhecerem melhor a realidade dos educandos, suas necessidades, anseios e seus saberes. Porém, uma vez que não seja possível que as professoras sejam moradoras do campo, se faz necessário que tenham o compromisso de conhecerem os contextos em que seus alunos estão inseridos.

Vejo também na fala da professora, uma necessidade, que é sobre a formação docente para professores do campo, uma vez que vale refletir que não se pode esperar que os professores do campo, trabalhem na perspectiva da educação do campo, se não tiveram formação. Nesse sentido, é importante considerar que a educação do campo tem sua própria configuração pedagógica e política, exigindo uma formação própria, pois:

Em um viés pedagógico, a Educação do Campo pode ser enquadrada em uma educação freireana, libertadora, humanista e, ao mesmo tempo, conscientizadora, na qual o crescimento gera cidadania e a cidadania, em um movimento recíproco, promove a formação que transforma a realidade (Ovigli; Lourenço; Junior, 2016, p. 83).

A formação de professores do campo não pode ser vista apenas pelos meios acadêmicos e da própria escola, mas também em outros espaços que contribuam com diálogos com saberes locais, o que pode contribuir para que os professores sejam mediadores de uma educação contextualizada e cidadã. Nesse contexto, a presença dos cooperados no grupo focal, enfatizava essa afirmação, uma vez que as professoras estavam conscientes de que eles, representando a cooperativa, estavam contribuindo para suas aprendizagens formativas, inclusive com conhecimentos locais, pois:

Para que possamos ter uma escola atendendo as necessidades e demandas dos trabalhadores do campo fazem-se necessário uma educação que leve em consideração a realidade social dos sujeitos com o intuito de compreendê-la e tentar modificá-la, mas sem abrir mão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, que são propriedade quase exclusiva das elites (Oliveira, 2016, p. 68).

Enfatizei que as professoras do campo também podem educar as crianças para que criem uma consciência a respeito da importância do campo, e da luta por uma educação que valorize a vida do homem e da mulher do campo, uma vez que o campo é visto pelos moradores das cidade como se fosse um espaço de exploração, ou um lugar atrasado, e com uma cultura inferior a deles, e essa visão passa a ser absorvida pelos próprios moradores do campo, por isso a necessidade dos professores trabalharem desmistificando essa visão depreciativa, pois ao contrário disso o campo é,

[...] um espaço que possui vida em si e necessidades próprias, parte do mundo e não daquilo que sobra além das cidades. Nessa perspectiva, o campo não é só o espaço do latifúndio, da produção agropecuária e agroindustrial, da grilagem de terras ou do esvaziamento decorrente do êxodo rural, que alguns consideram inexorável. [...] O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sendo assim, a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano (Barros, Barbosa, 2019, p. 28607).

Discuti com o grupo, que os camponeses necessitam de uma visão crítica em relação às conquistas voltadas para melhorias da qualidade da educação, superando uma visão ingênua de que terão esses direitos cumpridos espontaneamente pelos poderes públicos, entendendo a necessidade contínua

de lutas e participação para que usufruam de seus direitos de cidadania e da sustentabilidade, quanto a uma educação verdadeiramente do campo, pois:

O que está em questão é um projeto de escola e não sua localização. Uma escola do campo tem uma especificidade [sic] que é inerente à luta de resistência camponesa. Ela tem [sic] os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 52).

Nesse contexto, a educação ambiental crítica, pode ser um instrumento poderoso para a formação cidadã dos sujeitos do campo, para que entendam que o compromisso ambiental é uma necessidade obrigatória e não está desvinculada das lutas por melhorias de vida, em termos sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais, pois o objetivo dessa perspectiva de educação ambiental,

[...]é a busca constante pela melhoria das condições sociais das populações mais fragilizadas socialmente. Isso porque os problemas sociais e ambientais estão necessariamente interligados, e somente será possível tutelar adequadamente o meio ambiente com a melhora das condições gerais destas populações (Cruz; Bodnar, 2012, p.50).

Dialeticamente, a educação do campo não pode ser desvinculada também do seu compromisso ambiental dentro de uma perspectiva da educação ambiental crítica, visando não somente o ambiente físico, mas as várias dimensões a ele relacionadas, o que é compatível com um tipo de sustentabilidade que busca a superação da exploração ambiental, das desigualdades em suas várias expressões, como elucida Brandão (2008, p.136), ao dizer:

sustentabilidade opõe-se a tudo o que sugere desequilíbrio, competição, conflito, ganância, individualismo, domínio, destruição, expropriação e conquistas materiais indevidas e desequilibradas, em termos de mudança e transformação da sociedade ou do ambiente. Assim, em seu sentido mais generoso e amplo, a sustentabilidade significa uma nova maneira igualitária, livre, justa, inclusiva e solidária de as pessoas se unirem para construir os seus mundos de vida social, ao mesmo tempo em que lidam, manejam ou transformam sustentavelmente os ambientes naturais onde vivem e de que dependem para viver e conviver.

A educação do campo é essencialmente política, não esconde a busca pela transformação das realidades sociais que oprimem os homens e as mulheres do campo, o que é compatível com os anseios da educação ambiental

crítica, “como uma prática social transformadora, comprometida com a justiça ambiental e com o respeito às diferenças culturais e biológicas” (Tristão, 2012, p. 233).

Nessa perspectiva, a educação ambiental crítica, pode contribuir para a construção de uma escola do campo que tenha clara a intencionalidade de lutar contra as estruturas capitalistas que priorizam a aquisição do capital em detrimento da sustentabilidade e da justiça social, uma vez que:

A Educação Ambiental Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas pragmáticas e proporcionar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo processo de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos (Guimarães, 2004a, p. 30-31).

Um dos pontos que reiterei com os participantes diz respeito à necessidade de uma educação que valorize os sujeitos do campo, a natureza, os saberes do campo, que podem contribuir para a sustentabilidade, considerando o que Arroyo (2006, p.4) afirma:

A Escola do Campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

Portanto, a educação ambiental crítica, se torna uma ferramenta necessária na luta para que os habitantes do campo tenham seus direitos garantidos nos diversos aspectos da cidadania, inclusive à educação do campo. Nessa perspectiva, Reigota (2009, p.14) reflete que:

A Educação Ambiental deve ser entendida como uma educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos e cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária) autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Por isso, vale ressaltar que não se pode experimentar verdadeiramente a sustentabilidade de forma plena, se as pessoas vivem à margem de seus direitos, dentre eles, a educação. Nesse sentido, a educação

não é simplesmente um elemento para contribuir para que as pessoas vivam a sustentabilidade, mas ela é um direito de todos, dentro da sustentabilidade.

Nessa lógica, me dirigi às professoras com a asserção de que é indispensável uma formação docente que contribua para que o professor esteja apto para experimentar um processo de educação ambiental crítico, que propicie ao aluno refletir sobre os problemas socioambientais e de forma coletiva se organizar em prol de sua transformação, pois entendo que só é possível educar para a sustentabilidade:

[...] - levando os alunos a refletirem sobre as questões do ambiente no sentido de que as relações do ser humano com a natureza e com as pessoas assegurem uma qualidade de vida no futuro, diferente do atual modelo economicista de progresso; - educando as crianças e jovens para proteger, conservar e preservar espécies, o ecossistema e o planeta como um todo; - ensinando a promover o autoconhecimento, o conhecimento do universo, a integração com a natureza; - introduzindo a ética da valorização e do respeito à diversidade das culturas, às diferenças entre as pessoas, pois os seres humanos estão incluídos no conceito de natureza; - empenhando os alunos no fortalecimento da democracia, da cidadania, das formas comunitárias de discutir e resolver problemas, da educação popular; - levando a tomadas de posições sobre a conservação da biodiversidade, contra o modelo capitalista de economia que gera sociedades individualizantes, exploradoras e depredadoras da natureza biofísica e da natureza humana. (Libâneo, 2004, p. 10)

A perspectiva da educação ambiental crítica, por focar a realidade em suas diversas dimensões, dentre elas a cidadania, inclusive no direito à educação escolar, é coerente com uma educação do campo que visa libertação e transformação das estruturas capitalistas que exploram o campo e seus moradores a serviço do capital. Nesse sentido, a concretização de um projeto de educação do campo constitui um objeto de busca da educação ambiental crítica e da pauta da sustentabilidade.

Em diálogo com os participantes, reiterei a importância da educação para a sustentabilidade, chamando atenção não somente para as professoras, mas, também para os cooperados, sobre o valor da luta por uma educação do campo para os seus filhos, com a participação de todos e que considere os anseios de todos, quanto a uma vida sustentável, pois compreendo que

O projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas (Carvalho, 2008, p. 156).

Nesse contexto, considerando que as professoras ensinam ciências, dediquei um espaço, na discussão, para refletir sobre o ensino de ciências, como parte da educação do campo, o qual deve valorizar as realidades contextuais dos alunos, tendo em vista, sua formação cidadã. Nessa perspectiva, assim como a educação do campo em geral como mencionei anteriormente, o ensino de ciências deve acontecer numa relação local e global, trabalhando não apenas conteúdos escolares de ciências, mas também os saberes dos contextos dos alunos. Inclusive, ao falar sobre isso, chamei atenção das professoras, sobre a riqueza de espaços e elementos que tem na localidade e arredores, que elas podem utilizar com o intuito de trabalhar o ensino de ciências, dialogando conteúdos escolares e saberes locais.

Reiterei a própria inserção dos cooperados na formação, como um exemplo de como inserir na sala de aula a presença das realidades e sujeitos da comunidade, os quais tem inúmeras experiências sobre educação ambiental e com elementos que podem ser trabalhados no ensino de ciências de forma contextualizada. O que vale também para o exercício de uma educação ambiental, que não se restrinja à sala de aula, mas seja pautada nas realidades concretas da comunidade, pois na compreensão de Dias (2000, p. 124), com quem concordo, plenamente,

não se envolvem em temáticas ambientais sentadas em suas cadeiras, fechadas em um 'caixote de tijolo e cimento', regadas a quadro-de-giz ou a parafernália audiovisuais. Elas precisam sentir o cheiro, o sabor, as cores, a temperatura, a umidade, os sons, os movimentos do metabolismo do seu lugar, da sua escola, do seu bairro, da sua cidade... Isso não se faz sentado em carteira.

Essa reflexão, a meu ver, constituiu um momento formativo em que as professoras entraram em contato com o pensamento de que o ensino de ciências não pode se fazer a partir de uma compreensão de ciência isolada, como na perspectiva tradicional em que, segundo Krasilchik (1987, p. 09), “não se discutia a relação da ciência com o contexto econômico, social e político e tampouco os

aspectos tecnológicos e as aplicações práticas.” Ao contrário dessa perspectiva, enfatizei a necessidade de um ensino de ciências que assim como a educação ambiental crítica, seja relacional e dialogue com as várias dimensões da realidade, o que pode convergir para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Quando dialoguei com o grupo sobre a importância de um ensino de ciências que não se restrinja à sala de aula, ressalttei que para isso são necessários investimentos numa formação docente que considere essa proposição, pois geralmente os professores ainda são formados para uma visão centrada na escola, na sala de aula.

Em síntese, esta metanarrativa colocou em evidência discussão de tópicos relevantes relacionados à formação das professoras na/da educação ambiental crítica, para que entendam a necessidade de trabalhar com seus alunos sobre a importância da valorização da cidadania e da sustentabilidade, contemplando direitos à saúde pública de qualidade, educação formal para todos, independente de gênero, e direito a educação do campo considerando as especificidades desse espaço.

Discutimos que a sustentabilidade não pode ser desvinculada de uma cidadania que é construída por todas as pessoas e grupos que entendem sua necessidade. Logo, não podemos dissociar as relações entre sustentabilidade, cidadania, e a educação ambiental crítica, uma vez que por mais que um grupo viva uma realidade diferenciada, não se trata de uma guetização em relação à sociedade, mas de uma vida cidadã, com direitos a experimentar uma vida sustentável e com dignidade no que se refere a sua liberdade cultural e legal.

Nesta metanarrativa, procurei evidenciar que a formação das professoras foi trabalhada, na construção da relação entre a educação ambiental crítica, cidadania e sustentabilidade. Nesse sentido, os tópicos desenvolvidos convergiram para que as professoras entendessem que, ao trabalharem na perspectiva da educação ambiental crítica, podem contribuir para a conscientização dos estudantes sobre a necessidade de mulheres e homens do campo, lutarem em prol do acesso à saúde pública, à educação escolar de

qualidade, na perspectiva da educação do campo, que considera as necessidades e especificidades do povo do campo, para que esses e demais direitos sejam assegurados de fato e os sujeitos do campo experimentem a cidadania e construam a sustentabilidade.

VIII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que esta investigação constituiu uma oportunidade, não somente, no sentido de contribuir para a formação das professoras, mas, também, para mim como pesquisador e formador, uma vez que, envolto na pesquisa narrativa, pude em cada momento desta investigação, imergir por meio da reflexão, em minhas próprias experiências, as quais, junto às experiências dos cooperados e das professoras, convergiram para minha formação continuada e também para minha transformação, pois experimentar um processo de reflexão e diálogo consigo mesmo e com outros, que pensam e vivenciam experiências diferenciadas, é sempre um processo transformador.

Nesse sentido, almejo neste espaço, tecer algumas sínteses e reflexões a respeito da trajetória deste constructo, no intuito de evidenciar as experiências de conhecimentos construídos e suas relações com o que me propunha nesta investigação, em termos de objetivo proposto, de pergunta de pesquisa e da asserção defendida como tese.

No memorial, reflito sobre minhas experiências com atividades relacionadas à arte, especialmente o meu gosto por novelas e filmes, que tiveram impactos para a minha formação cultural e também convergiram para minha formação como professor, influenciando minhas práticas docentes, uma vez que a utilização de filmes passou a fazer parte de minhas atividades em sala de aula. Ao construir um memorial com ênfase nos filmes em minhas práticas docentes, expressei a relação com minhas motivações, para a inserção desse elemento nos encontros formativos com as professoras, nesta pesquisa.

Na seção sobre os aspectos metodológicos, apresento os contextos da pesquisa, assim como também, advogo sobre minha opção pela pesquisa narrativa, a qual constituiu uma abordagem propícia para o que me propunha, no sentido de me oportunizar um trabalho voltado para ouvir e analisar, em diálogo com a literatura pertinente, experiências formativas que constituíram as narrativas desta investigação.

A seção sobre a caracterização da cooperativa, nas dimensões social, econômica, ambiental e educacional, representa um espaço, em que apresento

uma contextualização da cooperativa, favorecendo a compreensão de que a inserção dos cooperados nos encontros formativos com as professoras, ocorreu mediante evidências prévias de que tinham experiências e conhecimentos ambientais, que lhes davam propriedade para contribuírem com a formação docente em termos de educação ambiental crítica.

No que se refere à seção sobre a relação entre as concepções das professoras sobre meio ambiente e educação ambiental e suas práticas docentes, compreendo que fica evidente que elas, em sua atuação como educadoras ambientais, já expressavam compromisso com a educação de seus alunos em termos ambientais, no entanto, apresentavam compreensões reducionistas, quanto ao meio ambiente e a educação ambiental, refletindo uma formação pautada numa perspectiva de educação ambiental conservadora e antropocêntrica. Porém, se mostraram interessadas e dispostas a vivenciarem as práticas formativas propostas nesta pesquisa.

Na seção que trabalho a primeira metanarrativa proveniente dos encontros formativos, teci problematizações a respeito da produção capitalista como causadora de impactos socioambientais negativos, o que convergiu para que as professoras percebessem a importância de trabalhar em suas aulas, a relação entre o capitalismo e os problemas ambientais. Relataram que, anteriormente, elas trabalhavam uma educação ambiental focada em comportamentos individuais, sem situar as questões ambientais nos contextos econômicos e sociais. Nessa perspectiva, refletimos que os problemas ambientais não podem ser vistos apenas como responsabilidade individual, necessitando formar sujeitos que compreendam a importância da participação coletiva em lutas para o enfrentamento dos problemas ambientais.

Na segunda metanarrativa, discuto o consumismo como causa de problemas socioambientais que, mediado pela mídia, convence as pessoas a viverem um constante processo de compras, buscando sempre acompanhar os produtos lançados no mercado, gerando assim uma sociedade pautada no consumo, em que os próprios relacionamentos humanos passam a ser vistos também de forma efêmera e descartáveis. A discussão converge para o pensamento de que há necessidade de uma educação crítica, que contribua

para a formação de pessoas que consigam refletir sobre os prejuízos do consumismo e caminhar na construção de uma sociedade sustentável.

Na terceira metanarrativa, há o estabelecimento da relação entre Educação Ambiental Crítica, Cidadania e Sustentabilidade, em que discuto que para que a sustentabilidade seja realmente algo concreto, é necessário que as pessoas sejam consideradas como cidadãs, tendo os seus direitos respeitados. Nesse contexto, enfatizo que mulheres do campo, assim como os homens, devem ter acesso à saúde pública, como obrigação do Estado, e também que haja igualdade de direito para as mulheres no acesso à educação escolar, uma vez que, segundo os cooperados, há mulheres em sua localidade que não usufruem de seus direitos ao acesso e permanência à educação formal. Considerando que se tratava de uma localidade do campo, os cooperados também apontaram a importância da conquista escolar para todos, na perspectiva da educação do campo, coerente com seus contextos culturais, seus saberes e seus anseios.

Nesse sentido, as professoras experimentaram momentos formativos, em que ficou evidenciado que a educação ambiental crítica forma professores para que entendam a necessidade de ensinar a seus alunos a importância da luta pelos direitos de cidadania, dentre os quais, a saúde e a educação para todos, independente de gênero, inclusive uma educação do campo, para que os povos do campo usufruam de seus direitos de cidadania e sustentabilidade.

Compreendo que houve evidência de que as professoras perceberam que, como educadoras ambientais na perspectiva crítica, têm o compromisso de educar seus alunos para que entendam a relação entre sustentabilidade e cidadania, que a sustentabilidade também tem como pauta, o acesso à saúde pública de qualidade e a uma educação escolar comprometida com as transformações sociais.

Relevo como exemplo a ser considerado, que os relatos e destaque dos cooperados sobre questões de gênero e o trabalho que a cooperativa faz nesse sentido, impactou uma das professoras, que se mostrou admirada com a relação discutida de trabalhar gênero associado a educação ambiental. Isso

mostra a importância do contato das professoras com experiências em que os problemas sociais não são dissociados das questões ambientais.

De forma sintética, apresento abaixo, os aspectos que foram trabalhados nos tópicos nas três metanarrativas por mim construídas, sendo que cada uma das asserções, foi trabalhada de forma contextualizada e dialógica, em que a participação dos cooperados foi essencial, em termos de contribuições formativas para as professoras no que se refere à educação ambiental crítica:

- Reflexões a respeito da relação entre o sistema capitalista e os problemas ambientais. Problematicando a produção capitalista que em sua busca exacerbada pelo lucro, causa impactos ambientais negativos para o ambiente, o ser humano e os outros tipos de vida.
- Questionamentos sobre a utilização de produtos que, a exemplo dos agrotóxicos, podem prejudicar o meio ambiente, o ser humano e as outras formas de vida. Sinalizando sobre a necessidade das professoras dialogarem com seus alunos sobre os perigos da utilização de agrotóxicos, ou qualquer outro produto que venha causar danos ambientais.
- Compromisso de educar pessoas para que entendam a importância da participação coletiva em enfrentamentos a problemas socioambientais e seus causadores.
- Entendimento de que o próprio sistema capitalista promove o consumismo, utilizando-se da mídia para que a população seja induzida a sentir necessidades de comprar produtos lançados no mercado como se fossem necessidades reais.
- Trabalhar o lixo de forma articulada com o consumismo, entendendo não somente os problemas ambientais causados pelo lixo, mas as causas do acúmulo de lixo proveniente de hábitos consumistas.
- Reflexões sobre a coisificação humana na sociedade do consumismo, convergindo para que os relacionamentos humanos passem a ser vividos de forma efêmera, semelhante à constante substituição de mercadorias na sociedade.
- Desmistificação de pensamentos ilusórios sobre o cartão de crédito, conscientizando de que o cartão não isenta as pessoas de pagarem suas

contas, mas por meio de uma ideia falsa de poder aquisitivo, contribui para que as pessoas se tornem dependentes do consumismo.

- O compromisso da educação em formar pessoas com o pensamento crítico em relação ao consumismo, assim com aptas para a construção de uma sociedade sustentável.
- O acesso da mulher do campo assim como o homem, à saúde pública de qualidade, como direito de cidadania, e como um dos requisitos para a sustentabilidade.
- A exclusão da mulher do campo, da escola constitui um problema, pois, com base na sustentabilidade, mulheres e homens devem ter seus direitos à educação escolar garantidos.
- Consciência de que os sujeitos do campo têm direitos não somente à escola formal, mas que seja uma escola com educação do campo, que contemple os saberes, culturas, sonhos, e objetivos da população do campo.

Considerando que os cooperados tiveram uma participação ativa nos encontros formativos, é coerente afirmar que esta experiência superou a visão de que somente professores da academia podem contribuir para a formação de professores. Ao contrário disso, os cooperados, contribuíram significativamente com conhecimentos provenientes das relações que vivenciam na cooperativa na articulação das dimensões ambientais, econômicos e sociais para a formação das professoras de ciências em termos de educação ambiental crítica.

Ressalto que não se trata de considerar como formativo, somente o fato dos cooperados relatarem experiências e conhecimentos ambientais relacionados aos aspectos econômicos e sociais, ou simplesmente por termos assistido filmes, mas porque esses elementos no grupo focal, foram problematizados, refletidos, o que constitui sua dimensão formativa. O contexto de pesquisa-formação construído me dá propriedade para afirmar que os cooperados contribuíram para que as professoras entendessem a importância de uma educação ambiental crítica, que contempla os problemas ambientais em suas múltiplas relações, dentre as quais as relações econômicas e sociais.

Compreendo que o objetivo da pesquisa foi alcançado, e a pergunta de pesquisa respondida, pois ao longo de todo o texto, há evidências de que houve significativas contribuições dos cooperados para a formação das professoras, o que ocorreu na articulação entre os aspectos ambientais, econômicos e sociais, contribuindo para ampliação de suas visões a respeito do meio ambiente e da educação ambiental e caminhando para a perspectiva de educação ambiental crítica, o que me autoriza a confirmar a tese advogada nesta investigação de que:

Interações reflexivas entre professoras que ensinam Ciências nos anos escolares iniciais e membros da Cooperativa Mista de Agricultores Familiares dos Caetés, em encontros de formação mediados por filmes, em que os participantes socializam experiências e conhecimentos acerca das temáticas fílmicas, contribuem para que as professoras reflitam sobre suas práticas de ensino de ciências e construam relações interdependentes entre as dimensões ambientais, econômicas e sociais, expressando intencionalidades pedagógicas de mudanças no fazer docente, na perspectiva da educação ambiental crítica, visando à sustentabilidade.

Os encontros foram vivenciados tendo os filmes como pontos de partida para problematizações e reflexões sobre as temáticas propostas. Sendo assim, a partir das projeções dos filmes, os cooperados expressaram seus olhares, trazendo suas experiências, seus saberes, seus questionamentos, relacionando-os com os destaques que fizeram dos filmes com as realidades que vivenciaram na Cooperativa, o que convergiu para o pensamento de que o filme possibilita a construção de relações dos expectadores com suas realidades e contextos (Fantin, 2011).

Outra contribuição relevante do filme para os encontros e a interação entre os participantes diz respeito à linguagem, contribuindo para que os participantes se envolvessem nas atividades de formação, alcançando não somente o intelectual dos sujeitos, mas também o emocional e afetivo, pois a linguagem da arte, diferentemente da linguagem da ciência, que se volta para os aspectos cognitivos, acessa os aspectos afetivos, emocionais e intuitivos (Franco, 2011).

Os filmes auxiliaram na interação entre as duas categorias sociais envolvidas nos encontros, que foram professoras e agricultores familiares, cooperados, pois uma das capacidades dos filmes na educação é diminuir distâncias entre pessoas com diferentes escolaridades, uma vez que o cinema não exige conhecimentos prévios, para seu acesso (Fresquet, 2013). Isso convergiu para interação entre os participantes, que dialogavam sem barreiras sociais e profissionais, o que também corrobora para pensar o filme como um destacado elemento de socialização (Fantin, 2011).

Logo, um dos destaques desta pesquisa, é o de que a participação dos cooperados contribuiu não somente para ampliar a compreensão das professoras sobre as questões ambientais, mas também, porque expressaram suas experiências de que é possível vivenciar a perspectiva da educação ambiental crítica, assim como também é possível experimentar alternativas compatíveis com a sustentabilidade, mesmo em uma sociedade amplamente comprometida com o capitalismo.

Enfatizo que não optei por fazer avaliações pontuais do quanto os encontros foram formativos para as professoras, até mesmo porque não houve necessidades para isso, uma vez que elas movidas pela própria dinâmica dialógica dos encontros, expressaram ao longo deles, como ensinavam e os impactos que as discussões reflexivas tiveram para elas, principalmente no que tange às contribuições dos cooperados, o que pode ser visto quando elas afirmam que os conhecimentos que aprenderam, lhes possibilitou novas compreensões a respeito do meio ambiente e da educação ambiental, ao ponto de expressarem publicamente seus objetivos de mudarem suas práticas anteriores.

Finalmente, expresso que esta investigação me oportunizou, como formador, mediar uma experiência de formação docente diferenciada, com a valorização de agricultores familiares, cooperados, como sujeitos de conhecimentos tão válidos, como os conhecimentos acadêmicos. Isso significou um passo relevante em minha formação profissional e acadêmica, me possibilitou crescer na compreensão e na prática do diálogo e da inclusão social, o que reforça meu compromisso como formador de professores de ciências, com

uma formação que auxilie professores a educarem cidadãos que defendam a causa de uma sociedade justa, igualitária, solidária, portanto, sustentável.

Esse compromisso materializarei por meio da realização de práticas formativas semelhantes as desta investigação, com outros professores, os quais poderão também, de acordo com seus contextos e especificidades, se apropriarem da educação ambiental crítica como uma possibilidade de pensar e agir a serviço da formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

Portanto, o término desta pesquisa-formação não significa para mim, um ponto final, mas, ao contrário, representa um ponto de partida, um referencial para minha atuação como formador de professores de ciências, educadores ambientais, na perspectiva da educação ambiental crítica, para outras realidades no município de Bragança e municípios vizinhos, onde atuo como formador docente, por meio do Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - CPADC da UFPA/ Campus Universitário de Bragança. Essa perspectiva é compatível com o pensamento de que o conhecimento construído não se configura como algo definitivo e absoluto, mas como referência para outras construções, em outras comunidades e escolas, uma vez que a pesquisa em educação não tem como propósito generalizações, dada a especificidade de cada contexto social, cultural e histórico e a provisoriedade presente nos devires da vida e, conseqüentemente, na educação e na produção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ALMEIDA, C. M. de C. Cultura e formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Série Formação cultural de professores**. Rio de Janeiro, ano XX, boletim 07, 2010. p. 14-21 (Tv Escola/ Salto para o futuro).

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, G. S; SELL, L. B; CASTRO, A. M. Educação e Trabalho da Mulher no Campo e suas Invisibilidades. **Revista Digital do Instituto Latino-americano de Arte, Cultura e História**, Universidade Federal da Integração Latino-americana-unila, v. 11, p.1-10, 2018.

ALVES, R. **Gaiolas ou asas**. Folha de São Paulo, São Paulo, 05 dez de 2001. Tendências e debates. Disponível {<http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.html>}. Acesso em 28 ag de 2019.

AMADO, J. **Tieta do Agreste, pastora de cabras ou A volta da filha pródiga, melodramático folhetim em cinco sensacionais e empolgantes episódios: emoção e suspense!** 2ª Ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Record, 1977.

AQUINO, J.G. *Multiréférentielle (analyse)*. In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organization**: repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI, 1995.

ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 71-78, Nov./2004.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília, 1999.

ARROYO, M. A Escola do Campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

ARROYO, M. Movimentos Sociais e o Conhecimento: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. **Cadernos do Iterra**, Veranópolis RS. Ano VII- 14 nov.2007.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BARROS, M. F. M.; BARBOSA, M. J. S. A educação do campo na trajetória do campesinato no sudeste paraense. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 5, n. 12, p. 28605-21, dez. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-039>. Acesso em 10/08/2022.

BAUMAN, Z. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças (Segunda parte). *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago. 2009. (Entrevista concedida a Alba Porcheddu).

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

BEDRAM, B. **A arte de cantar e contar histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENECKE, D. W. **Cooperação e desenvolvimento**: o papel das cooperativas no processo de desenvolvimento econômico nos países de terceiro mundo. Porto Alegre: Coojornal; Recife: Assocene, 1980.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. 3. . ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/UFRJ, 2008.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 19. ed. Traduzido por Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BETTO, F. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BITTENCOURT, R. N. A fragilidade das relações humanas na pós-modernidade. *Espaço Acadêmico*, n. 100, ano 9, p. 62-69, set. 2009.

BOFF, L. **Ecologia. Grito da Terra, Grito dos Pobres**. São Paulo: Ática S.A., 1995.

BOFF, L. **“Ethos mundial”**. Um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letrativa, 2000.

BOFF, L. **O cuidado essencial**: princípio de um novo ethos. *Inclusão Social*, Brasília, v.1, n.1, p.28-35, out./mar. 2005.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

BOMFIM, A. M Trabalho, Meio Ambiente e Educação: apontamentos à Educação Ambiental a partir da Filosofia da Práxis. In: **XIV ENDIPE**, 2008, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 p.1-14.

BOMFIM, A. M. Fazer Ciência Social no interior das *hard sciences*: Um ensaio sobre a prática docente em cursos de licenciatura em Física, Química e Matemática. **Revista Ciências & Idéias**, v. 1, p. 59-68, 2009. disponível em: file:///D:/Downloads/29-440-1-PB.pdf acesso em abril de 2019.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembranças de Velhos. 3ª Ed. São Paulo: companhia das letras, 1994.

BICUDO, M. A. V. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011

BRANCO, S. M. **O meio ambiente em debate**. 3 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

BRANDÃO, C. R. **Minha casa, o mundo**. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2008.

BRASIL. A. L. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei de 05 de outubro de 1988. Fortaleza: INESP, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.802 de 11 de julho de 1989.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Meio Ambiente e Saúde. 3ª ed. Brasília: MEC, 2001.

BRUMER, A.; PAULILO, M. I. As agriculturas do sul do Brasil. **Revista Estudos Feministas**. vol. 12. n. 01. Florianópolis. Jan./Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21697.pdf> . Acesso em 24 de set. 2015.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa. 8. – ed: - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUTLER, J. *Sex and Gender in Beauvoir's Second Sex*. In: **Yale French Studies, Simone de Beauvoir: Witness to a Century**, nº 72, Winter 1986.

BUTZKE, A. (Coord.). **O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

CACHAPUZ, A., G-P. D; CARVALHO, A. M. P; PRAIA, J; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das ciências**. (2a. ed.), São Paulo: Cortez, 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

CALLONI, H. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT, E. **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

CAMPOS, C. S. S. **A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

CAPRA, F. **A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARMO, L. O Cinema do Feitiço Contra o Feiticeiro. **Revista Ibero Americana de Educação**, nº 32, p. 71-94 2003.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Bárbara Theoto Lambert; ilustrações de Eric Kincaid. São Paulo: Edições Loyla, 1995.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos. 1964.

CARVALHO, A. D. **O cooperativismo sob a ótica da gestão estratégica global**. São Paulo: Baraúna, 2011.

CARVALHO, I.C.de M. Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S.; LAGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

CASCUDO, L. da C. **Contos Tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Debates, nº 50).

CAVALCANTI, D. C. **Consumo Sustentável**. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente / Coordenadoria de Planejamento Ambiental. São Paulo: SMA/CPLA, 2011.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: 2003.

CIPOLINI, A.; MORAES, A. C. Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 265-278, maio/ago 2009.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CNUMAD. **Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento**. Brasília, DF: MMA, 1992.

COELHO, E.A.C; SILVA, C.T.O; OLIVEIRA, J.F; ALMEIDA, M.S. Integralidade do cuidado à saúde da mulher: limites na prática profissional. *Esc Anna Nery Rev Enferm*. 13(1):154-60, 2009.

COELHO, N. N. O Conto de Fadas. **Revista Criança**, [S.l.], n. 38, p. 10-12, jan. 2005.

CONCEIÇÃO, A. C. L. Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. **RBSE**, v. 24, 738-753, dez. 2009.

CONNELLY, M; CLANDININ, J. *Stories of Experience and Narrative Inquiry. Educational Researcher*, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CRUZ, P. M; BODNAR, Z. **Globalização, transnacionalidade e sustentabilidade**. Itajaí: UNIVALI, 2012. Disponível em: <http://www.univali.br/ppcj/ebook>. Acesso em: 5 mai. 2020.

CRÚZIO, H. O. **Como organizar e administrar uma cooperativa**: uma alternativa para o desemprego. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

DEBONI, L; PINHEIRO, D. K. Estudo sobre a destinação do lixo na zona rural de Cruz Alta/RS-Passo dos Alemães. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, 1(1), p. 13-21, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reget/article/view/2281/1383>>. Acesso em: 19/11/2016.

DELDUQUE, M. C.; NICOLETTI, L. A saúde e o meio ambiente: políticas públicas coincidentes? In: COSTA, A. B. C. et al. (Org.). **O Direito achado na rua: introdução crítica ao direito à saúde**. Brasília: CEAD/UnB, 2009.

DELEUZE, G. Os Intercessores. In: _____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELLA, G. O. **Participação e solidariedade**: a revolução do terceiro milênio II. Tubarão: Unisul, 2004.

DELUIZ, N.; NOVICKI, V. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 18-29, 2004.

DIAS, G. F. **Ecopercepção**: um resumo didático dos desafios socioambientais. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ELIADE, M. **Mito e Realidade**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. (Coleção Debates, nº 52).

ESPINAL, L. **Consciência crítica diante do cinema**. São Paulo: Don Bosco, 1976.

ESTÉS, C. P. **O dom da história**: uma fábula sobre o que é suficiente; tradução de Waldéa Barcellos. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema na escola. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e educação**: além do arco-íris. São Paulo: Annablume, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M; C. **O campo da educação do campo**. 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso: 01/06/2020

FERRO, M. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FIORILLO, C. A. P. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 13 ed., rev., atual. E ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FORGHIERI, Y. **Psicologia Fenomenológica**. Fundamentos, método e pesquisa São Paulo: Pioneira, 1993.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. In: FRESQUET, A. (Org) **Dossiê cinema e educação: uma relação sobre a hipótese de alteridade de Alain Bergala**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

FRANTZ, W. **Educação e poder na racionalidade da cooperação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (Coleção Cadernos Unijuí, Série Cooperativismo 04).

FREEMAN, L. E. B. et al. *Atrazine and cancer incidence among pesticide applicators in the Agricultural Health Study (1994-2007)*. **Environmental Health Perspectives**, v. 119, n. 9, p. 1253-1259, 2011.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro. Abril. Nº 222. p. 89, maio 1991.

GADOTTI, M. **A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL/NÃO-FORMAL**. *Institut International Des Droits De L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005*.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GALBRAITH, J. K. **A sociedade justa: uma perspectiva humana**. Trad. de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILSON, I. K. et al. Agrotóxicos liberados nos anos de 2019-2020: uma discussão sobre a uso e a classificação toxicológica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 49468-79, jul. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-553>. Acesso em 12 de agosto de 2023.

GOHN. M. da G. **Educação Não Formal e Cultura Política**. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A (coord.) **Os professores e sua formação**. 3ª edição Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GONÇALVES, G. H. T. **Diagnóstico de comunidade com enfoque na saúde no bairro Imarui, Itajaém** (Dissertação Mestrado). Florianópolis: UFSC, 1990.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: A conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GUERRA, R. A. T.; ABÍLIO, F. J. P. **Educação Ambiental na Escola Pública**. João Pessoa: Foxgraf, 2006.

GUERRA, R. de S. **Dimensões do consumo na vida social**. (Tese Doutorado), Universidade Federal de Minas gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In Layrargues, P. P. (org.). **Identities da Educação Ambiental Brasileira**, Brasília: M.M.A, 2004a. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

GUIMARÃES, M.; OLABARRIAGA, N.; TONSO, S. A pesquisa em políticas públicas e educação ambiental. In: **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 4, n. 2, p. 215-227, 2009.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004b.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

HARVEY, D. **A Produção Capitalista do Espaço**. ed. 2ª, Editora Annablume, São Paulo, 2006.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência do rigor**. 2. ed. Coimbra: Atlântida, 1965.

ILLOUZ, E. **O amor nos tempos do capitalismo**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acessado em: 02 mar. 2022.

JACOBI, P. R.; TRISTAO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, Apr. 2009.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>>. Acesso em 02 de abril de 2016.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Capinas: Papyrus, 2001.

JOSSO, M-C. **Cheminer vers soi. Suisse**: Ed. l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAFKA, F. LE SILENCE DES SIRÈNES. In: **Ceuvres completes**, Tomo II, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la pléiade, 1988.

KATAOKA, A. M. Educação ambiental: da pesquisa à extensão em três escolas de ensino fundamental, Guarapuava - Paraná. **Ambiência**: Revista do setor de ciências agrárias e ambientais, mês AGO, p. 399-409, 2014.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, vol. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

KITZINGER, J. *Focus Groups with users and providers of health care*. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

KRAWCZYK, N. et al. *Revisiting cancer 15 years later: exploring mortality among agricultural and non-agricultural workers in the Serrana Region of Rio de Janeiro*. **American Journal of Industrial Medicine**, v. 60, n. 1, p. 77-86, 2017.

LAMPERT, E. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, E. **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LATOUCHE, S. **O Pequeno Tratado do Decrescimento Sereno**. Reimp. Lisboa: Edições 70, 2012.

LAYARGUES, P. P. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. (Tese Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

LAYRARGUES, P. P. A dimensão freireana na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; Torres, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil. In **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”** A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil Ribeirão Preto, setembro de 2011.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C; As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 23-40 n jan.-mar. 2014. Disponível em: Referência: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em 7 mar 2021.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental** São Paulo: Cortez, 2001a.

LEFF, E. Precisamos de uma nova racionalidade. **SENAC e Educação Ambiental**, ano 16, n. 1, jan./abr. 2007.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

LEFFA, V (org.). **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1955. (Coleção Biblioteca tempo Universitário, nº 7).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, J. C. O trabalho autogestionário em cooperativas de produção: o paradigma revisitado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.19, n.56, out. 2004.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de Doutorado) - São Paulo: FE-USP, 2001.

LIMA, M S L; NAKAMOTO, P. O bom professor nos filmes. In: LIMA, M. S. L. (Org.). **A hora da prática**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, v. único.

LOGAREZZI, A. J. M. Educação ambiental em resíduo: o foco da abordagem. In: CINQUETTI, H. C. S; LOGAREZZI, A. (orgs.) **Consumo e resíduo – fundamentos para o trabalho educativo**. São Paulo: EdUFSCAR, 2006.

LOUREIRO, C. F. B **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo, Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica**: contribuições e desafios. Brasília: UNESCO, 2007b.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e teorias críticas. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas: Papirus, 2006.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, S. TRAJBER, R. (Orgs.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental. Brasília: MEC/UNESCO, 2007a.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. In.: **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5536>>. Acesso em: ago, 2020.

LOUREIRO, R. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 1, p. 135-154, jan-jun., 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6691>>. Acesso em: 03 set. 2017.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista – São Paulo: Cortez, 1985 (p.10-32).

MACHADO, R. **Acordais**: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2004, n.26, pp.85-94. ISSN 1413-2478. Disponível <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KqjGgqKBChvXQSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25/04/2024.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, Livro 1, Tomo 2).

MARX, K; ENGELS, Fr. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MEDINA, N. M. Formação de multiplicadores para Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. G. (Org). **O Contrato Social da Ciência, unindo saberes na Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEINEN, E.; PORT, M. **O Cooperativismo de crédito ontem, hoje e amanhã**. Brasília: Confebras, 2012.

MENDES, Maria Lúcia Dias. **No limiar da história e da memória**: um estudo de Mes mémoires, de Alexandre Dumas. (Tese Doutorado em Letras Modernas) São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-01112007-143905/pt-br.php>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEZZOMO, A. A. **Fundamentos da humanização hospitalar**: uma visão multiprofissional. São Paulo: Loyola, 2003.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: *Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010. Disponível em: [tps://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-e-diciones-del-signo-2010.pdf](https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-e-diciones-del-signo-2010.pdf). Acesso em: 20 out. 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOLON, S.I. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

MONFARDINI, A. O Mito e a Literatura. **Revista Terra Roxa e Outras Terras - Revista de Estudos Literários**, Santa Maria, v. 5, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroja.htm> > Acesso em: 08 ago. 2006.

MOCROSKY, L. F. A Postura Fenomenológica de Pesquisar Em Educação Matemática. In KALINKE, M. A; MACROSKY, L. F. **Educação Matemática: pesquisas e possibilidades**. Curitiba: UTFPR Editora, 2015.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R. Mergulhos Discursivos: Análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M do C; FREITAS, J V de (Orgs) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MORAN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação. A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª Ed. Campinas. Papirus, 2013.

MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

NASCIMENTO, F. R. **Cooperativismo como alternativa de mudança**: uma abordagem normativa. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

NETO, L. E F.; SILVA, K. N. B; ARRUDA, I. F. de. Fonoaudiologia, contação de histórias e educação: um novo campo de atuação profissional, **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 18(2): 209-222, agosto, 2006 .disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/11787/8521> acesso em: 10/02/2017.

NIETZSCHE, F. A Arte em “**O Nascimento da Tragédia**”, Col. Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, A. C. N. **A formação de professores na educação do campo**: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. (Dissertação mestrado). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Amargosa – BA, 2016.

OLIVEIRA, M. H. B. de et al. (Orgs.). **Direitos humanos e saúde**: construindo caminhos, viabilizando rumos. Rio de Janeiro: Cebes, 2017.

O'SULLIVAN, E; MORRELL, A; O'CONNOR, M. A. (Eds.). **Expandindo os limites da aprendizagem transformadora**: ensaios sobre teoria e prática. New York: Palgrave, 2012.

OVALLES, O.; VIEZZER, M **Manual latino-americano de Educação Ambiental**. São Paulo: Gaia, 1995.

OVIGLI, D. F. B.; LOURENÇO, A. B.; JUNIOR, P. D. C. Formação docente para Educação do Campo: as habilitações em Ciências da Natureza e Matemática. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.3, p. 80-92, 2016.

PACKARD, V. **A estratégia do desperdício**. São Paulo: IBRASA, 1965.

PARO, V.H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escolar básica. In: FERRETI, C.J.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escolar? São Paulo: Xamã, 1999.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.

PEDROSA, J. G. O capital e a natureza no pensamento crítico. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

PENNA, C. G. **O estado do planeta**: sociedade de consumo e degradação ambiental. Rio de Janeiro: Record, 1999.

PEREIRA, A. O. K ; PEREIRA, H. M. K; PEREIRA, M. M. K. In. PEREIRA, A. O. K; HORN, L. F. D R. (org) **Relações de consumo** : meio ambiente. Caxias do Sul, RS: Educ, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHO, D. B. **O cooperativismo no Brasil**: da vertente pioneira à vertente solidária. São Paulo: Saraiva, 2004.

PIRIZ, M. A. **Autoatenção**: interfaces de cuidado por famílias rurais da região Sul. 126 f. (Dissertação Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

RECH, D. **Cooperativas: uma alternativa de organização popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIS, S. **Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor W. Adorno**. Belo Horizonte: Mãos Unidas, 1996.

RIBAS, P. P.; MATSUMURA, A. T. S. A química dos agrotóxicos: impacto sobre a saúde e meio ambiente. **Rev. Liberato**, v. 10, n. 14, p. 149-158, 2009.

RIBEIRO, W. C. Meio ambiente – em busca da qualidade de vida. In: PINSKY & BASSANEZI (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

RICCIARDI, L.; LEMOS, R. J. **Cooperativa, a empresa do século XXI: como os países em desenvolvimento podem chegar a desenvolvidos**, São Paulo, LTr, 2000, Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:2000;000582302> Acessado em 9 ago. 2019.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

RODRIGUES, N. **Elogio a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSSI, A. C. S. **O Cooperativismo como movimento social de resgate da cidadania à luz dos princípios constitucionais**. (Dissertação de Mestrado) Curitiba, UFPR, 2003.

ROSSONI, C. R. R. **Compro, logo existo**: a sociedade de consumo no cotidiano escolar. Sorocaba: SP, 2010.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental**: Abordagens Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTAN, G.J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

SAGAN, C. **Cosmos**. Lisboa: Gradiva, 2009. Disponível em: http://podpensar.livrespensadores.net/wp-content/downloads/cosmos_de_carl_sagan.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

SANTOS, L. O Poder Regulamentador do Estado sobre as Ações e os Serviços de Saúde. In: FLEURY, S. (Org.). **Saúde e democracia: a luta do CEBES**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia: o encontro desfetichizador. In: SPINK, M. J. (org). **O conhecimento no cotidiano**. SP. Brasiliense, 1993.

SCHNEIDER, J. O. **Democracia – participação e autonomia cooperativa**. São Leopoldo: Unissinos, 1991.

SCHNEIDER, J. O. A doutrina do cooperativismo nos tempos atuais. In: **A cooperação para as organizações populares**. São Leopoldo: UNISINOS/CEDOPE, 1994. p. 7-23 (Série Cooperativismo e Desenvolvimento Rural e Urbano).

SILVA, A. F. G. da S; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; TORRES, J. R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, J. M. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. In: SILVA, J. M. (Org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. 1ed. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, J. N. da; ANTUNES P. A.; FAVARETO A. P. A. O Consumo crescente de agrotóxicos e suas implicações na saúde reprodutiva: Saúde, Saneamento e Meio Ambiente. **X Fórum Ambiental de Alta Paulista**, v. 10, n. 12, p. 270-285, 2014.

SILVA, M. das G e. Questão Ambiental e as Principais Formas de Enfrentamento no Século XXI. In: ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J. S.; SILVA, M. das G. e. (orgs). **Educação Ambiental e Serviço Social: o PEAC e o licenciamento na gestão pública do meio ambiente**. 2. ed. Ver. E ampl. – São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

SILVA, M. das G. **A (in)sustentabilidade do Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. E. K. **Educação em Saúde na Assistência de Enfermagem: um estudo de caso em Unidade Básica de Saúde**. (Dissertação de Mestrado em Enfermagem). Programa Pós-Graduação em Enfermagem Florianópolis: UFSC, 1992.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, P.; SOUZA, A. R. de. **Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2003.

SINGER, P. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-22, aug. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9997>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S de (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, J de M; GONÇALVES, T. V. O. Sustentabilidade e Educação Ambiental Crítica um uma Cooperativa na Amazônia. **Nova Revista Amazônica** - Volume VIII - Nº 02 - ISSN: 2318-1346, p. 159-174. Setembro, 2020.

SOUZA, V. S. G.; NOGUEIRA, D. L. Formação e atenção à saúde: contribuições em um hospital de ensino do Ceará. **Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2018.

SPÍNOLA, A. L. Consumo sustentável: o alto custo dos produtos que consumimos. **Revista de Direito Ambiental**. São Paulo, v. 6, n. 24, p. 209-216, out-dez, 2001.

STAHL, R. L.; SCHNEIDER, J. O. As interfaces entre cooperativismo e economia solidária. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 49, nº. 2, p.197-206, maio/ago. 2013.

STHOHER, M. J. Hipácia: A filósofa negra de Alexandria. **Coisas do Gênero** São Leopoldo v.1 n. 1 p. 21-29 jul.-dez. 2015 Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

TAHAN, M. **O Homem que Calculava**. Rio de Janeiro :42ª edição, Record,1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORALES, M.T. A Inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político pedagógico. **Revista do PPGEA/ FURG** – Rio Grande do Sul, v. especial, março, 2013.

TORRES, J. R; FERRARI, N; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, C. F. Be; TORRES, J. R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C.F.B (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**. 1ed.Rio de Janeiro: Quartet, 2007. (volume 1).

TREIN, E. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. IN: RUSCHEINSKY, A (Org.). **Educação Ambiental: Abordagens múltiplas**. 2 ed., ver. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

VENTURA, E. C. F.; FONTES FILHO, J. R.; SOARES, M. M. **Governança cooperativa: diretrizes e mecanismos para fortalecimento da governança em cooperativas de crédito**. Brasília, Banco Central do Brasil, 2009.

VIEZZER, M.L. Atores sociais e meio ambiente. In: JÚNIOR, L.A.F. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2007.

WEISHEIMER, N. Socialização e projetos de jovens agricultores familiares. In: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. de (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.