



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PPGEA



“ESSE LUGAR AQUI É A ILHA, É A MARAMBAIA (...), EU TOMO BANHO DE PRAIA,
PLANTO SEMENTE, UM MONTE DE FRUTA”: AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NA ESCOLA DE ILHA.



GABRIELLE LOPES DAS NEVES

RIO GRANDE/RS

2020

GABRIELLE LOPES DAS NEVES

**“ESSE LUGAR AQUI É A ILHA, É A MARAMBAIA
(...), EU TOMO BANHO DE PRAIA, PLANTO
SEMENTE, UM MONTE DE FRUTA”: AS INFÂNCIAS
E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE ILHA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG na linha de pesquisa “Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) – EAEFE”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia

RIO GRANDE
2020

Ficha Catalográfica

N518e Neves, Gabrielle Lopes das.

“Esse lugar aqui é a ilha, é a Marambaia(...), eu tomo banho de praia, planto semente, um monte de fruta”: as infâncias e a Educação Ambiental na escola de ilha / Gabrielle Lopes das Neves. – 2020.
144 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

1. Escola de Ilha 2. Educação do Campo 3. Lugar 4. Infância
5. Educação Ambiental I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 504:37(210.7)

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



FURG
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gabrielle Lopes das Neves

Título da Dissertação: “ESSE LUGAR AQUI É UMA ILHA, É A MARAMBAIA (...), EU TOMO BANHO DE PRAIA, PLANTO SEMENTE, UM MONTE DE FRUTA”: AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE ILHA.”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Nayara M. Garcia

Prof^a. Dr^a. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)

Cousin

Prof^a. Dr^a. Cláudia Cousin
(PPGEA/FURG)

Cláudia Cousin

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
(UFJF)

Jader Janer Moreira Lopes

Prof^a. Dr^a. Carla Valeria Leonini Crivellaro
(UNIPAMPA)

Dedico essa dissertação de Mestrado a minha
mãe, mola propulsora do meu
desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Liziane Pereira Lopes (em memória);

à minha família, base indispensável;

às minhas amigas e irmãs de coração;

à minha orientadora Narjara, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa EcoInfâncias;

à E.M.E.F Apolinário Porto Alegre, por permitir a realização da pesquisa, à comunidade da Marambaia por me receber;

às crianças, vozes dessa pesquisa, Lavinia, Eduarda, Mayara, Vitor, Carlos José, Raissa, Adriele, Érika, Tayla, Gabriele, Taylor, Yasmin, Beatriz, Luís, Amanda;

às educadoras da escola, Marilice, Sandra, Daiane e Márcia;

à banca, pelas contribuições e sensibilidades;

à CAPES, pelo fomento;

ao curso de Especialização em Educação Infantil, da UFPel, pelo fortalecimento das discussões acerca das Infâncias;

à professora Caroline Terra, uma grande amiga que, durante o processo da pesquisa, esteve nos bastidores, orientando-me da melhor maneira;

à Geógrafa Bruna Gautério, pela produção dos mapas;

a todos e todas que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste ciclo formativo.

RESUMO

A proposta investigativa surge enquanto projeto de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Inquietações sobre a formação de professores e sobre as Escolas do Campo na Ilha dos Marinheiros no município de Rio Grande/RS mobilizaram o seguinte objetivo: compreender como uma Escola do Campo na Ilha dos Marinheiros, a partir das categorias da Educação Ambiental: pertencimento, participação e lugar, constitui-se enquanto espaço formativo através dos olhares das crianças e dos(as) professores(as). Este estudo corresponde à necessidade de ampliar e qualificar o diálogo e a reflexão sobre territórios invisibilizados pelas produções teóricas, tendo como foco a perspectiva das crianças no lugar. Ao encontro dos resultados, deparamo-nos com uma escola que, através das práticas, das ações e dos projetos, mobiliza a integralização da Educação Ambiental no cotidiano escolar, garantindo a participação e o pertencimento das crianças e das famílias ao lugar. A pesquisa foi realizada em uma escola na Ilha dos Marinheiros, contemplando o período de março a novembro de 2019, a permanência na escola teve embasamento teórico metodológico na Inserção Ecológica. Os registros desta inserção foram feitos em Diário de Campo e gravação de áudio. Participaram da pesquisa 01 professora da escola e quinze crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O diálogo com a docente mobilizou novas impressões sobre a Educação Ambiental e a Escola do Campo, os resultados encontrados apontam para participação da instituição em projetos de Educação Ambiental na escola e em outros contextos, já a pesquisa com as crianças reúne narrativas sobre o ser estar das crianças na Ilha dos Marinheiros – Rio Grande/RS. As categorias que emergiram na pesquisa com crianças apontam para duas categorias: Lugar: Ilha na perspectiva das crianças e as Culturas Infantis das Infâncias de Ilha, e as conclusões nos mostram a necessidade de ampliar conceitos já estabelecidos, dando espaço para o surgimento de novas significações à escola e às Infâncias. Nesse sentido, Escola de Ilha e Infâncias de Ilha surgem enquanto possibilidades criadoras e transformadoras do espaço-tempo da Ilha dos Marinheiros.

Palavras-chave: Escola de Ilha. Educação do Campo. Lugar. Infância. Educação Ambiental.

ABSTRACT

The investigative proposal arises as a dissertation project of the Environmental Education Postgraduate Program – PPGEA, from the Federal University of Rio Grande - FURG. Concerns about the teachers training and about Field Schools on Ilha dos Marinheiros in Rio Grande/RS Municipality mobilized the following objective: Understand how a Field School on Ilha dos Marinheiros, from the categories of Environmental Education: belonging, participation and place, is constituted as a formative space through the eyes of children and teachers. This study corresponds to the need to expand and qualify the dialogue and reflection on territories made invisible by theoretical productions, focusing on the perspective of children in the place. In order to meet the results, we came across a school that, through practices, actions and projects, mobilizes the integration of Environmental Education in the school routine, ensuring the participation and belonging of children and families to the place. The research was accomplished in a school on Ilha dos Marinheiros, covering the period from March to November 2019; the permanence in the school had a theoretical and methodological basis in the Ecological Insertion. The insertion records were made in a field diary and audio recording. A school teacher and fifteen children from kindergarten and elementary school participated in the research. The dialogue with the teacher mobilized new impressions about Environmental Education and Field School. The found results point to the institution's participation in Environmental Education projects at school and in other contexts, the research with children already brings together, the narratives about being of children on Ilha dos Marinheiros- Rio Grande/RS. The research emerged categories with children point to two categories: Place-Island from the perspective of children and Children's Cultures of Island Childhoods. The conclusions show us the need to expand already established concepts, giving space for the emergence of new meanings for the school and the Childhoods. In this sense, Island school and Island Childhoods, emerges as a creative and transforming possibility of the space-time of Ilha dos Marinheiros.

Keywords: Island school. Field school. Place. Childhood. Environmental Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Área de preservação ambiental

CEFFAS – Escolas Famílias Agrícolas e casas familiares rurais

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

EA – Educação Ambiental

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

FVET/UDELAR – Faculdade de Veterinária

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

MEB – Movimento pela Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

NEMA – Núcleo de educação e monitoramento ambiental

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PPCT – Pessoa, processo, contexto, tempo

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SMED – Secretaria de Educação Municipal de Rio Grande

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UCs – Unidades de preservação

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa do Município, limites distritais.....	30
FIGURA 2: Vila da Marambaia/ Ilha dos Marinheiros/Rio Grande.....	33
FIGURA 3: Mapa de localização da Vila Marambaia na Ilha dos Marinheiros – Município do Rio Grande, no Rio Grande do Sul.....	34
FIGURA 4: Mapa de localização da E.M.E.I. Déborah Thomé Sayão, em Rio Grande/RS.....	113

APÊNDICE

1.1 Entrevista semiestruturada com professora da E.M. E. F Apolinário Porto Alegre – Ilha dos Marinheiros/ Rio Grande/RS.

1.2 Entrevista semiestruturada com as crianças.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
1. OBJETIVOS DA PESQUISA	15
2. ILHA DOS MARINHEIROS: UM PORTAL NA HISTÓRIA	18
2.1 Todos a bordo: existência de uma Escola do Campo	23
3. O BARCO ERA SONHO E REALIDADE	27
4. DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
4.1 Um breve histórico sobre a Educação do Campo.....	33
4.2 Infâncias do e no Campo: quais suas multifacetadas?	40
5. TRILHANDO CAMINHOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EA.....	50
5.1 Primeiras palavras sobre Educação Ambiental	50
5.2 Construção do campo da Educação Ambiental e da formação de educadores ambientais	54
5.3 Pensar o lugar: ponto de partida para Educação Ambiental das Infâncias na Escola do Campo.....	58
5.4 Os sentidos do lugar: outra possibilidade para a escola do campo.....	62
6. METODOLOGIA DE PESQUISA	67
6.1 Inserção Ecológica na Escola do Campo.....	67
6.2 Etapas do desenvolvimento da Inserção Ecológica na Escola do Campo na comunidade da Ilha dos Marinheiros.....	71
6.3 O diário de campo como possibilidade de investigar/refletir o cotidiano da escola	74
6.4 Pesquisa com crianças: as crianças que falam aqui.....	74
6.5 <i>Grounded Theory</i> : A teoria fundamentada nos dados como condição de análise.....	76
7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO NA ILHA DOS MARINHEIROS: PERSPECTIVA A PARTIR DA INSERÇÃO ECOLÓGICA.....	80
7.1 Projetos de Educação Ambiental da escola Apolinário.....	91
7.2 Participação da escola Apolinário em projetos de Educação Ambiental em outros contextos.....	96
7.2.1 EcoViver: a arte de viver e transformar o meio	96
7.2.2 I Conferência Municipal Infanto-juvenil de Educação Ambiental – ICMEA: Pertencer é preciso.....	98
8. INFÂNCIAS DE ILHA: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS QUE RESIDEM EM UM TERRITÓRIO LITORÂNEO	112

8.1 Lugar – Ilha na perspectiva das crianças: “Esse lugar aqui é a Ilha, é a Marambaia” .	114
8.2 Culturas infantis – Infâncias na Ilha: “Eu tomo banho de praia, ando de bicicleta, planto semente, um monte de fruta”	118
8.3 Paisagens sobre a Ilha na ótica das crianças.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	142

PRIMEIRAS PALAVRAS

A organização desta escrita enquanto tema de dissertação tem como ideia orientadora a necessidade de entendermos como a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros, distrito do município de Rio Grande/RS, constitui-se enquanto potencial formativo no cotidiano escolar, na medida que proporciona experiências, práticas e ações que se fundamentam a partir das categorias da Educação Ambiental – EA, dentre elas, pertencimento, participação e lugar. A necessidade desta proposta surge através de uma reflexão: como os sujeitos percebem a Escola do Campo enquanto lugar que carrega consigo uma identidade, que se relaciona com o pertencimento e a participação no contexto do campo? A Escola do Campo se estabelece enquanto identidade singular e potente ou ainda incorpora os padrões do urbano desconectados da realidade local? A Educação Ambiental colabora para pensarmos juntos nas possibilidades da Escola do Campo em se constituir como lugar de ações, práticas e experiências que reafirmam uma identidade rural, através do pertencimento ao lugar e da participação.

Nesse sentido, acreditamos que as contribuições viabilizadas pela categoria social Infâncias potencializam e qualificam a Educação Ambiental, atribuindo sentido e significados às vivências específicas do lugar a partir dos repertórios das crianças que integram a Infância na Ilha dos Marinheiros. Experiências educativas que surgem no lugar, neste sentido, podemos entender o lugar enquanto possibilidade de constituição dos sujeitos, homens, mulheres, crianças, educadores e educadoras, que formam e são formados na e com a Escola do Campo.

Através disto, necessitamos entender quais os significados que esses sujeitos atribuem à Escola do Campo, como também quais os atravessamentos que possibilitam que a Escola do Campo seja capaz de construir ações transformadoras no cotidiano dos sujeitos e na sua constituição. Compreendemos, por meio desta afirmativa, que muitos elementos presentes na Ilha dos Marinheiros fortalecem as ligações dos sujeitos com o lugar, sendo a escola caracterizada como uma das dimensões centrais que dão significados à vida cotidiana das Infâncias e dos educadores.

Que sujeitos são esses? Mesmo definindo a Escola do Campo como eixo central desta pesquisa, é necessário delimitarmos e definirmos a partir de quais olhares as compreensões sobre a escola se caracterizam. Em articulação com o referencial teórico, iremos pensar a Escola do Campo a partir dos olhares da professora da Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros – Rio Grande/RS e das crianças, sendo este último elemento centro de atenção

maior deste estudo, na medida que reconhecemos a importância em legitimar a pesquisa com as crianças e seu potencial crítico e participativo para pensar a realidade, a partir da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância.

Pensar a dimensão escolar na constituição das Infâncias requer também aprender sobre o contexto em que estão inseridas; que se diferem nos costumes, nos valores e nas crenças e nas culturas. Onde estabelecem suas relações face-a-face, onde produzem cultura? No lugar, no micro contexto familiar, na escola, na comunidade. Para Junior e Santos (2007),

um sentido de comunidade, que pressupõe relações face-a-face e encontros “inter-humanos”, baseados no outro a partir de sua alteridade, é cada vez mais urgente, mesmo com todas as potencialidades, desafios e ambiguidades que possam carregar (p. 63).

Ou seja, o sentido de comunidade acontece no cotidiano a partir das relações que sujeitos constroem face-a-face, sejam elas na escola, bairro e/ou família. As dimensões família, escola e bairro atribuem sentido à comunidade na medida que caracterizam os espaços a partir da diversidade do individual e do coletivo que nela se encontram.

Neste contexto de comunidade, podemos encontrar espaços de autoformação, experiências múltiplas tensionadas pelo diálogo, como a escola. A escolha dessa comunidade para a realização da pesquisa vai ao encontro da aproximação da pesquisadora com a Ilha do Leonídio, localizada na cidade do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, e também pelo número significativo de escolas que a Ilha dos Marinheiros possui, dentre elas quatro escolas públicas, são essas: E.M.E.F Renascer, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, E.M.E.F Apolinário Porto Alegre, com Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, E.M.E.F Coração de Maria, que contempla os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a E.M.E.F Profa. Sylvia Centeno Xavier, que atende os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Além das escolas presentes na Ilha dos Marinheiros em Rio Grande exercerem papel fundamental e significativo na vida da comunidade, podemos elencar outros elementos que caracterizam o patrimônio e dão significado às relações que os ilhéus estabelecem com o lugar, como os times de futebol, a produção da Jurupiga¹, as festas religiosas e a

¹ A Jurupiga da Ilha dos Marinheiros é uma bebida produzida artesanalmente à base de suco de uva. É considerada patrimônio cultural e imaterial da cidade do Rio Grande/RS. Sua produção pelos ilhéus é fruto da colonização portuguesa. A bebida se assemelha ao vinho, não contém açúcar e a quantidade de álcool varia com a safra da uva.

representação do barco enquanto símbolo de atividade humana através da pesca artesanal e da agricultura familiar.

É necessário reconhecer a importância de todos os elementos na composição e significação do existir dos ilhéus, algumas pesquisas, inclusive, dedicaram-se em desvendar a paisagem ou o modo de fazer Jurupiga. No entanto, reafirmamos o caráter central da Escola do Campo, como ponto nodal, como lugar socialmente construído e aqui defendido enquanto direito e produção de sentido.

De acordo com Eguimar Chaveiro (2014):

A vida de um sujeito é inclusa da participação total de sua corporeidade, que, por ser assim, num grande arquivo infinito de sua própria história ligada à história social. Os contatos com o mundo pela vida, da alimentação, da moradia, do trabalho, das ligações simbólicas com a educação e com o afeto dos pais, do desenvolvimento da sexualidade, das experiências de contato, dos perigos causados pelas brincadeiras e do lazer, dos sentimentos interditados. (p. 253).

A partir disto, entendemos que a escola se configura em uma dimensão necessária para que as ações da corporeidade exerçam a singularidade e registrem a história, no compartilhar das relações, e das práticas que a instituição desenvolve. Nesse mundo de relações que se expressam no campo, na sala de aula próxima às árvores e às ovelhas, na praça, a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros se torna um testemunho de vivências.

1. OBJETIVOS DA PESQUISA

Os questionamentos sobre este estudo surgem em decorrência dos significados do lugar, atravessados pelo sentimento de pertencimento. Logo, os caminhos desta escrita surgem da curiosidade/necessidade da seguinte inquietação: **como as infâncias e os educadores percebem a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros, Rio Grande/RS?** Para responder tal questionamento, elencamos o objetivo geral e os seguintes objetivos específicos de estudo:

objetivo geral: compreender como a Escola do Campo na Ilha dos Marinheiros, a partir das categorias da Educação Ambiental: pertencimento, participação e lugar, constitui-se enquanto espaço formativo através dos olhares das crianças e dos(as) professores(as).

Objetivos Específicos:

1- Desvelar quais os desafios e as potencialidades da Escola do Campo;

2- Compreender qual o papel da escola em relação à Educação Ambiental no campo;

3- Investigar as relações de pertencimento das crianças ao lugar;

Aprofundar-se nesse objetivo de pesquisa significa reconhecermos a importância do direito à educação para as comunidades rurais, mas, mais do que isto, atribuir significado e materialidade à história do nosso lugar: Ilha dos Marinheiros - Rio Grande e escola.

Além disso, o começo da narrativa dessa pesquisa começa pela contextualização do lugar de pesquisa. O segundo capítulo, intitulado: “Ilha dos Marinheiros um portal na história”, exemplifica os embates históricos e geográficos enfrentados pela comunidade ao longo do período que antecede essa pesquisa.

Sabendo que as questões de pesquisa são atravessadas pela subjetividade e pela experiência, o terceiro capítulo do texto: “O barco era sonho e realidade”, além de detalhar os objetivos da pesquisa, contribui para pensarmos as características socioeconômicas da Ilha dos Marinheiros/Rio Grande/RS, também compartilha o lugar que me constitui enquanto pesquisadora, articulando as experiências subjetivas, atreladas ao lugar e ao sentimento de pertencimento com a temática do estudo.

O quarto capítulo é composto a partir de “Diálogos com a Educação do Campo. Nele é relatado um breve histórico da legislação que orienta as políticas educacionais voltadas para o campo. Nesse capítulo, também propomos uma breve contextualização dos significados das infâncias durante o processo histórico, além de exemplificar algumas singularidades que

nos ajudam a definir e pensar as infâncias do campo, enquanto categoria singular e diversificada.

O quinto capítulo, denominado “No caminho da Educação Ambiental”, busca trazer possíveis contribuições do campo da Educação Ambiental para a formação dos educadores. Nesse sentido, desafiamo-nos a significar a Educação Ambiental a partir de três dimensões: pertencimento, participação e lugar, para que, a partir disso, possamos direcionar nossos olhares para o contexto da pesquisa. Dividimos esse capítulo em três momentos, os quais relatamos a seguir.

Para iniciar, apresentamos o encontro com a Educação Ambiental pela pesquisadora, evidenciando principalmente as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, para que educadores ambientais, a partir de suas práticas, elaborem e articulem a EA com o cotidiano. Ademais, também demonstramos a importância da disciplina “As relações de pertencimento na constituição dos educadores ambientais”, do referido Programa, ministrada pela Professora Cláudia Cousin, para que pensemos uma Educação Ambiental que leve em consideração os aspectos do lugar, o pertencimento e a participação.

A segunda seção expressa o diálogo com os autores. Com eles, desafiamo-nos, de forma tímida, a pensar os significados da Educação Ambiental. A partir do lugar, pensamos a relação das verticalidades e horizontalidades, sendo influentes nessas significações, e nas relações sistêmicas como caminho possível para conectarmos a EA com a vida. No terceiro momento, apresentamos as reflexões que surgem a partir disso, colocando como tarefa o que ainda podemos construir teoricamente para edificar ainda mais o campo.

O sexto capítulo, intitulado “Metodologia de pesquisa”, evidencia os procedimentos metodológicos baseados na Inserção Ecológica, que serão desenvolvidos ao longo do ano junto com a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros, em Rio Grande/RS, e o registro da vivência com o aporte do diário de campo. Além disso, apresentamos algumas reflexões para pensarmos acerca da pesquisa com crianças pelo viés da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância. Práticas educativas ambientais e entrevista semiestruturada serão utilizadas como procedimentos metodológicos para a construção dos dados. Para a análise destes, utilizaremos a Teoria Fundamentada nos dados como possibilidade de pensar o processo de pesquisa enraizado na realidade.

O sétimo capítulo “Educação Ambiental na escola do campo: perspectiva a partir da Inserção Ecológica” busca compartilhar os resultados da pesquisa, dando atenção maior para as contribuições da Inserção Ecológica no processo de identificação dos projetos de

Educação Ambiental na Escola do Campo. Diante disso, iniciamos a pensar e construir novos significados sobre a escola,

O oitavo capítulo evidencia os resultados da pesquisa com as crianças, promovendo uma articulação através das narrativas com os registros no diário de campo. Sendo assim, a partir das categorias encontradas, desafiamo-nos em pensar Infâncias de Ilha, ou seja, Infâncias situadas geograficamente em uma Ilha, dando atenção às relações sociais e culturais das crianças que merecem ser estudadas em si mesmas.

2. ILHA DOS MARINHEIROS: UM PORTAL NA HISTÓRIA

Este capítulo de discussão tem por finalidade compartilhar um recorte histórico e geográfico sobre as características sociais, culturais, políticas e ambientais da Ilha dos Marinheiros, localizada na cidade do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, por considerarmos que o lugar no qual a pesquisa se constitui merece espaço central nas discussões teóricas e metodológicas realizadas pelas escolas, pela Universidade e pela sociedade.

Iniciamos por compreender a Ilha dos Marinheiros enquanto lugar que merece atenção especial, visibilidade histórica e reconhecimento por parte da sociedade. Nessa Ilha, está presente a cultura do povo rio-grandinho, a qual é travada por embates históricos e geográficos. Lugar, casa de vida marinha e terrestre. Na referida Ilha, a casa é um barco, que transporta as famílias de pescadores e agricultores para o centro da cidade. Influenciadas pela colonização portuguesa, muitas famílias ainda preservam os costumes trazidos pelos imigrantes, como a produção de bilharacos – que são bolinhos fritos de abóbora –, festividades religiosas e lendas fantasmagóricas.

A Ilha dos Marinheiros, próxima ao centro urbano do Rio Grande, teve sempre um papel decisivo no suprimento de hortifrutigranjeiros à cidade e às embarcações que aí aportaram desde meados do Século XVIII; é, pois, um patrimônio histórico da cidade portuária. Sua preservação ambiental como agrossistema, neste contexto histórico, certamente justifica a preocupação com o declínio das atividades tradicionais.

A beleza cênica, a variedade de ambientes, a riqueza biológica, as habilidades de seus moradores, a notória tradição agrícola, entre outros atributos, são características que favorecem a Ilha dos Marinheiros no que se refere à viabilidade de práticas alternativas sustentáveis, econômica e ecologicamente, capazes de gerar desenvolvimento social sem exaurir sua riqueza natural e cultural. (RIO GRANDE, p. 3, 2006)

De acordo com os dados retirados do Plano de Manejo da Ilha dos Marinheiros (2006), a localidade exerce papel fundamental para o desenvolvimento da região por apresentar significativamente recursos naturais abundantes, dando atenção para os recursos hídricos da Ilha. Os terrenos lagunares que rodeiam a unidade, com maior proporção de grãos finos (argila e silte), auxiliam a retenção da água no lençol freático das dunas por mais tempo. A liberação gradual para os terrenos adjacentes, via lençol freático, garante o suprimento de água para os lares e para os canais utilizados na irrigação das lavouras, o que representa um papel socioeconômico de maior importância, com reflexos positivos para todo o município (RIO GRANDE, 2006, p. 1)

O processo de investigação foi crucial para a experiência nessa comunidade. Por este motivo, acompanhar as rotinas em uma escola pública na Ilha, durante um tempo significativo, mobilizou sentimentos e sensibilidades durante o processo de pesquisa. Entender que a cada novo ingresso no transporte escolar e a cada retorno para casa trazíamos um pouco daquela história para dentro de nós fez com que a Ilha, a partir de então, começasse a integrar intrinsicamente a nossa formação enquanto educadores ambientais, pois não avistávamos mais ela do lado de fora, como imigrantes urbanos ou turistas curiosos, e sim como sujeitos que experienciavam as condições existenciais da Ilha.

Continuavam existindo, por toda Ilha, estradas, jardins, hortas, árvores bergamoteiras, crianças brincando com redes, famílias na Lagoa, ou na plantação. Continuavam existindo histórias, lembranças, porque nessa Ilha é lugar de relações... (Diário de Campo, quinta-feira, 4 de abril de 2019).

A cidade histórica, Rio Grande, a mais antiga do estado do Rio Grande do Sul, foi fundada pelo Brigadeiro José da Silva Paes, em fevereiro de 1737. Quase cem anos após sua fundação, em 1835, foi elevada a Vila de São Pedro, constituindo-se enquanto município. A posição privilegiada da cidade abriga o Porto de Rio Grande, único do estado do Rio Grande do Sul, bem como a conhecida Praia do Cassino, além dos elementos que compõem o centro histórico da cidade, como as igrejas, os hotéis e o mercado público. Situada no sul do Rio Grande do Sul, Rio Grande, com uma posição privilegiada do ponto de vista natural, abarca uma biodiversidade diversificada.

O município, atualmente, é dividido em cinco distritos: o primeiro, é a própria cidade, incluindo o centro e o Balneário Cassino, o 2º é a Ilha dos Marinheiros, contexto de realização desta pesquisa, compreendendo também a Ilha do Leonídeo, das Pombas, dos Cavalos, da Pólvora, Caldeirão, Cabras e Constância, sendo a maioria não habitada (GRÜNDEMANN, 2015). O 3º distrito é o Povo Novo, que abarca a Ilha da Torotama, Carneiros, Mosquitos e Martin Coelho, o 4º distrito, Estação Ecológica do Taim, compõe a maior reserva ecológica do Brasil, tendo seu território dividido entre os municípios de Rio Grande e Santa Vitória do Palmar; é reconhecida como uma das principais áreas ambientais do mundo. Segundo a Convenção de Ramsar², a Estação Ecológica do Taim faz parte da lista de zonas úmidas de importância internacional. As ações da fundação, por exemplo, preveem apoio técnico,

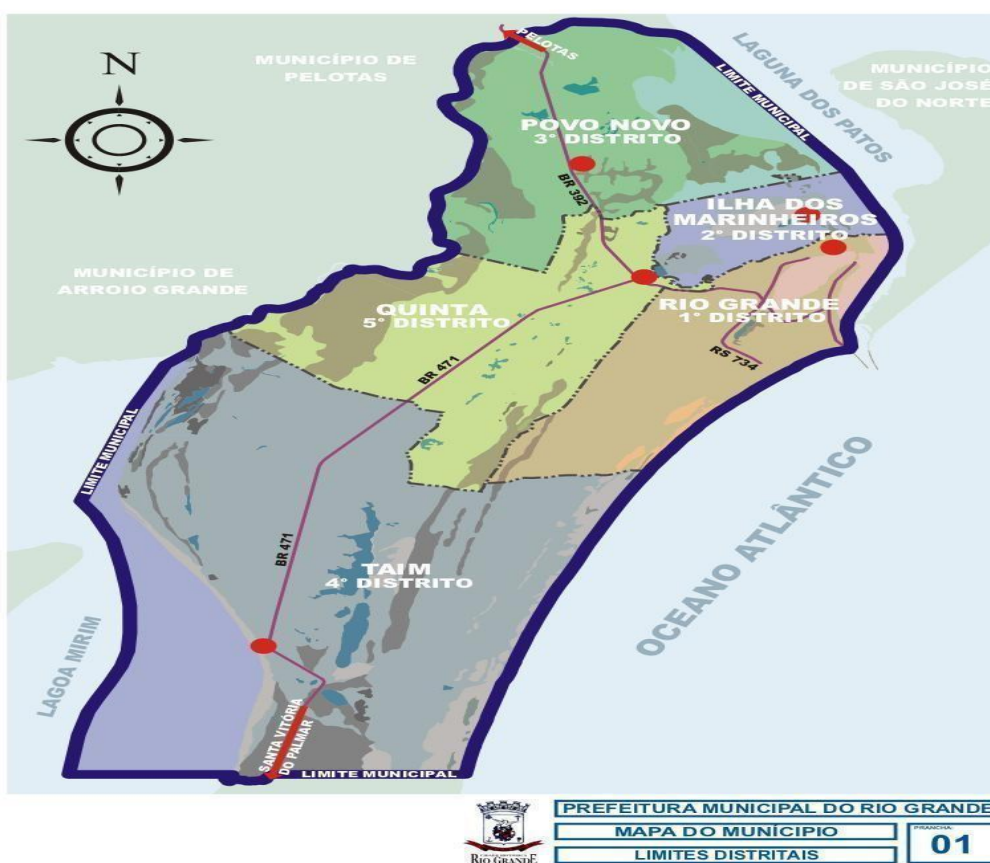
² Tratado intergovernamental aprovado em encontro realizado na cidade iraniana de Ramsar, para atingir o seu objetivo de promover a cooperação entre países na conservação e no uso racional das zonas úmidas do mundo. Ao aderir à Convenção, os países signatários devem designar ao menos uma zona úmida de seus territórios para ser integrada à Lista que, uma vez aprovada por um corpo técnico especializado, receberá o título de **Sítio Ramsar**.

financeiro, bem como a criação de políticas que enfoquem na importância ecológica e no valor social, econômico, cultural das zonas úmidas. Segundo o Ministério do Meio Ambiente (2019)³:

Desde sua adesão à Convenção, o Brasil promoveu a inclusão de vinte e três (23) unidades de conservação e dois (2) Sítios Ramsar Regionais, somando 25 Sítios na Lista de Ramsar. A introdução dessas áreas na Lista de Ramsar faculta ao Brasil a obtenção de apoio para o desenvolvimento de pesquisas, o acesso a fundos internacionais para o financiamento de projetos e a criação de um cenário favorável à cooperação internacional (BRASIL, 2019, s/p).

Dando seguimento aos distritos que compõem o município de Rio Grande, o 5º distrito é a Vila da Quinta. Podemos observar a divisão dos distritos através do mapa (Ver mapa 1).

FIGURA 1: Mapa do Município – Limites distritais



Fonte: Site da Prefeitura Municipal do Rio Grande/ RS.

³ Informações disponíveis no site do MMA: <<http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/instrumentos-degestao/s%C3%ADtios-ramsar.html>>. Acesso em: fev 2019.

A partir dessa divisão, podemos situar o lugar da pesquisa com enfoque no contexto do 2º distrito de Rio Grande, a Ilha dos Marinheiros. Segundo Grundemann (2015):

Desde 1979 a Ilha dos Marinheiros é o 2º distrito de Rio Grande, sendo a maior do Rio Grande do Sul e possuindo uma área total de 39,28km². Está localizada junto ao estuário da Lagoa dos Patos, e segundo o censo de 2010 do IBGE, possui 1.259 habitantes. Dentro da própria Ilha também existe uma divisão em 5 regiões: Bandeirinhas, Porto do Rei, Marambaia, Coréia e Fundos da Ilha (p. 33).

Dentre as características de sua divisão territorial, a Ilha dos Marinheiros ao longo do processo histórico de organização do próprio município de Rio Grande/ RS, sofreu influências da colonização portuguesa, visto que possui características biofísicas que atraem sua exploração e atenção. Para Cunha e Quevedo (2014):

A paisagem observada atualmente nesta Ilha é resultado de processos de usos da terra aliados aos conhecimentos dos portugueses, que perceberam as potencialidades dos recursos naturais deste local, como a fertilidade do solo, a qualidade da água e a abundância de pescado, o que possibilitou o desenvolvimento das atividades da pesca e agricultura, fazendo destas práticas a base de seus sustentos e do modo de vida e configurando assim uma paisagem que expressa a identidade desta comunidade ilhéu. Os aspectos desta cultura podem ser observados nos canteiros das diversas hortaliças que estão dispostos por vários trechos que contornam os 35,4 km em volta desta Ilha, nos equipamentos de pesca dos pátios das residências, nos barcos navegando ou ancorados, nos jardins floridos com rosas e dalias de várias cores, nas construções mais antigas, enfim estes são alguns exemplos do patrimônio tangível. Entretanto quem visita esta Ilha, pode observar também que o patrimônio destes ilhéus está presente nas festas, nos pratos típicos, nas histórias e costumes desta comunidade de descendência portuguesa, que ao longo dos anos foram imprimindo suas marcas neste lugar (p. 4).

Nesse contexto, a impressão das marcas no lugar torna a identidade e o modo de viver dos ilhéus distintos e singulares, comparados aos outros distritos do município. A diversidade se expressa através de uma população tradicional composta por pescadores e agricultores que, ao longo de sua história, compartilham e transformam os saberes tradicionais nas relações com a natureza como uma forma de existir e resistir.

Dentre as atividades econômicas, o destaque é para a agricultura familiar e a pesca artesanal na Laguna dos Patos. A agricultura é marcada pelo cultivo de hortaliças, como cebolas, beterrabas, tomates, morangos, entre outros. O sistema pesqueiro, fonte de renda dos ilhéus, baseia-se na pesca de tainha, camarão e corvina. Todos os elementos que estão sendo descritos evidenciam a relação da identidade dos ilhéus com o cultivo da terra e a conexão com a lagoa. A Ilha dos Marinheiros também é dividida em cinco setores: Porto Rei, Bandeirinhas, Fundos, Coréia e Marambaia, sendo eles diversificados economicamente. Segundo Cunha e Quevedo (2014), Porto Rei e Coréia são os mais diversificados

economicamente, possuem o maior número de habitantes e onde se pode observar o cultivo de hortifrutigranjeiros, espécies de flores, bem como a tradicional Jurupiga, bebida produzida através da uva, de forma artesanal. A paisagem da Ilha pode ser caracterizada como tipicamente rural, integram a paisagem campos secos e matas nativas.

Os elementos culturais são formados pelos agroecossistemas, que constituem os espaços manejados para produção de alimentos e outros produtos agropecuários, compreendendo plantas e animais domesticados, e áreas construídas como estradas, canais de drenagem, casas, pequenos estabelecimentos comerciais, galpões, igrejas, espaços comunitários, escolas, florestamentos, etc, que se distribuem na zona periférica da ilha, circundando a mesma (RIO GRANDE, 2006, p. 1).

Neste documento elaborado em 2006 e com revisão prevista para publicação em 2020, conhecemos o estudo aprofundado das características da Ilha. Referentes às características da paisagem, alguns elementos são predominantes: áreas de cultivo, as marismas, matas nativas, as dunas vivas, as dunas vegetadas, os campos úmidos, os campos secos, as áreas de florestamento, as lagoas.

Nos demais setores, pode-se observar que a atividade pesqueira nas localidades da Marambaia e Bandeirinhas ainda aparece de forma predominante, na atualidade, porém, escassa. Já referente aos Fundos, foi um dos setores que ganhou impulso na produção de hortifrutigranjeiros devido à construção da Ponte que interliga a Ilha dos Marinheiros, a Ilha do Leonídio e a Vila da Quinta (CUNHA; QUEVEDO, 2014).

A simbologia do lugar expressa a cultura, as práticas, os costumes. Em uma inter-relação entre a dimensão humana, cultural, social e natural, a Ilha dos Marinheiros simboliza uma rede de conexões entre a prática humana e o ambiente. Por este motivo, compreendemos as características dos fazeres cotidianos, as singularidades dos ilhéus, como devires do lugar. Conforme Eguimar Felício Chaveiro (2014):

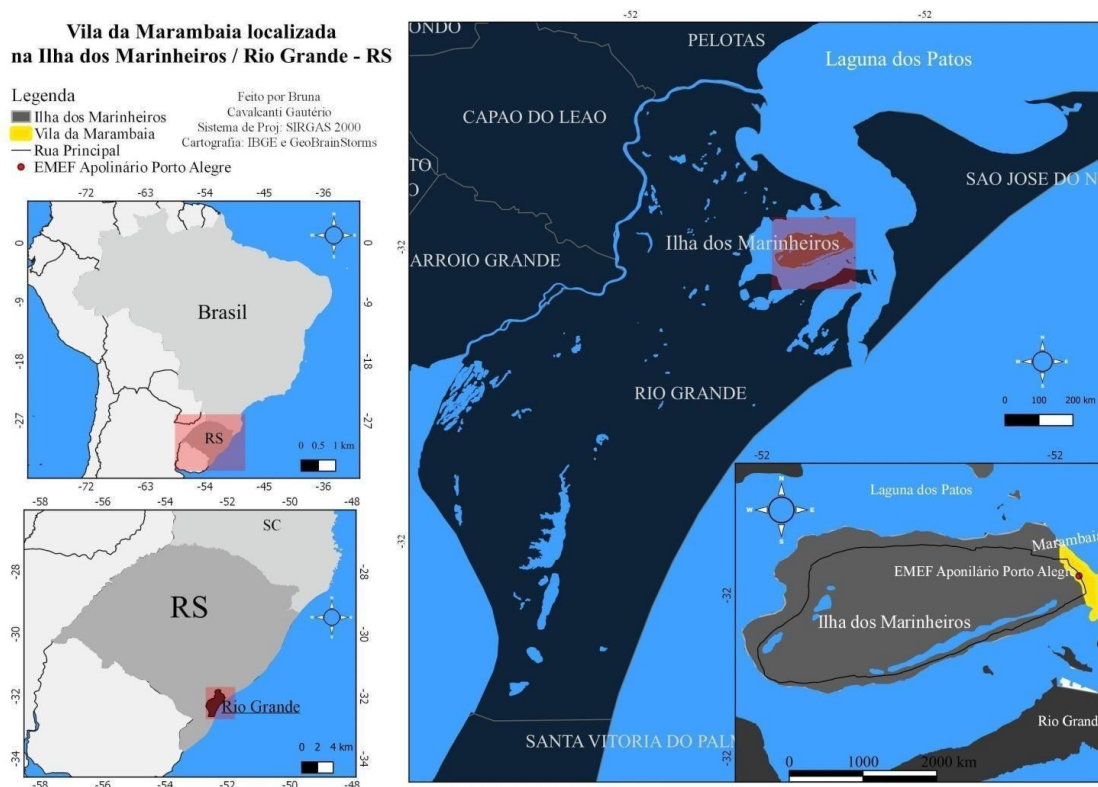
O lugar é um feixe ininterrupto de relações e, portanto, de práticas espaciais de diferentes sujeitos que, em sua luta diária pela existência, com valores e símbolos, com sensações e sentimentos, com intencionalidades e motivações, com a sua produção de sentido, transformam o corpo num ator de suas plataformas. Convém sintetizar: os lugares são arenas vitais para – e pela – ação das corporeidades, por onde o mundo torna factível, encarnado, real e possível (p. 251).

Assim, Chaveiro (2014) colabora para pensarmos nas corporeidades que se dão no lugar, na escola. A Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros, nesta pesquisa, é entendida como um lugar com possibilidade do testemunho de vivências que se traduzem nas relações que os sujeitos travam no lugar.

2.1 Todos a bordo: existência de uma Escola do Campo

Considerando o número significativo de escolas e a capacidade restrita desta pesquisa, é importante destacar que, pelos limites de organização e tempo, optamos por realizar a pesquisa em uma destas quatro instituições formais de educação presentes na Ilha dos Marinheiros. A E.M.E.F Apolinário Porto Alegre, localizada na comunidade da Marambaia, acolheu-nos com a proposta e aceitou participar conosco desta investigação. Veja o mapa:

FIGURA 2: Vila da Marambaia, Ilha dos Marinheiros – Rio Grande/RS



Fonte: Elaborado por Bruna Cavalcanti Gautério.

No mapa, podemos observar a localização da Ilha dos Marinheiros, como também da escola em que a pesquisa foi realizada. O ponto vermelho, conforme legenda, identifica a escola, e a região destacada em amarelo a Vila da Marambaia.

Neste outro mapa, podemos identificar a demarcação da Vila Marambaia na Ilha dos Marinheiros:

FIGURA 3: Mapa de localização da Vila Marambaia, na Ilha dos Marinheiros, Município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado por Bruna Cavalcanti Gautério

A localização e identificação do espaço geográfico auxiliam na compreensão da geografia do lugar, e onde a escola está situada, possibilitando, assim, um entendimento mais específico e aproximado do lugar de investigação.

Quando estamos falando sobre estudos científicos e abordados a partir de elementos do campo das ciências sociais, é relevante afirmar que um estudo como este, que considera as relações de grupos sociais com o lugar, não se constituem de forma neutra, mas sim são resultados ou percursos que estabelecemos com os outros no cotidiano.

Por este motivo, consideramos necessário dizer também que as relações que estabelecemos com o outro e com o mundo são fruto das condições materiais que temos a oportunidade de vivenciar, com a escola não foi diferente. Recém-ingressa no mestrado e ainda descobrindo os caminhos que me levariam até a Ilha dos Marinheiros, através no grupo de Pesquisa EcoInfâncias – Infâncias, ambientes e ludicidade⁴, participo de uma formação pedagógica com educadores das escolas da Ilha, E.M.E.F Apolinário Porto Alegre. Nesse encontro, estabeleço meus primeiros vínculos com a escola e, através dessa relação, sou convidada a retornar para que possamos pensar a potência do lugar interrelacionado à Educação Ambiental. Desde então, venho mantendo diálogos com a E.M.E.F Apolinário Porto Alegre, os quais resultaram nessa pesquisa de mestrado.

A partir do acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, podemos conhecer o histórico e contexto social. Criada em 1956, por meio do decreto nº 1473 de 02 de janeiro de 1956 sob jurisdição estadual, oferecia trabalho pedagógico de alfabetização e respondia pelo nome de Escola Fundamental Apolinário Porto Alegre.

Em 1985, a escola passa a ser responsabilidade do município de Rio Grande, por intermédio do decreto 4712, de 11 de dezembro de 1985. No ano de 1991, sofre com a segunda alteração em seu nome, recebendo o nome de 1º Grau Apolinário Porto Alegre. O nome atual é resultado do decreto nº 7360, de 30 de setembro de 1999. O contexto social percebido neste lugar se caracteriza pela origem portuguesa, em que se pode perceber um moderado crescimento agrícola e de atividades pesqueiras. Majoritariamente, as famílias subsidiam seu sustento através da pesca artesanal e/ou agricultura familiar.

A E.M.E.F Apolinário Porto Alegre oferece vagas na Educação Infantil ao que se refere às vagas na pré-escola, níveis I e II, Ensino Fundamental de nove anos, do 1º ao 5º ano, como também Atendimento Educacional Especializado – AEE. Atualmente, estão matriculadas na escola 17 crianças, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Por ser caracterizada por um contexto de campo, a instituição de ensino desenvolve seu trabalho

⁴ O grupo de Estudos e Pesquisa EcoInfâncias – Infâncias, Ambientes e Ludicidade foi criado em janeiro de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação das Infâncias – NEPE. O grupo tem como função compartilhar pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado com o foco na formação de educadores para o trabalho com as infâncias em ambientes lúdicos e educativos. As ações de investigação dos pesquisadores, estudantes e colaboradores estão associados ao campo da Educação Ambiental, da Educação Infantil e da Educação Física com crianças. As pesquisas e atividades de extensão do grupo apresentam repercussões na produção de conhecimento e na formação dos professores da Educação Básica, dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Educação Física, dos pós-graduandos em Educação Ambiental e dos educadores/professores das infâncias em contextos escolares e não escolares.

pedagógico através do modelo de turmas multisseriadas⁵, criticado por muitos educadores. No entanto, ao observar e estar inserida nessa estrutura, podemos dizer que, nesse determinado contexto, a organização das turmas fortalece os vínculos afetivos e de aprendizagem entre as crianças, visto que a estrutura permite relações de convivência permanentes e contínuas.

A E.M.E.F Apolinário Porto Alegre realiza a divisão dos níveis da seguinte forma: terceiro, quarto e quinto ano do E.F., pela manhã; E.I., primeiro e segundo ano do E.F. são atendidos no turno da tarde. As turmas de primeiro e segundo ano são multisseriadas, com exceção do terceiro, uma vez que necessita de uma atenção maior pela consolidação da alfabetização, com as turmas de quarto e quinto ano também ocorre a multisseriação. No que diz respeito à Educação Infantil, não podemos considerar que existe a multisseriação, contudo, em momentos pontuais, as turmas realizam trabalhos em conjunto, conforme as necessidades do momento. Essa estrutura advém do quadro de professores que é reduzido, no total de duas professoras, sendo uma delas também responsável pela direção e coordenação pedagógica.

⁵ As turmas multisseriadas são caracterizadas por salas com alunos de diferentes idades e em níveis educacionais diferentes.

3. O BARCO ERA SONHO E REALIDADE

3.1 O lugar que me constitui enquanto pesquisadora

O trabalho que aqui descrevo nada mais é do que a continuidade dos dias vividos, das relações sociais que permitem compreender que a vida de uma mulher pesquisadora nasce na vida materializada e das construções desses modos de viver. Além disso, permitem escolher e se posicionar criticamente frente aos acontecimentos históricos e geográficos que oportunizaram a concretização desta pesquisa.

“O barco era sonho e realidade” descreve a forma como a continuidade de acontecimentos materializaram a trajetória humana e profissional. Os sonhos, enquanto uma condição histórica de homens e mulheres, ajudam na edificação da concretude de resultados; o sonho, enquanto capacidade mobilizadora e transformadora, é condição de uma espera, ou seja, a capacidade de buscar a transformação da realidade dissociada da espera estagnada de acontecimentos, mas na mobilização de novas oportunidades e materialização da vida.

O trecho que caracteriza o título deste capítulo foi retirado da poesia da escritora e contadora de histórias do Rio Grande do Sul, Rosane Castro, no livro de poemas intitulado **Rota Poesia** (2018), o qual conta a história de um barco de papel e nos instiga a pensar sobre as memórias, os sonhos, o sentir, o criar e o imaginar uma história para infância de adultos e crianças. Por este motivo, a justificativa a seguir narra a concretude de acontecimentos necessários para a compreensão da tomada de decisão frente às escolhas epistemológicas e autobiográficas na Pós-Graduação.

Nascemos em um dia em um lugar. E a partir de então nós existimos. Somos alguém. Somos uma pessoa no mundo em que nascemos e onde vivemos. Parece tão natural e parece tão estranho ao mesmo tempo. E é isso mesmo: existimos. Estamos – você, eu e nós – situados dentro de um tempo e de um lugar (BRANDÃO, 2005, p. 12).

Dou continuidade a esta escrita compartilhando e ressignificando o lugar que atravessa o meu eu, pois é através dele que as dimensões desta dissertação foram se construindo. No entanto, não poderia justificar a escolha da pesquisa sem entrelaçar a mesma com minha própria existência, ou seja, os caminhos que me conduzem ao aqui e ao agora são produzidos por meio dos lugares que mantenho um sentimento de pertença.

Os lugares são produzidos e sentidos. O significado do verbo sentir e do adjetivo sensível nos ajudam a compreender que os lugares, quando sentidos, provocam sentimentos que permanecem na memória. Para Livia de Oliveira (2014, p. 3) “o sentido de lugar implica o sentido da vida, e por sua vez o sentido de tempo”, por isso, pensar o sentido desta escrita distante do lugar significa compreender a importância do lugar para a constituição da subjetividade. Ao longo desta trajetória, o sentido de lugar, como também a categoria Esperança em Paulo Freire, orientam-me a compreender o ser-aí⁶. Ser-aí, para João Batista Ferreira de Mello, significa pensar o ser nos lugares, permitindo, assim, construir as experiências mundanas e, conseqüentemente, as diversas formas de habitar (MELLO, 2014), desse modo, o ser-aí da discente do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – PPGA é mediatizado pelos espaços, pela família, pela Educação Básica e pela Licenciatura em Pedagogia.

No meu caso e de tantos outros jovens, homens e mulheres, um dos poucos caminhos para ascender socialmente é através da Educação. Educação que, para nós, é entendida como “pública, gratuita e de qualidade”. Educação esta que possibilitou a mim e a tantos jovens, chegar na Universidade Pública através de Políticas Públicas, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM⁷ e o sistema de cotas.

Ainda nos primeiros anos da Educação Básica, não entendia a dimensão transformadora que a Educação carregava, mas estava convicta de que, para nós, “vileiros⁸”, uma das poucas saídas era ser estudioso, há a busca pela autonomia para não reproduzir as relações familiares que impossibilitaram as mulheres de ascenderem socialmente, o que já havia se tornado regra na minha vida. Nesse encontro, busco construir um outro caminho, diferente do que presenciei na infância. “Estuda para não depender de marido, e não ter a mesma vida que eu”, estas são as palavras ditas pela minha mãe que produziram a influência necessária para que, ao longo destes 22 anos de vida, eu buscasse a transformação da minha realidade.

⁶ Para João Batista Ferreira de Mello (2014), o ser-aí é um ser no mundo e com os outros é um projeto indefinido, autogerido e inacabado.

⁷ Inicialmente, o exame surge com o propósito de ser uma ferramenta de avaliação do desempenho dos alunos de Ensino Médio da rede pública e privada. A partir de 2009, ele se tornou uma ferramenta universal de acesso dos brasileiros e estrangeiros às Universidades Federais, como também a programas como o SISU, FIES e PROUNE.

⁸ O termo “vileiro” aqui aparece sem conotação negativa, para definir nossa condição de moradores da periferia da cidade.

Freire (2011) entende a “Esperança” enquanto necessidade ontológica, logo, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã” (FREIRE, 2011, p. 15). Assim, a esperança, enquanto necessidade ontológica do ser, é compreendida como um conjunto que Freire caracteriza como Educação da Esperança. Isto vem nos auxiliando a pensar que, sem ela, o embate se transforma em desesperança, e que, através desses embates e situações-limite, a existência individual e a social necessitam de ações concretas para transformar a realidade. Nesse contexto, meu caminho se faz no esperar.

Para uma mulher que constitui as relações de pertencimento na maior parte da vida em um mesmo bairro, a Vila da Quinta, distrito localizada no município de Rio Grande/RS, e que chamamos carinhosamente de “Vilarejo”, poder articular e teorizar as relações subjetivas com esse lugar é significar a vida. Ao compartilhar sobre o lugar de onde viemos, estamos atribuindo sentidos e valores às próprias vidas, a nossa identidade, ao estar nos ambientes, de viver e conviver no mundo.

Com a chegada ao Ensino Médio, houve uma ruptura dessas relações, que, até o momento, tinham-se consolidado com a mudança para a Ilha do Leonídeo, localizada próximo à Vila da Quinta. Nesse momento, inseri-me em outras formas de viver, junto com a agricultura familiar daquela comunidade, conheci e aprendi outra forma de me relacionar com o outro e com o lugar. Elementos como o difícil acesso à escola, a precarização das estradas e redes de telefonia e internet, as especificidades daqueles sujeitos, suas rotinas, seus costumes e as relações com a natureza ampliaram minhas lentes para perceber o lugar no qual eu estava também me constituindo.

No final do Ensino Médio, retorno à Vila da Quinta, ano no qual, através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tive a oportunidade de cursar Pedagogia/Licenciatura, na Universidade Federal do Rio Grande –FURG. Estava tecendo minha trajetória em um curso de formação de professores. No terceiro ano da graduação, através da Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande – SMED, realizei um estágio-não obrigatório no ciclo da alfabetização, na escola em que vivi os sete primeiros anos de vida escolar.

No estágio, desenvolvi um trabalho com a professora que me alfabetizou, minha Professora Ju, não só minha, como também de tantas outras crianças. Minha formação, nesse momento, é atravessada novamente por quem me ensinou a fazer a

leitura do mundo e da palavra, fortalecendo, a partir das relações, uma prática significativa e afetuosa. Com as crianças e com a referida docente, revivi a primeira série, o juntar das letras, o alfabeto na parede, o armário no fundo da sala, a escola, o lugar de vida, da brincadeira e da diferença. Nesse reviver e no repensar sobre essas relações, compreendi como o lugar tem caráter central na formação humana e profissional.

Os lugares – Vila da Quinta, Ilha do Leonídeo e o Campo – produziram-me na medida que também criei minhas relações. No entanto, somente através desta reflexão profunda pude compreender o sentimento que criei e que mantenho por estes lugares, meus lares. Para Relph (2014, p. 24), “lar é onde nossas raízes são mais profundas e mais fortes, onde se conhece e é conhecido pelos outros, é onde se pertence”. Nesse sentido, os lugares entendidos como lares produziram em mim um sentimento de pertença. Dessa forma, chego ao meu problema de pesquisa.

Com a minha entrada na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2014, compreendi que a esperança poderia virar concretude. Ao escrever este trabalho, busco lembrar, e, ao lembrar, considerar em que momento da formação profissional e humana a Educação Ambiental – EA se conecta mais efetivamente nesta trajetória. Ao refletir sobre a ligação com a EA, revistei a memória e cheguei ao encontro da disciplina de Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças. Com a mudança curricular do curso, a partir do ano de 2015, a Educação Ambiental se materializa em forma de currículo. Na disciplina, realizamos discussões sobre o histórico da EA, natureza e cultura, como também pertencimento, surge, então, meu primeiro elo com os estudos da EA e a compreensão do pertencimento.

Jovem, mulher, aluna da escola pública, a qual ingressou na Universidade pelo sistema de cotas, que realizou o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com as crianças do estágio não-obrigatório na escola que se alfabetizou. Pedagoga que compreende um histórico de negação desses lugares que cresceu. Logo, não negando a historicidade que me constitui, pela resistência e pelo coletivo de sujeitos que contribuíram para que essa trajetória se materializasse que o engajamento desse problema surge.

Diante disso, sendo Pedagoga e da classe popular, minha defesa provém da Escola Pública. Constitui-se em defesa do ensino-aprendizagem com compromisso e qualidade social. Não defender tudo o que a Educação representa é contradição histórica, por isso, meu problema de pesquisa se constitui atrelado ao lugar e ao

pertencimento, como também na defesa da Escola do Campo e seu compromisso social.

Esta ligação com a escola, os educadores e as infâncias não surgem do ontem. A graduação em Pedagogia/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG me possibilitou um entrelaçamento profundo com a formação de educadores e com as infâncias.⁹ Diante disso, acredito que escrever este capítulo é um processo de edição, pois, na medida que avanço nas minhas experiências, fortaleço os significados que a elaboração e execução dessa pesquisa vem produzindo em mim.

Por esse motivo, estou inserindo duas experiências vivenciadas ao longo desse primeiro ano de mestrado, que, de maneira mais específica, foram cruciais para o pensar sobre a formação dos educadores, indissociável da constituição das infâncias. Nos dias 30, 31 de agosto e 1º de setembro de 2018, acompanhada da professora Narjara Mendes Garcia e outras colaboradoras do Grupo de Estudos e Pesquisa EcoInfâncias estivemos presentes na cidade de Trienta y Tres, no Uruguai, em parceria com a Faculdade de Veterinária (Fvet – Udelar), ministrando o curso: “*Prácticas de Educación Ambiental en la educación rural de Brasil y Uruguay*”, essa experiência reuniu mais de trinta participantes, sendo professores, gestores e guardas florestais. Durante os dias de curso, também visitamos escolas rurais, no contato com as infâncias do campo.

Dessa maneira, fortalecemos a compreensão de que são necessários os olhares dos diferentes sujeitos para pensarmos a Educação Ambiental dentro da escola, visto que a compreendemos enquanto uma prática educativa, permanente e articulada com a realidade. A escola e a EA em particular devem incentivar que as crianças cresçam integradas à sociedade e não submetidas a ela. Essa simples mudança de pensamento e de compreensão sobre o papel da escola é capaz de inverter a lógica utilitarista e competitiva da qual nosso processo educativo escolar é refém (BARCELOS, 2009, p. 8).

A segunda experiência está relacionada à entrada, no segundo semestre de 2018, no curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação, com ênfase na Educação Infantil, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Esta nova oportunidade vem me auxiliando a pensar a dimensão das infâncias e seus atravessamentos com a

⁹ Durante os dois primeiros anos de Graduação, fui bolsista do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, a colaboração do núcleo vem me ajudando a pensar nas epistemologias das Infâncias desde aquela época.

Educação Ambiental, pois as disciplinas do curso possuem um enfoque bem específico sobre a temática que venho abordando nessa dissertação.

O ato de pensar e buscar na memória todos os atravessamentos com o lugar e com a temática fortalecem e dão corporeidade ao estudo. Ademais, ajudam-nos a pensar a importância de estarmos conectados e envolvidos com nossos problemas de pesquisa, com os lugares onde eles acontecem, com os sujeitos e com a relevância de desenvolver estudos enraizados com o pertencimento.

4. DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1 Um breve histórico sobre a Educação do Campo

Durante o processo de democratização da educação no Brasil, podemos perceber iniciativas para construção de agendas institucionais voltadas para a elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo. Logo, nesse primeiro momento, é necessário que se reflita acerca dos encaminhamentos que envolvem a sociedade civil organizada, a fim de construir mecanismos responsáveis com aqueles que tradicionalmente foram excluídos das Políticas Públicas no país.

A emergência em qualificar a Educação do Campo enquanto perspectiva de identidade cultural, capital físico e sociocultural resulta na necessidade de oposição à educação rural. A essencialidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural, como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (HENRIQUES, 2007, p. 13).

Através dessa análise crítica, o movimento de compreensão e significação da Educação Ambiental de pouco mais de 20 anos, surge com a necessidade de aprofundar e qualificar o campo enquanto espaço identitário, ao inserir ao debate os conceitos que contemplam a diversidade e a sustentabilidade, como também outras formas do ser humano se relacionar com a natureza e os ecossistemas. No entanto, ao longo do processo histórico, influências recairiam sobre o acesso e a permanência dos sujeitos no campo. Vejamos alguns exemplos:

Os processos de concentração fundiária e o êxodo rural foram sempre marcantes na história brasileira. O golpe militar de 1964 e o desenvolvimento de um modelo econômico concentrador de renda fizeram que os problemas relacionados com a vida no campo, entre eles a educação do campo, fossem algo já resolvido. Parecia indicar que esses problemas não existiam, porque o próprio conceito de população rural estava fadado a desaparecer. Contudo, o que aconteceu na realidade, é que, com o fim da ditadura militar e com o retorno dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, as questões referentes às condições de vida e trabalho de quem vive ou trabalha no campo voltaram ao centro das atenções com ímpeto redobrado (PINTO *et al.*, 2006, p. 15).

O Golpe civil militar foi responsável por severas marcas no povo brasileiro, mortos, oprimidos, presos, uma parte da história que não desejamos repetir, a lembrança nos mostra o processo severo de desumanização de mulheres, homens e crianças, para nunca mais voltar. A Ditadura, nada mais é que as ramificações de um modelo escravocrata de colonização.

Paralelamente, o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas - geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (HENRIQUES, 2007, p. 10).

De acordo com os trechos citados, as problemáticas referentes ao campo sofreram e ainda sofrem influência da colonização e do Golpe Militar de 1964, as problemáticas encontradas dizem respeito à dívida histórica baseada na exploração e escravidão, que recai principalmente nos povos tradicionais, como agricultores, pescadores, indígenas e quilombolas. Para Miranda e Franzoni (2016):

Em sua retrospectiva histórica, Centelhas (2014) cita o Congresso de Belo Horizonte, de 1961, no qual além das Ligas Camponesas, encontravam-se também a União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores sem Terra (MASTER). Todos esses documentos tiveram sua vida encurtada com a chegada da ditadura Militar. Ainda assim, em 1979, mesmo durante a ditadura, os trabalhadores rurais das plantações e engenhos de cana-de- açúcar da Zona da mata declararam greve. A greve envolveu mais de 100 mil trabalhadores rurais, sendo um marco na história das ações coletivas no campo. (p. 204).

As contribuições das autoras demonstram o quanto a Ditadura Militar provocou rupturas irreparáveis aos povos do campo, além de demonstrar que as formas de opressão a esses grupos decorreram não de maneira pacífica, e sim provocou revoltas e resistências por parte dos oprimidos. Nesse período, ocorreu uma série de conflitos sociais na Amazônia, nos quais se destaca a resistência dos seringueiros (MIRANDA; FRANZONI, 2016). Para as autoras, a organização dos seringueiros se diferenciava dos povos da Zona da Mata, por exemplo, estes se organizavam em sindicatos, de forma mais horizontal, e denunciavam a derrubada dos seringais e a deterioração das condições ambientais de sobrevivência. As revoltas e as formas de organização dos povos do campo são o reflexo das características culturais, sociais, ambientais, econômicas e políticas distintas de cada organização.

Em meados de 1930, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Esse movimento de renovação educacional que foi especialmente forte na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil surge com a premissa de diagnosticar os rumos das Políticas Públicas brasileiras e tornar a escola um espaço democrático. Deveria a escola ser um espaço que:

Possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas – agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas – indústria; distribuição de produtos elaborados –

transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 10).

Entretanto, mesmo com os esforços do Movimento Escola Nova, o abismo entre a educação das elites e das classes populares perdura até os dias atuais. O objetivo do ensino normal e secundário seria formar as elites intelectuais do país, em contrapartida era destinado às classes mais abastadas o ensino técnico e profissional, para o ingresso precoce no mercado de trabalho (HENRIQUES, 2007).

Nesse cenário, em 1960, tem importante papel para a democratização e para contextualizarmos a educação brasileira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1961: “os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961, s/p). Essa medida se caracteriza pela incorporação de modelos urbanos descontextualizados da singularidade da vida campesina, essa visão romântica do homem caipira, analfabeto, sem paradigma é reforçado na medida que atribuem ao campo o dever de estar a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

Com a chegada do Golpe Militar em 1964, muitas organizações políticas sofreram repressão policial, sem contar as perseguições a membros dos movimentos sociais organizados. Em contrapartida ao caos instaurado, o governo militar, preocupado com os altos níveis de analfabetismo no país, implementa o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL¹⁰.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil, a resistência começa a se organizar. Organizações da sociedade civil se articulam para incluir a Educação do Campo nas estratégias do Estado. O Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST¹¹, o Movimento para a Educação de Base – MEB, as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais – CEFFAS, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e a Comissão Pastoral da Terra – CPT se destacam no compromisso educativo para o estabelecimento de um sistema público de Educação do Campo.

¹⁰ O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL foi um projeto do governo militar instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 a 1985. O projeto tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos, uma das grandes críticas ao programa se dá pela uniformização de todo material em todo território brasileiro, não contemplando a diversidade, nos aspectos da linguagem e culturais das regiões brasileiras.

¹¹ Desde 1984, o MST está na luta para realização de uma reforma agrária para transformar o campo em um lugar onde trabalhadoras e trabalhadores possam viver em condições dignas para a produção de alimentos. Além disso, o movimento mobiliza famílias expulsas do campo por latifundiários e multinacionais do agronegócio para lutar pela terra e transformação social.

A partir disso, podemos entender que a Educação do Campo, sobretudo, nasce através da ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação. O aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida e o aumento das desigualdades sociais promovidas pelo movimento capitalista na agricultura são alguns fatores que levaram os movimentos sociais a tarefa de pensar uma educação que contemple essas identidades camponesas.

As escolas do campo, por muito tempo, foram tratadas pelo poder público como políticas compensatórias, ou seja, programas e campanhas emergenciais sem continuidade, não levando em consideração as relações socioambientais locais. Por esse motivo, é necessário construir uma visão crítica e contestadora de tais políticas compensatórias e da própria escola para garantir direitos e a correção do descompromisso histórico. Borges (2012), ao pensar a Educação do Campo como um processo de luta por uma sociedade justa, disserta sobre o compromisso da escola atual na transformação desses estereótipos consolidados ao longo da história. A escola, enquanto aparelho ideológico, permite-nos pensar no processo constitutivo da escola pública. Logo,

A escola enquanto aparelho ideológico, ao se organizar, procura consolidar a sociedade moderna, e seu modo de produção capitalista. A partir daí a Educação passa a ter um papel importante no mundo do trabalho. Pois o processo de industrialização vai exigir um novo ser humano capaz de ser participativo, ativo, produtivo, obediente etc. Adjetivos relevantes para a inserção do ser humano na cultura letrada, uma vez que a aprendizagem do cotidiano não mais provia o ingresso no mundo do trabalho. (BORGES, 2012, p. 107).

Sendo assim, o surgimento da educação escolarizada no Brasil busca se aplicar na formação do sujeito moderno, dando atenção a novas atitudes, novos hábitos e novos valores. (BORGES, 2012). A partir disso, podemos pensar que a escola pública refletida a partir do sistema de classes não surgiu para atender aos interesses das camadas populares, pelo contrário, representava os interesses da sociedade capitalista.

Os reflexos da escola enquanto um aparelho ideológico respinga na sociedade atual, porém com novas provocações, do mesmo modo que essa mesma escola foi pensada para atender aos interesses da sociedade capitalista, na atualidade a escola pública enfrenta grandes desafios ao que competem seu funcionamento e estrutura.

No âmbito das políticas públicas para educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos: 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries

finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Diante deste cenário é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” esteve vinculada aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país. (SANTOS, 2017, p. 213).

Com o desmonte da escola pública e gratuita, podemos perceber a precarização dos recursos físicos e humanos. Enquanto escrevo esse texto, professores da rede estadual estão com os salários parcelados há mais de quatro anos, endividados com o banco e com a integridade emocional e psicológica comprometidas, vivemos tempos de demonização da escola pública e de tudo que, nas últimas décadas, as camadas populares conseguiram acessar. Podemos dizer que a escola é refém dos interesses da sociedade capitalista, afinal é influenciada por ela diretamente, no entanto, não podemos deixar de buscar uma escola que atenda às necessidades do povo.

A Escola do Campo, diante desses contextos de precarização e desmonte, enfrenta desafios desde seu nascimento. A partir do determinismo geográfico, a escola do campo é regulada a partir da zona urbana e de seus interesses. Borges (2012) cita muitos exemplos que caracterizam esse determinismo geográfico: a falta de estrutura necessária; os currículos e os calendários alheios à realidade do campo; o estímulo do abandono do campo, ao apresentar o urbano como superior e moderno; a formação dos educadores com percepções urbanas e de agricultura patronal sem formação específica para atender às necessidades do campo; entre outros. Para Borges e Silva (2012):

A Educação do Campo representa a luta dos trabalhadores do campo por seus direitos civis, sociais, políticos e principalmente pela terra associada às condições dignas de vida. Nesse sentido uma das reivindicações marcantes no processo de luta dos movimentos sociais do campo e a construção de um projeto de Educação, organizado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações (p. 212).

Desse modo, podemos destacar a articulação dos movimentos sociais que, sobretudo, foram essenciais para a efetivação e continuidade de Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo. O movimento social mantém o campo vivo e inquieto; o movimento pedagógico, entendido como um processo educativo, qualifica as maneiras que os sujeitos se comunicam, nas suas crenças, e linguagens. Sendo assim, podemos dizer que, dentro do movimento social, há um movimento de renovação pedagógica que desemboca na escola (ARROYO, 1999).

No final da década de 1990, a partir de um encontro em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998, aconteceu a Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo¹², que buscou investigar quais os matizes da Educação do Campo que necessitam de investigação mais aprofundada e ampla.

A Conferência buscou a vinculação da escola do campo ao movimento social, a vida do campesinato. Para Miguel Arroyo (1999):

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas no trabalho, na produção, na família na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares, têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola (p. 22).

De acordo com Miguel Arroyo (1999), podemos compreender a necessidade da escola em recuperar a visão digna e realista sobre o campo, algo que deve fugir do estereótipo romântico, homogêneo e simplista da cultura campesina. Sendo a educação um processo de transformação e emancipação humana, os valores e as raízes do campo fazem parte da história da emancipação. Entendemos que a instituição escola, enquanto um espaço formal de educação, não abarca toda complexidade de uma rede que interliga cultura, valores e experiências, mas que nela, como um ponto nodal, chegam interesses, modos de vida e práticas compartilhadas, fruto dos movimentos sociais.

Nesse processo em tornar a escola um espaço legítimo e de direito, podemos evidenciar alguns movimentos que caracterizam o acesso à educação da população rural e o compromisso dos governos em atender às demandas dos movimentos sociais. Segundo Brasil (2002), a Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação – CNE aprovou as Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo. Um ano após sua aprovação, o Ministério da Educação – MEC institui o grupo de trabalho para tratar da Educação do Campo, com o objetivo de discutir e promover Políticas Públicas que efetivem e atendam às demandas dos povos do campo.

Em 2004, o MEC cria a Coordenação Geral de Educação do Campo, que passa a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI. Enquanto Coordenadora de Políticas de Educação do Campo, a SECADI desenvolveu

¹² Precedida por seminários estaduais, a Conferência reuniu, de modo participativo, educadores e educadoras do campo, com o enfoque em novos processos pedagógicos, como também na formação de professores, comunidades, família e educandos.

inúmeros programas, projetos e atividades. As ações promovidas pela secretaria dizem respeito à melhoria da infraestrutura das escolas, formação específica e inicial para professores, técnicos e gestores, incentivo à produção científica sobre a temática, entre outros.

As atribuições que competiam à SECADI estavam no decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012:

- I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II – implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012).

No último período, a SECADI atuou de maneira transdisciplinar na promoção da diversidade, da alfabetização, dos direitos humanos, da educação inclusiva e da Educação Ambiental, coordenou e planejou ações que reduziram significativamente as desigualdades sociais nas escolas públicas brasileiras. No entanto, com a “vitória” de Jair Messias Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018, uma série de retrocessos entraram em curso, dentre eles a extinção da SECADI, em 2 de janeiro de 2019, através do Decreto nº 9.465. Os sistemas de ensino que devem promover o exercício do pensamento crítico, da aprendizagem e da valorização das diferenças encontram nesse novo governo a falta de diálogo e a exclusão de qualquer pauta que leve em conta as diferenças e a democracia.

A partir desta leitura podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento desta realidade. Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de

partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário (MOLINA, 2006, p. 31).

Sendo assim, a compreensão que nos embasa para pensar a escola do campo atual é fruto de educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, que se caracterizam por dimensões imbricadas no território. A análise não se dá desconectada da cultura, do espaço geográfico, dos movimentos sociais, e sim na possibilidade da escola do campo em pensar alternativas, ações e projetos que, sendo frutos da realidade que lhe constitui, dialoguem e aproximem-se das demandas do campo. Por isso, a Pedagogia nos auxilia a compreender as relações de educação e trabalho como princípio educativo, com as relações culturais, além do compromisso de uma educação de caráter universal, com equidade social.

4.2 Infâncias do e no Campo: quais suas multifacetadas?

Que conhecimentos estamos produzindo para e com as Infâncias do Campo? Tal questionamento surge, na medida que compreendemos o histórico de teorizações e produções sobre as Infâncias, enquanto campo do saber legítimo e específico. Nesse diálogo, propomos evidenciar alguns aspectos que caracterizam as Infâncias historicamente, como também refletir sobre as especificidades das Infâncias do e no Campo no Brasil.

Ao longo do processo histórico de constituição da Infância, percebemos uma trajetória de significados que foram sendo incorporados ao modo de perceber os grupos sociais de crianças no mundo, no que diz respeito aos espaços que elas frequentam, a participação na família, as políticas públicas e a relação de produção da Infância imbricada aos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos da época. Diante disso, muitas áreas do saber têm voltado sua atenção para o estudo das crianças.

A Infância, enquanto categoria construída ao longo dos séculos e definida enquanto uma concepção histórica e moderna, pode ser concebida através de três períodos, os quais nos ajudam a compreender as mudanças ocorridas desde o século XV. O primeiro período se constitui com a **concepção de infância negada**¹³ ou a criança-adulto. Nessa fase, percebemos que havia uma negação de lugar na sociedade para os mais novos, pois eles, além de frequentarem os mesmos espaços dos adultos, precocemente eram introduzidos no mundo do trabalho.

¹³ As concepções de criança negada, criança industrializada e criança como sujeito de direitos, presentes nesse texto em negrito, foram caracterizadas a partir da participação e das leituras da disciplina intitulada História da Infância e da Educação Infantil, ministrada pela Profa. Dra. Elisa dos Santos Vanti, da Especialização em Educação com ênfase na Educação Infantil, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Podemos destacar as contribuições de Philippe Ariès, que, ao produzir o livro “História Social da Criança e da família”, buscou mostrar o lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais. Segundo Ariès (1986):

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (p. 10).

Nesse trecho, o autor nos conta sobre a divisão do mundo infantil e adulto, ao reforçar a ideia de criança como mini adulto, ao afirmar que ela partilhava dos mesmos espaços, utilizava as mesmas roupas. Em uma época marcada pela mortalidade infantil, era comum que as famílias não criassem vínculos afetivos e sensíveis com as crianças. A criança da Idade Média passava pelo mundo de forma invisível, na medida que a socialização e a cultura da Infância não eram asseguradas pelas famílias.

Ariès (1986) ainda relata que, nos primeiros anos de vida da criança, era comum um sentimento superficial perante a criança, o que chamou de paparicação, ou seja, o seu tratamento era comparado a um animal engraçadinho e, se caso o óbito viesse a ocorrer, as famílias não davam muita importância, pois, em seguida, outra criança iria nascer. O sentimento de desapego é perceptível pelos conjuntos familiares numerosos e representa o que podemos chamar de invisibilidade ou anonimato da Infância no século XV.

O segundo período, que contempla do século XVI ao XVII, é marcado por significativas mudanças, trazendo para a discussão o conceito de **infância industrializada, criança filha(o) e/ou aluna(o)**. Com o aumento do êxodo rural, podemos perceber a melhoria nas condições de higiene, a natalidade aumenta e uma nova ideia de Infância é incorporada. Com uma lenta e gradual postura dos religiosos e educadores, a escola ganha dimensão central na educação moral das crianças. Para Ariès (1986):

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (p. 11).

A inserção da criança na escolarização significa prepará-la para o mundo adulto, cabia aos mais velhos a preparação e o ensinar, evidenciando o papel moral do educador. Nesse cenário, a criança é concebida como tábula rasa, passiva, pois não possuía motivação natural para o aprendizado e isso reflete, por exemplo, na criação dos contos infantis para educá-las sobre o mundo adulto. Diferente dos espaços coletivos das famílias da antiguidade, o caráter privado é evidente quando pensamos na organização dos espaços privados para as famílias da época. A institucionalização da Infância no início da modernidade se deu através de vários fatores, segundo Sarmiento (2015):

A modernidade ocidental postulou que as crianças desenvolvem o essencial da sua formação no interior das escolas. Desde o final do século XVIII que, progressivamente, se defendeu a escolarização das crianças como elemento inerente à sua própria condição geracional. Este processo de escolarização sofreu inúmeras vicissitudes e sabe-se bem como, ainda hoje, muitas crianças não frequentam a escola ou não totalizam os anos prescritos de escolaridade obrigatória. Entre essas vicissitudes, destaca-se o conflito, muito visível no dealbar da industrialização, entre o trabalho produtivo nas fábricas e nas minas e a exigência preconizada de frequência escolar; a escola na fábrica foi, em alguns países a solução encontrada para que as crianças operárias aprendessem e trabalhassem em simultâneo. Em regiões rurais por outro lado, a frequência escolar das crianças camponesas foi, por vezes, severamente recriminada sob o argumento de que a escolaridade promoveria a “hemorragia dos campos” (p. 56).

A institucionalização da Infância, assim, caracteriza-se por uma administração simbólica (SARMENTO, 2015), visto que carrega normas, prescrições e atitudes que condicionam e orientam a vida das crianças em sociedade. A partir disso, podemos compreender que a escola das massas teve como objetivo principal a regulação da Infância da época, para aqueles que possuíam condições materiais de frequentar o espaço. No entanto, ainda notamos o caráter marginalizador e excludente das crianças que residem no campo, por exemplo, no que diz respeito ao acesso à escolaridade. Ao frequentar a escola, a criança assume o estatuto de ser social, através de um processo intencional de transmissão de valores pré-definidos e concebidos. Além disso, por meio da escola, a criança se desvincula do espaço doméstico e do seio parental, para ser concebida em estado de preparação para a vida social (SARMENTO, 2015).

Miguel Arroyo (2014) colabora para pensarmos a Infância institucionalizada e a criança aluno, quando nos diz que:

A criança simultaneamente como matéria-prima e como ferramenta na oficina educativa configura-se, doravante, como uma metáfora central na configuração do ofício do aluno. Importa que a matéria-prima seja bem cuidada e que as ferramentas sejam devidamente preparadas e preservadas. A organização de todo este processo acaba por adquirir uma importância fundamental (p. 69).

É importante destacar o modelo de criança da época, a criança aluno era entendida na perspectiva do se tornar, logo, a metáfora da matéria-prima se caracteriza como central para a compreensão de infância, **criança-aluno**. O acesso à escola era destinado às crianças das classes mais abastadas da sociedade, reafirmando um modelo de criança idealizada, branca, bem cuidada, alimentada e com poder econômico elevado. O modelo de Infância dos séculos XVI ao XVIII não incluía as crianças pobres, da periferia, do campo, de rua, mas reafirmava um modelo burguês de educação e preparação para vir a ser. A marginalização da Infância é refletida nos caminhos que essas concepções percorrem até os dias atuais. De acordo com William Corsaro (2011):

É comum que adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçados que precisam ser resolvidos. Como resultado as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para a sociedade atuais e futuras (p. 18).

As contribuições de Corsaro (2011) ajudam a pensar nas atribuições que estamos delegando às crianças, na medida que ainda percebemos situações parecidas nos dias atuais, seja por compreender as crianças na perspectiva do que se tornarão, seja por negar o seu espaço na participação social, afinal, a categoria não possui nenhum tipo de representação, a não ser dos adultos que se comprometem em dialogar e construir o campo social da Infância a partir dos seus olhares. Qual o lugar das crianças na estrutura social? Este questionamento nos guia para pensarmos o aumento das produções teóricas e científicas advindas de múltiplas áreas sobre a categoria e nos leva para o terceiro período, os dias atuais.

O terceiro período é marcado pela **criança como sujeito de direitos**, sujeito social, o que evidencia a saída de uma concepção de Infância singular para uma Infância plural e multifacetada. Logo, a nomenclatura se faz no plural **Infâncias**. O atual período sofre muitas influências das teorias do desenvolvimento humano, na medida que as Ciências, como Psicologia, Pedagogia e Psicanálise, incorporam as crianças em seus debates. Nesse contexto, as relações econômicas, sociais, culturais e políticas são necessárias para que, a partir delas, possamos pensar nas singularidades que caracterizam e constituem as crianças a partir destas dimensões. Para Arroyo (2015):

Reconhecer que esses são os milhões de infâncias-adolescências com que trabalhamos nas escolas públicas populares. Mas ir além e reconhecer que avança a consciência coletiva de sua situação e não tem ficado passivos, mas resistem. A realidade não lhes basta, tentam superá-la ou reinventá-la. Tentam se libertar dessa condição. Não esperam por campanhas de erradicação. Tentam libertar-se pela educação, pela escola, porém sempre em lutas articuladas pelo direito a condição de vida digna. Escola para os trabalhadores empobrecidos é mais que escola (p. 51).

O trecho supracitado, além de nos dizer muito sobre as Infâncias dos dias atuais, conta-nos também sobre o direito à escola. Em articulação, essas duas dimensões, criança e escola, produzem e reproduzem cultura a partir das relações. Porém, não é mais aceito para a criança o adjetivo de passiva ou conformada. Cabe à escola, aos teóricos, à família e à sociedade repensar o modelo idealizado de criança produzido pelo século passado. Há valores, saberes, identidades e culturas também carregados de vivências.

Assim, compreender a infâncias exige um exercício das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial de vida e, por consequência, das relações que os adultos estabelecem com essa classe de idade. Não se pode, portanto, conhecer as crianças fora das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade (SILVA *et al.*, 2013, p. 14).

É no entendimento das crianças como participantes ativas na sociedade, em que sofrem influências e são influenciadoras da mesma forma, que as pesquisas sobre as infâncias buscam investigar como se apresentam os diferentes modos de vida das crianças demarcados por condições espaço-tempo no quadro de análise da sociedade. Compreender a estrutura dos grupos sociais que compõe a sociedade também é entender a sociedade.

A sociedade é composta de diversos grupos, culturas e condições geográficas específicas e muito peculiares. Por este modo, quando pensamos as relações que os grupos sociais, em especial os grupos formados por crianças, estabelecem, devemos investigar as origens históricas e geográficas, para que seja legítimo e o mais próximo do cotidiano pesquisado. Ao estudar as Infâncias no e do Campo, como as crianças brincam, estudam e compartilham experiências, as autoras Silva e Martins (2013) entendem que:

Se as formas de abordagem da criança e da infância passaram por transformações de cunho teórico, cultural e político, também o conceito de campo, hoje exige um olhar a partir do reconhecimento de sua complexidade histórica e contextual, além de relacional, dada sua vinculação originária com a cidade. Tratamos no imaginário social como dipolos ou dualidades, campo e cidade (seu correlato rural e urbano) constituem-se por termos que sofreram e sofrem um processo de disputa por seus significados, empreendidos por diversas áreas do saber. Apesar das diferentes abordagens e argumentos, o que resulta desses debates é a consciência de que se trata de uma realidade que pouco pode ser simplificada, composta que é por relações de continuidade (p. 14).

Em concordância com as autoras, acreditamos que, assim como a realidade, a compreensão das Infâncias brasileiras, tampouco podem ser simplificadas ou reduzidas à dualidade, campo/cidade, mesmo que estes sejam caminhos que orientam nossos olhares. Por este motivo, o seguinte questionamento mobiliza nossas reflexões acerca das Infâncias do Campo: **o que é necessário para que a Infância do e no Campo seja compreendida enquanto singular e distinta dos padrões urbanos?** Desde muito cedo, a predominância pela oposição de padrões urbanos industriais afeta a vida no campo e, conseqüentemente, o ser/estar das crianças. O incentivo exagerado a padrões de consumo, por exemplo, incide sobre as cidades e o campo, esses padrões individualizados são marcados pelo distanciamento e pela incapacidade de nos reconhecermos enquanto uma relação sistêmica com a natureza.

Na busca de aproximação com a rede de relações que nos constitui, podemos perceber, nas Infâncias do e no Campo, o estabelecimento de relações singulares e intrínsecas com a natureza, pois a dimensão humana é imbricada à dimensão ambiental.

O campo, o pasto, a mata e floresta ao redor, o caminho das formigas, a caça, o aproveitamento dos animais mortos, as folhas secas, transformam-se em novas vidas, os peixes e as águas, os recursos hídricos, enfim essas questões podem estar ali presentes, próximas, disponíveis. Disponíveis estão os elementos que compõem a cadeia de produção e sustentação da vida (SILVA *et al.*, 2012, p. 177).

A relação que o grupo estabelece com os ecossistemas tem significação intrínseca com o modo de vida das crianças. Como percebemos as diferenças entre os modos de vida das Infâncias do e no Campo? A partir da produção cultural. As brincadeiras se diferem, é comum meninos e meninas fabricarem com bonecas de espigas de milho, há, ainda, os banhos de chuva, os passeios de carroça, a pesca, a relação de cuidado com os animais, desde mamíferos a insetos, são algumas ações corporais e identitárias com a natureza que caracterizam o repertório sociocultural. Afirmar algumas destas ações produzidas pelas Infâncias não significa colocar o campo enquanto espaço empobrecido de cultura, e sim estabelecer limites entre o que é geral e específico das Infâncias.

Qual o espaço ocupado pelas Infâncias do e no Campo? Que relações de gênero, étnicas e de classe se expressam no lugar? Podemos pensar estas questões a partir das lentes da Geografia da Infância, tal epistemologia contribui para refletirmos o lugar, o território e as espacialidades que as crianças ocupam no mundo contemporâneo. No entanto, para Jader Moreira Lopes (2017):

Na Geografia, nossos estudos têm situado as bases epistemológicas que sustentam essa área de conhecimento à década de 1970. Tais bases estão calcadas em uma Geografia Humanista, que vê, no espaço geográfico, uma importante dimensão para a compreensão das crianças e suas infâncias. Assim sendo, não se trata de uma subdivisão do campo da Geografia, mas, antes, de uma tentativa de interlocução com os demais campos do saber que compõem os Estudos da Infância (p. 4).

Nessa interlocução, a Geografia da Infância coloca como tarefa a leitura das Infâncias através do espaço geográfico, uma unidade entre o ambiente e o desenvolvimento humano, visto que o espaço geográfico se torna um componente autêntico capaz de pensar a formação humana. De acordo com Lopes (2017), a Geografia da Infância possui enfoque em duas vertentes de análise para pensar as relações das crianças com o espaço geográfico. A primeira, segundo ele, considera a perspectiva das próprias crianças e como vivenciam as espacialidades no meio social; a segunda aponta estudos que analisam diferentes espaços e maneiras como as crianças se relacionam com as desigualdades e contradições ali estabelecidas. A primeira afirmativa corrobora com a Sociologia da Infância, uma vez que também tem como foco as narrativas das crianças. A segunda coloca em evidência as infâncias da realidade, no sentido que desvela o imaginário de infância romantizada. Estudar as Infâncias e as condições geográficas possibilitam pensar a categoria também pelo viés da exclusão, que se apresenta, por exemplo, latente no espaço geográfico.

Pensar as crianças enquanto sujeitos de múltiplas geografias significa pensar nas dinâmicas constituintes e constituídas no lugar, isso quer dizer que as condições que demarcam a cultura, a paisagem, os lugares e os territórios definem e produzem o modo como as crianças se relacionam com o espaço geográfico. A Geografia contribui para pensarmos nas múltiplas facetas e para estabelecer as relações do sujeito com o lugar, evidenciando o caráter fundamental da singularidade e da diferença entre as Infâncias nas suas espacialidades.

Desta forma, se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes da Geografia. (LOPES, 2008, p. 290-291)

Para os estudos da Geografia da Infância, é necessário mapear, descrever e interpretar essas infâncias, considerando a pluralidade territorial e dos mais variados grupos sociais, que ainda são esquecidos e invisibilizados. Contudo, a investigação e reflexão das Infâncias do e no Campo contemplam esse objetivo.

É perceptível a observação de uma relação sistêmica entre a dimensão humana, biológica e cultural, mas que ainda, mesmo com características específicas e singulares, as Infâncias do Campo sofrem atravessamentos comuns provocados, por exemplo, pelas novas tecnologias de informação, mídias sociais e TV. Desse modo:

Esses processos atuam também como forças que buscam homogeneizar também as infâncias, interpeladas pelos apelos gerais do consumo, pelas possibilidades de contato e pelas mudanças provocadas nos tempos e espaços permitidas pelas novas tecnologias de comunicação e pelas mídias, pela modalidade de lugar e as trocas sociais que desses fenômenos decorrem, enfim por uma série de elementos que fortalecem a ideia e a percepção de que, muitas vezes, não são nítidas as fronteiras culturais (SILVA *et al.*, 2012, p. 76).

Podemos pensar que o específico do Campo não se constitui como algo isolado da realidade, as fronteiras culturais estabelecem relações com as multifacetadas da dimensão humana. É necessário que possamos, nesse processo que nos unifica e padroniza, estabelecer diferenças que demarcam posição. Segundo os autores:

As crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos por viverem também mediações próprias dos seus grupos sociais (SILVA *et al.*, 2012, p. 77).

A compreensão das Infâncias do e no Campo, nesse sentido, requer movimentos de aproximação e diferenciação, tanto na direção do acúmulo do capital cultural infantil, quanto na direção dos processos educativos que as populações do campo vivenciam. Sendo assim, é necessário afirmar que as Infâncias do e no Campo são múltiplas, pois são plurais os campos que compõem o rural brasileiro: crianças assentadas, da reforma agrária, ribeirinhas, quilombolas, crianças indígenas, de Ilhas. Nesse contexto, os povos do campo vivem suas relações identitárias e de constituição de maneiras distintas e isso nos inquieta, na medida que direcionamos os nossos olhares para múltiplas dimensões que fazem parte da dinâmica socioambiental, cultural, política e de classe. Para Silva (*et al.*, 2013):

é na dialética, entre geral e local, campo-cidade, urbano, rural, que caracteriza as infâncias do campo, que necessita ser compreendida por meio de estudos que evidenciam, pela observação e pela escuta das próprias crianças, o seu ser-no-mundo. (p.17)

É fundamental que nós, enquanto pesquisadores das Infâncias, comecemos a respeitar os tempos humanos das Infâncias do e no Campo. Isso se inicia por identificar as singularidades dentro do próprio Campo: que especificidades tem a agricultura familiar? No

que se diferenciam das comunidades ribeirinhas ou que processos de socialização e aprendizagem as famílias travam em relação à terra? Como as crianças estabelecem relações com a natureza? Começamos por pensar o que é geral da categoria social Infâncias perceptível na atualidade? Como dito anteriormente, a criança é concebida como um sujeito social e de direitos, que produz e reproduz cultura através do brincar e da imaginação. Todas as crianças brincam e imaginam, faz parte do capital cultural da categoria, no entanto, nem todas brincam da mesma forma ou com os mesmos brinquedos. O brincar no Campo também pode ser perceptível, distinto dos centros urbanos. Nesse sentido, Eliana da Silva Felipe contribui para pensarmos as crianças assentadas:

Na ausência de maior apelo ao consumo, pode-se dizer que as crianças de assentamento, em particular aquelas situadas nas áreas de criação e plantio, preservam uma relação artesanal com a natureza, isto é constroem seus brinquedos, inventam na ausência de coisas fabricadas, combinação de elementos para produzir objetos de uso. Ao transformar elementos da natureza objeto de uso, elas se inscrevem numa temporalidade que é descontínua em relação à lógica mercantil e a produção em série (FELIPE, 2013, p. 39).

O assentamento é um território marcante para a sociabilidade da criança, o mundo partilhado com os adultos é uma das características que produzem as Infâncias assentadas. No entanto, não podemos ser ingênuos em colocar as Infâncias em enquadramentos funcionais, evidenciar alguns elementos que aparecem na condição histórica das Infâncias significa compartilhar o que elas fazem com os recursos disponíveis nos contextos sociais específicos que se encontram (FELIPE, 2013). Partir do princípio de que as Infâncias do Campo também são multiculturais e multirraciais significa atribuir sentido a sujeitos que, a partir de diferentes contextos sociais, afirmam sua identidade. O que queremos dizer com isso? Devemos reconhecer as singularidades do Campo e da construção dessas Infâncias no e do campo, lembrando quais se caracterizam como tal: ribeirinhos, quilombolas, pescadoras artesanais, assentados e acampados da reforma agrária, agricultores familiares, indígenas e caiçaras.

É necessário afirmar e adjetivar esta categoria, pois reconhecemos que a trajetória dessas comunidades é fruto de processos históricos de exploração, exclusão e negação de direitos, que recaem principalmente nas mulheres e crianças.

Nesse sentido, as crianças do campo estão inseridas em uma geografia específica e em uma rede heterogênea, posto que inclusas e partícipes de um contexto que é universal e comum a todas as pessoas: o mundo. Quando pensamos nessas infâncias, há algo que é comum a todas elas: fazem parte de grupos socioculturais historicamente excluídos, oprimidos, explorados. Por isso, aparecem no cenário

social numa linha tênue entre a inclusão e a exclusão. Incluídas num processo de exclusão (PELOSO, 2015, p. 54).

As desigualdades entre campo e cidade são perceptíveis, no entanto, não é permitida a romantização desses processos de exclusão e inviabilização de direitos, já que as Infâncias do e no Campo são marcadas pela negação de elementos básicos, como moradia e educação. O compartilhar e teorizar sobre essas culturas infantis significam diminuir os processos históricos de inviabilização e do cerceamento das culturas infantis camponesas. Reconhecer as Infâncias dos coletivos sociais é reconhecer a nossa história.

5. TRILHANDO CAMINHOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EA

5.1 Primeiras palavras sobre Educação Ambiental

Quando compreendemos e objetivamos a Educação Ambiental – EA como um campo interdisciplinar, estamos dizendo que ela possui capacidade de se inter-relacionar com os diferentes saberes. Nesse sentido, estamos afirmando que ela se constitui a partir de diferentes olhares que são o resultado das distintas formações iniciais dos educadores ambientais.

Ao longo da história, pesquisadores se dedicaram a definir e criar compreensões que caracterizem a EA nas suas diferentes significações, ou seja, pensam-na a partir de teorias, métodos e discursos. Por esse motivo, a dimensão do trabalho surge para entendermos a proporção do campo da Educação Ambiental. A partir disso, colocamo-nos dispostos a encontrar significações que dialoguem com a formação de educadores, enquanto uma experiência inédita e subjetiva.

Com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e tendo a oportunidade de cursar a disciplina “As relações de pertencimento na constituição de educadores ambientais”, ministrada pela Professora Cláudia da Silva Cousin¹⁴, ampliam-se os estudos sobre o lugar, ao fortalecer as relações de pertencimento, que acreditamos e defendemos, com a EA.

A disciplina possui carga horária de 45 horas/aula, com o objetivo de compreender a importância do lugar, suas transformações no espaço e no tempo e as implicações no cotidiano, além de analisar o processo de constituição de educadores ambientais, a partir da compreensão do pertencimento ao lugar, ao campo da Educação Ambiental e ao campo de atuação profissional. O conteúdo programático foi pensado a partir dos seguintes tópicos: **1-** O lugar e o sentimento de pertença; **2-** O lugar e sua redefinição frente ao mundo; **3-** A identidade; e **4-** As relações de pertencimento. A partir dessas temáticas centrais, as discussões da disciplina foram organizadas. A bibliografia foi composta através dos tópicos de estudo, dentre os autores e autoras utilizados estão: Marandola Junior (2012), Livia de Oliveira (2012), Relph (2012), Mello (2012), Chaveiro (2012), Santos (2005), Grun (2008), Sá (2005) e Bauman (2012).

Como critérios de avaliação, foram utilizados leituras, apresentações, discussões teóricas, registros reflexivos, saídas de campo e ensaios escritos. A organização da disciplina contribuiu para iniciarmos e/ou fortalecermos as leituras sobre o lugar, o pertencimento e a

¹⁴ Doutora em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

participação, fazendo com que os estudantes possam refletir sobre qual o lugar da Educação Ambiental em suas pesquisas. Nesse sentido, a categoria lugar se torna essencial para a formação de educadores ambientais. A abordagem possibilitou refletir acerca das nossas relações e como nosso olhar se direciona para o lugar, enquanto uma dimensão qualificada e legítima da Educação Ambiental. No entanto, é necessário que seja comunicado o lugar da EA, o lugar que nos torna homens e mulheres, na pronúncia que atribuímos sentido às coisas e ao nosso fazer. É possível pensar na EA descolada do lugar?

Através deste questionamento podemos dizer que o encontro com a EA se dá de maneira distinta para cada educador ambiental. É através das experiências e leituras que caminhamos para conceber e praticar a EA de forma própria. Por meio dessa reflexão, as experiências significativas propiciadas pela disciplina “As relações de pertencimento na constituição de educadores ambientais”, levando em consideração três categorias: 1- Lugar; 2- Pertencimento; e 3- Participação. Entretanto, consideramos a categoria Lugar central para pensarmos a Educação Ambiental como possibilidade de resistência e transformação social.

As escolhas destas categorias são embasadas teoricamente pelos princípios da Educação Ambiental, que se complementam com as dimensões: 1- lugar; 2- pertencimento; e 3- participação do Plano Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). Em seu Art. 4º, são princípios básicos da Educação Ambiental:

- I** - Enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II** - Concepção de meio ambiente em sua totalidade, interdependência entre meio natural, socioeconômico e cultural;
- III** - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e globais.
- IV** - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- IV** - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- V** - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII** - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII** - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999)

Articulamos essa proposta de pesquisa com os princípios listados acima, pois entendemos que, assim como o enfoque sistêmico da EA defendido nessa escrita, o lugar, o pertencimento e a participação são complementares ao princípio democrático e da abordagem articulada com as questões locais, regionais e globais, sendo a EA entendida enquanto um processo de aprendizagem.

As dimensões de lugar, pertencimento e participação podem contribuir para a transformação humana e social. Diante disso, desafiamo-nos a fazer aproximações entre os

autores dessa pesquisa. Entendemos, a partir de então, a categoria lugar enquanto basilar para pensarmos a Educação

Ambiental na escola do campo se correlaciona com a definição de “contexto” para Urie Bronfenbrenner¹⁵, um menino imigrante fugido da guerra, filho de um neuropatologista e uma professora, que viveu boa parte da infância nas instituições para deficientes mentais, acompanhando o trabalho de seu pai. Segundo Koller (2011, p.16), “neste cenário, ouvia diariamente como se fazia ciência e como se deveria duvidar das verdades que ela podia apresentar, foi aprendendo em cada minúcia a ver com amplidão.” Esta amplidão através das minúcias, possibilitou a Bronfenbrenner a capacidade de olhar para si mesmo para poder compreender o outro, por isso, fez críticas aos modelos de pesquisa desenvolvidos em laboratórios e às formas duras de compreender o desenvolvimento humano.

O contexto é composto por quatro níveis ambientais: microsistema (são os contextos em que a pessoa estabelece relações face a face, por exemplo, família, escola, trabalho), mesossistema (interrelação entre dois ou mais ambientes em que a pessoa participa. Exemplo: quando a criança passa tanto tempo na escola quanto em casa), exossistema (acontecimentos que afetam a vida da pessoa, mas ela não age diretamente, ou seja uma influência que o sujeito não possui relação, por exemplo, a demissão de um membro da família) e macrossistema (consistência observada dentro de uma cultura ou subcultura. Exemplo: a obrigatoriedade da entrada de crianças de quatro anos na Educação Infantil, política pública que afetou a vida dos sujeitos e que possui relação com o micro, meso e exossistemas. Os níveis ambientais que o autor se refere significam compreender o meio ambiente global no qual a pessoa está inserida, que estabelece relações face a face ou sofre influência mútua.

Segundo Bronfenbrenner (1996, p. 18), “um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. Nesse ambiente chamado microsistema, as pessoas experienciam, interagem, a partir das características físicas e materiais específicos. Sendo assim, entendemos o contexto da escola do campo como um microsistema, no qual crianças e educadores estabelecem suas relações face a face, no entanto, afirmamos que este lugar/contexto sofre influências externas, sejam elas no meso, exo e macrossistema.

¹⁵ Nasceu em 1917, durante a Revolução Russa em Moscou, tendo migrado para os Estados Unidos por causa da fome. Bronfenbrenner foi autor da “Abordagem Ecológica do desenvolvimento humano” e, anos mais tarde, após sua revisão, escreveu a “Bioecologia do desenvolvimento humano”.

As contribuições de Bronfenbrenner são importantes para compreendermos o processo de desenvolvimento do sujeito através dos contextos e tempos em que está inserido. Nesse sentido, após a revisão do “Modelo Bioecológico do Desenvolvimento humano”, o autor insere a pessoa nesses contextos de desenvolvimento, na medida que a mesma estabelece relação com o lugar por meio das experiências cotidianas. O desenvolvimento humano é definido pelo estudioso como

fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Este fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humana por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

Pensar o ciclo de evolução do desenvolvimento humano a partir de um olhar bioecológico significa atribuir significado a este processo a partir de sucessivas e contínuas interações que o sujeito vivencia ao longo de seu desenvolvimento. O tempo histórico, o lugar, as relações socioeconômicas, a cor, etnia, o gênero são todas características que influenciam o ciclo de vida dos sujeitos. No entanto, de que forma podemos pensar a relação entre Educação Ambiental e a teoria Bioecológica do desenvolvimento humano?

O reconhecimento de que os processos do desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente concede maior importância às políticas públicas e intervenções que têm efeito sobre a natureza do ambiente. Como consequência, eles têm efeitos significativos, frequentemente não previstos, sobre o desenvolvimento do crescimento das crianças, em suas famílias, nas salas de aula e em outros contextos (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38).

A partir dessa afirmativa, podemos estabelecer pontes entre a EA e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, através de uma compreensão interligada e interdependente do sujeito e do ambiente. As características biopsicológicas se tornam fundamentais para compreendermos o ciclo de desenvolvimento humano enquanto um processo contínuo, que deriva dos impactos da cultura, das crenças e das ideologias, na medida que significam e ressignificam o ciclo de evolução humana.

Outro fator importante é a mudança epistemológica do desenvolvimento humano. Para Bronfenbrenner (2011, p. 51), “geralmente até agora a teoria e a pesquisa sobre o desenvolvimento humano tem se preocupado com a influência que pessoas de maior idade têm sobre o desenvolvimento dos mais jovens.”. A mudança ocorrida nos faz repensar o ciclo do desenvolvimento enquanto um fator contínuo que decorre até os últimos dias de vida. Este possibilita que possamos repensar não só a formação de professores e o papel da escola, na

constituição e no desenvolvimento das infâncias, mas o processo de desenvolvimento é uma ação de reciprocidade, as crianças em suas relações com os adultos promovem desenvolvimento tão significativo quanto. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas na escola do campo reverberam componentes que atribuem significações ao desenvolvimento das infâncias, através das práticas, da organização, dos espaços, das brincadeiras, dos conteúdos e do próprio currículo.

A escola do campo, enquanto uma instituição de ensino formal, pode, através de suas práticas, conectar a Educação Ambiental, por meio de processos pedagógicos, com a finalidade de construir aprendizagens significativas a respeito do ambiente que decorrem no desenvolvimento humano das Infâncias.

5.2 Construção do campo da Educação Ambiental e da formação de educadores ambientais

O surgimento da Educação Ambiental – EA nasce atrelado ao movimento ambientalista, o qual impõe significativas marcas e concepções a partir de ideias naturalistas. Sendo assim:

A EA surge em um terreno marcado por uma tradição naturalista. Superar essa marca, mediante a afirmação de uma visão socioambiental, exige um esforço de superação da dicotomia entre natureza e sociedade, para poder ver as relações de interação permanente entre vida a vida humana social e a vida biológica da natureza (CARVALHO, 2012, p. 37).

Os caminhos que a Educação Ambiental vem construindo são recentes, desde suas primeiras convenções mundiais até legislações atuais. Caminhos que nos mostram o espaço que ela vem ganhando no mundo e a preocupação da sociedade frente aos problemas socioambientais. Queremos dizer que, a partir de inúmeros esforços, a Educação Ambiental se torna fonte potente para buscarmos alternativas ou caminhos que expliquem as relações humanas e com a natureza, pois entendemos que os problemas ambientais não são resultados apenas de aspectos naturais e biológicos, como também atravessados por fatores econômicos, culturais e sociais.

Para Capra (2014), essas marcas são o reflexo da produção científica que, ao longo do processo histórico, vem-se dividindo em paradigmas mecanicistas e sistêmicos, demarcando pensamentos e valores. O primeiro, auto afirmativo, racional, analítico, reducionista e linear; o segundo, integrativo, intuitivo, sintético, holístico e não linear.

As influências desses padrões demarcam as epistemologias da EA na medida que afetam a vida cotidiana dos sujeitos. Por consequência, é necessário que, ao anunciarmos a diversidade de paradigmas que caracterizam a Educação Ambiental, possamos atribuir a essa pluralidade, discursos e práticas que condizem com as marcas da produção científica.

No Brasil, a concepção de EA também sofre influências e se refaz ao longo dos anos. Segundo Isabel Carvalho (2006), a EA no Brasil é concebida, inicialmente, como uma

preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição dos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações ambientalmente apropriadas (p. 51-52).

A partir disso, podemos perceber tentativas iniciais de conscientização, mudança de valores e de relações dos homens e das mulheres com a natureza. Nesse momento, a história produz movimentos de ir e vir, durante uma passagem, que, ao refletir sobre a exploração dos recursos da Terra, busca, de forma tímida, alternativas que integrem e reconectem as relações de forma orgânica e sistemática. Segundo Fritjof Capra (2014):

Durante os séculos XVI e XVII, a perspectiva medieval mudou radicalmente. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela do mundo como uma máquina, e a concepção mecanicista da realidade uma base da moderna visão de mundo. Esse desenvolvimento foi produzido por mudanças revolucionárias na física e na astronomia, culminaram nas realizações de Copérnico, Galileu e Newton (p. 44).

As mudanças ocorridas durante séculos marcaram a passagem de um novo mundo, Capra (2014) nos ajuda a pensar nos acontecimentos anteriores à revolução para a concepção mecanicista, durante o período de 1500. A visão de mundo europeia contemplava a maior parte das civilizações de forma orgânica, os relacionamentos se caracterizam por uma interdependência de preocupações espirituais e necessidades das comunidades. Logo, podemos dizer que, através de um processo histórico não linear, o pensamento sistêmico vem ocupando espaço nos debates políticos que são percebidos no pensamento ecológico atual.

No que tange às esferas globais, podemos identificar uma preocupação inicial sobre a finitude dos recursos naturais a partir do Clube de Roma (1968). Este foi uma organização não governamental articulada por cientistas, humanistas, pedagogos, empresários, entre outros, a fim de buscar alternativas que resolvessem os problemas da humanidade. Dentre as temáticas destacadas, podemos identificar sustentabilidade, superpopulação e mudanças climáticas.

A partir disso, alguns integrantes do Clube de Roma lançaram um relatório que foi divulgado na Conferência de Estocolmo: “Os Limites do Crescimento”. A publicação do texto teve mais de 30 milhões de exemplares vendidos, gerando um olhar atento para os riscos do desenvolvimento. Após a Conferência de Estocolmo em 1972, a problemática ambiental passou a ser analisada em dimensões mundiais, nas quais se pautava a necessidade de ser amplamente discutida, levando em consideração a participação dos cidadãos na solução dos problemas ambientais. Em 1975, foi elaborado o documento básico da Educação Ambiental, conhecido como Carta de Belgrado, nele foram definidos os objetivos, os conteúdos e os métodos por especialistas ligados ao meio ambiente (REIGOTA, 1994).

Seguidos da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, Tbilisi (1977), na Rio 92 (1992), foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis. No Tratado, a EA é reconhecida como um processo político e dinâmico em permanente construção. Ao longo desses últimos tempos, foram promovidos Congressos Mundiais sobre a Educação Ambiental, o que permitiu a ampliação do debate integrado e conectado, oportunizando trocas de experiências sobre as especificidades entre o mundo.

Este reflexo se apresenta nas inúmeras formas de conceber e praticar a Educação Ambiental, que incidem da formação e das experiências dos sujeitos e o modo como eles percebem a realidade. Nesse sentido, ao buscarmos a nossa permanente formação enquanto educadores ambientais, pelo viés de uma EA que seja adjetivada a partir do lugar, colocamos a pensá-la a partir das categorias que podem auxiliar a construção de uma Educação Ambiental comprometida com a realidade e sua transformação.

Desafiamo-nos a refletir sobre a EA a partir do Lugar como ponto nodal dessa reflexão e, através dele, podemos inter-relacionar as categorias pertencimento e participação. Dessa forma, compreendemos que a transversalidade das práticas em EA deve perpassar pelo lugar (onde a vida acontece), pelo pertencimento (identificação dos sujeitos com o lugar) e a participação (ações dos sujeitos frente aos problemas da realidade).

Ao longo do processo formativo dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, muitas inquietações são provocadas no que diz respeito à formação de educadores ambientais na pós-graduação, sendo a EA um campo multifacetado e que, de forma constante, vem sofrendo influências de vários setores da sociedade, buscamos na nossa individualidade mediatizada por experiências coletivas caminhos possíveis para pensarmos a EA como uma prática permanente, contínua e articulada com a realidade.

Nesse sentido, é tarefa dada aos educadores ambientais do PPGEA buscar suas significações e razões pelas quais defendem a Educação Ambiental a partir de um processo

singular e formativo. Inúmeros são os caminhos apresentados pelos professores, que são o reflexo das teses e dissertações produzidas naquele espaço de encontro. Nele, a EA é central para pensar a formação de professores, a sustentabilidade, os movimentos sociais, as mudanças climáticas, as relações de poder e gênero, entre outros. Tal diversidade de produção nos faz pensar nas características que legitimam uma Educação Ambiental sistêmica. Para Fritjof Capra (2014, p.34), “de acordo com a visão sistêmica, um organismo ou sistema vivo, é uma totalidade integrada, cujas propriedades essenciais não podem ser reduzidas às suas partes. Elas surgem das interações e relações entre as partes”.

O pensamento sistêmico integrado a EA nos faz refletir sobre o mundo como uma rede de fenômenos interdependentes, na medida que reconhecemos o valor intrínseco dos sujeitos interligados em teia com a natureza. Por esse motivo, podemos afirmar que, ao longo de um processo histórico recente, de pouco mais de 25 anos, sujeitos, do PPGA, vem dedicando sua produção para legitimar a Educação Ambiental enquanto campo disciplinar, ao passo que se funda no tripé teoria-prática-discurso integrado a partir das relações que criamos através das práticas cotidianas. Identificar a diversidade de experiências produzidas para e com a EA significa compreender um campo disciplinar interconectado com as implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas para a resolução ou amenização dos problemas complexos de nosso tempo.

A legislação que serve como base para a atuação dos educadores ambientais no contexto escolar é recente, assim como o próprio movimento de Educação Ambiental no Brasil. Apenas em 1981 se institui a Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6938/81), posteriormente evoca a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares no parecer 226/87 do MEC (PEREIRA *et al*, 2013, p. 2).

Em 1991, é criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que é instituído através da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999. A partir da PNEA, a Educação Ambiental é considerada como essencial e contínua da educação nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) também orientam a prática de educadores ambientais na Educação Básica, sobretudo no que tange aos aspectos inter e transdisciplinares do campo da EA nas escolas. A defesa da EA enquanto um campo transversal se contrapõe às visões conteudistas e reducionistas do processo histórico cartesiano (PEREIRA, 2013). O que queremos dizer com isso? Ao longo desse processo formativo, enquanto educadores ambientais, está sendo necessária se identificar com a área

de atuação, que carece um modo de ver, praticar e comunicar a EA, porém nem todos são atravessados por este desafio, o que ocasiona a não identificação com o campo.

Os documentos orientam nossa prática, estabelecendo parâmetros, porém, é necessário que as responsabilidades tomadas para si, transformem-se em uma lente própria que pensa a prática educativa na individualidade e singularidade, fortalecida pelo coletivo que carrega consigo um histórico.

É no instante em que o educador ambiental reconhece a sua autonomia em pensar a EA, a partir dos elementos que lhe dão significado, que se inicia um período de conexões em rede, não só de leituras teóricas, como também de experiências mundanas. Os fios de conexões vão tecendo o que podemos chamar de identidade do educador ambiental. Ao perceber esses entrelaçamentos, podemos conectar o histórico das experiências vividas em rede.

Na medida que estabelecemos as conexões, podemos identificar o fio condutor, aquele que irá conduzir e estar presente em grande parte dos nossos fazeres profissionais e humanos, aquele que permanece no nosso sistema neural, independente das adversidades que o cotidiano nos proporciona. O fio condutor, por sua vez, é subjetivo, pois, quando nos é questionada a escolha do caminho na EA, na grande maioria das respostas, podemos identificar as experiências subjetivas, dentre elas, as lembranças da casa no campo, no grupo de escoteiros, no trabalho com os pescadores, na escola ou no bairro. O fio que nos conduz nunca se separa do lugar e nos arriscamos em dizer que ele é lugar no momento em que lhe damos significado. Logo, toda Educação Ambiental, seja ela qual for, está no lugar, podemos até negá-la, colocar embaixo do tapete, naquela caixa em cima do guarda-roupa, mas jamais será esquecida ou apagada, pois no lugar ela permanece e se reinventa.

Durante esse processo de atribuir significados a EA, a recente formação profissional nos direciona o pensar a partir do lugar; significar o lugar nesse processo de constituição, sofreu e sofre grande influência por meio das experiências cotidianas, das relações, como também na dimensão da formação. No campo disciplinar, percebemos a centralidade para a formação dos educadores ambientais e a necessidade de dar sentido ao lugar em suas pesquisas.

5.3 Pensar o lugar: ponto de partida para Educação Ambiental das Infâncias na Escola do Campo

Desafiamo-nos a refletir sobre a EA a partir do Lugar, como ponto nodal dessa reflexão, e através dele podemos inter-relacionar as categorias Pertencimento e Participação. Dessa forma, compreendemos que a transversalidade das práticas em EA deve perpassar pelo lugar (onde a vida acontece), pelo pertencimento (identificação dos sujeitos com o lugar) e pela participação (ações dos sujeitos frente aos problemas da realidade).

Historicamente, os significados de lugar foram atribuídos de inúmeros sentidos a partir das bases teóricas que os caracterizavam, e entender o lugar a partir de uma determinada perspectiva nos auxilia a compreender os significados da própria existência e como as experiências são construídas a começar dos lugares que lhes dão significado. Para Tuan (1983):

Assim a experiência implica na capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (p. 10).

Para o autor, a experiência advém de fatores de conhecimento, podemos, assim, conhecer de modo íntimo ou conceitual. Entretanto, entender que a experiência é fruto de sentimentos, sejam eles topofílicos e topofóbicos, auxilia-nos a compreender os significados que os sujeitos atribuem aos lugares e nos fazem refletir se ainda é possível que os sujeitos criem vínculos, ligações e apreço pelos lugares nos quais vivem a vida cotidiana.

Sendo assim, buscamos elencar alguns significados sobre lugar construídos ao longo do tempo, atrelados ao sentimento de pertença, e como a Educação Ambiental pode-se tornar uma ferramenta de retomada, que se conecta a vida, para que homens e mulheres, ao perceberem o potencial afetivo dos lugares para a formação subjetiva e humana, tenham na Educação Ambiental uma possibilidade de transformação da realidade. Logo, podemos dizer que tal modificação, seja ela nos espaços da escola, bairro, cidade, só se tornará autêntica se compreendemos, a partir do potencial afetivo, que os lugares produzem em nós.

Nesse sentido, Milton Santos, geógrafo brasileiro, referência para a Geografia Crítica, instiga-nos a pensar sobre os territórios de resistência e como a Geografia se torna a ciência do espaço do homem. O autor acredita e defende as possibilidades do homem comum de produzir resistência na sua morada, no seu lar. Na resistência, encontramos um mundo de dignidade, que só será possível se pensarmos outra política de relações, diferente das atravessadas pela globalização que produz perversidades.

Podemos pensar outros caminhos para os sujeitos mediatizados pelos lugares e territórios? Sim, podemos. O espaço geográfico, por exemplo, pode-nos auxiliar a compreender os atravessamentos dessas relações como categoria de análise social. Desse modo, o espaço geográfico se configura como o abrigo de homens e mulheres, casa de gente.

Para Milton Santos (2005) a categoria território pode ser compreendida a partir de duas diferenciações: a primeira ele conceituou como território normado e a segunda território como recurso, território como norma ou território das empresas. O primeiro é território nacional e o segundo é o espaço internacional, de interesse das empresas.

O território, por sua vez, media essas relações que são influenciadas por ordens locais e globais, no mundo. Porém, caracteriza-se, segundo o autor, como única possibilidade de lidar com a unidade, com a dinâmica dos lugares, como também com o lugar como espaço do acontecer solidário.

Esse acontecer solidário acreditamos estar imerso na realidade, na vida cotidiana e, por isso, a importância de compreendermos que o lugar como acontecer solidário está ao nosso lado. Na periferia, por exemplo, muitas famílias transformam os lugares e os fazem solidários, pois entendem que a resistência só se torna autêntica se for feita no coletivo. A resistência vem justamente das camadas populares, porque como vamos esperar resistência de classe, daqueles que historicamente são privilegiados? Por esse motivo, a resistência das camadas populares está atrelada aos direitos, já para os ricos estão na manutenção dos privilégios.

Com os avanços da globalização, as resistências ou se intensificam ou sofrem rupturas na medida que somos enfraquecidos pelas ordens de mercado, esse mercado (capital) que interfere na dignidade humana, na natureza e, inclusive, nas nossas consciências. Segundo Capra (2014):

No contexto da globalização, há duas comunidades cuja importância devemos destacar e às quais todos nós pertencemos à biosfera global. Como membros do oikos, o “Lar terrestre”, compete-nos que nos comportemos de tal maneira que não interferimos na capacidade inerente da natureza para sustentar a vida. Como membros da comunidade humana, nosso comportamento deveria refletir um respeito pela dignidade humana e pelos direitos básicos humanos (p. 482).

A tarefa evidenciada por Capra nos demanda o exercício de interconexão com a biosfera global e a necessidade de nos conectarmos em uma rede de vida, na qual o princípio fundamental do capital não tenha precedência sobre os valores humanos. A resistência, nessa lógica, precisa se refazer em um novo tempo, que se coloque na contramão da ordem global,

produtora de verticalidades na busca de edificar as horizontalidades no território. Para Milton Santos (1988):

Decerto, o que estamos vivendo agora foi longamente preparado, e o processo de internacionalização não data de hoje. O projeto de mundializar as relações econômicas, sociais e políticas, começa com a extensão das fronteiras do comércio no princípio do século XVI avança por saltos através dos séculos de expansão capitalista para finalmente ganhar corpo no momento em que uma nova revolução científica e técnica se impõe e em que as formas de vida no Planeta sofrem uma repentina transformação: as relações do Homem com a Natureza passam por uma reviravolta, graças aos formidáveis meios colocados à disposição do primeiro. Houve mudanças qualitativas surpreendentes, a mais notável das quais foi a possibilidade de tudo conhecer e tudo utilizar em escala planetária, desde então convertida no quadro das relações sociais. Pode-se falar de mundialização, enquanto ou fora se tratava de mera internalização (p. 5).

Ou seja, através da mundialização, presenciamos a universalização da vida, dos meios de produção, da educação, dos sistemas agrícolas, etc. O homem, como dito no fragmento acima, teve a possibilidade de tudo conhecer e se utilizar, no que tange aos caminhos de possibilidades que estiveram e ainda estão disponíveis. Por esse motivo, é necessário que, de forma integrada, sejam repensadas as relações humanas, nesse repensar destacamos o sentido profundo da concepção sistêmica, para que os sujeitos, ao atribuírem significado às problemáticas locais e globais, integrem os acontecimentos como situações inter-relacionadas com a vida, a cultura, o lugar.

Uma vez que a concepção sistêmica da vida abrange as dimensões biológica, cognitiva e social, os direitos humanos de um ponto de vista sistêmico, deveriam ser respeitados em todas essas três dimensões. A dimensão biológica inclui o direito a um ambiente saudável e a alimentos seguros e saudáveis. Os direitos humanos na dimensão cognitiva incluem o direito de acesso à educação e ao conhecimento, bem como a liberdade de opinião e expressão. Na dimensão social, enfim, há uma vasta gama de direitos humanos- desde a justiça social até o direito de reunião pacífica, da integridade cultural e da autodeterminação (CAPRA, 2014, p. 482).

Entretanto, a globalização é a responsável pela mundialização do espaço geográfico, em situações específicas é também responsável pela negação dos direitos humanos, perceptível na expansão e valorização do agronegócio; na valorização de monoculturas que exploram a capacidade produtiva dos solos, necessitando de mais aparatos químicos e tecnológicos para a sua sobrevivência; na negação do direito à educação, explícito no fechamento de escolas; no parcelamento de salários; na privatização de redes públicas, na medida que unifica a natureza em benefício ou na manutenção dos interesses das grandes empresas. Chegamos na ordem do individual, do hierarquizado, no momento em que o

homem se torna inimigo, já que o poder de perversidade que a globalização tem sobre os nossos corpos atravessa a consciência.

Diante disso, colocamo-nos na permanente busca de construir ideias críticas sobre o processo de mundialização, ao reconhecermos que esta é uma das consequências da globalização, que estão coisificando a vida e os sujeitos. Trazemos, então, o Lugar como ponto nodal da experiência corpórea, para ressignificarmos nossa relação com a materialidade.

5.4 Os sentidos do lugar: outra possibilidade para a escola do campo

Nas circunstâncias pensadas nos subcapítulos anteriores, buscamos o sentido do lugar, o sentido do lugar implica o sentido da vida, uma concepção de tempo em espaço. Para Lívia de Oliveira (2014, p. 5) “lugar é tempo lugarizado, pois entre o espaço e o tempo se dá o lugar” Embora a ligação de lugar se confunda e se mescle com o espaço ocupado, percebemos e sentimos a realidade temporal acoplada ao lugar, os sentidos e a percepção. Dessa forma, estão relacionados à maneira subjetiva que atribuímos a eles significados. Para Oliveira (2014):

Espaço e lugar são designações do nosso cotidiano, indicando experiências triviais do dia-a-dia. Não há necessidade de fazer um esforço consciente para estruturar nosso espaço, uma vez que esse espaço em que nos movemos e no locomovemos, integrante da nossa vida diária, é de fato o nosso lugar. Conhecemos o nosso lugar; cada um tem seu lugar. Assim sendo, onde vivemos, nossa residência, nosso bairro inteiro, se tornam um lugar para nós (p. 11).

Nesse aspecto, buscamos nos conectar com nossos lugares, que retratam um conjunto de definições, podendo ser expressas através dos cheiros, das cores, das crenças, das atividades culturais, das lembranças. Os compostos de significações são atribuídos pelos sujeitos e despertados de maneiras distintas, ao encontro dessa significação, podemos dar o exemplo da escola, ela possui significações distintas. É comum memórias sobre a escola permanecerem no decorrer do nosso desenvolvimento. Na fase adulta, ao recordar sobre os primeiros anos de escolarização, compartilhamos sobre os sentimentos que criamos a partir das vivências. Os cheiros da merenda escolar, as cores dos muros, a organização da sala, as relações com as(os) professoras(es), entre outros. Esses elementos carregam consigo características simbólicas que dão corporeidade ao lugar e ao existir.

Outro pesquisador que está conosco para refletir sobre os aspectos e a essência do lugar é Edward Relph (2012), o qual defende que, inicialmente, havia a definição da

Geografia sobre o estudo dos lugares, mas que apenas se preocupava com a descrição. Houve também escritos de arquitetos, filósofos, críticos literários, entre outros pesquisadores sobre o sentido do lugar, mas pouco específico sobre o “lugar”, Relph acredita que o tema não chamava a atenção dos estudiosos.

A contar de 1990, o lugar começa a ser entendido a partir das perspectivas comportamental, humanista e fenomenológica. Relph (2012), elabora três perguntas para entendermos o aumento do interesse sobre o lugar: “1. Quais as razões para que isso ocorra? 2. Quais aspectos e assuntos são mais importantes nas várias abordagens sobre o lugar? 3. Existe algo essencial por trás das diversas abordagens sobre o lugar?” (RELPH, 2012, p. 18). Os filósofos fenomenologistas estavam à frente das discussões sobre lugar, se comparados aos estudiosos tradicionais da Geografia. A Geografia Crítica desaprovou os moldes da ciência empírica e os modelos cartesianos que não levavam em consideração tudo que é humano, ou seja, os sentimentos e as emoções, “isso deixa de fora a história, a estética, a poesia e a maioria das conexões que as pessoas têm com as regiões, cidades e ambientes naturais” (RELPH, 2012, p. 19).

As mudanças da paisagem, em meados do século XX, também contribuíram para o aumento do interesse sobre os lugares, a diversidade de lugares que os geógrafos tinham descrito estava mudando rapidamente. Com a forte influência de grandes empresas com seus projetos modernistas, acabaram comprando a ideia de progresso e, aos poucos, o lugar foi perdendo suas características naturais para servir aos desejos do mercado, a identidade geográfica atravessada pelas verticalidades.

Edward Relph fortalece ainda mais os sentidos do lugar, quando diz que “um lugar reúne” ou aglutina qualidades, experiências e significados em nossa experiência imediata, o nome se refere a lugar de uma reunião específica e única (RELPH, 2012, p. 22). Entretanto, as inúmeras definições sobre o lugar podem servir de alicerce para compreender este como o local de encontro dos sujeitos, os quais são atravessados pelas verticalidades do mundo, produzidos pela cultura, mas que, ainda sim, podem encontrar nele seu lar, afinal “lar é onde as raízes são mais profundas e mais fortes, onde se conhece e se é conhecido pelos outros, o onde se pertence” (RELPH, 2012, p. 24).

Diante de tantos aspectos definidos pelo autor, podemos encontrar familiaridades e singularidades em um mesmo lugar. Este pode apresentar não só uma característica, mas diversas ao mesmo tempo. No entanto, conforme definimos anteriormente, o lugar é marcado pela vivência e experiência dos sujeitos, sendo assim, é possível afirmar que o lugar é o *locus* do acontecer da

Educação Ambiental através das relações entre “eu” e o “outro”. Para Loureiro (2012):

A Educação Ambiental não atua somente no plano das ideias e na transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos uma “minorias consciente”, secundarizando o outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos ou atividades “para” ou “em nome de” alguém que “não tem competência para se posicionar”. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade (p. 33).

Desse modo, o posicionamento do autor tem muito a corroborar para entendermos os entrelaçamentos da EA com o lugar, ele compartilha conosco três dimensões que são potentes para pensarmos os aspectos significativos: Conscientização, Coletividade e Identidade. Entendemos a conscientização como um processo construído com os sujeitos de forma horizontal, ou seja, ela ocorre na medida que os sujeitos, de maneira individual e coletiva, ao refletir sobre a complexidade do mundo, atribuem a ele outro significado.

Diante disso, a coletividade se torna o meio potente para a transformação da realidade e acreditamos que só através dela homens e mulheres conseguirão se organizar para a mudança. Ademais, a coletividade é caracterizada pela sua dimensão educativa, já que contribui para a formação dos sujeitos que se formam/transformam nos espaços coletivos. Referente à identidade, podemos dizer que ela é construída a partir dos lugares que os sujeitos vivem, da cultura, das experiências vitais. As identidades são atravessadas pelas experiências coletivas, dessa forma, somos sujeitos a partir das relações construídas com o outro e não para.

Apoiadas no lugar, caminhamos para pensar a categoria Pertencimento, outro eixo que edificará a defesa do trabalho de uma EA pensada a partir de um caráter sistêmico. Diante disso, defendemos que não há Pertencimento sem lugar, ou seja, os sujeitos atribuem aos lugares, sentimentos, sensações, significados, através das experiências subjetivas que resultam do viver cotidiano. Frente a isso, não podemos negar que a noção de pertencimento se envolve com a construção da identidade dos sujeitos, identidade que é produzida, individual e coletivamente. Entendemos que se torna cada vez mais distante o sentimento de pertencimento dos sujeitos, pois somos atravessados por verticalidades que modificam nossas relações com o lugar. Lais Mourão Sá (2005) contribui para pensarmos juntos, quando nos diz que:

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar (p. 247).

Na contramão da ideologia individualista, o pertencimento se coloca como possibilidade de resistência dos sujeitos, na negação dos elementos que os tornam “coisas”, a alternativa que se volta para os sentimentos, as emoções, a subjetividade, a individualidade e o bem-estar. Cousin (2010) entende que

o pertencimento pode ser compreendido como uma crença ou ideia que une as pessoas, e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar (p. 94).

A partir disso, entendemos ser necessário que a Educação Ambiental se volte para o pertencimento e para o lugar, uma EA que olha para os sujeitos, nas suas possibilidades de interação com o ambiente, na integralidade, assim como na capacidade do “ser mais”.

Frente a isso, quando defendemos uma Educação Ambiental pautada na participação, queremos dizer que é de direito, das mulheres e dos homens, a voz e a opinião, considerando que é fundamental reafirmar essas vozes, o direito de dizer a nossa palavra. Para Pedro Jacobi (2005):

A participação deve ser um eixo estruturante das práticas de Educação Ambiental e, considerando o quadro de agravamento cotidiano da crise ambiental, esta representa um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente (p. 233).

Através da participação, efetuamos as escolhas e os desejos dos sujeitos. A participação entendida por Jacobi dialoga com o lugar, este se torna um espaço de ação, o qual pensa a Educação Ambiental, garantindo o diálogo comprometido com a transformação da realidade. Se a práxis é a unidade indissolúvel entre ação-reflexão, a participação surge dessa unidade, através do compromisso com a palavra. Dessa forma:

A participação deve ser entendida como um processo contínuo e de democratização da vida dos cidadãos, cujos objetivos são: 1) promover iniciativas a partir de programas e campanhas especiais visando o desenvolvimento de objetivos de interesse coletivo; 2) reforçar o tecido associativo e ampliar a capacidade técnica e administrativa das associações e 3) desenvolver a participação na definição de programas e projetos de interesse coletivo, nas suas diversas possibilidades (JACOBI, 2005, p. 232).

Propomos a pensar a EA a partir do lugar, pois é através dele que podemos estabelecer conexões com o pertencimento e a participação, construído a partir de uma horizontalidade permanente que se transforma por meio das contribuições do outro e com o outro, ou seja, com o coletivo. O compromisso está na percepção da realidade de forma integrada, que contribui, não só para identificar os problemas ambientais e complexos que se apresentam, como também conhecer a dimensão humana como alternativa de outra forma de se relacionar.

A partir destas reflexões propostas acerca do lugar enquanto ponto de encontro, podemos pensar nas potencialidades que a categoria lugar traz consigo, assim como nos aspectos citados acima para pensar a escola. Categorias como participação e pertencimento se apresentam no cotidiano da escola através de práticas, de projetos e no currículo. A Escola do Campo, enquanto um espaço formativo, implementa, em suas vivências cotidianas, ações que estabelecem vínculos dos sujeitos com o lugar. Isso diz respeito ao compromisso com a criança do campo, ao encontro de saberes sobre o contexto de vida rural, as experiências significativas, os espaços, os materiais, os brinquedos e a organização dos tempos.

Compreender o lugar, Escola do Campo enquanto espaço constituinte das relações e dos saberes, significa afirmar que a Educação Ambiental acontece nos fazeres pedagógicos continuamente, mesmo que, por vezes, não seja adjetivada como tal. A garantia de Políticas Públicas para os povos do campo já se afirma enquanto um processo educativo ambiental, pois possui como premissa o direito de igualdade e oportunidades para homens, mulheres e crianças.

Nesse sentido, pesquisar, refletir, desvelar sobre e com a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros significa colocar em evidência uma realidade pouco difundida, pesquisada e compartilhada, a realidade do interior, de uma cidade localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul. Que Educação Ambiental está presente na Escola do Campo? Podem elas ser pensadas intrinsecamente com o objetivo de contribuir com as relações de pertencimento ao lugar, às formas de participação e à coletividade

A partir destes questionamentos, buscamos significar o lugar Escola do campo, para que, a partir dela, possamos também repensar a Educação Ambiental dos centros urbanos. Esse diálogo com a Escola do Campo nos possibilita rever a organização dos tempos e dos espaços, as características peculiares das infâncias presentes nesse lugar. Compreender as características do lugar nos instiga a pensar a Escola do Campo enquanto um espaço de ações articuladas com a realidade do campo, que valoriza a participação dos sujeitos, os seus saberes e a sua autonomia.

6. METODOLOGIA DE PESQUISA

6.1 Inserção Ecológica na Escola do Campo

A metodologia de pesquisa para o desenvolvimento desse estudo é denominada Inserção Ecológica. Esta tem como base teórica a abordagem Bioecológica do desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, que auxilia o pesquisador a compreender e se inserir nos contextos bioecológicos e a intervir no processo de maneira sistêmica. Cecconello e Koller (2003) foram as responsáveis pela criação de tal metodologia de pesquisa, tendo como objetivo desenvolver uma metodologia capaz de evidenciar o caráter sistêmico da teoria de Bronfenbrenner, destacando os elementos **Pessoa, Processo, Contexto e Tempo**.

Essas dimensões não devem ser consideradas como categorias definidas *a priori*, mas destinam-se a delimitar os focos da coleta e da análise dos dados de pesquisa. São, portanto, direções e sentidos para as quais o pesquisador lança o "olhar" sistêmico, buscando estabelecer interações significativas com as pessoas que integram os ambientes a serem estudados.

As quatro categorias, segundo as autoras, possibilitam aos pesquisadores um olhar ecológico sobre os processos bioecológicos de desenvolvimento humano, evidenciando o caráter holístico da teoria. Nessa relação intrínseca das quatro dimensões, podemos caracterizar as mesmas como indissociáveis para pensar a Educação Ambiental nos contextos em que os sujeitos se encontram inseridos. Dessa maneira, a Inserção Ecológica, além de possibilitar ao pesquisador o olhar sistêmico para a pessoa, o processo, o contexto e o tempo, articula-se com a EA, que evidencia a problemática ambiental não apenas em caráter biológico e natural, como também social, econômico e político.

Para o desenvolvimento da pesquisa, devemos entender o significado dos quatro elementos essenciais para a Inserção Ecológica do pesquisador. O **processo** significa as relações estabelecidas entre as pessoas de cunho proximal, nas interações entre organismos e ambiente. Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que essas interações sejam efetivas e regulares de modo que um vínculo seja estabelecido. A pessoa, “de acordo com o modelo bioecológico de desenvolvimento, é constituída tanto por características psicológicas como pelas construídas nos processos proximais com os ambientes” (SILVEIRA *et al.*, 2009, p. 59).

As pessoas que contribuíram para o desenvolvimento desse estudo foram pré-definidas. A partir da compreensão de que, se estamos dispostos a afirmar uma Educação Ambiental de caráter sistêmico, é necessário que as compreensões e adjetivações que surgirão a partir desta prerrogativa levem em consideração os diferentes olhares sobre a temática. Por isso, o público da pesquisa é representado pelos seguintes sujeitos: uma professora da escola e as crianças da mesma instituição.

No entanto, para a compor o *corpus* da pesquisa serão levadas em consideração: a entrevista semiestruturada com um(a) professor(a) da escola do campo e a pesquisa com crianças. O contexto é composto por quatro níveis ambientais: microssistema (são os contextos em que a pessoa estabelece relações face a face, por exemplo, família, escola, trabalho), mesossistemas (inter-relação entre dois ou mais ambientes em que a pessoa participa, por exemplo, quando a criança passa tempo tanto na escola quanto em casa), exossistema (acontecimentos que afetam a vida da pessoa mas ela não age diretamente, ou seja, uma influência que o sujeito não possui relação. Exemplo: demissão de um membro da família) e macrossistema (consistência observada dentro de uma cultura ou subcultura, isto é, a estrutura política como um todo. Exemplo: obrigatoriedade da entrada de crianças de quatro anos na Educação Infantil, política pública que afetou a vida dos sujeitos e que possui relação com o micro, meso, exossistemas). Diante disso, a escola do campo da Ilha dos Marinheiros é o microssistema, o contexto ecológico foco dessa pesquisa.

O tempo se apresenta como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, podendo ser destacados os eventos históricos que interferem na dinâmica da vida, bem como as mudanças ecológicas e bioecológicas relacionadas com os aspectos da cultura estabelecidos. O tempo definido nessa investigação se configura na Inserção Ecológica na escola, no período de março a novembro 2019, em dois dias da semana. O período pré-definido leva em consideração a importância de construir uma inserção ecológica que seja efetiva em criar relações proximais e inserir o pesquisador no contexto pesquisado. O tempo interfere na dinâmica da vida do pesquisador e do contexto de pesquisa, pensamos nas possibilidades de realização da pesquisa na escola da Ilha dos Marinheiros.

Diante dessa situação, foi autorizada, junto à Secretaria de Educação do Campo do município de Rio Grande, a utilização do transporte escolar pela pesquisadora, a fim de que esta pudesse acompanhar os professores e as professoras até as instituições de ensino da Ilha dos Marinheiros. Tal oportunidade se configura em uma dinâmica que ocasionou interferências no desenvolvimento humano da pesquisadora, como também dos sujeitos que

compartilharam dessa experiência, contribuindo, assim, para a consolidação do processo de pesquisa.

Identificar esses núcleos durante o processo da pesquisa se faz necessário para que se estabeleça uma relação sistêmica com as pessoas da pesquisa, as quais vivem em um contexto atravessadas por um tempo que caracteriza um processo. Pensar o processo de Inserção Ecológica na escola tem sido tarefa reflexiva desde o começo. Ao longo da elaboração da pesquisa, muitos sentimentos rodearam a pesquisadora que, no auge de sua ansiedade e expectativa, por horas se afastava do compromisso metodológico de estar na escola, assim como planejava sua ida a campo com bons olhos.

Nesse sentido, foi necessário refletir a partir de uma inserção que interfere na dinâmica da vida e nas próprias relações que estabelecemos com o espaço geográfico. No decorrer das semanas, fui redescobrendo minhas relações com o lugar, que, a partir de um percurso terrestre, atravessava a Vila da Quinta, em seguida pela Ilha do Leonídeo, até chegar na Ilha dos Marinheiros, Vila da Marambaia. Por Vilas e Ilhas, estive me constituindo educadora ambiental, mulher, professora de crianças. Por esse motivo, compartilho minhas primeiras palavras no diário de campo:

Costumava pensar que esse dia nunca iria chegar, enquanto esperava o ônibus, revivi o primeiro ano de mestrado, e lembrava de todas as vezes que fugi da responsabilidade de realizar a pesquisa, seja por medo ou por me sentir incapaz. Quando a van entrou na estrada da Ilha, caminho que interliga a Vila da Quinta, a Ilha do Leonídeo e a Ilha dos Marinheiros, avistei minha antiga casa, a escola, o coração apertou, algumas lágrimas caíram, senti saudade do meu lugar, sequei o rosto e pensei: é hoje. (Diário de Campo, terça-feira, 19 de março de 2019)

Nesse primeiro momento, ainda me perguntava como deveriam ser estruturadas as escritas no diário de campo, mesmo desconhecendo tal estrutura, permaneci descrevendo as situações que presenciava e, algumas delas, eram imbuídas de significado, como o trajeto descrito acima. Sei os motivos que me levaram até a Ilha dos Marinheiros, motivos estes que me fizeram chorar nos primeiros minutos dentro da van escolar, talvez naquele momento eu tivesse me dado de conta que a pesquisa estava se concretizando e que meu trabalho possuía significado (para mim), afinal não somos acostumados a dar credibilidade ao nosso fazer. A incapacidade que relato advém do lugar de onde venho, mas isto já é superado, pois, ao longo dessa inserção, entendi a necessidade de estar na Ilha, com as crianças e com as professoras.

Chegando na escola, descobri que o tempo da Inserção Ecológica seria reorganizado, a van escolar que transporta os(as) professores(as) só retornaria à Ilha dos Marinheiros no final da tarde. Com essa nova informação, percebi que deveria ficar na escola em turno integral, o primeiro dia foi assustador, eu não estava preparada para ficar na escola pela manhã e tarde, estava sem almoço na mochila, era calor, suava frio, e mesmo tendo experiência com a pesquisa com crianças não havia planejado uma aproximação com as mesmas. Peço desculpas aos leitores dessa etapa do texto pela descrição excessiva do primeiro dia de Inserção Ecológica, porém se faz necessária, visto que ele foi um dos mais significativos desse processo de ser constituir-se educadora.

Passada as apresentações, estava na sala de informática com as crianças, sozinha com todas elas, ainda não tinha memorizado seus nomes, eu ainda me comportava como uma estranha naquele espaço e, ao procurar formas de me aproximar, imaginava quais eram suas brincadeiras preferidas, os jogos que jogavam, os vídeos no YouTube que assistiam, e como aquelas Infâncias poderiam ser diferentes daquelas que eu conhecia até o momento. Percebi que elas comentavam sobre ter irmãos, então me intrometi na conversa das crianças e perguntei se elas tinham irmãos, ou irmãs, é nesse momento que surge o primeiro conflito da minha Inserção, todas elas ansiosas para me contar o solicitado, uma das meninas começa a explicar a relação de parentesco que ela possuía com a colega de turma.

A menina começa por *“a mãe dela casou com o meu pai, e agora somos irmãs”*, apontando para a colega sentada ao seu lado. Na minha ingenuidade, aquela narrativa não passava de algo comum, visto a multiplicidade de composições familiares. No entanto, ela começa a chorar e a *“irmã”* que estava ao lado fala baixinho: *“prof. ela não tem mais mãe”*. Foi nesse instante que, afetada pela história, estendo os braços, ela levanta, senta no meu colo e nós duas permanecemos chorando por alguns segundos. Perguntava-me porque histórias como essa tão parecidas com a minha estavam tão próximas de mim, não sei a resposta, contudo, naquele momento, senti a capacidade de ser afetada pelo outro e no mesmo instante saber acolher.

Considero a Inserção Ecológica uma metodologia revolucionária ao promover encontros e transformações entre as pessoas que integram a investigação e construção dos dados no microssistema escolar. Percebemos tantos pesquisadores descompromissados com a escola ou, até mesmo, com a duração da investigação, ao

contrário desse relato, tivemos muitas dificuldades em nos afastarmos do contexto para construir os dados posteriores. No entanto, gostaria de justificar o tempo da pesquisa e a necessidade e escolha para a extensão do tempo na escola.

De março a junho, os encontros na escola aconteceram semanalmente. Posterior ao período de recesso escolar, continuei frequentando a escola, porém em períodos espaçados de tempo. A necessidade surge por entender que minha relação com aquele contexto e com aquelas pessoas não se esgota a partir do momento em que realizei a pesquisa.

No mês de agosto, surgiu uma parceria com outro grupo de estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, Grupo Ribombo. Com o propósito de contemplar algumas das contribuições da banca de qualificação, apareceu a oportunidade de produzir um documentário na escola, contemplando outras formas de comunicar o conhecimento que vem sendo produzido na Universidade e, especialmente, na escola pública. O documentário “Escola de Ilha”¹⁶ tem por objetivo compartilhar o trabalho pedagógico da E.M.E.F Apolinário Porto Alegre voltado para a comunidade da Marambaia e as vozes das crianças. Os docentes e as crianças dessa comunidade são os protagonistas dessa produção. O planejamento das gravações contou com a participação dos grupos EcoInfâncias e Ribombo, as primeiras capturas de imagens e de depoimentos foram realizadas nos dias 22 e 23 de agosto de 2019, em turno integral, o lançamento do documentário estava previsto para maio de 2020 em uma atividade realizada pelo Grupo EcoInfâncias, no entanto, com a suspensão das atividades escolares e da Universidade em função da pandemia do novo coronavírus, a data foi descartada e será revista assim que as atividades retornarem ao normal.

6.2 Etapas do desenvolvimento da Inserção Ecológica na Escola do Campo na comunidade da Ilha dos Marinheiros.

Elaboramos etapas para o desenvolvimento da pesquisa, mas também compreendemos que as inferências, ao longo dessa escrita, contribuem para que possamos

¹⁶ Vale salientar que a produção do documentário está sendo realizada de forma autônoma pelos grupos, o principal objetivo é compartilhar a escola na qual a pesquisa está sendo realizada. No entanto, pelo limite de tempo, a análise dessa produção não faz parte do conjunto de dados explícitos nesse trabalho, mas servirá como aporte reflexivo e material para que outras pessoas, de outros contextos geográficos, conheçam a Ilha dos Marinheiros e a escola Apolinário Porto Alegre.

mirar os nossos objetivos para contextos e pessoas que signifiquem e que possuam uma relação subjetiva com a própria existência.

A organização do desenvolvimento da pesquisa foi pensada de modo a contemplar o maior número de pessoas, em contextos diferentes, com o objetivo de ampliar a afirmativa de ordem sistêmica que a Inserção Ecológica se propõe. Nesse sentido, desafiamo-nos a pensar: **Como a Escola do Campo na Ilha dos Marinheiros, a partir das categorias da Educação Ambiental: pertencimento, participação e lugar, constitui-se enquanto espaço formativo através dos olhares das crianças e do (as) professores(as)?**

A partir do objetivo principal da pesquisa, acreditamos ser necessário organizar as inserções ecológicas com pessoas distintas, que vivenciam processos de Educação Ambiental semelhantes, ou não.

1- Inserção Ecológica na E.M.E.F Apolinário Porto Alegre – Ilha dos Marinheiros – Rio Grande/ RS: nessa primeira etapa, criamos uma rotina de visitas à escola, a fim de estabelecer um vínculo com a equipe de profissionais e com as crianças. As rotinas iniciaram em março de 2019 e se estenderam até novembro do mesmo ano, contemplando duas visitas semanais em turno integral. A necessidade de estar na escola em turno integral é resultado da dinâmica do lugar, visto que dependeu da utilização do transporte escolar fornecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande – SMED.

2- Inserção Ecológica nas formações de professores: nessa etapa da pesquisa, após as visitas rotineiras para conhecer a escola, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma professora da escola. A escola conta, no seu quadro de docentes, com duas professoras. A escolha para realização da entrevista com uma delas se deu pelos seguintes critérios: tempo de atuação na escola e papéis desenvolvidos no contexto durante esse período. Atualmente, a professora escolhida para a realização da pesquisa exerce a função de diretora, coordenadora pedagógica e atua em sala de aula. A identificação da professora na análise dos dados irá preservar sua identidade, por esse motivo, ela será identificada como **Professora Apolinário**. A pesquisa realizada com a profissional foi realizada em dezembro de 2019, obedecendo a estrutura das perguntas disponíveis no anexo.

3- Inserção Ecológica com um grupo de crianças na escola: a última etapa da investigação foi a pesquisa com as crianças, no intuito de englobar todos os saberes sistêmicos que envolvem o desenvolvimento desse estudo. Colocar as crianças como sujeitos participativos no processo de construção dessa dissertação significa valorizar o caráter participativo crítico da categoria social. A pesquisa foi realizada no fim do primeiro semestre letivo de 2019 e contou com a participação de 15 crianças, sendo estas, sete meninos e oito

meninas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de Nove anos, com idades de quatro à 14 anos. As crianças, em sua maioria, residem na Marambaia, algumas utilizam o transporte escolar, outras os familiares levam até a escola, em grande parte é filha e filho de agricultores e pescadores artesanais. Mesmo que um dos sujeitos do núcleo familiar não exerça essa função, o provento continua predominantemente sendo exclusivo da pesca e da agricultura.

Essas informações são originárias do contato com as famílias na escola, elas se mostravam presentes e participativas nas datas comemorativas, nas reuniões pedagógicas e em outras atividades que a escola desenvolve em parceria com outras instituições, como, por exemplo, o posto de saúde que atua durante o ano letivo, promovendo campanhas de vacinação, prevenção da obesidade infantil, avaliações ortodônticas para as crianças, entre outras. A relação com as famílias também oportunizou o entendimento da pesquisa e fortaleceu a aproximação com as crianças.

A pesquisa realizada com as crianças ocorreu em junho de 2019. A investigação se deu através de uma roda de conversa. No primeiro momento, conversamos sobre minha presença na escola, lembrei, junto a elas, os objetivos da pesquisa, pensando a Educação Ambiental enquanto prática presente nas nossas relações com o outro e com a natureza. No segundo momento, foram compartilhados os objetivos da pesquisa e solicitada a autorização da gravação de suas falas para a transcrição do texto. Todas as crianças da roda aceitaram participar do estudo e suas falas são transcritas na íntegra, conforme permitido.

Junto a pesquisa levei o livro “O menino que colecionava lugares”, escrito por Jader Janer (2016), como aporte introdutório da investigação do lugar com as crianças. Nesse contexto, inspirados na lata de manteiga do menino, confeccionamos barcos de papel e neles imprimimos nossos lugares.

Entretanto, após a realização da atividade, fiz uma análise crítica de minha postura enquanto pesquisadora que, ao pensar a atividade sem a participação das crianças, acabou não contemplando um dos princípios éticos da pesquisa com crianças, promovendo uma prática minha e não delas. A reorganização dessa prática será compartilhada no próximo capítulo sobre práticas e projetos de Educação Ambiental na escola do campo.

As identidades das crianças foram preservadas na transcrição dos dados, por essa razão, a primeira letra do nome foi mantida para garantir sua identificação.

6.3 O diário de campo como possibilidade de investigar/refletir o cotidiano da escola

O diário de campo se configura em um processo de documentação cotidiana. Tal instrumento de registro serviu como aporte empírico para registrar o desenvolvimento/processo de Inserção Ecológica da pesquisadora. Essa forma de registro foi utilizada, pois acreditamos que o diário de campo funciona como ponte de articulação/reflexão que se fundam a partir do contexto de pesquisa com a prática do pesquisador. De acordo com a pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa (2008):

O diário de campo, este instrumento importado da antropologia, pode ser considerado como caderno de registro do professor no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou ouve, isto é, suas interpretações (p. 104).

Como a autora mencionou, a utilização do diário de campo é uma prática recorrente nas escolas, auxiliando o(a) professor(a) no registro de sua prática pedagógica, ao registrar e refletir sobre ela. Desse modo, o registro se torna ferramenta qualificada para significar e ressignificar a prática docente na instituição escolar. Sendo assim, a escolha pela documentação pedagógica em formato de diário de campo na Inserção Ecológica se configura em uma das múltiplas possibilidades para registrar o que é mais pertinente a partir do processo de relação constituídas no espaço escolar.

O diário, durante a Inserção, foi utilizado para registrar os acontecimentos diários e as experiências mais significativas, nele estão contidas falas, situações breves, relatos extensos, rotinas, dados de identificação da escola, nomes das crianças e das professoras, presentes que recebia das crianças, como adesivos e desenhos. O diário no processo da pesquisa serve como um repositório de memórias do contexto pesquisado, um importante instrumento de formação humana e profissional, faz parte do acervo da formação autobiográfica da pesquisadora e, por esse motivo, será objeto de consulta para o fortalecimento e qualificação das situações ao longo dos resultados encontrados.

6.4 Pesquisa com crianças: as crianças que falam aqui

“Infância” vem do latim *infans*: o que não fala. As crianças que falam aqui não conheciam essa definição (JAVIER, 2018, p.7).

O que pensam as crianças a respeito da escola, da família, das brincadeiras e do ambiente? Essa é uma das questões que indagam os pesquisadores, levando-os a refletir a necessidade de possibilitar às crianças momentos de fala e escuta. O ponto de partida está em

reconhecer que a criança, nos mais variados contextos, conhece, atua, modifica e explora o que está ao seu redor.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância tem muito a contribuir para pensarmos a pesquisa com crianças enquanto uma epistemologia autêntica. Os estudos da Sociologia da Infância abandonam as ideias que habitam o senso comum, da criança como um “vir a ser”, e volta-se para pensar estratégias de pesquisa que contemplem a cultura infantil, como o desenho, a expressão corporal, a brincadeira, a pintura, o lúdico, entre outros. Uma tendência geral nessas pesquisas, ao longo dos últimos 20 anos, tem sido um movimento da pesquisa sobre e para a pesquisa, com ou para as crianças. A afirmativa reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos (CORSARO, 2011). Dessa maneira, podemos dizer que:

Assim o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus direitos como cidadãos. Ao fazê-lo, os pesquisadores não desenvolveram novos métodos para o estudo de crianças que difiram dos métodos tradicionais utilizados para estudar os adultos. Em vez disso defendem que métodos para estudar qualquer grupo deverão incluir uma aplicação rigorosa das técnicas ao grupo, com especial atenção às necessidades específicas e particulares (p. 57).

Nessa perspectiva, há um abandono em compreender os adultos como representantes das crianças, por exemplo, para compreender as crianças enquanto atores sociais capazes de articular, expressar opiniões sobre os mais variados contextos nos quais estão inseridas. Corsaro (2011), ao defender métodos com aplicabilidade rigorosa de técnicas que levem em consideração a singularidade do grupo, está querendo dizer que é necessário que o pesquisador, ao se inserir no contexto pesquisado, compreenda as demandas e especificidades do grupo, no que diz respeito às brincadeiras, às faixas etárias, à etnia, ao lugar e à classe social, ou seja, as multifacetadas do grupo. Por esse motivo, acreditamos que a pesquisa com crianças não se dá *a priori*, mesmo com ideias norteadoras que embasam o pesquisador a pensar o contexto que se fundamentam nas metodologias, a prática e as ações das metodologias só se darão ao encontro, no conviver.

Nessa perspectiva, aprender as condições sob as quais as infâncias são produzidas, comporta, entre inúmeras possibilidades, que as crianças sejam sujeitos de discurso e ação, pelo qual possam dar voz aos pontos de vista que elaboram com as pessoas de seu espaço relacional, com as coisas do lugar, com as coisas do mundo (FELIPE, 2013, p. 38).

O diálogo com a realidade sociocultural das crianças pressupõe considerar as multifacetadas das infâncias, como também a desconstrução da visão adultocêntrica do pesquisador. É fundamental que abandonemos verdades construídas historicamente sobre as

infâncias e que de maneira excessiva são reproduzidas em massa pelas mídias de comunicação. O imaginário sobre a criança idealizada deve ser revisto, na maneira em que nos deparamos com infâncias reais, de carne e osso. Há crianças falantes, outras introspectivas; há as que se comunicam oralmente, e outras não. Há crianças agitadas, outras calmas, essas são características singulares da constituição do ser e que necessariamente podem influenciar no contexto pesquisado.

Logo, não há problema nenhum em crianças apresentarem traços e sinais de suas personalidades e autonomia, o que não podemos tolerar é pesquisadores irem munidos de verdades para pesquisar com e sobre as infâncias. A pesquisa com crianças, nesse estudo, foi colocada como tarefa de compartilhar vozes, gestos, expressões, falas ou, até mesmo, o silêncio, a pesquisa se amplia no investigar sobre, para o aprender com meninos e meninas da escola do campo. Formas de registro como fotografias, rodas de conversas, e gravação de áudios documentaram as expressões das crianças. As fotografias, por exemplo, não compõem o *corpus* de análise documental, entretanto, são formas de registrar e materializar memórias e vivências no contexto da escola.

6.5 *Grounded Theory*: A teoria fundamentada nos dados como condição de análise

Dando continuidade às estratégias metodológicas do presente estudo, como condição de metodologia/teoria de análise dos dados, utilizaremos a Teoria Fundamentada nos dados (*Grounded Theory*).

Tal teoria se refere a uma abordagem qualitativa. Do ponto de vista dissertativo, possui o objetivo de construir categorias analíticas a partir dos dados, caracterizando-se como um método geral de análise comparativa que estabelece um conjunto de procedimentos, a fim de pensar e refletir sobre a realidade social. Por muito tempo, os métodos qualitativos eram interpretados a partir de uma ideia de credibilidade duvidosa, pois estaria presente uma intensa ordem subjetiva do pesquisador. Diante disso, para Tarozzi (2011), a teoria fundamentada nos dados tem a ambição de produzir uma teoria complexa e articulada, um canal sólido e enraizado na experiência dos fatos a partir de processos sociais e psicológicos.

É importante evidenciar que a amostra de dados não se constitui *a priori* do processo de investigação, mas no desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Tarozzi (2011), é necessário que o pesquisador construa uma codificação a partir dos dados para preservar o enraizamento da conceituação dos dados empíricos.

Um ponto importante dessa teoria é a produção de novas teorias a partir dos dados empíricos, ao contrário de apenas sua reprodução, com o suporte das categorias e subcategorias que o pesquisador irá refletir e teorizar sobre o campo investigativo. Para Tarozzi (2011, p. 19) “gerar teoria: o êxito de uma pesquisa conduzida com a GT, é uma teoria, uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada”. É perceptível, com base na GT, a distinção entre a base empírica produzida dentro do espaço acadêmico e a que surge a partir de um trabalho de campo. Essa dimensão da teoria/metodologia é fundamental para que o pesquisador compreenda que as categorias emergem a partir de sua inserção, ao construir uma raiz profunda que surge por meio da experiência vivida.

O pesquisador Tarozzi (2011, p. 29) ainda nos ajuda a compreender que “uma teoria enraizada deve aderir aos dados (fit), ser relevante (relevant) e deve funcionar. A estas, Glaser (1978) acrescentou sucessivamente uma quarta característica, a capacidade de modificar-se (modifiability)”.

Os quatro elementos citados pelo autor podem ser entendidos da seguinte forma:

1. Aderência aos dados: o(a) pesquisador(a) deve conformar-se com os resultados da coleta de dados, para que a confiabilidade da pesquisa emergja deste critério.
2. Relevância: a teoria produzida a partir das categorias encontradas deve ser relevante para o campo do saber, além de conter uma densidade conceitual significativa.
3. Funcional: a explicação e densidade empírica necessitam explicar aquilo que acontece e, sobretudo, os processos de análise.
4. Modificável: é característica a mobilidade da teoria, os seus processos de ir e vir. Nesse sentido, a GT não se configura em uma teoria/metodologia cristalizada, mas em uma oportunidade de ser repensada e adaptada a começar pelas próprias categorias e as relações que elas estabelecem entre si.

A partir das dimensões propostas, podemos pensar que:

Viajar não é simplesmente movimentar-se de um lugar para o outro. É algo mais do que simples deslocar-se, movimentar-se, andar. É nesta alteridade que a metáfora da viagem exprime bem o processo da GT, pois tem em si o explorar, a maravilha, a curiosidade, o esforço, a aventura, a incerteza, a desorientação, o risco. Talvez hoje já não traga a ideia de descoberta: fazer GT é uma viagem que lembra mais um estilo à Chatwin que uma exploração do tipo Amundsen. Com a reviravolta interpretativa e pós-moderna, a viagem da GT talvez seja menos aventureira e extrema, mas mais consciente, reflexiva e atenta a cada paisagem, aos companheiros de caminho, à memória (TAROZZI, 2011, p. 58).

A construção da análise dos dados dessa pesquisa de Mestrado, pensada a partir da Teoria Fundamentada nos dados, convida-nos a voar por céus, pousar em lugares e territórios desconhecidos. Esperamos, com isso, produzir novos conhecimentos sobre a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros, desvelar os atravessamentos com a Educação Ambiental, além de significar e ressignificar as narrativas infantis e a formação docente na escola.

O resultado da construção dos dados na pesquisa com crianças possibilitou o surgimento de duas categorias de análise e de outras subcategorias que integram a categoria geral. Veja o recorte da tabela para melhor entendimento da Teoria Fundamentada dos Dados:

1) Lugar – Ilha na perspectiva das crianças

Tabela de análise: Lugar – Ilha na perspectiva das crianças

FALA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INTERPRETAÇÃO	CÓDIGO
<i>As pessoas que moram aqui, são as duas coisas, pescam e plantam.</i>	Trabalho	Característica econômica dos ilhéus	A criança, a partir das vivências corporais e espaciais no e com o lugar, identifica a atividade econômica dos ilhéus	A
<i>Aí nas praias pode brincar do que quiser, de amarelinha, de fazer bolinho de areia, tudo, agora já terminei.</i>	Lugar	O que podemos brincar nas praias da Ilha dos Marinheiros.	O brincar de fazer comidinha faz parte de uma brincadeira simbólica da Infância. Em um ambiente também natural, como a Ilha dos Marinheiros, as crianças têm uma infinidade de elementos naturais que estruturam e complexificam essas brincadeiras, como as folhas, areia, gravetos e etc.	B

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2) Culturas infantis – Infâncias na Ilha

Tabela de análise: Culturas infantis – Infâncias na Ilha

FALA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INTERPRETAÇÃO	CÓDIGO
<i>Ser criança na Ilha é muito bom, nós brinca, nós se diverte, nós sai.</i>	Culturas Infantis	O brincar e a diversão como elementares da Infância.	Relação toponímica com o lugar.	C
<i>Ser criança na Ilha é muito bom, dá de brincar nas estradas, é muito tranquilo.</i>	Culturas Infantis	Onde as crianças brincam	Qual a percepção de tranquilidade presente na fala da criança? Para mim, refere-se ao sossego que ainda está presente nas zonas rurais, por ainda não estar sendo alvo de situações de violência, como em outros contextos	C

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse sentido, esperamos que os dados que apresentados possam servir como exemplo para a compreensão da estruturação da tabela e da própria teoria.

7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO NA ILHA DOS MARINHEIROS: PERSPECTIVA A PARTIR DA INSERÇÃO ECOLÓGICA

Depois de um período histórico de consolidação e aprimoramento das Políticas e Diretrizes Curriculares que orientam o trabalho com a Educação Ambiental nas escolas públicas brasileiras, estamos vivenciando um dos tempos mais sombrios no que diz respeito ao desmonte da Educação Pública. Sendo assim, podemos constatar que existe em nosso país uma profunda crise que coloca em desordem os avanços já consolidados. Podemos perceber uma negação do Governo Federal em tratar a Educação Ambiental com a seriedade e respeito que necessita. Primeiro, a Educação Ambiental perde seu lugar no Ministério do Meio Ambiente, em seguida, intensificam-se os problemas ambientais no Brasil. As queimadas na Amazônia, o derramamento de óleo no litoral do Norte e Nordeste, o aumento da fome e do desemprego, são exemplos da negação da Educação Ambiental enquanto uma necessidade histórica e geográfica.

Nesse sentido, quando nos perguntamos onde está a Educação Ambiental na escola e, sobretudo, qual o seu papel social diante dos problemas que estão se tornando mais complexos com o passar dos dias, estamos pensando em exemplos concretos que podem transformar as relações dos sujeitos com a natureza.

No ano de 2007, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, foi elaborado um estudo que buscou investigar a presença da Educação Ambiental nas escolas, no que se refere à organização curricular da transversalidade e interdisciplinaridade da Educação Ambiental. O estudo selecionou 418 escolas a serem entrevistadas e estabeleceu três critérios principais, são eles; critérios geográficos, critérios sobre o tamanho do município e critérios técnicos (AMORIM, *et al.*, 2007).

De acordo com dados:

A Educação Ambiental no Brasil é aplicada por intermédio de três modalidades principais: Projetos, Disciplinas Especiais e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas. Verificou-se que o desempenho das diferentes modalidades de Educação Ambiental não foi uniforme no período de 2001 a 2004. As taxas de crescimento para este período alcançaram aproximadamente 90% para as modalidades Projetos e Disciplinas Especiais, enquanto que a taxa de crescimento para a Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas foi de apenas 17%.³⁷ Em números absolutos, essas taxas correspondem a: presença de Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas em torno de 94 mil escolas, outras 33,6 mil escolas oferecendo Projetos e somente 2,9 mil escolas desenvolvendo Disciplinas Especiais, em 2001. Já em 2004, os números são de 110 mil escolas, 64,3 mil escolas e 5,5 mil escolas, respectivamente. (LOUREIRO, 2007, p. 36)

A partir deste questionamento, buscamos compartilhar o encontro da Educação Ambiental na E.M.E.F. Apolinário Porto Alegre e as contribuições no cotidiano escolar através da Inserção Ecológica. Logo, esse capítulo apresenta como a Escola do Campo tem realizado projetos de Educação Ambiental, estabelecendo uma articulação entre a formação de professores e a participação das crianças. Sendo assim, a articulação teórico-metodológica busca refletir sobre a Inserção na escola ao apresentar e refletir sobre as práticas de EA na escola.

Consideramos o ano de 2019 um ano de muitas transformações e fortalecimento da Educação Ambiental no município do Rio Grande, pois, a partir da observação de problemas globais, há caminhos de esperança que se consolidaram no município. Por este motivo, queremos compartilhar a “teia” de projetos que a escola promove e/ou participa, que se conecta continuamente no cotidiano escolar. Para Loureiro (2007):

uma das funções mais importantes da escola é seu poder de transformação e influência da comunidade na qual está inserida. Por outro lado, é na temática ambiental que a escola poderia apresentar um impacto significativo na sociedade, por meio da criação de canais de comunicação com a população, onde seja possível a discussão e reflexão sobre o papel dos cidadãos nas condições socioambientais (p. 37).

Ao promover projetos de Educação Ambiental, a escola estabelece vínculos com a comunidade. Os projetos desenvolvidos na escola puderam aproximar a comunidade da Marambaia, dando atenção especial aos problemas socioambientais vivenciados pelos Ilhéus. Nesse sentido, queremos refletir acerca de como a Educação Ambiental se apresenta na escola e quais as provocações que promovem no cotidiano escolar. Entretanto, os resultados indicam que a EA na escola é trabalhada através de projetos em diferentes níveis, os quais podemos definir como: Projetos de EA da escola E projetos de EA em outros contextos, sendo estes promovidos pela Rede Municipal de Educação de Rio Grande/RS e projetos de EA a nível federal.

Os projetos de aprendizagem já são previstos no Projeto Político Pedagógico da escola, reforçando ainda mais a concepção de aprendizagens através de uma Pedagogia de Projetos. Libâneo (1996, p.96) define que “a Pedagogia é a teoria e prática da educação e, portanto, seu objeto é a educabilidade do ser humano, ou melhor, o ser humano a ser educado”, isso significa dizer que a Pedagogia engloba tudo aquilo que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Barbosa e Horn (2008):

Um projeto é uma abertura de para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e responde-la (p. 31).

Portanto, falar de projetos implica falar de ações, ou seja, um projeto é uma ação prestes a ser empreendida e transformada ao longo do percurso de duração.

No Brasil a Pedagogia de Projetos surgiu a partir do movimento escolanovista. Fernando de Azevedo e intelectuais da época, após muitos debates sobre os rumos que a educação no país vinha tomando, elaboraram um documento para rebater e denunciar um modelo tradicional de ensino e, ao mesmo tempo, propondo novos horizontes, novos objetivos e novas metodologias educacionais. Influenciados pelas ideias pedagógicas de Dewey, Freinet, Kilpatrick e Decroly, intelectuais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho redigiram o documento histórico denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que colocava, em última instância, o aluno no centro do processo e não mais o professor. A partir daí, as práticas dos projetos vão ganhando espaço nas metodologias de ensino das escolas brasileiras (MARTINS; PALOMAR, 2018, p.31).

Sendo assim, podemos entender que a Pedagogia de Projetos é uma metodologia de ensino que se fundamenta em concepções construtivistas, em uma perspectiva de construção do conhecimento e aprendizagens enquanto processo social individual e coletivo. A Pedagogia de Projetos, nesse sentido, coloca-se como alternativa diferente dos modelos tradicionais, a fim de romper com o modelo fragmentado de educação.

Dentre os projetos presentes na escola, configura-se como ordem maior o **Todos a bordo**, o qual tem como caracterização se tornar um projeto de identidade da escola, aquele que inclui as demais ações nos seus objetivos desenvolvidas durante o ano. Além disso, utiliza-se do diário de bordo para registrar as atividades vivenciadas pelos sujeitos da escola. Possuem o diário de bordo todas as crianças, as duas professoras, a merendeira e a auxiliar de serviços gerais.

Os projetos foram observados e registrados ao longo da Inserção Ecológica, como também através da entrevista realizada com a professora Apolinário. A narrativa da professora demonstra que a Educação Ambiental na escola não se desvincula dos projetos, mas edifica ainda mais os precedentes da Educação do Campo, ou seja, a vinculação da EA na escola integra a própria Educação do Campo, que necessita dos debates para se fortalecer enquanto movimento dos povos do campo.

Integrar a Educação Ambiental no currículo escolar é se voltar para a formação de professores do campo, com o propósito de compreender suas trajetórias subjetivas e formativas:

Eu sou professora há 28 anos na rede municipal, e 23 anos na rede estadual. A minha trajetória já começou, em uma escola de zona rural, na época que eu comecei, eu comecei na escola Olavo Bilac e sempre trabalhei com uma proposta, assim pedagógica de forma diferenciada. Escolas distantes, não é, poucos recursos, poucos brinquedos, sem muitas condições de sala de aula... Então a minha trajetória, nessa área assim da Educação, é uma trajetória que eu sempre busquei, novos horizontes. Quando eu tava com sete anos de magistério, na rede municipal, eu fui convidada pra trabalhar na Secretaria de Educação, lá durante, nessa Secretaria de Educação, eu fiquei 22 anos né, e lá eu caminhei por caminhos da assessoria, direção de departamento educacional, depois fui supervisora pedagógica, tive contato com todas as escolas da rede e isso fez com que eu, olhasse a educação também pelo lado de gestão pública, né... (Professora Apolinário)

A professora Apolinário em suas primeiras palavras já anuncia sua relação com escolas da zona rural, além dos ciclos formativos em atuação na gestão da Secretaria de Educação, as duas experiências são refletidas em sua prática hoje, atuar enquanto gestora, para ela, possibilitou a vivência em diferentes papéis, além de ampliar seus olhares para a educação pública no e do campo, são construções de sua identidade. Evandro Ghedin, em “Perspectivas sobre a identidade do educador do campo”,

Sabemos que não há identidade, como forma de expressão própria, sem uma intensa luta política para instituir, diante de um sistema hegemônico, uma identidade que particularmente expressa um modo de ser que distingue dos demais. Por isso, é necessário advertir que sem luta política não há como instituir uma identidade que seja ela própria defensora de valores que não são comuns. Comuns não porque são corriqueiros, mas porque permitem a identificação de um grupo particular diante de outros tantos grupos que lutam pela distribuição do poder no interior da sociedade. A identidade é expressão de um poder político que não nos chega senão por meio da luta que se constrói politicamente. Portanto, não há como fugir do compromisso social; aliás, é ele que alimenta novas perspectivas de uma forma de poder que não mais se justifica pelas relações pessoais, mas pela capacidade de resolução dos problemas que nos atingem. (GHEDIN, 2012, p.27)

Portanto, não há como pensar a identidade dos educadores do campo sem antes situar histórica e geograficamente suas condições existenciais, que constroem um modo de ser, agir e pensar frente aos desafios políticos e ao compromisso social. Isso faz lembrar trechos da entrevista em que a Professora Apolinário relata algumas das suas experiências enquanto gestora e de posturas que devemos ter não apenas com nossa prática, mas diante dos desafios que estão postos:

Eu sou do tempo que a gente teve que fechar uma escola na minha época da secretária que foi o Professor Carneiro. O dia que eu fui lá ver, conhecer a escola e a gente foi conversar com a professora, eu fiquei com muita pena daquela professora, a professora muito mal instalada, ela morava em cima, era um sobrado, ela morava no quarto em cima, em baixo era a escola. A escola era ao mesmo tempo a cozinha dela, a sala, o fogão à lenha, o forro cheio de morcegos, ela e uma aluna só, um frio, um frio, sabe... a casa muito gelada e nós ficamos pensando assim: meu deus que tristeza, o que aquela pessoa, professora vai trocar com aquele aluno, naquele ambiente tão hostil, não tinha muita coisa. (Professora Apolinário)

Trechos como estes demonstram as condições em que professores eram submetidos. Em sua tarefa laboral, a ação docente se dava em conjunto com a vivência desse profissional que não se desvinculava do papel de professor nem mesmo em suas horas de descanso, a casa era a escola e a escola era sua casa. A inexistência de investimento nas escolas do campo é parte integrante do processo estrutural desse relato, as marcas da educação rural ainda provocam reverberações nos dias atuais através das memórias desses professores.

Ao longo da entrevista, a professora Apolinário continuou compartilhando sua experiência enquanto gestora e os resultados provocados pelo fechamento da escola. Nesse sentido, podemos observar e refletir, a seguir, sobre os fundamentos da Educação do Campo, os quais necessitam estar voltados para a prática pedagógica na escola, ou seja, **uma prática pedagógica voltada para as singularidades da comunidade:**

Então se pode dar uma qualidade para educação, mas uma qualidade de estrutura, mas não pedagógica, muito longe de ter a pedagógica, com a proposta agora da Educação do Campo, se está se voltando para ter a proposta para a localidade, uma escola voltada para aquela comunidade que está inserida, então se começa a pensar propostas pedagógicas para cada escola de zona rural ou de campo, cada uma tem as suas peculiaridades, tanto na parte de gestão escolar, quanto na comunidade, e aí tem a inserção de conteúdos próprios para aquelas regiões e dá ênfase para aquela comunidade onde a escola está inserida. Com isso a gente volta a pensar assim que a escola de zona rural, de zona urbana, ela não pode seguir o mesmo objetivo da escola de zona urbana, ela tem que ter os seus próprios objetivos e realmente a escola, acho, não, tenho certeza, a Escola do Campo hoje em dia faz sim ensinamentos muito bons, muita quebra de paradigmas. Por exemplo eu não posso ensinar o meu aluno que mora lá no Taim a valorizar, mais a Ilha dos Marinheiros do que o Taim, eu tenho que mostrar pra ele que ele tem que valorizar a Estação Ecológica do Taim, mas que também nós temos uma outra localidade que é tão importante de Educação Ambiental, que é a Ilha dos Marinheiros e a mesma coisa eu falo aqui, eu digo pros nossos alunos, nós temos um paraíso, diferente do Taim? Diferente, mas nós temos os nossos marismas, as nossas dunas, nós temos as nossas lagoas, a nossa vegetação que é própria daqui, os animais que vem pra cá, as nossas aves, a Ilha dos Marinheiros ela é um ninhal, então isso eu tenho que mostrar, e mostrar também que Rio Grande está aí. (Professora Apolinário)

O testemunho da professora legitima o trabalho pedagógico voltado para Ilha dos Marinheiros naquilo que é mais específico e singular (marismas, Lagoa, dunas, etc.), mas

não exclui os outros espaços da cidade, ao compreender que a valorização, o cuidado e a preservação da Ilha são tão importantes quanto conhecer a Estação Ecológica do Taim. Para Borges e Silva (2012):

A docência é a expressão que envolve trabalho como suas especificidades da área da Educação. Nesse sentido, o trabalho docente configura-se como espaço de criatividade no qual os educadores, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolvem ações planejadas e não planejada. Essas ações estão alicerçadas na articulação dos diferentes saberes docentes (da vida, da formação, da trajetória profissional, entre outros). Ou seja, nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) dos educadores que leva à reflexão de outras formas de ser e de agir que, conseqüentemente, conduzem sua autoformação. Nessa dimensão, o trabalho dos educadores é de natureza da docência da docência, por seu um trabalho pedagógico que contribui para o processo de humanização dos educandos. (p. 221).

As ações docentes estão em articulação com diferentes saberes, sejam eles de vida, profissionais ou da própria trajetória, que demonstram o caminho do processo de transformação da humanização do(a) professor(a) e das crianças. A expressão da docência possibilita o encontro da realidade cotidiana com os saberes das crianças na transformação para conhecimentos pedagógicos.

Desde a chegada na escola, percebi uma proposta diferenciada e voltada para aquela comunidade, não só pelo planejamento pedagógico, como também pela estrutura física da escola, os objetos que ali estavam presentes, os cartazes, as flores, Ao longo dessa trajetória, frequentando escolas, realizando estágios, pude notar que a organização dos espaços escolares se concretizam muito mais pela forma decorativa e desconexa com a realidade do que através de elementos que integram os conhecimentos locais.

Na escola Apolinário, há a reafirmação de um espaço e uma identidade, muitos barcos, as redes de pescar, os animais, como porcos, cavalos, ovelhas e cachorros na área externa da escola, que podem-se tornar exemplo para outras escolas no que compete à organização dos espaços, às relações com a natureza, ao pertencimento e à formação de professores. Para a Professora Apolinário, a Educação do Campo pode nos ensinar da seguinte maneira:

Eu vejo a Escola do Campo, como sendo uma propagadora de ideias, de quebra de paradigmas, daquela classe uma atrás da outra, de criança em silêncio, eu vejo a Escola do Campo assim, que pode ser usada, utilizada pra vários estudos porque relação professor aluno é diferente, aluno pra aluno é diferente, a parte, os segmentos dos funcionários da escola com os alunos é outra, a relação da escola com os pais, com a comunidade é outra. Nós quando nos reunimos, não falta uma mesa farta, a gente discuti os assuntos, na volta de uma mesa, olho no olho, escuta, muita escuta. Então eu penso que a Escola do Campo, é sim um viés, talvez muito grande pra mudanças de algumas coisas da escola urbana, é um exemplo mais

afetivo de educação, uma educação mais de olhar, de entender o outro, não chegar e passar um quadro cheio de conteúdo, que a criança aprende ali na hora mas depois vai esquecer, porque aquilo não foi internalizado, não foi vivenciado e a Escola do Campo é diferente, a gente vivencia tudo, o ponto no quadro é o de menos, por que os conteúdos já são colocados nas vivências dos alunos e aí isso permanece. (Professora Apolinario)

Que concepções de escola estão presentes no cotidiano do campo? Através da narrativa acima, podemos refletir na potencialização da Escola do Campo enquanto um espaço de encontro, não só de conteúdos, mas que se preocupa com o acolhimento dessas famílias e crianças, o que acaba se tornando um diferencial, pois integra, em suas diretrizes, a capacidade de humanização dos seres humanos no seu desenvolvimento. O momento de calma, escuta do outro, acolher com uma mesa farta de pães, bolos e frutas, entre outros exemplos, são diferenciais para aqueles que prezam pelo desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos em desenvolvimento.

O relato, mais uma vez, partilha daquilo defendido nas diretrizes da Educação do Campo, no entendimento da **escola enquanto um espaço que valoriza os saberes da sua comunidade**, um espaço de encontro de singularidades, e não de padronizações.

Os projetos desenvolvidos na escola durante a investigação tiveram um número expressivo e refletem a capacidade da escola em pensar uma proposta pedagógica voltada para a comunidade da Marambaia. Perceber a escola exercendo uma potência formadora e se apropriando de conhecimentos voltados para os ecossistemas, para o pertencimento das crianças e sua participação demonstra que, em algum lugar do Brasil, com um grupo de sujeitos, a Educação Ambiental é permanente e provoca transformações significativas nos modos como nos relacionamos com o outro e com a natureza.

Em “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, uma pesquisa produzida para compreender a presença da EA nas escolas brasileiras, os autores relatam uma grande diferenciação das regiões brasileiras. Um dos aspectos avaliativos foi a condição de materiais disponíveis para a sua implementação, ocorreram diferenças entre escolas públicas e privadas, como observamos a seguir:

As escolas públicas possuem maior precariedade material, professores em condições salariais e profissionais pouco satisfatórias, maior autonomia pedagógica e ênfase no processo educativo, até por força do público atendido. Apesar de a relação com a comunidade ser contraditória, são mais permeáveis ao estabelecimento de canais de diálogo e à incorporação dos problemas aí existentes em suas propostas pedagógicas implementadas (LOUREIRO *et al.*, 2007, p. 77).

O conjunto de resultados encontrados na pesquisa podem ser comparados com o trabalho voltado para a EA na escola da Ilha, visto que possui a mesma condição existencial

de instituição pública. Mesmo com precariedade de materiais e recursos humanos fragilizados, a escola pública ainda promove canais de diálogos direcionados para o enfrentamento dos problemas ali existentes. Os canais de diálogo são o ponto nodal entre a Educação Ambiental e a transformação da realidade.

Toda nossa prática aqui é voltada pra Educação Ambiental, tanto nosso ciclo de alfabetização, a gente tem projetos de fotografia, projetos de Educação Ambiental voltados pra Educação Patrimonial, a gente cultua a cultura da Ilha, os costumes da Ilha, recebemos muitos alunos de outras escolas querendo conhecer a história da Ilha dos Marinheiros e acabam vindo aqui pra escola pra gente poder contar um pouco dessa história e mostrar o que era a Ilha no passado, o que é hoje no presente, e o que a gente tá buscando, no futuro. Toda nossa parte de formação das crianças, toda ela é formada para o sentimento de pertencimento (Professora Apolinário).

Os projetos de Educação Ambiental na escola são desenvolvidos em busca de um propósito maior, promover **o sentimento de pertencimento através das práticas educativas**. De acordo com a professora, os projetos acontecem simultaneamente e interconectados, o que dificulta, inclusive, a sua diferenciação, visto que não são pontuais ou trabalhados apenas em datas comemorativas, mas acontecem enquanto um processo formativo e constante. Quando questionada sobre o sentimento de pertencimento à Ilha, a professora diz que:

O pertencimento é permanente, desde o momento que a criança entra na Educação Infantil, ela já começa a ter esse pertencimento. Pertencimento da família, da escola, o que ela conhece dos seus avós, o que as brincadeiras dos seus avós, da sua família, como é que essa família brinca, se alimenta, como é que ela trabalha, e aí por aí a gente já vai mostrando pra essa criança que ela não mora só na Ilha dos Marinheiros, ela mora em um lugar maravilhoso, que tem um potencial ambiental muito grande e que cabe essa comunidade se perceber dentro desse potencial, perceber e se apropriar não é? desses caminhos, porque a gente sabe que hoje em dia tá muito difícil a vida do pescador, a vida do agricultor, e a gente tem que buscar outros vieses para a economia, não deixando essas duas áreas de lado, ou não dando o devido valor. Pelo contrário, mostrar pra essas crianças, quando seus pais são agricultores e são pescadores o quanto eles são importantes para a economia lá do município de Rio Grande, os municípios a volta. O nosso potencial econômico dentro de uma situação sócio econômica do município e esses pertencimentos é diário, através do nosso trabalho sobre a família, o distrito, a história dessa Ilha, conhecendo os nossos antepassados, a participação da família na escola, com todos os anos a gente trás algum familiar pra vir contar a vida dele aqui. Esse ano mesmo foi o avô da Marcela¹⁷, mas o ano passado foi o seu Farico, o avô da Alice¹⁸, veio o avô também do Vinicius¹⁸, e com isso a gente vai desenvolvendo uma proposta. Conferência Municipal de Educação Ambiental, projeto varal fotográfico, o sarau poético, participamos do projeto. (Professora Apolinário)

¹⁷ O nome foi transformado para preservar a identidade da criança, mantendo a letra inicial.

¹⁸ O nome foi transformado para preservar a identidade da criança, mantendo a letra inicial.

¹⁸ O nome foi transformado para preservar a identidade da criança, mantendo a letra inicial.

Narrar sobre o cotidiano escolar é comunicar a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem simultaneamente e inter-relacionados. Ao compartilhar as relações de pertencimento, dialogamos com as relações familiares. Como a família se faz presente na escola? Como é a sua participação? A partir dos projetos que a escola desenvolve, podemos notar que a família representa um dos alicerces da educação das crianças. A escola, ao convidar os avós para desenvolver propostas como confecção de redes de pescar ou promover rodas de conversa sobre a pesca na Ilha dos Marinheiros, integra os conhecimentos tradicionais e específicos de vida no seu currículo.

Além disso, fortalece os vínculos e as relações afetivas entre família, crianças e escola. Tais vínculos e micro contextos podem ser entendidos pelo viés da Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Para Garcia (2012):

A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner apresenta contribuições significativas para as discussões sobre o ambiente familiar em Educação Ambiental, pois possibilitam a formação de um olhar holístico e sistêmico (relações complexas e intrínsecas entre o ser e o mundo, entre o local e o global) sobre as situações e interações humanas no mundo (p. 20).

Retomando os elementos da abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, é possível dizer que o entendimento das relações entre família e escola integra os elementos do modelo PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo). É tarefa da escola encontrar caminhos para a participação das famílias no ambiente escolar, uma participação efetiva que integre as narrativas, os desejos e as trajetórias. Para Garcia (2012), cuidar das famílias é contribuir para o seu processo de humanização, ou seja, possibilitar que os grupos possam refletir sobre suas práticas e aumentar o repertório de ambientes de cuidado com a vida.

Logo, a escola, ao promover momentos de diálogo com as famílias, inseri-las enquanto protagonistas da educação das crianças, está contribuindo para a qualificação de seu processo de humanização. Portanto, as famílias podem contribuir para pensar as relações dos seus membros com o mundo em que estão inseridos, mas, para isso, mostra-se relevante a relação e participação desses grupos em outros contextos educativos, como escolas, associações de bairro, sindicatos, clubes e entidades (GARCIA, 2012, p. 24).

Como já mencionamos, narrar a complexidade de percepções sobre o cotidiano escolar implica perceber, de forma inter-relacionada, os elementos que integram essas concepções. A Professora Apolinário, ao ser questionada sobre as **relações de pertencimento na escola**, atribui o fortalecimento dessas relações a partir de duas variáveis:

primeiro, pela forma que se refere ao **lugar para as crianças**, percebida através do seguinte trecho:

a gente já vai mostrando pra essa criança que ela não mora só na Ilha dos Marinheiros, ela mora em um lugar maravilhoso, que tem um potencial ambiental muito grande e que cabe essa comunidade se perceber dentro desse potencial, perceber e se apropriar não é? (Professora Apolinário)

Segundo, através da **participação das famílias**, quando diz que: *“Pertencimento da família, da escola, o que ela conhece dos seus avós, o que as brincadeiras dos seus avós, da sua família, como é que essa família brinca, se alimenta, como é que ela trabalha.”* (Professora Apolinário, 2020)

As transformações do mundo impactaram de modo estrutural as formas como homens e mulheres se relacionam com o ambiente, acarretando a perda de saberes práticos que sustentam de maneira mútua as relações de pertencimento com a natureza (SÁ, 2005). Para Sá (2005), isso quer dizer que o pescador perde seu conhecimento sobre o mar, o agricultor a relação com a terra e com o ecossistema, etc. A Escola do Campo, diante das transformações do mundo contemporâneo, precisa urgentemente inserir na agenda do diálogo formas combativas e práticas que valorizam e reconhecem **as relações de pertencimento das comunidades com o lugar onde vivem**. Na Ilha dos Marinheiros não é diferente, a pouca oferta do pescado, os preços baixos dos alimentos que as famílias produzem em suas terras e as dificuldades de acesso estruturais já fizeram com que muitas famílias abandonassem a vida na Ilha e fossem em busca de outras formas de subsistência.

Pensar práticas educativas na escola que, de fato, promovam o debate compromissado não é tarefa fácil diante de discursos ingênuos sobre a realidade do campo brasileiro. Para Sá (2005):

A noção de pertencimento que aparece nos discursos e práticas de Educação Ambiental não é um conceito que já se encontre formal e racionalmente definido, do qual seja possível identificar uma nítida trajetória. Pelo contrário, trata-se de uma noção fluida e escorregadia, utilizada quase sempre de modo superficial e ingênuo. A intenção de qualificar o modo de relação entre os humanos e a natureza passa por uma diversidade de sentidos que vai desde a suposição de uma identidade imediata do humano com o biológico até as mais sofisticadas posições humanistas sobre a autonomia e o poder de construção de uma nova natureza por parte da vontade humana. (p. 249)

Entretanto, podemos dizer que, ao contrário de práticas descompromissadas e ingênuas, o trabalho que a escola Apolinário desenvolveu no período investigado fortaleceu e qualificou as relações de pertencimento das crianças com a comunidade da Marambaia,

pois puderam conhecer seus antepassados, aprender sobre a realidade das famílias dentro da escola.

Além disso, os fortalecimentos das relações de pertencimento são evidenciados a partir dos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola. A partir desse trecho, alguns deles são citados pela Professora Apolinário:

Toda nossa prática aqui é voltada pra Educação Ambiental, tanto nosso ciclo de alfabetização, a gente tem projetos de fotografia, projetos de Educação Ambiental voltados pra Educação Patrimonial, a gente cultua a cultura da Ilha, os costumes da Ilha, recebemos muitos alunos de outras escolas querendo conhecer a história da Ilha dos Marinheiros e acabam vindo aqui pra escola pra gente poder contar um pouco dessa história e mostrar o que era a Ilha no passado, o que é hoje no presente, e o que a gente tá buscando, no futuro. Toda nossa parte de formação das crianças, toda ela é formada para o sentimento de pertencimento. (Professora Apolinário)

E confirmados através do registro do Diário de Campo:

Quando chegamos na escola, fui com as crianças para a sala de aula. Elas me contaram que na quinta-feira passada, começaram o projeto “A Ilha dos três Antônio”, que irão produzir um vídeo para Estudos Sociais. Segundo elas os primeiros habitantes da Ilha foram indígenas. O primeiro Antônio (Antônio Gonçalves dos Anjos), ficou com um terço da Marambaia, onde podemos enxergar São José do Norte, o segundo Antônio (Antônio Araújo Vilela) ficou com o centro da Ilha, e o terceiro (Antônio Gonçalves Pereira de Farias) com as bandeirinhas. As professoras dividiram a turma em dois grupos para pesquisa nos livros, o 4º ficou responsável pela investigação dos **primeiros habitantes** (35-40p. do livro) e o 5º ano fizeram esquemas sobre os **aspectos históricos** (42-49p. do livro). Enquanto as meninas me mostravam as imagens do livro diziam “esse é o nosso bisavô, ele produzia vinho”, apontando para as imagens do livro, outra apontou para a fotografia da avó com o estandarte a caminho da procissão. Continuávamos folheando as páginas do livro, quando percebi na descrição de uma das fotografias a seguinte frase: “Na imagem, mulheres no Baile da chita”. Questionei as meninas a respeito do baile e elas explicaram assim: “baile da chita é um baile que as mulheres fazem aqueles vestidos com aquele tecido da toalha”. Eu perguntei, “xadrez?”. Elas responderam: “Sim.” Fazendo movimentos com as mãos ao redor dos ombros. O outro grupo de crianças (2º e 3º ano) confeccionaram o cartaz sobre a Ilha dos Três Antônio. No desenho das crianças, a Ilha em seus aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais. (Diário de Campo, terça-feira, 4 de abril de 2019)

Narrativas como estas demonstram que, se tratando de Educação Ambiental na escola, ainda desconhecemos as realidades brasileiras e os projetos desenvolvidos no seu interior. Não é apenas a partir de práticas pontuais e desconectadas da realidade que a escola constrói conhecimentos sobre o ambiente, somente a investigação aprofundada do cotidiano escolar possibilitará a nós, educadores e pesquisadores da Educação Ambiental, compreender a complexidade de projetos desenvolvidos na escola pelos(as) professores(as).

Contudo, nesse momento, iremos apresentar os projetos que a escola desenvolveu ao longo da Inserção Ecológica, denominados como: **Projetos de Educação Ambiental da escola Apolinário** e **Participação da escola Apolinário em projetos de Educação Ambiental em outros contextos**.

7.1 Projetos de Educação Ambiental da escola Apolinário

Segundo o Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), a Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista, ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2001).

De acordo com as autoras Fragoso e Nascimento (2018):

Na perspectiva da Educação Ambiental dentro das escolas o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, inserindo o conhecimento em suas múltiplas dimensões, promovendo articulações com o contexto local e construindo representações através da realidade e das experiências vividas dos próprios alunos, colocando em prática assim, os temas transversais, isto é, os eixos geradores de conhecimentos, que surgem a partir de experiências concretas, permitindo uma aproximação entre o conhecimento científico e o cotidiano [...]. As práticas de EA nas escolas estão fundamentadas na construção de sociedades justas e sustentáveis, nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas (p. 166).

A escola Apolinário Porto Alegre apresentou um histórico de projetos que confirmam a presença da Educação Ambiental naquele contexto. No entanto, entendemos que a relação entre EA e escola são fortalecidas por meio dos aspectos do lugar, pois é através dele que os projetos acontecem. No ano de 2020, a escola desenvolveu um projeto denominado **Todos a bordo**, que integra as demais ações na escola, como, por exemplo, a Educação Patrimonial, o Varal fotográfico e a produção de vídeo. O Varal fotográfico foi confeccionado para a I Conferência Municipal Infanto-juvenil de Educação Ambiental – I CMEA, naquele espaço a escola expôs o varal com fotografias das crianças nas saídas de campo na própria Ilha.

A produção de vídeo é realizada através da contribuição de uma terceira professora (professora articuladora), a qual realiza a produção audiovisual com as crianças da Ilha dos Marinheiros. Ou seja, as professoras titulares constroem a proposta e ela transforma isso em produção audiovisual, como foi o caso da temática do vídeo a Ilha dos Três Antônio e a Corrida de Caicos, explicados pela Professora Apolinário:

Esse ano de 2019, a gente participou do vídeo, fizemos um filme e dois vídeos de desenho animado. O filme nós contamos a história de quem vive na Ilha, vista de um portal dentro da história, ou seja, nós recebemos um índio, o índio Ita, e ele viajava pelo tempo e ele estava atrás dos nossos alunos aqui que estavam preocupados com a Educação Ambiental na Ilha. Nessa viagem do tempo o índio Ita, encontra os três Antônio, aí um dos três Antônio que é o nosso aqui da Marambaia, ficou responsável pela parte da Marambaia, explica para ele que ele tem que viajar mais para o futuro. Tem um enredo muito legal porque nesse meio das viagens do Ita, ele se depara com os personagens das nossas lendas, a velha das ervas, a noiva da Lagoa, é um filme engraçado, que ao mesmo tempo que ele fala de um assunto muito sério, a nossa história, contando de como essas crianças em uma simples Conferência Municipal desenvolvida na escola sobre Educação Ambiental, tem soluções muito práticas para os nossos problemas de hoje. (Professora Apolinário)

Nesse trecho da entrevista, a Professora Apolinário explica a construção da produção audiovisual na escola, a partir das histórias, lendas e costumes da Ilha. Tal projeto possibilitou a participação no festival de vídeo da cidade de Rio Grande/RS, evidenciando a participação e a produção das crianças e a história da Ilha no âmbito municipal.

Nesse outro trecho, ela compartilha um pouco mais sobre o roteiro dos vídeos:

Esse índio, ele vem pra ajudar essas crianças a cuidar do meio ambiente e da Ilha, bom é o filme, nós ganhamos, melhor roteiro, melhor atriz, melhor ator, e os videozinhos animados, contou a história da divisão da Ilha dos Três Antônio, foi feito uma imagem com massas de modelar, uma Ilha desenhada no papel a metro, com as mãozinhas sendo a água do nosso Estuário, um vídeo foi esses contando a história dos três Antônio, explicando a divisão dessa Ilha e o outro foi explicando a história da corrida de caicos, que a gente faz, que acontece na época de Nossa Senhora de Navegantes e na festa do Mar também. Esses barquinhos nesse vídeo foi feito pelas crianças mesmo, cada barquinho tinha o seu nome, e o ano que ela está. Esses índio faz parte do projeto de música, da professora Rosa¹⁹ Moraes, é uma professora que desenvolveu na Ilha dos Marinheiros um projeto de música e o índio Ita é um dos personagens dela e os nossos alunos, eles escolheram o Ita, porque aqui também a gente teve uma população indígena, e na época que a gente fez a escolha do personagem que ia seguir a trajetória dessa história, a gente estava em abril, e nós estávamos falando de indígenas, que hoje em Rio Grande tem lá no Cassino e Petrolina. (Professora Apolinário)

Para Machado (2018), a produção de filmes na Educação não data de hoje, mas se expandiram principalmente no momento em que a maioria da população tem acesso ao uso de tecnologias móveis, como celulares e tablets. Referente ao Cinema-Educação, o autor diz que:

Os trabalhos com o Cinema no campo da Educação não são novos. A produção de filmes com o objetivo educacional, no Brasil, data de 1936, com a criação do Instituto Nacional de Cinema e Educativo (INCE). Já as exibições de filmes com os cineclubes, segundo Brutuce (2011), surgem a partir de 1928, com a inauguração

¹⁹ O nome da professora de música foi alterado para a preservação de sua identidade.

do Chaplin Clube. É com o desenvolvimento tecnológico e a intensa atividade comercial de câmeras, computadores, e principalmente aparelhos celulares, que a produção de som e imagem se tornam acessíveis por grande parte da população. Se há algo novo, é a interseção Cinema-Educação como campo emergente na Educação Básica (MACHADO, 2018, p. 55).

Ou seja, o autor cita movimentos que amparam o trabalho do cinema na escola. Mesmo que com dificuldades estruturais e com o déficit de profissionais, as escolas públicas continuam apostando no protagonismo das crianças e na democratização da informação. Exemplos como o da Escola Apolinário são resultado de esforços coletivos do trabalho com o cinema. Além disso, a produção audiovisual está voltada para aquilo que as crianças produzem de mais inovador e autêntico na escola, suas vozes, suas linguagens.

O ensino do Cinema e do Audiovisual como conhecimento autônomo na Educação Básica ainda é uma conquista. Os primeiros passos estão sendo dados, mas há muito o que fazer. Como todo campo emergente, tanto o ensino, a extensão, a pesquisa e a atividade profissional, estão em construção prática e teórica. Refletir e principalmente sistematizar as práticas pedagógicas com o Cinema e com o Audiovisual contribuirão com a luta política e pedagógica para a inserção desse novo profissional da educação: o educador audiovisual. (MACHADO, 2018, p. 5657).

A **produção audiovisual na escola Apolinário** tem como principal propósito compartilhar a cultura da Ilha, as premiações recebidas pelas crianças refletem o compromisso e a qualidade da prática pedagógica voltada para a comunidade da Marambaia. A **proposta voltada para a cultura da Ilha** começa a provocar novas bases teóricas metodológicas para pensar a escola de forma situada, em uma Ilha.

A escola também participou de um projeto de musicalização, o qual foi realizado por intermédio da Secretaria de Educação e buscou ofertar a musicalização para crianças em Escolas do Campo em Rio Grande. Participaram dos projetos as escolas da Ilha dos Marinheiros, além da escola Apolinário, a E.M.E.F Prof. Sylvia Centeno Xavier, a E.M.E.F Coração de Maria, a E.M.E.F Renascer e as escolas municipais da Estação Ecológica do Taim. Segundo a Professora Apolinário:

O projeto de musicalização durou o ano todo, eram encontros quinzenais, e aí as crianças desenvolveram duas músicas, escolhemos a nossa mascote foi o Urutau, em cima dessa escolha a gente fez a letra da música, e a professora de música colocou a melodia. Esses projetos trazem um acréscimo na aprendizagem da criança muito grande, porque eles se envolvem, eles vivem essas histórias e dentro dessa história a gente trabalha conhecimento, construção do conhecimento deles, tudo gera conhecimento. (Professora Apolinário)

O desenvolvimento do projeto deu atenção para a cultura da Ilha, a escolha da mascote ocorreu logo em seguida de uma votação onde todas as crianças da escola estavam presentes. Nessa votação, a professora musicalizadora levou para atividade animais nativos da cidade do Rio Grande, como leão marinho, camarão, quero-quero, tainha, urutau, garça, entre outros. As crianças escolheram o Urutau, por ser uma ave presente na Ilha dos Marinheiros. A letra da música foi criada pelas crianças acompanhadas da professora. O registro pode ser comprovado pelo Diário de Campo (Diário de Campo quinta-feira, 4 de julho de 2019).

Uurutau

Ave fantasma presságio do mal, vive na
Ilha é o urutau

Diz a lenda mulher sem amor,
Esperando fulano de tal...

Uurutau, urutau
Canto triste

De noite escura

Avis
a o mal
disfarça
do de
pau

Olhand
o pra
cima,
vê o
céu

De plumagem cinza camufla o mal

Assim é a lenda na Ilha, de canto, foi, foi

Pássaro
formoso
cuida
das
dunas e
da lagoa,
Mãe da

Lua

P

á
s
s
a
r
o
m
i
s
t

e
r
i
o
s
o
é
o
u
r
u
t
a
u

Urutau, tau, urutau

A letra da música conta a presença da ave na Ilha e a relação do urutau com os elementos mitológicos e lendas da comunidade. Segundo as crianças, o urutau é primo da coruja e seu canto remete melancolia e terror, algumas delas conhecem a ave, outras só ouviram falar, o urutau pode ser conhecido também como bicho pau e tem a capacidade de se camuflar nos troncos das árvores.

Todos esses projetos integram o que chamamos de **Educação Ambiental na escola da Ilha**, ou seja, aquela voltada para a comunidade, que valoriza os saberes, a cultura e a participação das crianças e das famílias.

A Educação Ambiental sistêmica da escola, ao considerar outros contextos ecológicos relacionados às crianças e às famílias (casa, feira, etc.), contribui para a criação de um presente sustentável. Para Capra (2014):

Os indivíduos e as comunidades que planejam e implementam essas soluções são ecologicamente alfabetizados: eles percebem que, a fim de criar e manter sociedades sustentáveis, nós precisamos honrar e preservar a natureza, e cooperar com ela; e que podemos aprender lições valiosas com os ecossistemas da natureza - as comunidades de plantas, animais e microorganismos que têm sustentado a vida ao longo de bilhões de anos. (p. 550)

A mudança do olhar para a natureza imprime novos valores nas práticas escolares. Nesse sentido, ao contrário de conceber a natureza enquanto recurso de propriedade e consumo, a abordagem sistêmica da Educação Ambiental faz o chamamento para o sentido de cooperação mútua entre os sistemas ecológicos, sociais, culturais e econômicos. O sentido da cooperação está voltado para uma abordagem do reconhecimento do outro, da necessidade de partilha e de relações recíprocas e conscientes. Essa nova atitude de aprender com a natureza e cooperar com ela em vez de tentar controlá-la, adaptar as nossas necessidades aos

padrões e processos da teia da vida, e não o contrário, é, de fato, uma profunda mudança (CAPRA, 2014, p. 551).

Contudo, refletir sobre a **Educação Ambiental na escola** e partilhar o encontro com ações, projetos e atitudes apontam para mudanças significativas que vão além de ações comportamentais e conservacionistas, e que, no fundo, são mudanças do olhar, longe de ser mudanças “salvadoras” das crises que enfrentamos, mas meios de esperança e possibilidade da transformação do aqui e do agora. A Educação Ambiental sistêmica na escola fortalece a compreensão dos problemas socioambientais da Ilha dos Marinheiros, aponta para projetos que integram o olhar ecológico das crianças e das famílias, como também fortalece a teia de relações e vínculos estabelecidos na escola e em outros contextos.

7.2 Participação da escola Apolinário em projetos de Educação Ambiental em outros contextos

Nesse momento, iremos compartilhar a participação da escola em outros projetos de Educação Ambiental, os quais foram desenvolvidos a nível federal e municipal, sendo EcoViver, promovido pelo Grupo EcoRodovias, e a I Conferência Municipal Infanto-juvenil de Educação Ambiental – ICMEA, organizada pelo grupo de trabalho de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande.

7.2.1 EcoViver: a arte de viver e transformar o meio

O EcoViver é um projeto criado em 2006, com o objetivo de sensibilizar alunos e professores sobre o território onde vivem. O projeto acontece anualmente em vários estados da federação, dentre eles Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. É viabilizado pelo Lei de Incentivo à Cultura e patrocinado pelo Grupo EcoRodovias. Além disso, os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS da Organização das Nações Unidas – ONU servem como base conceitual e pedagógica das ações do projeto.

A trajetória EcoViver é composta por cinco etapas: iniciar, descobrir, planejar, agir e nossa história. O projeto realiza formações com os professores das escolas, reuniões de organização de mostras artísticas e peça teatral. As etapas se encerram com mostra teatral na cidade em que as escolas estão situadas. Podemos encontrar essas informações presentes no diário de campo:

O EcoViver tem como objetivo transformar a realidade por meio da arte, trazendo um novo olhar através das questões urgentes da atualidade. Para os educadores, formação teórica, materialização dos resultados a partir de peças teatrais. Neste sentido as professoras pretendem se basear no material disponível para retornar a problemática da EA na escola (Diário de Campo, terça-feira, 26 de março).

O acompanhamento do EcoViver na escola, como podemos perceber, inicia-se na primeira semana de Inserção Ecológica. Naquele momento, estava conhecendo as ações desenvolvidas pela mesma e logo fui surpreendida com a Educação Ambiental presente na escola. A partir das experiências e das leituras no PPGEA, notamos o uso recorrente de projetos nas escolas voltados para as temáticas da água, lixo e reciclagem. Conhecer algo diferente disso pode configurar-se enquanto uma experiência inédita para aqueles e aquelas que acreditam em uma Educação Ambiental capaz de transformar as relações dos sujeitos com a natureza e se torne um projeto efetivo e permanente dentro das comunidades. Para Miranda e Franzoni (2016):

A linguagem teatral, bem como a música e as diversas formas de expressão plásticas, está presente nas manifestações populares de caráter coletivo. A dimensão artística dessas manifestações tem sido, cada vez mais objeto de estudo e visibilidade por parte daqueles que buscam romper com o monopólio da produção e do conhecimento artístico. O Teatro, assim como as demais manifestações artísticas, visto como propriedade dos detentores das riquezas, como arte de elite, tem encontrado sistematicamente seu contraponto na arte produzida pelos trabalhadores e pelos povos oprimidos. Contra a propriedade e o acesso da arte, contrapõe-se uma forma de expressão coletiva, festiva e combativa, celebrativa e denunciatória, tradicional e transformadora, uma arte feita pelo povo e para o povo, uma arte acessível a uma maioria marginalizada dos meios de produção artísticos formais. (p. 199)

A escola, para participar do projeto EcoViver, elaborou uma peça teatral envolvendo todas as crianças, intitulada, **Ilha dos Marinheiros um portal na história**. Nessa peça, a partir do uso da bibliografia **A Ilha dos três Antônios**, de Ana Lúcia Moris, as crianças fizeram um roteiro investigativo no livro e, em seguida, trouxeram os achados para o roteiro da peça teatral.

A peça conta a história da divisão da Ilha dos Marinheiros para os três Antônios e a chegada de um indígena por um portal que busca a ajuda das crianças da escola para solucionar os problemas ambientais da Ilha. Além disso, traz algumas lendas presentes na comunidade, como a Velha das Ervas e a Noiva da Lagoa, como também duas comidas

típicas da Ilha, tainha assada e bilharaco²⁰. Citações do Diário de Campo nos mostram a participação das crianças na construção da peça de teatro:

Na sala de aula ao lado da professora continuamos conversando sobre as ações do EcoViver, Conferência de Educação Ambiental e produção de Vídeo Estudantil. A professora faz a leitura do roteiro sobre a história da Ilha dos Marinheiros e as crianças dão sugestões e comentários. No livro a professora consultava o Antônio responsável pela Marambaia, Antônio dos Anjos. Em seguida as crianças constroem as falas para o vídeo. Organizam a estrutura, argumentam sobre a narrativa dos personagens. Deram ideia de convidar um pescador para participar do vídeo e fazer a filmagem no bote. (Diário de Campo, quinta-feira, 6 de junho de 2019)

Os ensaios da peça foram realizados durante o primeiro semestre de 2019 e apresentados no Teatro Municipal do município de Rio Grande no dia 16 de outubro de 2019.

Mesmo que não denominada pelas educadoras, é possível pensar **a peça teatral na escola pelo viés da Educação Estético Ambiental**. Segundo Dolci e Molon (2018, p. 787), os conceitos de Educação Ambiental e de Educação Estética são abordados isoladamente pelos teóricos que são referência nesses campos do conhecimento, ou seja, a definição de um conceito não recorre ao outro. No entanto, ao buscar o encontro dessas duas perspectivas:

Entendemos que o encontro destas duas perspectivas educacionais possibilita instigar um exercício constante de repensar as condições de vida no processo social em que vivemos, sendo um movimento essencial para a promoção de novas atitudes para a melhoria das relações ambientais, ressignificando os seus modos de viver e agir com o outro e consigo mesmo (DOLCI; MOLON, 2018, p. 788).

A junção das bases epistemológicas surgiu da necessidade de cunhar um termo que contemple os debates da Educação Ambiental e da Educação Estética, denominado enquanto Educação Estético Ambiental. Pensar a peça teatral na escola Apolinário pelo viés da Educação Estético Ambiental significa uma produção que promove debates críticos sobre a realidade, que integra os saberes das crianças e que concebe todas as crianças da peça enquanto protagonistas, pois de fato estão contando a própria história.

7.2.2 I Conferência Municipal Infanto-juvenil de Educação Ambiental – ICMEA: Pertencer é preciso

²⁰ Espécie de bolo doce frito de abóbora, tradicional português. A massa é composta por farinha de trigo, ovos, fermento e sal. Depois da produção, os bilharacos são fritos em óleo quente e misturados com açúcar e canela. Nas festividades da E.M.E.F Apolinário Porto Alegre, o bolinho de abóbora sempre está presente.

A I Conferência Municipal Infanto-juvenil de Educação Ambiental – I CMEA é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação – SMED. Ao construir coletivamente tal conferência, está realizando debates com as crianças e os jovens de cada escola, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, trazendo as crianças e os jovens como protagonistas, onde relataram as problemáticas de seu bairro.

A realização da conferência surge enquanto projeto piloto para constatar os problemas socioambientais do município de Rio Grande para que, em 2020, seja construído o Plano Municipal de Educação Ambiental, levando em consideração os debates realizados nas Conferências, que só foi possível a partir de esforços coletivos entre crianças, jovens, professores, gestores das escolas e Secretaria de Educação.

Ademais, é uma ação de Educação Ambiental que tem por objetivo estimular processos de diálogo e participação, enfatizando a importância da ação coletiva e da atuação em rede. É importante ressaltar que a Conferência é um processo pedagógico e não apenas um evento, assumindo um compromisso pós “evento” para com os debates construídos coletivamente.

A Conferência, em cada escola participante, aconteceu da seguinte maneira: a **Conferência na escola** considerada o momento mais significativo do processo, pois permitiu à comunidade aprofundar o conhecimento em seu entorno, além de conhecer profundamente as problemáticas locais, valorizando os diferentes olhares sobre o bairro, vila ou zona onde está inserida a escola. Em cada escola, um professor ou uma professora ficou responsável por promover os debates, além disso, ele ou ela foram convidados para participar de formações mensais organizadas pela Secretaria. Nesse momento, também foi realizada a escolha dos delegados que iriam representar a escola no dia da Conferência.

A etapa na E.M.E.F Apolinário Porto Alegre ocorreu no dia 10 de julho de 2019, no período da manhã. A sala foi organizada para receber as famílias, as crianças e os representantes do GT de Educação Ambiental da Secretaria de Educação. Elementos à mostra, como livros sobre a Ilha dos Marinheiros, barcos de madeira, bonecos das crianças, redes de pesca, barcos e mapa da Ilha produzidos pelas crianças, cartazes e histórias em quadrinhos sobre o Urutau, faziam parte da organização do espaço para receber as famílias e os convidados.

Além disso, o acolhimento das famílias teve o apoio das crianças, um poema foi previamente escolhido e as crianças fizeram a ilustração para entregar para as famílias em forma de pergaminho. Nas semanas que antecederam a Conferência, o trabalho foi intenso

e mobilizou algumas reflexões a respeito da **participação das crianças no trabalho coletivo da escola**.

Venho percebendo que a organização escolar permite uma certa mobilidade das crianças naquele espaço. Percebo que as professoras precisam das crianças como parceiras para o trabalho acontecer, na festa junina por exemplo elas organizaram o casamento e as brincadeiras. Além de algumas meninas ajudarem a diretora a confeccionar materiais para as formações fora da escola²¹. (Diário de Campo, quinta-feira, 27 de junho de 2019)

No primeiro momento da Conferência, as crianças receberam as famílias na sala, em seguida aconteceu uma breve apresentação das ações que a escola desenvolveu, logo veio a apresentação dos projetos pelas crianças, todas elas participaram e apresentaram para as famílias os aprendizados sobre a Ilha que o projeto proporciona. Ademais, as crianças contaram um pouco sobre a saída de campo realizada para qualificar os objetivos da proposta. No Diário de Campo, podemos observar os registros a partir da saída:

Chegando na escola almoço e em seguida a diretora pede que eu acompanhe a professora e as crianças na saída de campo. Todos nós reunimos para pesquisar a temática da Conferência. Na saída as crianças foram orientadas a identificar o lixo na comunidade da Marambaia. Enquanto as crianças apontavam para o descarte indevido, eu fiz algumas fotografias. Na maioria dos momentos passei o celular para elas, com o intuito de fortalecer seus olhares sobre o lugar onde moram. Caminhamos muito e aprendi algumas coisas significativas: **Situação 1:** Quando chegamos na parte da Ilha na qual segundo elas tinha um muro de lixo. Havia muitas babosas e uma placa escrito, “proibido arrancar babosas”. A professora fez um comentário no sentido de dizer que a babosa funcionava para a prevenção de doenças e para a hidratação do cabelo quando Gabi responde: “Só que arrancam pra vender e não pode vender”. Melissa complementa: “Também não pode arrancar se não desmorona o morro, as babosas têm raízes profundas e dão sustentação para a terra”. **Situação 2:** Encontramos muito lixo, garrafas de óleo e etc.. Muitos barcos nos pátios, um deles tinha o meu nome. As meninas voltaram a dizer que o barco em casa tinha o nome delas. É comum na Ilha dos Marinheiros as crianças serem homenageadas com seus nomes nos barcos, elas contam com muito apreço. **Situação 3:** Na conversa sobre os barcos com Melissa ela fala: “sabia profe que o barco do meu pai estava com 40 pedras dentro para não afundar em baixo da ponte?”. Durante todo o passeio elas me alertavam dos maricás, árvore que segundo elas tem espinho, é proibido arrancar. (Diário de Campo, quinta-feira, 4 de julho de 2019)

Momentos como este foram compartilhados pelas crianças na Conferência. Depois das apresentações, foi distribuída para as famílias a letra da música do Urutau, todos cantaram juntos. Para finalizar o evento, ao redor de uma mesa farta de bolos, salgados e frutas, realizamos um café coletivo.

²¹ A colaboração das meninas auxiliou a diretora a levar as propostas da escola para a formação de coordenadores promovida pela Secretaria de Educação. Nesse momento, elas produziram o mapa da Ilha para a diretora compartilhar com os e as colegas de outras escolas.

A escolha dos delegados respeitou a participação dos respectivos níveis de ensino, ou seja, foram eleitos delegados da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

A etapa da **Conferência Municipal** se deu da seguinte maneira: as propostas debatidas nas escolas foram apresentadas pelos(as) delegados(as) e delegadas eleitos (as) durante a Conferência Municipal. Segundo a Coordenadora do Núcleo de EA da Secretaria, a intenção é realizar um processo democrático e participativo nas escolas, que está reunindo educandos, professores e comunidade, para dialogar e refletir sobre as questões socioambientais, para que, assim, possa-se transformar a realidade. Ademais, busca estimular processos dialógicos, enfatizando a ação coletiva e desenvolvendo a relação de pertencimento dos sujeitos.

Sendo assim, as escolas foram convidadas a enfrentar o desafio de educar para a sustentabilidade, resgatando a Educação Ambiental escolar e evidenciando a participação de seus professores, educandos e comunidade, todos juntos, tornando este mais um momento de resistência a tempos que estão negando a Educação Ambiental.

Percebemos, acompanhando o evento, que muitas escolas municipais consideraram importante participar da Conferência, vindo ao encontro do pensamento de Reigota (1994), o qual salienta que a escola é um dos locais onde a EA deve ser pensada e trabalhada elencada as questões que interferem em nossas vidas. Quando pensamos a respeito, estas são questões que sempre estão presentes na escola e não podem ser negligenciadas, precisam ser nomeadas, se trazidas para o diálogo com os educandos e a comunidade, para que todos possam pensar e repensar, entendendo que fatores externos influenciam as nossas vidas: “[...] A escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que dê oportunidade à criatividade”. (REIGOTA, 1994, p. 24).

Nesse sentido, no microssistema escola, o diálogo deve-se tornar um dos elementos essenciais para a construção de uma instituição que pretende trabalhar uma Educação Ambiental que seja libertadora. Esta foi a intenção de se promover um debate sobre as questões de cada escola durante as Conferências. De acordo com Loureiro e Franco (2014), é através da palavra e da escuta que o diálogo se torna “palavra-ação”, comprometendo-se com aquilo que denuncia.

O diálogo é assumido também como chamamento a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes do processo e, ainda, como provocador da ação pelas palavras que transformadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavra-ação, atividade humana de significação e transformação do mundo. [...]. (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 173).

A **construção de uma educação participativa** não se construirá em pouco tempo, todos os sujeitos envolvidos precisam fazer reflexões e debates acerca do que é de fato “Educação Ambiental”, sobre as problemáticas de sua comunidade, a partir de uma intencionalidade e do diálogo no coletivo.

As crianças e os jovens devem ser convidados a conhecer, a criticar o que deve ser criticado, a problematizar a sua realidade, momento em que professor, aluno e comunidade refletem em conjunto, sem apontar o valor do conhecimento de cada sujeito. “[...] A possibilidade de pronunciar o mundo, na dialética ação-reflexão mediada pela linguagem-pensamento, faz parte do processo de constituição do sujeito. [...]” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 159).

Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre a maneira pela qual regimentos, PPP’s e outros documentos escolares foram construídos, assim como a revisão das propostas pedagógicas no contexto escolar, para que estas práticas estejam voltadas não só a partir do olhar de professores, mas que sejam elaboradas e pensadas com as crianças, os jovens e a comunidade.

Segundo Guimarães (2004, p. 73), “[...] coloca-se como princípio para uma Educação que se pretenda resistente, a luta pela ampliação do espaço democrático [...]”. Desse modo, a práxis se evidencia para uma prática educativa transformadora, em que a escola não se perceba como único detentor do conhecimento, mas uma instituição também aprendente, que valoriza o conhecimento de vida dos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, superando então essa condição de detentor do saber, transformando-se em um espaço tanto para si, quanto para educandos e comunidade, a participação como sujeitos da transformação socioambiental.

A apropriação pela escola de artefatos culturais e ambientais da comunidade na qual está inserida é de suma importância. Na grande parte do tempo, o cotidiano escolar é atravessado por rotinas extensas de trabalho, as quais impossibilitam que as escolas públicas municipais compartilhem os projetos que estão desenvolvendo.

A **Conferência Municipal de Educação Ambiental** aconteceu no dia 25 de outubro de 2019, na E.M.E.I Deborah Thomé Sayão, e mobilizou cerca de 300 estudantes de Rio Grande. Segundo informações divulgadas pela Secretaria, a proposta foi apresentada para 41 escolas da rede municipal de Ensino e 24 aderiram.

As discussões mobilizaram mais de dois mil alunos e alunas da rede nos debates preliminares, eles e elas foram separados por cores de acordo com as faixas etárias e também participaram de oficinas sobre temas transversais da Educação.

A escolha pelo local de realização da Conferência também foi proposital, pois, além da amplitude do espaço, a E.M.E.I também está localizada em uma Área de Preservação Ambiental (APA). Inaugurada em 2016, a escola é um dos primeiros prédios públicos com capacidade de captação de energia solar. Veja o mapa da E.M.E.I Deborah Thomé Sayão:

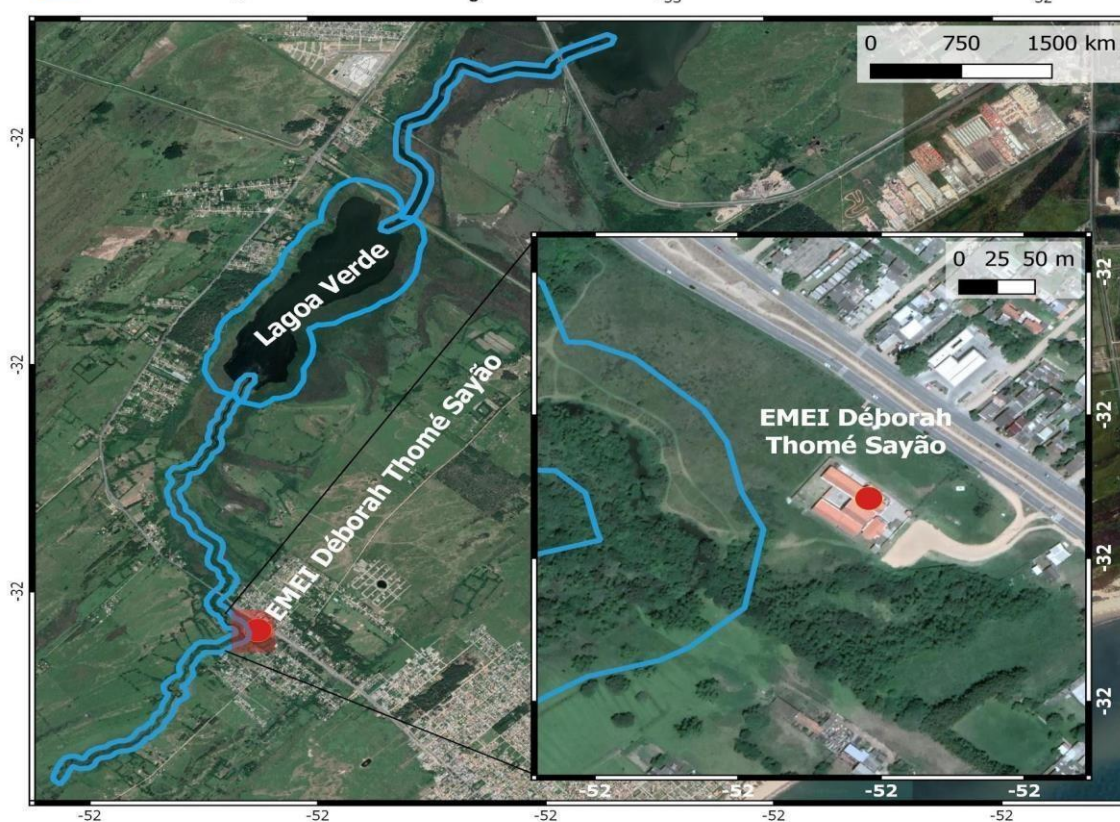
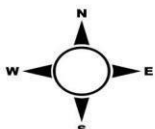
Figura 4: Mapa de localização da EMEI Déborah Thomé Sayão em Rio Grande/RS

Mapa de localização da EMEI Déborah Thomé Sayão em Rio Grande - RS

Elaboração Cartográfica de Bruna Gautério
 Datum: SIRGAS 2000
 Coord.: Geográficas
 Fonte dos dados: IBGE, GeoGM - IFRS/RG,
 Imagem Satélite Google Earth
 Data: 07/01/2020

Legenda

- EMEI Déborah Sayão
- APA da Lagoa Verde



Fonte: Elaborado por Bruna Cavalcanti Gautério

O mapa apresenta a Lagoa Verde e os dois corpos hídricos que compõem a mesma. Segundo o Plano Diretor do Município do Rio Grande, no Art. 93, há a necessidade de manter 150 m de distância da Lagoa Verde e 50 m dos demais recursos hídricos. Isso acontece, pois há “função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica, a biodiversidade, o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas”.

No Brasil, assim como em outros países, estão sendo criadas várias unidades de conservação (UCs), ou seja, espaços que visem a preservação dos recursos naturais, físicos e culturais. São espaços territoriais protegidos e que objetivam a melhoria de qualidade de vida da população. A criação dessa Área de Preservação foi motivo de muitas discussões no município do Rio Grande/RS durante mais de uma década. Participaram dessa construção representantes do Ministério Público, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA), Universidade Federal do Rio Grande –FURG, Patrulha Ambiental e Prefeitura Municipal do Rio Grande.

De acordo com a Lei municipal 6.084 (RIO GRANDE, 2005), a criação dessa UC teve como objetivos: a proteção das paisagens e recursos hídricos; a conservação da biodiversidade vegetal e animal da região; a preservação dos ecossistemas litorâneos; o desenvolvimento de atividades de educação ambiental e pesquisa; a divulgação do patrimônio natural do município e a inserção da área na Reserva da Biosfera da Mata Atlântica. (CUNHA; NETO, 2016, p. 6)

No estudo realizado por Cunha e Neto (2016), os autores trazem conceitos importantes para compreendermos a diferenciação entre os termos conservação e preservação, fundamentais para a criação das UCs:

Dentro deste contexto, é importante ressaltar a diferença entre conservação ambiental e preservação ambiental. Na concepção dos preservacionistas, existia uma divisão intrínseca entre seres humanos e natureza, sendo que o natural seria algo que prescinde da ação e ocupação humana, devendo-se manter intocado como quando foi criado pela ação divina. Já os conservacionistas acreditam ser possível a exploração dos recursos naturais de forma racional e duradoura, não comprometendo a manutenção dos próprios recursos e beneficiando a maior parte das pessoas. (CUNHA; NETO, 2016, p. 8-9)

Portanto, a APA da Lagoa Verde pode ser considerada uma unidade conservacionista por levar em consideração o equilíbrio entre os recursos naturais e a exploração consciente da população.

A etapa na E.M.E.F Apolinário Porto Alegre ocorreu a partir da elaboração das ações da Conferência. Participaram da atividade 18 crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A atividade foi realizada em conjunto, com todas as turmas, considerando a estrutura da escola (multisseriada) e o modo como as duas professoras direcionam suas práticas pedagógicas. O projeto de ação foi intitulado como **Preservando a água e o solo na comunidade da Marambaia – Ilha dos Marinheiros**. Problemas, consequências e ações, estes foram os eixos que direcionaram os olhares das crianças para,

no coletivo, pensarem em ações conjuntas e participativas, capazes de transformar o lugar onde vivem.

Os problemas anunciados pelas crianças foram registrados em um cartaz com a mediação das duas professoras, a descrição aqui nesse texto respeitará a forma escrita produzida pelas crianças. Os **problemas** por elas anunciados foram 1. “A lagoa poluída de lixo, com a presença de sacolas plásticas, papéis, pneus, redes e litros”. 2. “Pinus. A água ficou com ferro, ocasionando doenças nos rins e imprópria para beber”. 3. “A lavagem de veículos, troca de lubrificantes e derrame de combustíveis dos barcos, motos e carros”. 4. “Presença de lixo nos pátios, na estrada, atrás das escolas, na lagoa” 5. “Não separaram os produtos orgânicos, dos recicláveis e dos tóxicos”. 6. “Agrotóxicos e defensivos agrícolas usados indiscretamente e de maneira exagerada, ocasionando doenças, como o câncer e feridas no corpo”. 7. “Água parada causa o mosquito da dengue, surgimento de doenças como febre amarela e dores musculares”. 8. “A água poluída causa diarreia, dores de cabeça e dor de estômago”. 9. “Efeito da poluição sonora, locais muito barulhentos, pois certas pessoas usam as motos com os canos cortados”. 10. “Uso exagerado de agrotóxicos contamina o solo, causando a destruição dos seres vivos que vivem na natureza como, minhocas, formigas, besouros, fungos e bactérias que favoreciam a fertilidade do solo, tornando esse infértil”. 11. “Falta de coletores nos arredores da Ilha. 12. “Falta de coleta seletiva durante a semana”.

Após a identificação dos problemas, as crianças construíram a lista das **consequências**, são estas: 1. “Lagoa poluída, por redes, sacolas, pneus, garrafas, tampinhas, pilhas, lâmpadas, embalagem de salgadinhos, ocasionando o acúmulo de lixo no leito da lagoa e prejudicando os animais”. 2. “Doença nos rins dos moradores devido à água ferrosa”. 3. “Poços artesianos poluídos devido à contaminação pela fossa, próxima a residência”. 4. “O acúmulo de lixo nos pátios das casas atrai doenças e mosquitos da dengue”. 5. “O óleo de cozinha colocado nas pias, passando pelo esgoto, e vai parar na lagoa, em seguida para o mar e desemboca no oceano, matando os animais marinhos”. 6. “Excesso de lixo nos pátios e na lagoa, aumentando o criadouro de mosquitos da dengue e leptospirose”. 7. “Contaminação da água e do solo”. 8. “Falta de conscientização das pessoas do descarte correto do lixo”.

O terceiro momento, **ação**, teve como finalidade encontrar soluções para toda a problemática elencada pelas crianças na Ilha dos Marinheiros, localidade da Marambaia, que se caracteriza por um problema complexo que, além de natural e biológico, faz parte da cultura e das relações sociais dos ilhéus. Sendo assim, nesse momento foram elencadas ações de **solução** pelas as crianças, são elas: 1. “Saída de Campo para observar as condições

ambientais da Marambaia”. 2. “Contato com os órgãos responsáveis para disponibilizar mais dias de coleta do lixo na Ilha dos Marinheiros”. 3.

“Distribuição de panfletos e confecção de cartazes para a preservação da água e da saúde dos ilhéus”. 4. “Organizar um mutirão de limpeza nos pátios das residências”. 5. “Realizar limpeza na praça da escola”. 6. “Confeccionar história em quadrinhos com a temática do meio ambiente”. 7. “Incentivar o uso de sacolas retornáveis”. 8. “Organizar rodas de conversa entre família e escola”. 8. “Parcerias com o posto de saúde da comunidade”. (Diário de Campo, quinta-feira, 6 de junho de 2019)

Outra oportunidade que possibilitou aprendizagens sobre a Conferência foi a reorganização da prática com as crianças. Nesse sentido, ao retornar com indagações para o processo formativo de constituição enquanto educadora ambiental, elaboramos a atividade com o intuito de contemplar as ideias das crianças em um momento posterior. Pelo fato de a escola estar participando da I Conferência Infanto-Juvenil de Educação Ambiental – I CMEA, acreditamos que o objetivo poderia ser abrangido de maneira mais significativa se considerasse outras experiências que as crianças estão vivenciando na escola, sendo assim surge a possibilidade de apresentar a Carta da Terra para as crianças.

Tal Carta é uma declaração baseada em princípios éticos e fundamentais que objetivam a construção de uma sociedade global justa e igualitária. O documento se destina a todos os povos de maneira unânime e propositiva. Temas como proteção ambiental, direitos humanos, a promoção da paz e o desenvolvimento humano equitativo são discutidos no documento de forma interdependente e inseparável. Ao ser propositada, a Carta da Terra passou por várias etapas e, segundo Hosh (2012):

O que consubstancia esse documento e o que acaba por caracterizá-la reside no fato de que seu vertedouro surgiu como que um clamor da sociedade civil. Chama a atenção tal fato pelo mote de ser um texto confeccionado, que tentou, de certa forma, ouvir os mais diversos segmentos da sociedade. Surgiu por meio de uma mudança de postura ética e moral, que tem como escopo tornar-se global. É bom que se diga e se frise que, até a sua redação final (2000), o documento em si perpassou por vários exames e reexames textuais. (p.32)

Os debates sobre a Carta da Terra se iniciam no Brasil com a Eco92. Durante a conferência, surge a possibilidade de pensar em uma medida que transcende a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), de modo que contemplaria não apenas os direitos humanos, mas a inclusão de todos os seres vivos em um mesmo documento.

As etapas de construção da Carta se deram através de períodos de discussão. De acordo com Hosh (2012), a data que marca as primeiras redações é de 1995, se estendendo

até os anos 2000 com a aprovação do texto final. O tempo de elaboração do documento se justifica pelo período consultivo a todos os povos da Terra. A estrutura da Carta inclui preâmbulo, quatro princípios fundamentais, princípios gerais e de suporte e conclusão.

Com base nos princípios da Carta e no contexto em que ela foi produzida, a concepção que orienta a investigação com as crianças na escola teve como base o conteúdo ético-moral da carta. Por isso, a Carta da Terra para crianças foi utilizada de maneira expositiva e com premissas no diálogo.

Depois das discussões, as crianças organizaram princípios para a construção da Carta da Ilha, na medida que contempla necessidades do contexto socioambiental da Marambaia e das próprias relações dos sujeitos na comunidade. A **Carta da Ilha** é formada por sete princípios fundamentais, são eles:

1. Preserve o solo e a água da Ilha dos Marinheiros.
2. Não jogue lixo nos mares e no solo.
3. Que todos os moradores da Ilha tenham direito de plantar e pescar.
4. Que todos os agricultores tenham uma terra boa para plantar.
5. Que os pescadores continuem pescando numa lagoa sem lixo e com muitos peixes, pois o lixo está matando a vida marinha.
6. Que os visitantes preservem a Ilha dos Marinheiros, como os moradores.
7. Respeite as crianças da Ilha dos Marinheiros, por que as crianças não merecem ser tratadas sem respeito e todas têm direito de brincar, estudar, viajar, etc.

Os princípios da Carta elaborados pelas crianças foram apresentados posteriormente na I Conferência Infanto-juvenil de Educação Ambiental. Em tal evento, as crianças puderam dialogar com outras crianças da Educação Básica de Rio Grande sobre os projetos desenvolvidos na escola.

Com base na participação das crianças para a elaboração desse documento, podemos afirmar e oportunizar momentos de troca de saberes, reflexões sobre as necessidades da comunidade, além de observar suas percepções sobre os contextos em que estão inseridas. Essas percepções podem ser legitimadas através do olhar ecológico das crianças sobre o lugar onde vivem. O **olhar ecológico das crianças** significa a percepção a respeito do meio físico em relação com o ambiente bioecológico (BROFENBRENNER, 1998). Brofenbrenner (1998), ao desenvolver o estudo da Ecologia do Desenvolvimento Humano e, posteriormente, o refazer dando início à Bioecologia do Desenvolvimento Humano (2011), atribui a este olhar ecológico a capacidade da pessoa, nesse caso, a criança, de compreensão crítica da realidade

a partir das dimensões de pessoa, processo, contexto e tempo que influenciam em seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos dizer que a organização dos princípios para a Carta da Ilha imprime indícios do “olhar ecológico” proposto por Bronfenbrenner, pois **é perceptível os deslocamentos de tempo-espaço que as crianças fazem ao demonstrarem a capacidade de refletir acerca das especificidades socioambientais da Ilha dos Marinheiros**. Essas características são exemplificadas através do chamamento para a garantia da pesca, agricultura, preservação do solo, da água, das espécies marinhas, além de fazerem a denúncia sobre os comportamentos dos turistas na Ilha. As crianças provocam novas significações sobre o lugar onde vivem, ao se preocuparem com o equilíbrio socioambiental, pois, de fato, pertencem a ele.

A **construção da Carta da Ilha com as crianças** surge enquanto uma oportunidade de fortalecer o trabalho voltado para as questões da Educação Ambiental que a escola já vem desenvolvendo. A atividade, mesmo que de maneira propositiva, buscou fortalecer e edificar as ações da escola, os resultados encontrados no trabalho, dessa forma, não excluem a pesquisa com as crianças.

A inédita Conferência de Educação Ambiental não se configura apenas como uma ação pontual, promove um processo educativo capaz de promover a participação, o diálogo, mobilizar novos questionamentos e a participação das crianças na comunidade. Para Schiavon e Santos (2013):

Nesse viés acreditamos que o processo educativo seja construtivo a partir do momento em que cause inquietações e ocasione um pensamento reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Não se trata de estudarmos aqui História, acolá Ciências e para adiante Geografia. O grande desafio é que possamos aproximar as proposições advindas destas disciplinas, para que possamos construir um diálogo, consciente, orgânico e reflexivo. Como um bom desafio, este não se constitui apenas como meta passível de ser alcançada, mas sim como um constante tema-gerador. (p. 34)

Entretanto, a motivação para construir um trabalho coletivo de EA na escola, através do desafio de educar para a sustentabilidade, mostrou que as práticas são eminentemente mobilizadoras para aqueles e aquelas que desejam construir e refletir de modo interdisciplinar a Educação Ambiental no currículo escolar. Diferente de outras escolas da rede, com recursos humanos maiores e com matrículas que ultrapassam a quantidade de crianças da escola Apolinário, a Escola do Campo, nessa estrutura exata, com 18 crianças matriculadas, uma turma de Educação Infantil e turmas de Ensino Fundamental, mostrou-se capaz de promover

a inclusão de todas as crianças no debate sobre o lugar onde vivem, sem distinção de idade ou gênero.

Isso reflete, principalmente, a forma como enxergamos as crianças pequenas (quatro e cinco anos), enquanto sujeitos capazes de contribuir para a transformação do presente. O debate sobre a Educação Ambiental promovido pela Conferência se constitui como mola propulsora, articulando saberes-fazeres sociais com os saberes científicos.

Participar desse trabalho mudou a forma como nos colocamos no mundo e nos relacionamos com o lugar, as ações da proposta das crianças com a mediação das professoras promoveu a unidade da nossa vida comunitária, dentro de casa, na escola, no bairro, na Ilha e no município de Rio Grande/RS, gerando poder de decisão e escolha das temáticas a serem defendidas, nesse caso, a Ilha dos Marinheiros.

As ações da proposta devem representar, no esforço de uma participação ativa, um forte *enraizamento* das pessoas no lugar onde elas vivem. Não pensamos em uma decisão em uma decisão afetiva e sentimental ao “meu lugar querido onde eu vivo”, embora isso também seja importante. O *enraizamento* em que pensamos é outro. É uma adesão ao nosso lugar de vida através da sensibilidade e da consciência de que ele não é apenas o lugar passivo onde nós moramos e vemos nossas vidas, mas ele é lugar *ativo* que nós criamos e recriamos para morar e viver nele. Este lugar é “nosso” porque ele é, da casa à cidade, e do quintal ao município, o mundo cuja vida de todos os dias nós criamos e construímos, ao lado das pessoas que junto a nós se sentem a uma co-responsabilidade pelo “lugar onde nós vivemos”, porque nos sentimos participantes ativos da vida que ali se vive. (BRANDÃO, 2005, p. 106)

As palavras de Brandão (2005) sugerem novos direcionamentos para promover projetos de EA na escola, o enraizamento dito pelo autor é diretivo quando anuncia as relações de pertencimento. O enraizamento não é ingênuo ou contemplativo da realidade fatalista, ele é denúncia, às vezes não muito amorosa e sensível, mas corajosa e política. Preservando a água e o solo na comunidade da Marambaia, pode parecer, em um primeiro ponto de vista, mais um projeto de conservação e com visão utilitarista da natureza dentre os muitos que conhecemos e nos deparamos nas esquinas das escolas. Ao invés disso, a proposta desenvolvida pela escola se transformou em uma **denúncia crítica das crianças sobre o lugar onde vivem**, articulando problemas sociais, culturais, naturais e econômicos da vida dos ilhéus.

Nesse sentido, a execução da I Conferência Municipal Infanto-juvenil de Educação Ambiental – ICMEA promoveu debates compromissados com o presente e futuro da Educação Ambiental. A escola exerceu papel fundamental, sendo responsável por aglutinar todos esses saberes advindos das comunidades através das crianças e dos jovens. Foi um

momento de transformação do pensar e do agir no município do Rio Grande, que ainda irá reverberar em muitos debates no próximo período.

O desenvolvimento desse capítulo possibilitou entender as ações de Educação Ambiental que acontecem no interior da escola Apolinário Porto Alegre na Ilha dos Marinheiros, através de práticas voltadas para o fortalecimento das relações de pertencimento das crianças com a comunidade. Ademais, também ampliou nossos olhares sobre a formação de educadores do campo e os desafios da docência diante da complexidade da crise ambiental.

Denominar a E.M.E.F Apolinário Porto Alegre como Escola do Campo na Ilha dos Marinheiros já não é suficiente diante da excelência em ações que desenvolve voltadas para a comunidade da Ilha em articulação com a Educação Ambiental. Entretanto, os resultados encontrados são necessários para que possamos pensar além da conceituação de Escola do Campo, a **Escola de Ilha**. Entende-se por Escola de Ilha aquela que está situada geograficamente em uma Ilha, com um currículo voltado para os ecossistemas costeiros, integrando, em suas práticas pedagógicas, saberes tradicionais da pesca e da agricultura e que, a partir do fortalecimento das relações de pertencimento com o lugar, promove a participação das crianças e das famílias no ambiente escolar.

Chegar a esse resultado só foi possível através da Inserção Ecológica que permitiu a compreensão do micro contexto escola, de forma sistêmica e inter-relacionada, através do diálogo, da observação, da escuta e da pergunta. O tempo de Inserção também foi essencial e garantiu o olhar a partir do todo para aprimorar as percepções sobre a escola, a desconstrução de preconceitos e, sobretudo, a construção de um vínculo sincero e afetuoso sobre a realidade autêntica da escola de Ilha em Rio Grande.

8. INFÂNCIAS DE ILHA: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS QUE RESIDEM EM UM TERRITÓRIO LITORÂNEO

Existe um potencial de estudo a ser explorado sobre as Infâncias em contextos geográficos invisibilizados. De certa maneira, nota-se avanço nas pesquisas no que diz respeito à valorização das narrativas das crianças em outros contextos e o crescimento da população em áreas urbanas. Nota-se também que esse aumento de pesquisas com crianças em contextos urbanos, por exemplo, pode-se configurar como interesse a respeito da escolarização das crianças, investigações acerca das brincadeiras das crianças no pátio da escola, suas brincadeiras favoritas, o que gostam na escola são exemplos que demonstram que nossas pesquisas ainda são orientadas pela lógica da escola.

Na verdade, a escola é o contexto que o pesquisador da educação, as e os licenciandos em Pedagogia tem mais aproximação, justamente por estarem em contato direto com a escola através das atividades que desenvolve no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Com isso, queremos refletir sobre outras possibilidades de compreender as infâncias que vivenciam experiências em uma localidade no sul do Brasil, especialmente infâncias de uma escola do campo em uma Ilha no litoral sul-rio-grandense. São contextos invisibilizados não só pelas pesquisas científicas, mas também pelas políticas públicas, pelo acesso à educação, à saúde, à cultura e ao lazer, pois se entende que não apenas a localização geográfica torna um contexto invisibilizado, pelo contrário, são atravessados por aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que qualificam esses contextos.

Crianças de diferentes contextos sociais podem dispor de organizações familiares diversas, isso diz respeito à inserção e participação das crianças na vida familiar e na própria comunidade. Compreender as organizações de vida desses sujeitos é essencial para que possamos viabilizar outras histórias, em outros contextos. Pensando através dessa afirmativa, percebemos o quanto ainda precisamos avançar na descoberta e no fortalecimento dos estudos sobre e com as Infâncias. Dessa forma, esse capítulo busca compartilhar os achados de investigação com 15 crianças que moram na Ilha dos Marinheiros, em Rio Grande/RS, buscando, no referencial teórico das Infâncias do Campo, caminhos para pensar o Campo brasileiro, afinal ele não é único e singular, e sim pensado na perspectiva de **Campos**, multifacetada e diversa.

Pensar o **aqui** das Infâncias de Ilha significa situar e construir um conjunto de significados sobre um grupo único e especial de crianças que estão situadas “aqui” e “agora”. Além de tentar decifrar, saber mais sobre as populações que residem em uma região costeira

do município de Rio Grande, queríamos ouvir das próprias crianças o que é a Ilha dos Marinheiros? Quem são as pessoas que moram nesse lugar? Através das suas narrativas, as crianças deram características ao espaço geográfico e à função social para as pessoas que residem na Ilha.

Pensar em **Infâncias de Ilha**, enquanto uma nova estrutura conceitual ainda a ser explorada nesse texto, significa construir uma compreensão simbólica sobre a infância em um determinado lugar, uma espécie de “nascimento” ou emersão de um ser que é real, mas ainda não se encontra visibilizado no mundo social e acadêmico, são crianças no seu (re)nascido. Para nós, mulheres e homens que damos sentido às coisas, aos objetos e à nossa própria existência, tentamos também buscar significações na vida dos outros, especialmente para aqueles que trabalham com metodologias em grupos sociais, a descoberta do novo é uma espécie de renascimento, algo que vem de dentro e se transforma em outras significações.

Por isso, ao transformarmos o sentido das coisas que as crianças fazem, construímos novas significações a respeito das Infâncias, em especial aquelas que residem na Ilha dos Marinheiros. O conceito de Infâncias de Campo não se aplica aqui, justamente por estarmos em uma Ilha, rodeada pela Lagoa dos Patos, uma comunidade de agricultores e pescadores, sendo assim, Infâncias de Ilha busca trazer à tona não só o modo de construções simbólicas e materiais desse grupo social, mas de qualificar o debate, ir nas suas minúcias, desvelar o que está posto.

Desse modo, **Infâncias de Ilha** podem ser definidas a partir do entendimento de um grupo social de crianças que constroem suas relações sociais, culturais, históricas e geográficas em uma Ilha, a partir de um espaço-tempo atravessado por territorialidades, mas que, nas suas minúcias, possuem relações intrínsecas com a natureza e fazem dela o ponto nodal da existência e do devir. Sendo assim, é impossível pensar, escrever e narrar Infâncias de Ilha sem dar a devida atenção às formas de brincar e de existir das crianças, através das suas culturas infantis.

O construto Infâncias de Ilha surge a partir de inserções realizadas ao longo do primeiro semestre de 2019, dos registros no diário de campo e da pesquisa com crianças. Nesse sentido, a partir da análise das narrativas das crianças, surgem três categorias que corroboram e dão sentido à estrutura conceitual. Por esse motivo, a seguir iremos desenvolver as contribuições que cada categoria se destina, em uma articulação entre as narrativas das crianças, os referenciais teóricos e as reflexões que surgem a partir disso.

As categorias de análise possuem como principal objetivo integrar as demais subcategorias em estruturas de análise, emergindo das vozes e das vivências das crianças. São elas: **Lugar – Ilha na perspectiva das crianças, Culturas infantis – Infâncias na Ilha e Paisagens da Ilha pela ótica das crianças**. A primeira categoria aborda a percepção sobre o lugar, além de elementos importantes que compõem o mesmo, como as pessoas e suas relações de trabalho. A segunda categoria tem por objetivo compartilhar elementos das culturas infantis das Infâncias da Ilha, subcategorias como o brincar e a própria infância também integram esse momento da análise. A terceira categoria traz elementos da Paisagem da Ilha caracterizados pelas crianças, ou seja, elementos significativos e significantes que constituem a paisagem da Ilha dos Marinheiros.

8.1 Lugar – Ilha na perspectiva das crianças: “Esse lugar aqui é a Ilha, é a Marambaia”

Estudos com enfoque na dimensão espacial das crianças no Brasil apontam para a compreensão do espaço geográfico. Nesse sentido, o campo da Geografia da Infância parte da premissa que o espaço geográfico é a materialidade que produz e expressa a identidade (LOPES, 2016). Enquanto sujeitos de cultura, construímos e modificamos o espaço geográfico na relação transformar e ser transformada(o).

As crianças, por estarem inseridas em diferentes lugares, identificam elementos que estruturam e caracterizam o contexto espacial. Em uma escola que recebia crianças da zona rural e urbana, era comum que elas, a partir de suas relações, identificassem elementos que são próprios do contexto espacial dos colegas e da própria comunidade: “*a mãe dela não virá a reunião de pais, pois está plantando tomates*” ou “*a reunião deve ser remarçada pois sábado os moradores da Ilha fazem feira*” (Professora Apolinário), as duas frases dizem respeito à existência em um lugar, a qual, por sua vez, é carregada de elementos significantes, relações de trabalho, adaptação do currículo escolar de acordo com a realidade da comunidade, readaptação, etc. Esse espaço geográfico presente nas frases constrói **modos de ser criança singulares** que se diferem das crianças de outros contextos, por exemplo.

Através de registros no diário de campo, ao longo do processo de Inserção Ecológica, foi possível presenciar inúmeras situações de **vivências espaciais das crianças na Marambaia**, vivências que se ampliavam para além da escola, no seu entorno, fora do período diário de aula. Algumas crianças moram perto da escola, outras utilizam transporte escolar, então, nos intervalos ou no período inverso de aula, observava-se as crianças nos

seus fazeres. Registros retirados do diário podem nos ajudar na reflexão acerca dessas vivências espaciais das crianças no lugar:

Enquanto todos se organizavam na fila com suas mochilas Renan caminhava na estrada em direção a escola, e as crianças diziam: “*olha professora lá vem o Renan, ele estava pescando*”. Renan um pouco tímido cumprimenta as crianças, e segue o caminho. Nas mãos dele continha um carretel de nylon e no cesto, peixe embrulhado na sacola. (Diário de Campo, quinta-feira, 21 de março de 2019)

A experiência das crianças é reveladora, pois imprime **saberes territoriais únicos**. No revelar-se, elas comunicam o que sabem e o que querem que os adultos identifiquem que sabem, o diálogo, por sua vez, foi fundamental, pois a relação pesquisadora e crianças, naquele contexto, deu-se na maior parte de investigação e aprendizado.

Entretanto, gostaríamos de retomar a ideia do espaço geográfico enquanto produtor de identidades humanas (LOPES, 2016), com o objetivo de compreender como as crianças percebem a Ilha, ao comunicar para outros sujeitos, e como essa vivência espacial é essencial para significar Infâncias de Ilha. Logo na primeira semana de inserção, realizamos uma saída de campo, na segunda parte da tarde, a pesquisadora, as professoras e o grupo de crianças dirigiam-se ao trapiche²², o grupo atravessou a estrada, passou por alguns quintais, ao lado das dunas, acenou para os outros moradores, chegou ao trapiche. Entretanto, logo no começo da saída, uma das meninas começa a orientar o passeio, ela dizia: “*é um caminho danado, é um caminho da Ilha*” (Diário de campo, Larissa, 10 anos, 19 de março de 2019), a pesquisadora questiona o motivo, ela responde: “*é muito grande, tem que caminhar um bocado*”.

Na saída de campo, foram visitados dois trapiches, notamos que um dos meninos insistia para pular na água, a distância que separava a criança de estar dentro da água foi o instante que a professora interrompeu. A familiaridade com a lagoa e o dia quente provocaram nas crianças, e especialmente nele, desejos de se refrescar, na tentativa de ruptura da lógica adulta. No caminho para o segundo trapiche, ao ser visitado, uma das meninas disse: “*esse trapiche que vamos conhecer, é maior que o outro, se você cair ai pode morrer, mas não fica com medo tá?*” (Diário de Campo, Larissa, 10 anos, 19 de março de 2019). Os caminhos narrativos que as crianças encontram para compartilhar seus saberes sobre o território são uma mistura de anúncio e alerta para o desconhecido.

²² Ponte de madeira que adentra o estuário para que barcos e navios possam se aproximar.

Os enunciados sobre o significado do território na Infância, a partir Lopes (2016), fortalecem as posturas das crianças frente aos desafios e às rupturas que necessitam provocar.

Para o autor:

Por território compreende-se os lugares no espaço em que há relação e divisão de poder-ação e divisão de poder. Logo, as crianças constroem e delimitam por meio da vivência o espaço enquanto território da infância. Assim é comum perceber as crianças delimitando e lutando por seus territórios, quando impedem que outros (crianças ou adultos) entrem na brincadeira ou ocupem o espaço de que se apropriaram (LOPES, 2016, p. 22).

Compreende-se por **território da infância** a ligação entre os lugares associados a relações de poder existentes. Nessa lógica, as crianças se utilizam de artifícios para garantir seus desejos, o exemplo das brincadeiras pode ser comparado a tentativa de Renan em pular na lagoa, durante o horário da aula, não queremos fazer julgamento da professora ou de sua intervenção, ao invés disso, ao narrar esses acontecimentos, estamos tentando pensar pela lógica das crianças, mesmo que isso se configure em um desafio.

A partir da análise das narrativas das crianças, podemos encontrar outros elementos que caracterizam o espaço geográfico da Ilha dos Marinheiros, **as falas das crianças demonstram a identificação dos sujeitos que habitam no lugar, da paisagem, das festas religiosas e das próprias relações de trabalho**. As crianças, ao identificarem as pessoas que moram na Ilha, dizem que: *“as pessoas que moram aqui são as duas coisas, pescam e plantam”*, *“o meu pai é só pescador e trabalha na cidade, é auxiliar de mecânico”*, *“as pessoas que moram aqui são agricultores, lavradores, pecuaristas e mergulhadores”*, *“as pessoas que moram aqui, pescam, plantam”*.

Para Brandão (2005), nascemos em um dia e um lugar, somos alguém e, a partir daí, nós existimos. Nascer em um dia e um lugar implica perceber elementos físicos, culturais, ambientais e até mesmo sensoriais, as crianças, no cotidiano, ao participarem das relações sociais, identificam os elementos que integram a estrutura social, identificar que as pessoas que moram na ilha e a própria família pescam e plantam, são agricultores e lavradores, necessita de uma compreensão sistêmica da vida, pois pescar e plantar, por exemplo, carregam saberes da própria existência dessas gerações.

As maneiras de trabalhar são oriundas da própria cultura do campo. Ao identificar essas especificidades, podemos pensar em uma postura crítica frente aos problemas dessas populações do campo, visto que possuem formas distintas das áreas urbanas de se relacionar com a comunidade, com o ambiente e com o tempo. Uma das relações que podemos estabelecer entre esse fragmento citado anteriormente é como as crianças percebem os

sujeitos no lugar, de que forma comunicam esses saberes e como a escola recebe e contempla os princípios da Educação do Campo. A Educação popular, nesse sentido, coloca-se como educação das camadas populares e dos movimentos sociais, Freire (2002) entende que a educação popular compreende a organização de esforços para mobilizar as camadas populares para buscar o poder popular, isso diz respeito à garantia de escolas, políticas públicas e direitos que atendam às necessidades das camadas populares.

Quando nos mobilizamos em pensar Infâncias de Ilha, ou seja, a tentativa de encontrar e compartilhar grupos sociais historicamente invisibilizados, não estamos apenas demarcando um conceito, mas sim uma nova possibilidade de compreensão daquilo que desconhecemos. Infâncias de Ilha não apenas evocam novos sentidos para as crianças e para os adultos, como também a possibilidade de ampliar nossos olhares para os modos de vida das populações do campo brasileiro. Quando defendemos o papel da escola no compromisso de formar sujeitos críticos e contestadores da realidade, compromissados pela sua transformação, estamos também falando das crianças. Para Claro e Pereira (2013):

A partir desta visão instigada por meio das práticas educativas populares, os sujeitos buscam sua autonomia em comunhão, de forma a trocar saberes e fazeres, a fim de exercer, para além de sua cidadania, as possibilidades de se reconhecerem enquanto seres detentores de especificidades, crenças e produtores de sua trajetória (p. 184).

As crianças que narram essas histórias, compartilham de um mesmo elemento que as une, o lugar, Ilha dos Marinheiros. Nesse lugar, elas se reconhecem enquanto seres de especificidades, além do reconhecimento do eu, elas compartilham de percepções do outro, que favorecem o nosso entendimento acerca das características das pessoas que moram no lugar. Os estudos da Geografia da Infância vêm, de maneira significativa, colocando no centro do debate as crianças no espaço geográfico. Para Lopes (2016). o lugar é compreendido como:

[...] o espaço que passa a ser dotado de sentido e valor quando do estabelecimento de relações humanas e afetivas com ele. Assim o vão lateral, por exemplo relação para os adultos que não estabelecem relação afetiva com esse local, é apenas espaço; já para as crianças é o lugar de encontro, de brincadeira, de esconderijo, de proteção etc. Assim como o espaço do corredor para as crianças torna-se um lugar mágico, um hall desvelado pode virar o Maracanã dos meninos apaixonados por futebol. (p. 21).

8.2 Culturas infantis – Infâncias na Ilha: “Eu tomo banho de praia, ando de bicicleta, planto semente, um monte de fruta”

O debate sobre as culturas infantis aponta que o modo de vida das crianças tem sofrido significativas mudanças na contemporaneidade. Sociólogos da Infância, como Sarmiento, por exemplo, imprimem na história da pesquisa da infância achados que servem como sustentação do debate atual. Em “As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade”, Sarmiento (2004) defende que a história da infância ocupa um lugar socialmente construído, mas que é renovado pela ação coletiva das crianças.

As mudanças que ocorreram ao longo da segunda modernidade refletem na reestruturação da vida das crianças. A institucionalização da infância serve como um dos exemplos para pensarmos nos papéis sociais que as crianças ocupam na sociedade. Frequentam *shoppings centers*, aulas de balé, inglês, consomem marcas, são bombardeadas pelo uso das tecnologias e pela publicidade voltada para o público infantil, são consumidoras. Da mesma forma, estão sujeitas à exploração do trabalho infantil e sexual, aos processos migratórios, às mudanças climáticas, à fome e à miséria. Contamos com a disparidade do acesso e/ou inexistência de políticas públicas para infância, visto que os Estados ainda enfrentam dificuldade de promover a participação das crianças no que compete a elas, como criação de praças, espaços de brincadeira, tempo de duração dos recreios nas escolas, etc. As inquietações surgem da necessidade de refletirmos sobre o tema. Para Sarmiento (2004):

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nas *mass-media* e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (p. 1).

A pluralização dos contextos sociais, dos grupos familiares, do espaço-tempo que as crianças estão inseridas, tem apontado para variação dos modos de ser criança e sua reflexão, no que compete a investigação sobre as culturas infantis, implica tudo aquilo que as crianças habitam e propagam sobre si e sobre o outro no mundo social, ou seja, o repertório cultural que perpassa o desenvolvimento das crianças na sua participação, mas que principalmente demarca uma temporalidade na vida das crianças, enquanto uma primeira etapa de produção do mundo e das coisas.

Conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da sociedade como um todo nas suas contradições e complexidade (SARMENTO, 2004, p. 1). Por esse motivo, este texto integra uma gama de elementos que buscam ressignificar a complexidade das culturas infantis das Infâncias de Ilha, a categoria expressa as relações das culturas e o brincar das crianças enquanto atividade existencial e simbólica. A infância na Ilha faz parte da revelação da sociedade que ainda desconhece costumes, saberes e valores fundamentais de seu povo, sendo assim, vamos propor uma imersão naquilo que as crianças vivenciam na Ilha e como produzem sua existência através do brincar, na relação com a natureza, entre outros.

Na investigação que Panuch e Moraes (2013) realizaram no município de Sinop/MT para pensar os **Retratos sociológicos das infâncias do campo**, as autoras procuraram elaborar pesquisas com crianças em contextos rurais inviabilizados, os questionamentos das autoras servem como referência para pensarmos nas infâncias dessa investigação. Segundo elas,

Afinal, o que a infância, em meio às diferenças tem a se semelhar? Como a infância é de fato vivida dentro das realidades de vida do campo? De que forma, nós adultos, estamos olhando para as nossas crianças? (PANUCH; MORAES, 2013, p.78).

Os questionamentos das autoras fazem emergir novas perguntas que dizem respeito ao modo de vida das crianças. Para respondê-las, devemos primeiramente contextualizar a diversidade, no campo, de classe social, de gênero, de aspectos geracionais. Nesse sentido, os relatos que integram a percepção das crianças sobre suas vidas são parte da própria existência, da liberdade, da participação na comunidade, da brincadeira e dos costumes da Ilha dos Marinheiros.

O que é ser criança na Ilha dos Marinheiros? Para elas:

a) “*Ser criança na ilha é bom, **pesco**, vejo muita Tv, de vez em quando vou na casa do Gabriel e só*” (Roger, 12 anos);

b) “*Ser criança na Ilha é muito bom, nós brinca, nós se diverte, nós sai.*” (Gabriela, 8 anos);

c) “*Ser criança na Ilha é muito bom, dá de **brincar nas estradas**, é muito tranquilo.*” (Elena, 11 anos);

d) “*A gente sai, a gente se diverte, **vamos pra gruta**, a gente faz **passeio de bote.***”

(Melissa, 10 anos);

e) “*A gente **pode andar sozinho** porque **não tem perigo**, pode **ir na gruta**, andar de bicicleta*”. (Giovana, 8 anos);

f) “A gente **toma banho de praia**, anda de bicicleta, passeia pela cidade”.

(Larissa, 10 anos).

Nesse primeiro momento, destacamos algumas frases das crianças que refletem as culturas infantis presentes na Ilha, no entanto, queremos dar atenção para análise e reflexão dos termos em negrito, pois são estes que irão tornar as Infâncias da Ilha únicas e significativas para o espaço-tempo que estamos propondo.

Nota-se que, nas primeiras frases, as crianças compartilhavam do mesmo discurso, afirmando um sentimento de aproximação e identificação com o lugar, “**bom**” e “**muito bom**” são expressões de experiências topofílicas, a aparência desses adjetivos é oriunda de contestação interna que as crianças realizam sobre o lugar onde moram.

Dentre as atividades possíveis, estão: **pescar**, **brincar** nas estradas, **tomar banho de praia**, **ir na gruta**, e **andar de bicicleta**. Expressões da vida cotidiana que nos mostram o quanto ainda precisamos avançar na compreensão dos fazeres das crianças. Logo, podemos afirmar que compreender Infâncias de Ilha pelo viés das culturas está intimamente relacionado a um tempo-espaço formador de subjetividades e experiências com a natureza na sua totalidade.

Pescar, plantar e tomar banho de praia não são exercícios comuns à maioria das crianças que conhecemos. Em pesquisa realizada em Blumenau/SC, Tiriba (2018) demonstra que, na rotina das grandes cidades, a vida acontece em espaços de muito cimento e pouco verde, e o tempo de trabalho supera o tempo do lazer e do brincar, exemplos como estes representam o que a autora entende por emparedamento da Infância. A terminologia usada já vem sendo discutida por Tiriba (2018) e alerta para os espaços com pouca riqueza de oportunidades com o mundo natural e contato com experiências sensoriais. As crianças dos grandes centros urbanos passam, em tempo integral, em espaços carregados de concreto e pedregulhos, o emparedamento da Infância vem limitando as experiências sensório motoras.

A vida das crianças, hoje, em Blumenau é diferente, falando sobre sua infância, e comparando com a das crianças que estão nas CEIS. A mesma educadora explica que as brincadeiras em grupo são raras, porque estão limitadas aos espaços internos das casas. Assim, além de distanciadas da natureza, estariam mais sós; ou seja, há uma mudança nos planos nas ecologias, pessoal, social e ambiental (TIRIBA, 2018, p. 68).

Ao registrar relatos das professoras para sua pesquisa, Tiriba (2018, p. 69) se inquieta sobre as rotinas do emparedamento: “como as escolas se relacionam com o que existe na natureza para além dos humanos?” ou “como as rotinas possibilitaram um contato mais estreito com o mundo natural?”. Assim, entendemos que a falta ou inexistência de

oportunidades de se relacionar com as naturezas para além das relações interpessoais não possuem suas origens apenas nas escolhas que as escolas fazem, ou nas decisões das famílias, encontram suas raízes nas transformações do mundo. O aumento da população nas áreas urbanas, a especulação imobiliária, o desemprego, as longas jornadas de trabalho obrigam os grupos sociais a fazer escolhas que então em conformidade com os aspectos econômicos, sociais e ambientais disponíveis.

Ao contrário disso, as crianças esperam e desejam experiências com liberdade de oportunidades, de escolha, experiências que nutram suas corporeidades, corpo e mente de alegria e felicidade. Das mais simples às mais complexas são apaixonadas por tudo aquilo que intima a descoberta do desconhecido. De acordo com Tiriba (2018):

Apassionadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água – esse elemento tão precioso que dá origem à vida – elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza. Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta? (p. 4).

As narrativas encontradas aqui representam, em contrapartida, elementos das culturas infantis que exprimem através da natureza condição natural do humano, visto que somos orgânicos e pertencemos a este universo. A **relação indissociável das crianças com a natureza através do brincar**, do andar de barco, entre outros, possibilita aprendizagens e sensibilidades específicas. No entanto, estamos narrando e construindo saberes sobre um determinado grupo social, que, embora específico, ainda assim é influenciado por fatores externos. Diferente do contato direto com o mundo físico, dados apontam para a reflexão dos modos de vida dos dias atuais, diante disso:

É necessário refletir sobre o modo de vida e de desenvolvimento que estamos adotando nas cidades, tendo em vista que a urbanização é um processo crescente no país e no mundo. No Brasil, a concentração da população em cidades cresceu de 75,6% em 1991, para 84,7%, em 2014. Portanto, faz sentido pensar sobre a forma como o mundo atual, sobretudo urbano, está acolhendo as novas gerações. Há diversas conquistas e avanços relacionados à infância em nosso país, como o aumento da escolaridade, a redução da mortalidade e o combate à exploração do trabalho infantil. Mas não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre nos levam - adultos e crianças - a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados, criando um cenário que cobra um preço muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças (BARROS, 2018, p. 18).

O distanciamento da natureza nas áreas urbanas é um enfrentamento que devemos estar dispostos a defender e que, inclusive, deve inspirar-se nas vivências dos contextos

rurais. O debate sobre relação entre natureza e culturas infantis aqui defendido sugere a natureza enquanto espaço de acolhimento, pois oferece às crianças momentos de exploração, esconderijos e descobertas. Colhem folhas, sobem em árvores, pulam na chuva, acolhem os novos animais que ali chegam, nessa relação íntima as crianças compreendem que o fazer parte da natureza é a própria totalidade da vida.

Na totalidade da vida das Infâncias de Ilha é que **a dimensão humana é intrínseca à dimensão ambiental**, porque acontecem simultaneamente. Ademais, a produção das culturas e o brincar são propulsoras existências e se apresentam nos fazeres das crianças:

a) “E também quando a gente vai pra cidade, pesca e às vezes **pode até construir brinquedos também.**” (Larissa, 10 anos);

b) “Com material assim reciclado, e também **com a natureza**, tipo meu avô quando ele era pequeno, eles pegavam uma graminha tipo uma folha e fizeram uma gaita, e fazia o barulhinho direitinho, igual uma gaita muito legal.” (Larissa, 10 anos).

As crianças, ao contarem esses acontecimentos, compartilham com a pesquisadora os lugares em que transitam e que carregam significados, Ilha e cidade. Já na construção de brinquedos, podemos perceber a ação ativa e criadora das crianças a partir de materiais não estruturados.

A criança, ao trazer a lembrança da infância do avô, está se reportando para um tempo/espaço que ainda é vivenciado por ela nos dias atuais, o que a permite realizar comparações e conclusões sobre sua existência e do outro. Mesmo que com diferenças nos aspectos geracionais e de gênero entre criança e seu avô, alguns elementos permanecem intocados pela transformação do tempo, **viver na Ilha dos Marinheiros ainda carrega uma simbólica relação com a natureza.**

Essas narrativas são provocadoras, pois permitem compreender o fenômeno do brincar através da imaginação e de fazer do mundo. Para Piorski (2016):

A criança, portanto, advém desse mundo imaginal, está confiada a esse universo. Sendo a imaginação um mundo, “é preciso dar às margens todos os seus traços”. [...] Os brinquedos da terra são esse enxofre onde os três elementos (água, ar e fogo) habitam e trabalham a imaginação da criança. Podemos dizer que, na humosa imaginação telúrica, a busca do assentamento, do enraizamento, engravida a imaginação dos brinquedos de água, do fogo, e do ar, pois essa raiz perdurará nos brinquedos dos demais elementos. Todos os elementos perpassam em intimidade qualquer natureza do brincar (p. 29-30).

Nos primeiros recreios junto com as crianças, uma delas me apresenta as ovelhas, “Tim” e “Luís Felipe” eram seus nomes, seguido da apresentação vieram as orientações, “*cuidado professora, elas dão cabeçadas*”. Inexperiente no estudo das ovelhas, desconhecia que elas pudessem oferecer perigo, ao contrário das crianças, estudiosas de ovelhas, compreendiam a existência do outro a partir da experiência vivida. Na medida que o tempo

foi passando, observamos a porca dar cria e os filhotes enfileirados em direção ao campo, sob o olhar atento das crianças, cuidávamos das plantas e das flores da escola para que Tim e Luís é Felipe não as devorassem. Esses relatos podem ser confirmados pelo registro no diário:

No intervalo fomos correndo para a praça. Nos balanços as meninas mostravam indignação com a quantidade de cocos de ovelha embaixo dos balanços, com todo cuidado empurravam-se com os pés para cima. Do lado da escola há uma casa, e nos fundos alguns porcos Gisa me contou enquanto observava o porco que a casa é do primo e que a família não cria porcos. Em seguida Tabata e Gisa se aproximaram de uma ovelha que estava deitada perto da praça e uma delas disse: “*Foi a Tim que fez o coco embaixo do balanço*”. A ovelha assustou-se e levantou, em direção à outra ovelha que estava amarrada na corda. Foi nesse momento que as meninas me contaram que as ovelhas tinham nome, Tim e Luís Felipe, e para tomar cuidado pois elas davam cabeçada, pior que de boi. (Diário de Campo, quinta-feira, 4 de abril de 2019)

Quando observadas situações como esta, pode-se afirmar que o brincar das crianças está muito relacionado à relação que estabelecem com os animais em volta da escola e como gerenciam a existência do eu e do outro. Em suas falas, anunciam a totalidade de relações que estão presentes na escola e nas suas próprias casas, participam do cuidado dos porcos, alimentam as ovelhas, seus olhares acompanham os caminhos que os animais percorrem, a vida das crianças com os animais é formada por uma investigação contínua. Além das brincadeiras com os animais, o brincar com brinquedos da natureza também esteve muito presente, o desejo daquilo que está por ser revelado ou descoberto (PIORSKI, 2016).

Entre os brinquedos de natureza construídos pela própria criança, há soluções ainda mais elaboradas, no que se refere à avidéz da descoberta, ao olhar de profundidade. Essa busca pela materialidade íntima descortina-se primeiramente nas formas rudes dos materiais, nos brinquedos de modelar e construir. Inicialmente, inexistente interesse maior pela criança pela aparência do brinquedo, mesmo aqueles de matéria mole que permitem facilidade na construção. O bruto da forma e da aparência é a síntese, de uma formulação quase só imaginária, que se contenta com a narrativa própria da imaginação. A matéria é apenas um suporte que recebe modulações mutáveis (p. 67-68).

A busca pela materialidade nas formas rudes dos materiais foi observada durante os momentos de partilha com as crianças, de acordo com registros do diário de campo. Em uma das saídas de campo realizadas com as crianças na Ilha, após caminharmos alguns metros, chegamos nos fundos de um pátio, ali encontramos um pouco de lixo, barcos e redes, ao redor das árvores muitas cascas, um dos meninos coletou pedaços das cascas, enrolou e, em seguida, colocou diante de um dos olhos, observou a paisagem que estava a sua frente e comentou com a professora, “*olha um binóculo*”. Em seguida, outros meninos reproduzem a

ação do colega ao lembrar que, em sala de aula, também estavam produzindo binóculos para um projeto.

A busca da criança pela transformação da natureza se materializa através da brincadeira, brinquedos que permitam uma variabilidade de possibilidades despertam interesse ao viabilizar percursos imaginativos permanentes e contínuos. Com as meninas da Educação Infantil, por exemplo, foram observados interesses pelos brinquedos de modelar e construir, as massas de modelar são o centro das atenções durante as rotinas, comum a grande parte das crianças. No entanto, devemos atentar a observação aos detalhes e aos elementos que compõem as transformações da massa de modelar para o determinado grupo:

Na parte da tarde estive com as meninas da EI, brincamos com a massa de modelar. Dos ovos de cobra, aos ninhos de passarinho, elas narram ao imaginar as múltiplas possibilidades que a massa de modelar nos proporciona. Ovos com pintinhos, ovos fritos, ou bolo de morango com açúcar? (Diário de Campo, terça-feira, 09 de abril de 2019)

Depois de experimentar o bolo de morango com açúcar, a massa se transformou em cobras prestes a dar cria, após o parto, as meninas faziam cobras maiores e eu as recém-nascidas, colocamos todas cobras enroscadas no ninho, estava na hora de ir embora, a massa foi desfeita e guardada no armário. Para Piorski (2016):

Nesse trajeto de exteriorização para a matéria, a criança é provocada pela morfologia, pela aparência externa do material. Materiais figurativos de sua alma. Formatos que engendram a criação de pequenos universos, como fazendinhas, pequenas bonecas e casinhas, que demonstram a capacidade do brincar telúrico. Um brincar que redimensiona, amplamente os espaços e repercute em ecos de espacialidade no ser da criança. O que é pequenino torna-se infinitamente maior nas paisagens internas. [...] Assim, devido ao poder plástico da criança de modelar o mundo, retornar a um local de nossa infância nos traz quase sempre a sensação de que aquele lugar era maior – dimensão que a lembrança futura transforma em saudade do ser. (p. 70)

O poder plástico das crianças pode ser observado através dos momentos em que manuseavam livremente as massas de modelar, os aspectos da brincadeira livre favoreceram momentos em que elas tiveram autoridade de invenção e transformação dos materiais. Por esse motivo, o brincar que redimensiona os espaços é tão importante nesse momento de desenvolvimento, visto que permite à criança uma capacidade imagética do brincar.

Dando seguimento à reflexão sobre as Culturas Infantis na Ilha, a forma como as crianças percebem as outras crianças de outras localidades do município se torna enriquecedora para essa análise, na medida que demonstram um olhar ecológico sobre os

contextos e as relações. Quando questionadas se identificaram diferenças entre as crianças da Ilha e as crianças da cidade, uma delas menciona que:

Na cidade elas tem mais coisa do que aqui na Ilha, aqui na Ilha as pessoas são mais pobres. Ai as crianças aqui na Ilha, por elas terem menos dinheiro, elas têm menos brinquedos porque as pessoas aqui da Ilha, se elas não tivessem que fazer feira, aí a gente saberia que elas teriam bastante dinheiro, mas como que tem que fazer feira, vender as coisas pra conseguir dinheiro, aí é que a gente sabe. (Alice, 8 anos)

De modo comparativo, Alice associa a quantidade de brinquedos (materiais) com a renda das famílias da Ilha dos Marinheiros, ao contrário das famílias na cidade, seus pais são agricultores e ela participa cotidianamente das feiras realizadas pela família na cidade. No entanto, a narrativa de Alice gerou questionamentos ao resto da turma que a interrompeu no mesmo momento. Para Larissa, a falta de brinquedos ou outros objetos pode ser interpretado como:

Eu acho que assim, as crianças da cidade têm tipo mais roupa, mais coisas que a gente, mas a gente pode fazer qualquer coisa pra ter mais, a gente pode ser pobre mas pode ter muito mais coisas que as outras pessoas. A natureza e mais amizades, lá não tem nada de bonito lá, só coisa feia, aqui já na Ilha é um paraíso. E lá tem pessoas que até judiam das crianças sabia? Pegam a criança e de repente pegam ela e matam e vendem. (Larissa, 10 anos).

A narrativa de Larissa ressignifica as dificuldades econômicas enfrentadas pelos ilhéus e encontra, na natureza e nas relações com os amigos e amigas, o caminho que está profundamente relacionado com a liberdade de brincar na natureza. O paraíso para Larissa é a Ilha, o modo como ela percebe e identifica o lugar onde vive; ela também associa a violência da cidade, pois lá “*tem pessoas que judiam das crianças*”.

No contexto de uma ordem capitalista em que o sentido principal do trabalho humano é a acumulação de bens materiais, a escola ensina a seus alunos uma visão do planeta como fonte inesgotável da qual os humanos podem extrair indefinidamente; uma visão de natureza como simples matéria prima morta para a produção de mercadorias; e dos humanos como seres da razão, capazes de controlar e dominar os processos naturais (TIRIBA, 2018, p. 157).

Esse conjunto de pressupostos que estão presentes na narrativa de Alice, para Tiriba (2018) possui relação com contextos de ordem capitalista. No entanto, a criança já reverbera formas de pensar e de agir de acordo com os processos sociais e educativos que vivencia. Por outro lado, a segunda narrativa expressa uma ligação íntima com a natureza e um brincar associado ao que podemos fazer a partir da realidade que nos constitui e que objetos e artefatos temos acesso nesse determinado momento.

No decorrer do diálogo com as crianças, elas começaram a pontuar opiniões sobre a cidade e os elementos que tanto a difere da Ilha dos Marinheiros. De acordo com Vinícius, 7 anos, *“também lá na cidade tem menos árvores, aqui tem mais, lá não tem mato, não tem árvore, tem muitos carros, aqui não tem mais lixo no chão. E lá também tem bandido que rouba o teu telefone.”* .

A observação pontuada por Vinícius demonstra a percepção da cidade enquanto um espaço com pouca oferta de árvores, muitos carros e lixo, além da violência. Seria a cidade um espaço acolhedor para as crianças e para os adultos diante da problemática evidenciada por Vinicius?

Que significados, quais aprendizagens possibilitam essas interações com o mundo social e natural que circunda os espaços onde a vida, cotidianamente, transcorre? (TIRIBA, 2018, p.73). Que oportunidade de observar o balanço das folhas, o canto dos pássaros, o cheiro das flores, teriam aquelas crianças que residem na cidade? A anunciação de Vinícius mostra que a cidade, enquanto espaço-tempo diferente da Ilha, constitui-se a partir de outros elementos, com muitos carros, muita buzina, plástico, poucas políticas de transporte público ecologicamente sustentáveis, a denúncia sobre o lixo também reflete o descarte inadequado, falta de conscientização da população, e políticas de coleta seletiva por vezes ineficazes ou inexistentes.

Para Roger (12 anos), morar na cidade impossibilita que *“as crianças não pode brincar na rua, ainda mais de noite”*, a Ilha, ao contrário, possibilita a ele e outras crianças brincar nas estradas, andar de bicicleta, a inexistência de perigo está intimamente ligada à capacidade das crianças em serem livres e fazerem do lugar onde moram o palco para a autonomia, o protagonismo e a liberdade.

Exemplos como este, de modos de vida quase que desconhecidos, refletem a produção do espaço geográfico enquanto processo de formação das pessoas. A escuta das crianças e sua significação são essenciais para que seja desvelada a nossa capacidade de humanização.

As experiências micro podem funcionar, como exemplo, como lugares de experimentação, indicar possibilidade e caminhos, campos de intervenção que vão possibilitando o desmonte de ideias, filosofias e ideologias que norteiam as práticas sociais atuais e a produção de outra cultura (TIRIBA, 2018, p.185). Pensar os modos de vida das crianças na Ilha dos Marinheiros foi um processo de experimentação que mobilizou novos fazeres, saberes e percepções sobre os olhares das crianças e a produção do espaço geográfico.

Muito aprendemos com as crianças e, na possibilidade que essa pesquisa surge, mas afinal o que são Infâncias de Ilha? Para nós, que buscamos a todo instante palavras que deem sentido e significado rebuscado para o fazer pedagógico e para o mundo, as **Infâncias de Ilha** podem ser entendidas como um grupo social de crianças que constroem suas relações sociais, culturais, históricas e geográficas em uma Ilha, a partir de um espaço-tempo atravessado por territorialidades, mas que, nas suas minúcias, possui relações intrínsecas com a natureza e faz dela o ponto nodal da existência e do devir. Sendo assim, é impossível pensar, escrever e narrar sobre as Infâncias de Ilha sem dar a devida atenção às formas de brincar e de existir das crianças e das suas culturas.

Ao contrário, para as crianças, as Infâncias de Ilha podem significar um compartilhar sobre as suas vivências e convivências em um território-lugar, um contar sobre as suas culturas, de um jeito mais simples: pescar, morar na Marambaia, andar de barco ou até mesmo construir brinquedos reciclados. E, quando sobrar um tempinho, depois de um dia longo caminhando, andando de bicicleta na estrada, assistir televisão até adormecer.

8.3 Paisagens sobre a Ilha na ótica das crianças

Minha mãe me deu um rio. Era dia do meu aniversário e ela não sabia o que me presentear. Fazia tempo que o mascate não passava naquele lugar esquecido. Se o mascate passasse a minha mãe compraria alguma rapadura ou bolachinhas para me presentear. Mas, como não passava o mascate, minha mãe me deu um rio. Era o mesmo rio que passava atrás de nossa casa. Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate. Meu irmão ficou sentido porque ele gostava do rio igual aos outros. A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão ela iria dar uma árvore para ele. Uma árvore que fosse coberta de pássaros. Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera para meu irmão. E achei legal. Os pássaros ficariam durante o dia nas margens do meu rio, e à noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão. Meu irmão me provocava assim: minha árvore dava flores lindas em setembro e o seu rio nunca dá flores. Mas eu gozava que a árvore dele não dava peixes. E na verdade o que nos unia de verdade eram os banhos no rio nus entre pássaros! Nesse ponto a nossa vida era um afago. (BARROS, 2007, p. 91)

O momento de encontro entre a paisagem e a Infância através das narrativas infantis estabelece a relação sintética entre o natural e o social. O retrato dessa narrativa nada mais é do que a leitura do espaço geográfico a partir do constructo sobre a paisagem, nas suas expressões visuais, sensoriais, culturais, pois demonstra que a ótica sobre a paisagem reúne aspectos simbólicos e materiais que ultrapassam a descrição natural do espaço. O rio e os passos fazem parte da composição da relação material do eu com o outro.

Como podemos perceber as Infâncias de Ilha a partir da paisagem? Na Geografia da Infância, existe o entendimento da existência de geografias produzidas pelas crianças que

compõem as dimensões das expressões geográficas no Brasil, noções de território, lugar, paisagem e regiões são conceitos incorporados à investigação do espaço geográfico que materializam a totalidade da nossa existência.

Como uma das tarefas da Geografia é a leitura da sociedade a partir do espaço geográfico, o compartilhar sobre as significações de **paisagem** se torna necessário para que possamos compreender a própria infância.

A paisagem resulta sempre de um processo de acumulação, mas é, ao mesmo tempo, contínua no espaço e no tempo, é uma sem ser totalizante, é compósita, pois resulta sempre de uma mistura, um mosaico de tempos e objetos datados. A paisagem pressupõe, também, um conjunto de formas e funções em constante transformação, seus aspectos “visíveis”, mas, por outro lado, as formas e as funções indicam a estrutura espacial, em princípio, “invisível”, e resulta sempre do casamento da paisagem com a sociedade. (SIERPA, 2010, p. 3).

Por isso, é necessária a leitura crítica da paisagem, considerando que esta configura em uma das representações do mundo e fala dos sujeitos que a observa. Logo, é uma interpretação do mundo a partir da interpelação entre as expressões visuais, sensoriais, etc. Possui um caráter subjetivo pois compartilha de formas, cheiros e estruturas mais simbólicas.

Durante a Inserção Ecológica, presenciei, ao lado das crianças, muitas leituras da **paisagem Ilha dos Marinheiros**, mesmo sem compreender fenomenologicamente os sentidos e significados que elas atribuíam ao lugar, acreditava que não passava de uma mera descrição atribuída à compreensão distorcida do significado de paisagem que não dissociava a narrativa da imagem da simples descrição dos aspectos naturais.

No processo de desvelar a ótica das crianças,

Tentamos desvelar, nessa dinâmica temporal, de que forma as alterações aleatórias se integram, incorporando às intenções da experiência que está acontecendo. As experiências são lugares abertos, onde o inesperado e o aleatório têm um lugar, onde vários desafios vão configurando o movimento dos tempos de aprendizagem, ensino e pesquisa, a partir do ato criativo e de uma ética ecológica ou de “alteridade”, isto é, respeito com o outro. Uma das primeiras consequências dessa ética é entender cada ação infantil em relação ao que rodeia temporalmente, espacialmente, socialmente e culturalmente. (CABANELLAS *et al.*, 2020, p. 82)

Esse processo complexo consiste em uma continuidade de observação por parte da pesquisadora e, conseqüentemente, de análises teóricas e comparativas que estruturam o nascimento da consciência crítica das experiências mundanas das crianças no lugar. Ao revisitar o Diário de Campo, podemos encontrar passagens em que a pesquisadora narra a paisagem da Ilha dos Marinheiros a partir de sua ótica, que dão significados às primeiras impressões sobre a Ilha dos Marinheiros no processo de construção dos dados:

Enquanto percorria o trajeto avistei alguns pescadores, as botas de borracha, as caixas de peixe presas na parte de trás da moto. Essas são características que narram o modo de ser pescador na Ilha dos Marinheiros (Quarta-feira, 21 de março de 2019, Diário de Campo)

As primeiras impressões sobre a Ilha e sobre o modo de vida dos ilhéus iniciaram naquele momento, através de um processo de compreensão da realidade desconhecida. Entender que botas de borracha, redes de pesca e caixas de peixe são significativos dos modos de ser pescador refletem no entendimento das paisagens de infância no contexto escolar.

A partir de então, podemos anunciar narrativas infantis que expressam a relação com a paisagem da Ilha. Em um dos momentos antes da partida das crianças para casa, ficamos no refeitório conversando sobre o cotidiano no contra turno de escola, quando questionada sobre os fazeres em casa no turno da tarde, Alice responde: “*Eu vou para a chácara com a mãe, e naquele frio profe.*”, o que tu fazes na chácara, questionei, “*corto cebolinha, tiro as folha ruim*” (Alice, 7 anos, quinta-feira 21 de março de 2020, Diário de Campo).

Percebe-se que a **paisagem da Ilha pela ótica da criança** vai sendo construída a partir da experiência com o lugar. A paisagem de chácara, para ela, é lugar que provoca sentidos, visto que, em sua narrativa, está presente características da estação, o frio. O trabalho formal na Ilha dos Marinheiros é observado a partir da participação das crianças ao acompanhar a família nas atividades laborais, é através do relacionamento com a realidade vívida pela família que as crianças, nesse contexto, aprendem e transformam as relações sociais.

Outra situação é mobilizadora no que diz respeito à forma como as crianças narram a paisagem da Ilha dos Marinheiros, em específico, **a paisagem do contexto escolar**:

No intervalo fomos correndo para a praça. Sentadas nos balanços as meninas demonstravam indignação com a quantidade de cocos de ovelha presentes em baixo dos balanços da praça. Com todo o cuidado elas empurravam-se com os pés erguidos em direção ao céu para não encostar nos dejetos das ovelhas. Do lado da escola há uma casa e nos fundos alguns porcos, uma das meninas me conta que a casa ao lado da escola é do primo e que a família não cria porcos. Em seguida uma delas identificou qual das ovelhas havia feito o coco em baixo do balanço [...] o sinal tocou e retornamos para almoçar. (Quinta-feira, 4 de abril de 2019, Diário de Campo)

As caracterizações à paisagem pelas crianças demonstram que, no sentido construtivo desta categoria, a paisagem se amplia da mera descrição dos fenômenos naturais observados *a priori* no espaço, como as características físicas do espaço: amplo, com algumas árvores e

animais, como porcos e cavalos. Além disso, narram a inter-relação entre as características sociais com as ambientais. Para Silva e Silva (2016):

Esse movimento de composição de elementos favorece uma educação sensível aos aspectos ambientais, entendidos como condição integrante da relação sensorial da criança com seu mundo. Frequentemente, nossas propostas pautam-se em conhecimentos pouco orientados por aspectos naturais, centrados em formas de conhecer que, além de abstratas, reduzem a criança a um olhar racional e pouco exploratório dos elementos da natureza. (p. 181)

Os desafios presentes são inúmeros, no entanto, o que está latente em nossa formação de educadores ambientais e merecem atenção e leitura crítica são os aspectos geográficos vislumbrados pelas crianças e compartilhados a partir de uma educação sensível. Por desconhecimento e percepção reflexiva, acabamos por excluir essas perspectivas vindas das crianças e sua dimensão autoral.

Por esse motivo, quando pensamos nas paisagens de Ilha a partir da ótica das crianças, sobretudo como as crianças envolvem esses elementos geográficos na sua vivência espacial, é necessário considerar alguns aspectos importantes nesse debate, primeiro, **o sentido de criança integral**, e, segundo, **a relação com o espaço geográfico e a sensibilidade da observação**.

O sentido de criança integral pode ser observado pelas contribuições de Silva e Silva (2013):

O currículo da Educação Infantil nos territórios rurais, quando pautada numa concepção de criança que se apresenta inteira em todos os momentos (elaborando sentidos sobre o mudo, criando e imaginando, etc.), pode ser pensando também na sua relação com a preservação do meio ambiente. A educação infantil ofertada para crianças do campo permite um rol de possibilidades de experiências com a natureza, favorecendo a pensar no desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis ao ambiente que os cerca, e logo mais comprometidos com um ambiente ecologicamente equilibrado. (p. 181)

Partindo dessa contribuição, as crianças possuem o direito que suas experiências sejam garantidas na integralidade das propostas educacionais. Entretanto, conhecer a criança concreta permite que os adultos reconheçam e questionem os limites das propostas com as crianças e ainda explorem as interações com a vivência na escola. Pode-se dizer, também, que as rotinas escolares e o tempo excessivo ao processo de escolarização dificultam os momentos de ócio dos educadores com as crianças, na condição de barreiras que impedem a observação mais atenta para os processos autorais das crianças no espaço geográfico e a maneira como transformam a paisagem.

O projeto de musicalização (já mencionado no capítulo anterior) ofertado pela Secretaria de Educação do Município é o exemplo que mobilizou com as crianças uma escuta sensível sobre a **relação da Infância e a paisagem da Ilha dos Marinheiros**. Revisitando as escritas no Diário de Campo durante a realização das atividades, é notável a riqueza de características autorais de descrição sobre elementos da paisagem realizados pelas crianças.

Na situação em que ocorria a votação da mascote representante do projeto, os educadores disponibilizaram cartilhas e encartes sobre as espécies nativas da região:

Quem já viu um gambá? Questionou a educadora. As crianças levantaram as mãos. *Um dia eu tava dando cria na minha casa. Olhando o folheto das espécies: Eu gostei do lagarto. Em cima do meu quarto, ele queria pegar as compras da minha mãe.* A votação continuou, e o animal escolhido foi o bicho-pau. As crianças que escolheram espécies diferentes do bicho-pau, mostraram curiosidade e necessidade de conhecer a espécie. *Vou perguntar pro meu avô e minha vó que são os mais antigos da Ilha pra saber do bicho pau* (Alice, 7 anos). (Quinta-feira, 6 de junho de 2019, Diário de Campo)

A pesquisa se estendeu até o fim do dia, reuniu o acesso das crianças a vídeos sobre o bicho-pau na sala de informática e comentários semelhantes a isso: *é isso que eu escuto de noite, fechem os olhos, é uma coruja grande.* A observação do mundo pelos olhos das crianças permite uma transformação de relações preexistentes e já consolidadas pelos adultos. Para Lopes (2016),

Em seu protagonismo infantil, as crianças se apropriam dos elementos culturais do mundo e os reinterpretem a partir de novos significados que estabelecem. A isso o autor denomina reprodução interpretativa, considerando sua postura ativa frente ao mundo! (p.242)

As significações sobre a reprodução interpretativa das crianças na paisagem da Ilha edificam as significações delas inseridas nas rotinas escolares na relação presenciada no espaço-tempo como sujeito de direito.

Os conhecidos postulados sobre a infância ser uma construção social plural, reverberam no entendimento de sua dimensão espacial, pois as infâncias passam a ser lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens em diferentes sociedades. Assim, a dimensão de paisagens de infância como as formas que as sociedades erguem, materialidades destinadas às crianças nos diferentes espaços, sobretudo os urbanos. (LOPES, 2013, p. 291)

Entretanto, a compreensão da paisagem da Ilha dos Marinheiros pela ótica das crianças através de uma observação participativa e crítica sobre o espaço geográfico

demonstra que as vivências espaciais precisam ser consideradas no cotidiano escolar e refletidas para que as identidades infantis sejam valorizadas no currículo da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos isso ou aquilo, sempre imaginando que o produto final não está suficiente ou que não atende às exigências da tão temida banca de professores, qualificados, prontos para nos orientar e aconselhar da melhor maneira. A verdade é que o conhecimento e o desconhecido assustam muito, ainda mais para aqueles e aquelas que imaginavam estar aqui hoje, escrevendo esse extenso texto, colocando-se, posicionando-se, mesmo que não seja de forma impecável e sem críticas.

Escrever a pesquisa na e com a Escola de Ilha, Escola do Campo, Escola Apolinário ou outras denominações que foram descritas aqui, foi uma experiência inovadora para a autora e pode-se constituir dessa forma para os leitores dessa dissertação. Ao analisar os dados que emergem da pesquisa, questiono: será que os licenciados e/ou Pedagogos, Geógrafos, moradores do Cassino, da Vila da Quinta e da própria Ilha conhecem e valorizam o que acontece no interior das escolas públicas do campo ou, nesse caso, específico em uma ilha? A pesquisa evidencia esse universo para os leitores, evidenciando o mitológico, o natural, o biológico, o cultural que se chama Ilha dos Marinheiros e, tendo como ponto de partida, a perspectiva de uma escola do campo e as infâncias de ilha.

Diante da pesquisa realizada, entendemos que a Escola do Campo, na Ilha dos Marinheiros, constitui-se enquanto espaço formativo, em que prevalece a participação e o pertencimento ao lugar. Através dos olhares das crianças e da professora entrevistada, foi possível desvelar as potencialidades dos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos por uma escola do campo, bem como compreender as relações de pertencimento das crianças ao lugar, caracterizando uma nova categoria estrutural para a infância que intitulamos “infâncias de ilha”.

As categorias “Participação”, “Pertencimento” e “Lugar”, que compreendemos como constituintes do campo da Educação Ambiental, foram identificadas nos resultados que emergiram dos discursos das crianças e da professora entrevistada. No capítulo seis, podemos observar que as categorias integram as narrativas dos Projetos de Educação Ambiental promovidos pela escola e que esta participa em outros contextos. A participação das famílias e o pertencimento ao lugar são fortalecidos através da Educação Ambiental por meio da promoção da informação e da cultura da Ilha, enquanto lugar que necessita ser preservado na memória, nos costumes e nas crenças, e valorizado não apenas pelos ilhéus, mas também pela população rio-grandina e pelo poder público.

No capítulo sete, encontramos nas narrativas das crianças a expressão da cultura da Infância na Ilha, tendo como dimensões dessa cultura o brincar a partir das interações e da indissociabilidade com a natureza. O pertencimento ao lugar das crianças é resultado do espaço-tempo na Ilha dos Marinheiros, que, para elas, é um lugar onde permite o brincar livre, nas estradas, até a hora que quiser, sem perigo. Produzir brinquedos da natureza, andar de bicicleta, pescar, plantar sementes, são alguns exemplos que contam a história das crianças por elas mesmas. Afinal, a Ilha é “um paraíso” na perspectiva das crianças, identificado como “o meu lugar no mundo” e onde se pode ser criança, com a garantia de viver plenamente o espaço-tempo de infância. Nesse capítulo, as relações de pertencimento ao lugar estão estreitamente relacionadas ao sentimento de liberdade das crianças na Ilha.

Sendo assim, podemos afirmar que a Educação Ambiental na infância se constitui a partir das experiências de liberdade e do vínculo com o espaço-tempo de vida desses sujeitos. Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola de Ilha contemplam e complementam essa relação com a natureza e o cuidado com o lugar de vida das crianças. É através da EA que as professoras, as crianças e as famílias compreendem as relações estabelecidas no interior da Ilha e fazem a denúncia dos problemas socioambientais.

A Escola de Ilha que integrou esse estudo pode ser um exemplo de contexto ecológico para outros contextos educativos e as ações desenvolvidas podem contribuir para a construção de propostas de formação de professores em Educação Ambiental. Destacamos a forma transversal, interdisciplinar de promover a inclusão e a reflexão dos saberes-fazeres locais das crianças e das famílias. As relações de pertencimento ao lugar são fortalecidas através das práticas pedagógicas, ao evidenciar a importância da participação das famílias e das crianças nos debates sobre a comunidade. Com isso, entendemos que a Escola, por estar localizada na Ilha dos Marinheiros, constitui-se enquanto instituição que valoriza e perpetua a cultura da Ilha através do currículo escolar.

Infâncias de Ilha, por sua vez, surge enquanto nova possibilidade de reflexão sobre os modos de vida das crianças e suas produções no espaço geográfico, gerando novos olhares para as culturas infantis, o brincar e as relações com a natureza, enquanto indissociáveis da formação biopsicossocial das crianças. As três categorias “percepções das crianças sobre o lugar”, “culturas infantis da Ilha” e “paisagens de Ilha na ótica das crianças”, encontradas no capítulo sete, são reveladoras e inovadoras para o campo de estudos sobre as infâncias. Entendemos que existem características simbólicas da infância narradas pelas crianças e que se apresentam como especificidades de uma infância vivenciada em um lugar determinado, nesse caso, a Infância de Ilha. Promover esse debate amplia o repertório de existência das

crianças no mundo, na Ilha, não mais invisibilizado geograficamente e pelos estudos científicos.

Infância de Ilha em uma Escola do Campo pode se constituir como um construto potente na articulação com a Educação Ambiental escolar, que pode continuar a ser explorado em estudos futuros. Nas práticas educativas dos professores da escola situada em uma ilha, podemos perceber a valorização dos saberes das Infâncias, ao contemplar seus desejos, suas vivências e suas relações da e com a natureza. Não podemos ignorar que a Educação Ambiental precisa considerar as significações que as crianças carregam e constroem na escola a partir de elementos da vida cotidiana que, no embate com as práticas pedagógicas, necessitam ser ressignificados. As crianças, ao trazerem elementos da cultura da pesca artesanal para a escola, delegam a tarefa de inserir as famílias e os(as) pescadores(as) para o protagonismo da história enquanto sujeitos históricos, invisibilizados e de direitos.

As contribuições dos autores foram essenciais para chegarmos a esse resultado, sobretudo a Geografia da Infância, que ofereceu suporte teórico metodológico para pensarmos os fazeres das crianças situados geograficamente. A Inserção Ecológica e a Teoria Fundamentada nos Dados fundamentaram o olhar da pesquisadora e o percurso para a interpretação dos dados analisados. A pesquisa com responsabilidade que integra o modelo PPCT (pessoa, processo, contexto, tempo) transformou as relações da pesquisa com o lugar, novos olhares, saberes e reflexões foram mobilizadores destes resultados.

Desejamos, assim, que as instituições públicas de ensino, a Universidade, o Estado e a própria sociedade, coloquem a pesquisa comprometida sobre as Escolas do Campo e as Infâncias invisibilizadas em suas agendas, de maneira que ações pontuais, esquecidas no tempo, tornem-se políticas públicas permanentes e eficientes. Que essa pesquisa possa-se tornar subsídio para a elaboração de políticas públicas que considerem a Educação Ambiental nas Escolas do Campo não apenas como ações pontuais, muitas vezes ligadas às datas comemorativas, mas aquelas que promovem e potencializam a existência das pessoas no lugar e a perspectiva das crianças sobre o ambiente.

Por fim, acreditamos que os resultados da pesquisa contemplaram os objetivos inicialmente propostos e esperamos colocar em evidência, enquanto protagonistas, os sujeitos que nos receberam e nos acolheram para a realização dessa investigação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.
- ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer Moreira. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9770>>. Acesso: jan. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 1999. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**. n. 2. Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: fev. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Roberto da. (Orgs.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser crianças: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- ARRUDA, Marina Patrício de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; LIMA, Lucia Ceccato de. Educação para inteireza e ambientalização curricular: diálogos necessários sobre matrizes curriculares dos cursos de graduação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 33, n. 3, p. 55-71, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5739>>. Acesso em: dez. 2018.
- AZEVEDO, Ana Lúcia Dias Morisson. **A ilha dos três Antônios**. Águeda: Artipol, 2003.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6.ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB, 1996.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARCELOS, Valdo. Educação Ambiental, infância e imaginação – uma contribuição ecologista a formação de professores(as). **Questio Revista de Estudos em Educação**, v. 6 n. 1, 2004.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Políticas de educação no campo: para além da alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância, a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2.ed. Rio de Janeiro, jul. 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf>. Acesso em: dez. 2019.
- BOF, Maria Alvana (Org.); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno [et. al]. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2.ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas

Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: dez. 2019.

_____. **Sítios Ramsar**. Ministério do Meio Ambiente – MMA. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/biodiversidade/biodiversidade-aquatica/zonas-umidas-convencao-deramsar/conven%C3%A7%C3%A3o-de-ramsar/item/8564.html>>. Acesso em: jan. 2019.

BROFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho Barreto; revisão técnica Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CABANELLAS, Maria Isabel, et al. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. 2.ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALIXTO, Patrícia Mendes; PINTO, Carmen Lúcia Lascano. A perspectiva educativa ambiental na prática de educadores participantes de um curso de formação continuada. **Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, jan. a jul. 2009.

CAPRA, Fritjof. A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas e sociais e econômicas. **Coleção polêmica**. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, Cristiane Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves Martins. Práticas artísticas do campo. **Coleção Caminhos da Educação do Campo**, 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CASTRO, Gilce Rosane da Silva. **Rota poesia**. Porto Alegre: Via Pampa, 2018.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e lugar elos da produção da existência. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L (Orgs.). **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Educação do Campo na Laguna**: como pensar uma educação (popular) da pesca. **Poiésis – Revista do Programa de Pós**

Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 7, n. 11, p. 182-194, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: jan. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUSIN, Claudia da Silva. Pertencer ao navegar, agir e narrar: formação dos educadores ambientais. **Tese não publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA/FURG.** Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2010/cludia%20da%20silva%20cousi%20n.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

CUNHA, Neide da Silva; QUEVEDO, Pedro de Souza Neto. A transformação da paisagem da Ilha dos Marinheiros em Rio Grande (RS) a luz da resiliência socioecológica. **3º Colóquio Ibero-Americano: paisagem cultural, patrimônio e projeto. Desafios e perspectivas.** Belo Horizonte, 15 a 17 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.forumpatrimonio.com.br/paisagem2014/artigos/pdf/185.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

CUNHA, Paulo Roberto Alves; QUEVEDO, Pedro de Souza Neto. Área de proteção ambiental da Lagoa Verde formação de uma nova territorialidade. **OLAM – Ciência & Tecnologia,** 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/article/view/11647>>. Acesso em jun. 2020.

DALBOSCO, Claudio A. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia.** Passo Fundo: UPF, 2003.

Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-rio-grande-rs>>. Acesso em: jan. 2020.

DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as teses e dissertações defendidas no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9656/7374>>. Acesso em: fev. 2019.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de Assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Infâncias do Campo. Coleção Caminhos da Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista brasileira de Educação,** v. 21, n. 66, jul.-set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

FRAGOSO, Edjane; NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. A Educação Ambiental no ensino e na prática escolar da escola estadual Cândido Mariano - Aquidauana/MS. **Ambiente e Educação, revista de Educação Ambiental,** v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6988>>. Acesso em: fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Digitalizada por Coletivo Sabotagem, 2002. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338>. Acesso em: jan. 2020.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Narjara Mendes. Educação Parental: Estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a Educação Ambiental. **Tese publicada pelo Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – PPGEA**. Rio Grande, 2012. Disponível em: <<https://educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/tese%20verso%20final%20012.pdf>>. Acesso em: fev.2020.

GOULART, Ana do Carmo Gonçalves; DIAS, Cleuza Maria Sobral. Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações do princípio da educação ambiental. *Ambiente e Educação*. **Revista de Educação Ambiental**, v. 10. n. 1, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1082/0>>. Acesso em: mar. 2019.

GRUNDEMANN, Helissa Renata. **Quando as pessoas lembram da Ilha, elas lembram da Jurupiga: memória, tradição e patrimônio na Ilha dos Marinheiros (Rio Grande/RS)**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/ri/2786/5/Quando%20as%20pessoas%20lembram%20da%20Ilha%2C%20elas%20lembram%20da%20Jurupiga.pdf>>. Acesso: jan. 2019.

HENRIQUES, Ricardo (Org). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secad 2: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC)**. Brasília, fev. 2007.

HOSH, Simone Shizue da Costa. A carta da Terra e o princípio da integridade ecológica. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 31-60, jan./jun. 2012.

JAVIER, Naranjo. **Casa das estrelas o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

JUNIOR, José Severino dos Santos; SANTOS, Alba Maria Nunes. Comunidades Educadoras. In: JUNIOR, Luís Antônio Ferraro. **Encontros e Caminho: Formação de Educadoras (es) ambientais e coletivo educadores**, v. 2. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. 14.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. p. 101-118. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4774/2417>>. Acesso em: dez. 2019.

_____. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia escolar com crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira em Educação em Geografia**. Campinas, v. 6 n. 11, p. 237-256, jan. /jun., 2016. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/381>>. Acesso em: jun. 2020.

_____. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>> Acesso em: jun. 2020.

_____. **O menino que colecionava lugares**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; AMORIM, Érica Pereira; AZEVEDO, Luísa; COSSIO, Maurício Blanco. Conteúdos, Gestão e Percepção de Educação Ambiental nas Escolas. In: TRAJBER, Rachel. MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na Diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

MARTINS, Fernandes Fabiana; PALOMAR, Meire Teresinha Muller. Pedagogia de Projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista eletrônica FACP**, ano VII, n. 13, mar. 2018. Disponível em: <<http://fap.com.br/revista/index.php/reFACP/article/viewFile/60/pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

MELLO, João Batista Ferreira de. O triunfo do Lugar sobre o Espaço. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L (Orgs.). **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas, o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L (Orgs.). **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, I. O; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo. Coleção Caminhos da Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PELOSO, Franciele Clara. Infâncias do e no Campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. PUCPR, out. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18271_7657.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

PEREIRA, Elienai Corrêa; FONTOURA, Helena Amaral da; LA ROCQUE, Lucia Rodriguez de. Educação Ambiental e os documentos oficiais de ensino, encontros e confrontos. **Revista de Educação Ciências e Matemática**, v. 3, n. 3, set./dez. 2013.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PISSETTI, Schayla Letyelle Costa; ARRUDA, Marina Patricio de; LIMA, Lucia Ceccato de. Ambientalização Curricular dos cursos de graduação: religação de saberes disciplinares. In: XI ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais....** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-17-educacao-ambiental/>>. Acesso em: fev. 2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 1.ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

RELPH, Edward. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L (Orgs.). **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RIO GRANDE. **Lei Municipal, Plano Diretor do Município do Rio Grande**. Lei de agosto de 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **O retorno do território**. In: OSAL: Observatório Social da América Latina, ano 6, n. 16, jun. 2005, Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://geocrocetti.com/msantos/Territorio.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto/Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/etch/104617678/Texto%20Aula%2011%20%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

SARMENTO, Manuel. O trabalho das crianças é na escola, debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho. In: ARROYO, Miguel G.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Roberto da. (Orgs.). **Trabalho Infância: exercícios tensos de ser crianças: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Juliana Bezzon da; PASUCH, Jaqueline. Educação Infantil do Campo, **Coleção Docência em Formação: Educação Infantil**, 1.ed., São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Dayane dos Santos. **Ambientalização Curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <www.repositorio.unesp.br/handle/11449/144352>. Acesso em: fev. 2019.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Org.) **Infâncias do Campo. Coleção Caminhos da Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVEIRA, Simone de Biazzi Ávila Batista da; GARCIA, Narjara Mendes; PIETRO, Angela Torma; YUNES, Maria Angela Mattar. Inserção Ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009. p.57-74.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é o grounded theory: metodologia de pesquisa e teoria fundamentada nos dados**. Tradução Carmem Lussi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias**. 1.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na Diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

TUAN, Yi-Fu, **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira-São Paulo: DIFEL, 1983.

APÊNDICE

1.1 Entrevista semiestruturada com a professora da Escola do Campo na Ilha dos Marinheiros/ Rio Grande/RS

1. Nos conte um pouco sobre sua trajetória na Educação...
2. Há quanto tempo realiza trabalho na escola?
3. Em que momento consegues perceber o contato com a Educação Ambiental?
4. Há práticas e ou projetos voltados para a Educação Ambiental na escola?
5. Como as relações de pertencimento apresentam-se nas relações da escola?
6. Qual a importância desta escola para a comunidade?
7. Percebes uma formação diferenciada para os professores do campo em relação às escolas urbanas?
8. Quais as culturas infantis que podemos observar nas crianças do campo da Ilha dos Marinheiros?
9. Quais as potencialidades da escola do campo?
10. O que ainda precisamos avançar no que tangem os aspectos da formação de professores do campo?

1.2 Perguntas orientadoras realizadas na pesquisa com as crianças:

1. . Que lugar é esse que a gente vive?
2. Quem são as pessoas que moram aqui?
3. O que as pessoas que moram nesse lugar fazem?
4. O que é ser criança na Ilha dos Marinheiros?
5. Qual a diferença das crianças da Ilha e das crianças da cidade?