

Educações ambientais outras : práticas para além das linhas abissais

Patrícia Baroni (Universidade Federal do Espírito Santo)

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a potência das práticas em educação ambiental elaboradas por aqueles que não são ouvidos. Penso que, para além daquilo que se difunde na mídia e nas políticas enquanto o “legítimo” em educação ambiental, práticas emancipatórias são tecidas nos cotidianos de micropopulações. São práticas cuja validação se encontra invisibilizada por uma linha abissal que as coloca num lugar vazio, produzidas como não existentes. Considerando que, na atualidade, os conceitos de democracia e de cidadania ainda se tecem entremeados por uma perspectiva burguesa e que, deste modo, o potencial democrático não é identificado em inúmeras práticas, é que apresentarei uma breve discussão sobre o conceito de democracia. Em seguida, apresentarei algumas dessas práticas e finalmente, as conclusões desta pesquisa.

Palavras-chave: Educações ambientais. Invisibilidades. Democracia. Práticas

Recicle seu lixo! Não desperdice água! Plante uma árvore!

Cotidianamente, é desse modo que o que vem sendo nomeado como educação ambiental atravessa meus ouvidos advindo das mídias, das políticas implementadas pelas secretarias de educação e meio ambiente, campanhas, dentre outros lugares. Entretanto, no discurso elaborado, bem articulado, no imperativo, localiza-se sempre quem são os sujeitos capazes de reverter os problemas ambientais, bem como aqueles a quem também é atribuída a responsabilidade sobre eles: os que não têm voz para responder.

Vale ressaltar que, neste início de texto, minha crítica não se direciona à reciclagem ou às políticas de não-desperdício, mas aos discursos produzidos sobre tal. Longe de acreditar que

as demandas daqueles a quem não é concedida legitimidade política serão atendidas pelo que se prega midiaticamente, percebo nesses discursos estratégias de linguagem diversas que se constituem no que Santos (1984) nomeou como mecanismos de dispersão: O objetivo não é resolver as contradições, mas antes dispersá-las, mantendo-as em níveis toleráveis e funcionais perante as exigências da acumulação capitalista no momento histórico e na conjuntura de dados. Para tal é necessário controlar os problemas e as tensões sociais em que essas contradições se manifestam, o que se obtém através de mecanismos de dispersão (p. 61). Os mecanismos de dispersão nos discursos revelam a conversão das demandas dos sujeitos que não têm voz em um conjunto de “reclamações sociais” suscetíveis de serem resolvidas dentro dos limites estruturais e de compatibilidade funcional impostos pela lógica do instituído.

O objetivo deste trabalho é discutir a potência das práticas em educação ambiental elaboradas por aqueles que não são ouvidos. Penso que, para além daquilo que se difunde na mídia e nas políticas enquanto o “legítimo” em educação ambiental, práticas emancipatórias são tecidas nos cotidianos de micropopulações. São práticas cuja validação se encontra invisibilizada por uma linha abissal que as coloca num lugar vazio, produzidas como não existentes. Como afirma Santos (2010), consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente (p. 31-32).

Considerando que, na atualidade, os conceitos de democracia e de cidadania ainda se tecem entremeados por uma perspectiva burguesa e que, deste modo, o potencial democrático não é identificado em inúmeras práticas, é que apresentarei uma breve discussão sobre o conceito de democracia. Em seguida, apresentarei algumas dessas práticas e finalmente, as conclusões desta pesquisa. Vale informar que a pesquisa foi realizada num município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, em onze microcomunidades nomeadas pelo poder público municipal como sendo de « difícil acesso ». Cada uma dessas comunidades possui uma escola municipal. Foi exatamente nos diálogos com os sujeitos dessas escolas que fui trilhando os caminhos metodológicos desta pesquisa. Nas comunidades pesquisadas é inegável o significado da escola para seus moradores. É possível identificar inúmeras práticas marcadas por processos de lutas e resistências que têm feito a diferença na melhoria da qualidade de vida de algumas populações, práticas estas que são semeadas no interior das escolas, em reuniões de responsáveis, em contatos com professores e

funcionários, em projetos desenvolvidos nas unidades escolares. É válido ressaltar que a escola se configura para muitas micropopulações como um dos poucos, senão o único, *espaçotempo* para a reivindicação e discussão de questões que influem diretamente na vida social e pessoal dos sujeitos que próximo a ela vivem. Nas comunidades pesquisadas a escola é o único *espaçotempo* instituído de exercício da cidadania. Desde solicitações de saneamento básico para os moradores, até o apoio para o resgate de uma relação amorosa findada, a escola tem sido, ainda que muitos insistam que cabe a ela apenas o trato das questões educacionais relacionadas ao ensino, um dos fios que se entrelaça a tantos outros que movimentam a vida cotidiana, tecendo as redes de práticas sociais dessas comunidades.

Para identificar essas práticas, entretanto, não aderi a um caminho metodológico único, centralizador, um receituário para a pesquisa em educação ambiental. Considerando que a própria educação ambiental se constitui num conjunto de muitas « educações ambientais », é que compreendo os modos como se faz pesquisa nesse campo também se tecem a cada nova pesquisa. No caso dessa pesquisa, encontrei nas narrativas as peças que me apresentariam os modos como os sujeitos dessas comunidades produzem sustentabilidades em seus *espaçotempos*. Falo, portanto, de práticas que confirmam que o *pensarfazer* educação ambiental pode ir além dos discursos globalizantes. São práticas localizadas que nos movem no sentido de problematizar os discursos apocalípticos hegemônicos sobre o meio ambiente, que invisibilizam soluções locais e despotencializam iniciativas de micropopulações que elaboram numa relação indissociável entre natureza e cultura, os seus modos próprios de harmonia. São práticas que nomeio como práticas ambientais de cidadania.

O conceito de cidadania costuma ser discutido em diferentes áreas. Contudo, apesar de tratado por diversos campos, na maioria das vezes, tal conceito nos remete a um conjunto de direitos e deveres estabelecidos socialmente cuja finalidade é garantir a ordem social e assegurar a liberdade e a possibilidade de reivindicação ao cidadão. Mediante um repertório de deveres a serem cumpridos e de uma gama de direitos a serem ofertados, seria possível afirmar que o cidadão é um ser livre e com potencial de participação na sociedade onde se insere. Será? Como afirma Arroyo (2007 : p. 58), « essa concepção de cidadania é sua negação ». Ao supor o conhecimento e uso desse repertório como requisito para o exercício da cidadania, exclui-se dela todos aqueles que o desconhecem, o subvertem ou o reconstroem tendo como referência as necessidades e tensões da vida cotidiana. Sendo assim, aqueles que se inscrevem nos limites definidos pelo que historicamente se concebeu enquanto cidadania, a estes caberá o título de « cidadão », enquanto aos demais, os « fora da linha », rótulos diversos os adjetivam. São os excluídos, os vadios, o « povinho » (Buffa,

2007). A possibilidade de pensar a cidadania sob uma outra ótica conceitual é um dos modos de que disponho para apresentar práticas ambientais emancipatórias singulares que asseguram a participação cidadã de pequenas comunidades invisibilizadas e que, por esta condição de invisibilidade, suas lutas, demandas e reivindicações por muitas vezes não cabem nos formatos estabelecidos pelo limitado conceito tradicional de cidadania.

Sendo assim, essas comunidades cujo acesso às políticas públicas específicas inexistem e cujos canais para reivindicações de suas demandas não se inscrevem na cidadania prevista vão sendo invisibilizadas mediante um quadro que define como visível o que é central. No que se refere à ideia de participação cidadã, acredito ser necessário repensar o conceito da cidadania para além do mero direito ao voto, o que nos convida a compreender a cidadania de modo plural, considerando as maneiras (os usos) que diferentes populações desenvolvem para assegurar o exercício dos seus direitos. Portanto, isso significa pensar este debate tendo como referência as práticas ambientais cidadãs que se traduzam como ações que amplifiquem o campo de possíveis das dinâmicas democráticas, apoiadas na concepção de que « a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um » (Maturana, 2002 : p. 75).

Se o conceito de cidadania foi construído com base em um modelo globalizante, a cidadania enquanto prática vivida se escreve/inscreve nas linhas do cotidiano mediante os fazeres dos « cidadãos » nos *espaçotempos* contextualmente localizados, contemplando a perspectiva de que os usos destes *espaçotempos* pelos sujeitos não correspondem apenas ao consumo das normas e concepções de cidadania vigentes. Neste sentido, constitui-se o cotidiano como um espaço de possibilidades para a percepção e diálogo com as relações de poder e sua reinvenção, usos subjetivos e subversivos, às vezes, das ordenações de sentido hegemônicas. Michel de Certeau (1994) fundamenta as ideias supracitadas ao afirmar que:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código de promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É necessário analisar a sua manipulação pelos fabricantes que não a fabricam (p. 40). Portanto, além do questionamento sobre a existência de forças globalizantes que constroem e modulam planos de relação com o meio ambiente para grupos sociais subalternizados, é necessário explicar porquê tais grupos em suas práticas ambientais cotidianas não se reduzem a isso; ao invés de simplesmente absorverem as definições dominantes, inúmeras vezes se reapropriam de maneira singular delas, redimensionando-as nos microespaços coletivos por meio de suas variadas maneiras de fazer. No âmbito desta reflexão, chego à discussão sobre modelos de democracia

alternativos ao modelo liberal, hegemônico, caracterizado pelo abandono da ação mobilizadora social e da ação coletiva em prol de uma prática legitimada exclusivamente pela representatividade de poucos sobre muitos e diversos. Deste modo, grupos subalternizados, vulneráveis socialmente, não conseguem que suas demandas sejam representadas no sistema político da mesma forma que os setores sociais majoritários.

Contudo, ao passo que este modelo de democracia vem se configurando ao longo da história como concepção vigente e válida em contextos diversos, outros modelos vão se estabelecendo, por vezes microscopicamente, através de práticas ambientais reais, sejam por maneiras de *relativização da representatividade ou de articulação entre democracia representativa e democracia participativa que parecem mais promissoras na defesa de interesses e identidades subalternas* (Avritzer, Santos, 2002 : p. 54-55).

Conforme Santos (2002) explica: ...o modelo hegemônico de democracia (democracia liberal, representativa), apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade, baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representantes e representados e em uma inclusão política abstrata feita de exclusão social. Paralelamente a este modelo hegemônico de democracia, sempre existiram outros modelos, como a democracia participativa ou a democracia popular, apesar de marginalizados e desacreditados. Em tempos recentes, um desses modelos, a democracia participativa, tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de alta intensidade. Trata-se de iniciativas locais, em contextos rurais ou urbanos, em diferentes partes do mundo, e que crescentemente vão desenvolvendo vínculos de interconhecimento e de interação com iniciativas paralelas, ensejando, assim, a formação, por enquanto embrionária, de redes transnacionais de democracia participativa (p. 32). Deste modo, como nos afirma Cohen (apud Gohn, 2009a : p. 55) « a democracia não se legitima só com o voto, mas sim mediante discussões e decisões coletivas dos membros da sociedade ». Neste agir coletivo existe produção de saberes ambientais, dinamizada pelos praticantes nos/dos cotidianos, inferindo nas dinâmicas que tratam do exercício da cidadania. Conforme explicita Arroyo (2007):

Recentemente se enfatiza que aos direitos do cidadão correspondem deveres do Estado. Colocada a vinculação entre a educação e cidadania nesses termos, o que se ressalta é que o Estado tem o dever de responder às reivindicações populares. A democracia estará sendo construída à medida que o Estado responda às demandas desses direitos. Colocando o problema da democracia nesses termos, se ocultam os processos centrais de constituição da

cidadania e da democracia: os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que foram definidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio projeto político-pedagógico da construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói (p. 77-78).

Ao apontar as práticas ambientais reivindicatórias de comunidades invisibilizadas de difícil acesso, explico as demandas variadas de pequenos movimentos sociais, considerando que estas microorganizações e suas soluções coletivas compõem um repertório de táticas e práticas ambientais que buscam mudanças nos modos de viver dessas comunidades. Os movimentos sociais que abordo são « históricos e tem, embutidos, uma historicidade particular, que se expressa em suas práticas, na sua composição, em suas articulações e em suas demandas » (Gohn, 2009b : p. 100).

Assim, apresento o desafio de por em evidência alguns modos de compreensão das redes de *saberesfazeres* e dos valores próprios das realidades que serão pesquisadas nos diversos *espaçotempos* de prática social com a finalidade de elencar alternativas ambientais cidadãs. Em uma das comunidades pesquisadas, pais e responsáveis registravam durante as reuniões na escola sua indignação pelas péssimas condições da estrada principal. De acordo com os moradores, em dias de chuva se tornava difícil conduzir os alunos até a escola sem que eles e seus responsáveis chegassem até ela repletos de lama. Os muitos contatos da direção da escola com a Secretaria de Obras, na tentativa de solucionar a questão não tiveram sucesso. Foi preciso pensar alternativas. A solução surgiu durante uma reunião em que uma das mães mobilizou outros responsáveis para uma cantoria de hinos religiosos nas proximidades da residência do prefeito diariamente às sete horas da manhã. Após uma semana de muita cantoria, a Secretaria de Obras já estacionava seus caminhões na estrada para a sua melhoria. O potencial das práticas sociais que emergem na/da/pela escola, capazes de provocar mudanças reais no cotidiano das pessoas que ali vivem e trabalham, evidencia o quanto são complexas as relações entre os fios que compõem o cotidiano dessas comunidades. Negar a existência destes fios é, sem dúvida, negar o movimento da vida.

Em outra escola, situada no interior de uma reserva biológica federal fui recebida pela diretora da unidade, que está nesta função desde a sua inauguração há vinte e dois anos e que também é moradora da comunidade. Ela contou que, após concluir o ensino fundamental, iniciou o curso de formação de professores. Disse-me que na juventude não havia muitas possibilidades de entretenimento na região. O pai sempre a convidava para acompanhá-lo nas reuniões da associação de moradores. Ela então, passou a frequentá-las

como possibilidade de ocupação. Nas reuniões, a reivindicação pela abertura de uma unidade escolar era uma constante. Depois de muitas solicitações à prefeitura, a abertura da escola foi autorizada. A comunidade precisava de alguém para assumir a direção. A atual diretora, então com dezoito anos, foi a escolhida para assumir a gestão da escola.

O fato da inauguração da escola já ser fruto de uma reivindicação comunitária tornou a escola um canal de diversas outras reivindicações. Assim, os informes das instâncias mais centrais à comunidade também passaram a ser efetivados através da escola. Durante o tempo em que permaneci na unidade escolar em uma das visitas, lá estiveram também alguns representantes da prefeitura com o intuito de comunicar à direção da escola uma visita do prefeito à comunidade na semana seguinte. De acordo com o porta-voz do convite, a visita do prefeito era algo pelo qual a comunidade havia lutado e era importante que a escola se organizasse para garantir a presença de muitos moradores no local do encontro: « vocês pediram a visita do prefeito à comunidade. Agora ele vai vir. É preciso ter bastante gente para ouvi-lo ». A visita do prefeito à comunidade, de acordo com a diretora, se atribuía à reivindicação pela melhoria das condições da estrada de acesso à comunidade. Segundo ela, todas as vezes em que a comunidade reivindicou a melhoria da estrada à prefeitura, a secretaria de obras afirmou que não poderia pavimentá-la por se tratar de área de proteção ambiental. Contudo, a comunidade que clama à prefeitura a possibilidade de ir e vir, afirmou que melhoria da estrada não significa pavimentação. A diretora explicou: Os moradores daqui não querem estrada asfaltada, todo mundo sabe que isso favoreceria a especulação imobiliária e prejudicaria o meio ambiente. O que a gente quer é poder sair daqui quando uma pessoa da família se sente mal ou mesmo para vender a produção dos pequenos agricultores da região. Sem chuva já é difícil entrar e sair daqui... imagine como fica esse lugar quando chove... a gente precisa de estrada, não precisa ser pavimentada.

Entretanto, parece que ninguém escuta este clamor. Dá a impressão de que a única compreensão possível da ideia de melhoria de uma estrada de terra é a pavimentação. Por conta das péssimas condições da via, é comum que os dois veículos que realizam o transporte escolar dos alunos se quebrem com alguma frequência. A diretora explica: « a escola é a única coisa que esta comunidade tem. Se não tem transporte, os alunos não vêm. Se não há alunos, como reivindicar a visibilidade da escola? ». A melhoria da estrada hoje faz parte das preocupações da diretora: « se cai uma barreira em qualquer trecho da estrada no fim de semana, as pessoas da comunidade telefonam para minha casa e me pedem para dar um jeito ».

Estive presente também na referida visita do prefeito à comunidade. A diretora citada acima mobilizou todas as diretoras de outras escolas de difícil acesso para que estas pudessem

informar às comunidades onde se instalam as demais unidades que, depois de alguns anos, o prefeito estaria presente na região. Era, segundo ela, um momento muito importante para que as comunidades de difícil acesso pudessem colocar suas questões diretamente para o prefeito. No dia do encontro, a principal questão entre os que estavam ali se referia às condições da estrada de acesso ao sítio e as possibilidades de compreensão da questão. Na conversa com um dos moradores lá presentes, a expressão de ansiedade emergiu:

Depois a chuva de domingo não sabemos bem se a estrada de terra batida está em condições de travessia para a tão esperada visita do prefeito. Se estiver boa, o prefeito vai conseguir chegar aqui e, quem sabe, por conta disso, não ache ser tão urgente a melhoria da via. Se a estrada estiver ruim, o prefeito viverá nossas dificuldades diárias como moradores dessa comunidade. Saberá o que sofremos quando alguém de nossas famílias adocece e precisa de atendimento médico. Saberá que nossos filhos não frequentam regularmente a escola da comunidade porque chegar até ela com a estrada precária é uma tarefa impossível. Saberá também que produzimos aipim, milho, goiaba, mas não vendemos nossa produção no próprio município porque o acesso aos distribuidores é feito através do trecho mais precário da estrada. Mas tudo isso somente se ele conseguir chegar até aqui. Se a estrada estiver ruim, talvez ele nem consiga chegar e retorne ao centro sem nos ver, sem ouvir nossas reivindicações, sem conhecer as especificidades de nosso modo de viver. Preferimos que ele chegue e, mesmo não vivendo as nossas dificuldades cotidianas, possa nos ouvir. Tomara que a estrada esteja boa...

O prefeito chegou à comunidade às dez horas, pontualmente. Depois de informar que estava ali para ouvir os moradores e ter apresentado seus secretários, entregou o microfone aos moradores que foram se organizando para apresentar suas reivindicações. As pautas eram entregues pelos moradores ao prefeito escritas à mão e em pequenos pedaços de papel. Duas falas de moradores, sobretudo, me chamaram a atenção. Na primeira delas, um dos moradores questiona sobre a não definição da região como território rural:

Sobre o território rural: é uma questão que eu diria que é... complicadíssima! A gente tem, sabe que existe, uma área rural, mas temos a necessidade de um território delimitado rural que foi extinto há um tempo atrás. Isso faz com que nós agricultores tenhamos que cair numa condição de endividamento por impostos. Pra quê? Pra favorecer a especulação imobiliária, pra nós abandonarmos os nossos lotes e irmos para a cidade. Aí, uns outros vêm pedir "asfalto na roça". Nós não queremos asfalto, nós queremos "estrada boa". É diferente! Asfalto é uma outra coisa. Quem pensa em asfalto está pensando em especulação imobiliária e, quando não tem o território rural delimitado, facilita para esses especuladores, pra essas empresas grandes virem aqui e nos expulsar, nos fazendo ir embora, destruindo tudo isso

que aqui a gente está vendo... a gente vem no caminho pra cá, um frescor na mata, não é? Deixa tudo fresco! Agora, vai lá onde nós moramos: em volta tem um monte de areais destruindo tudo, tudo seco, um calor absurdo. Só há areal em volta de nós. Eles estão tirando a areia e deixando as crateras lá. Então, nesse sentido, a gente acredita que definir o território rural, de fato, é fundamental para tecer uma política específica para a nossa área que nos proteja desses especuladores, desses grandes aí, que vêm querer expulsar a gente da roça e a gente acha que vivendo na roça a gente vive melhor... e quem está na cidade não está vendo isso.

O tratamento dado à temática do território rural pelo morador conduz seu ouvinte à compreensão de que a não-delimitação deste espaço produz o êxodo, impede a produção, urbaniza o campo e abre brechas para grandes empreendimentos. Há, contudo, uma discussão não apresentada por ele, que abarca os interesses da própria prefeitura. Enquanto as localidades de difícil acesso forem definidas como território urbano, a tributação sobre as propriedades será feita por meio de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), que é de âmbito municipal. Se definidas como território rural, essas propriedades passarão a ser tributadas através do Imposto Territorial Rural (ITR), de âmbito federal. Sendo assim, para o governo municipal, acaba por se tornar muito mais relevante a definição de áreas urbanas do que a de áreas rurais. O valor da tributação é mais alto e passa a compor diretamente a receita municipal. A definição do que é rural e urbano para o planejamento do município é feita a partir da aprovação de lei municipal pela Câmara de Vereadores. Em cada localidade, são desenhados perímetros urbanos e rurais em função dos interesses e das perspectivas de desenvolvimento territorial do município. Essa definição conserva relação estreita com os objetivos políticos, esbarra em relações clientelistas, resultando no crescimento da lógica de expansão do urbano sobre o rural, com a abertura de loteamentos residenciais, muitas vezes de cunho eleitoreiro. Como afirmam Santoro e Pinheiro (2004):

É comum uma certa precariedade dos instrumentos de planejamento do território rural na maioria dos estados brasileiros, os quais poucos ainda possuem sequer mapas que mostrem as estradas, recursos naturais, vilas, etc. De fato, ainda se sabe muito pouco do que ocorre fora dos perímetros urbanos (p. 6).

Os próprios critérios adotados para definir e diferenciar rural e urbano pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) são feitos a partir dos perímetros demarcados pelos municípios. Veiga (2003) propõe outros critérios para definir esses termos, como o número total de moradores e a densidade populacional. Para esse pesquisador, « o rural é necessariamente territorial, e não setorial como os programas dos órgãos governamentais »

(p. 49). Deste modo, solicitar à prefeitura a demarcação do território rural nas comunidades de difícil acesso acaba por envolver interesses políticos e econômicos.

Outra questão apontada por um morador durante este encontro trata da implementação de uma política de educação do campo para garantir às comunidades de difícil acesso o reconhecimento de suas especificidades, conseqüentemente, a fixação das populações nas comunidades onde vivem, garantindo o cuidado com o meio e a harmonia homem-natureza:

Não é porque a gente vive na roça que não pode ter estudo. Os nossos filhos vão pra cidade, vão estudar na cidade e vão abandonar isso aqui. Então, hoje há vários recursos que possibilitam a educação do campo, e a gente pode até contribuir neste sentido, para a secretaria de educação avançar, para pensar a escola não só como uma área onde a gente matricula as nossas crianças, que vai da primeira à quarta série ou da quinta à oitava série e depois os nossos filhos vão para a cidade. A gente quer que as nossas crianças tenham amor pelo lugar. Como fazer? As escolas são muito pequenininhas, nossas crianças estudam emboladas. Isso é um problema para nós. Não tem espaço onde essas crianças estudem agroecologia, educação ambiental, onde elas possam praticar, pra conhecer, pra que elas possam pegar o gosto pelas questões da natureza... aí, o que é que vai acontecer? Acha que o estudo não tem nada a ver com esse lugar, vão embora pra cidade! Alguém está preocupado com essas coisas além de nós? (...) Sem contar também a oferta de programas que possibilitem a graduação, coisa que nós, que somos daqui, também podemos contribuir... é possível a gente avançar para formar professores, nossos filhos se tornarem professores da nossa própria escola do interior, pra poder formar nossas crianças. Aí, não precisa sair do campo pra poder ir pra cidade pra “ter melhorias”. A gente acha que é possível estas melhorias chegarem aqui e a educação é um carro-chefe neste sentido.

Após o encontro, procurei por um dos moradores e perguntei a ele o que pensava da visita do prefeito. Ele disse não acreditar que momentos como esse rendam bons frutos, mas que não poderia perder a oportunidade de expor diretamente ao gestor do município as necessidades da comunidade. Ele disse: « sabe como é que funciona? Quando a gente vai pra televisão, pro rádio... isso aqui só vai servir pra que eles tirem umas fotos e coloquem no site da prefeitura que o prefeito veio ». O morador tinha razão. No mesmo dia à tarde já estava publicada a matéria no site da prefeitura com o título « Prefeito X se reúne com trabalhadores rurais para discutir melhorias ».

Em uma outra escola de difícil acesso, a diretora narrou as dificuldades pelas quais a comunidade passa por conta do transporte escolar que nem sempre está em condições de conduzir os alunos que moram longe. A diretora explica que a regra que trata da frequência

do aluno é a mesma para todas as escolas do município: é preciso ter setenta e cinco por cento de presença nas aulas num ano letivo.

Na última vez em que o transporte da escola quebrou, ficou vinte e um dias parado e muitos alunos não puderam frequentar as aulas. A orientação da secretaria de educação é a de lançar as faltas, encaminhar os nomes ao Conselho Tutelar da região... mas como posso fazer isso se o aluno não tem como chegar à escola?

Ela relata ainda que, por muitas vezes, acaba tendo que negociar com as famílias formas alternativas para resolver a questão do transporte dos alunos:

A nossa escola atende a três crianças de uma família que mora muito longe daqui. Sem o transporte escolar não haveria a menor possibilidade dessas crianças virem estudar. Daí, eu fui atrás dessa família. Eles moravam e trabalhavam em um sítio que o dono era bem rígido com os funcionários. No sítio tinha uma charrete que ficava lá parada e também uma criação de porcos. Resolvi negociar com ele. Ofereci os restos da merenda escolar como lavagem para os porcos do sítio com a condição de que a funcionária dele, que era mãe dos alunos, pudesse todos os dias ir até a escola com a charrete e pegá-la. Foi assim que eu consegui garantir o transporte para as três crianças e para mais algumas pelo caminho e ele nem sabia! A orientação da secretaria é de que a gente enterre os restos da merenda escolar. Problema resolvido! Nem o funcionário da escola precisaria escavar o pátio, nem as crianças iriam ficar sem estudar.

Encontro nas palavras dessa diretora um exemplo de ação, uma prática cotidiana que de Certeau (1994) nomeou como tática. De acordo com esse autor,

a tática tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato ou maneira de aproveitar a ocasião.

Em uma outra visita, conheci as práticas de mais uma escola de difícil acesso onde fui recebida pela diretora e por um professor, ambos moradores da comunidade. A diretora informou que a comunidade vive uma vida rural e que não possui pretensões de que esse modo de vida mude. « É uma forma de permanência. Há crianças que nunca foram à praça principal do distrito. Vivo diariamente o desafio de respeitar esta opção da comunidade. Preciso proporcionar para essas crianças um ensino de qualidade adequado a esse modo de vida ». A diretora me mostra, então, o projeto político-pedagógico da escola.

A orientação da secretaria de educação para o trabalho neste ano se relaciona a direitos humanos. Sugeriram livros, atividades, tudo fora da realidade daqui. Resolvemos trabalhar com um outro tipo de direito: o direito de ser do jeito que se quer ser! No primeiro bimestre, fizemos a horta escolar. Tudo por aqui gira em torno da nossa horta. Agora, estamos desenvolvendo um projeto de agricultura domiciliar. Nossa parceria é com uma ong que trabalha educação ambiental com as crianças. Ela nos ajuda a ensinar como é possível cultivar sem destruir, sem degradar. As crianças se identificam, a comunidade se identifica, só a secretaria de educação que não se identifica com a gente. Acha o trabalho desenvolvido muito bacana, mas não se identifica.

O isolamento pelo qual a escola passa, de acordo com a diretora e o professor, se deve à distância e ao quantitativo de alunos atendidos. Hoje, a escola atende à quarenta e três crianças em cinco turmas da educação infantil ao quinto ano de escolaridade. É a escola municipal com menos alunos no município. A diretora diz que vive a luta cotidiana para fazer com que a escola não seja fechada. Segundo ela, a escola já passou por diversas propostas dos órgãos centrais para que a unidade tenha seu atendimento encerrado e se ofereça um transporte que conduza as crianças da região ao centro do distrito. Contudo, ela explica que não é isso que a comunidade deseja. Ela prevê que se a escola for fechada, as crianças não irão mais estudar.

Os pais matriculam as crianças aqui não querem que as crianças saiam daqui. Muitos acabam o primeiro segmento e param de estudar. Já sabem ler, já sabem escrever, já podem ajudar os pais na roça, na colheita... Imagine se fecham a escola. Nem a alfabetização essas crianças terão.

Após apresentar algumas das práticas dessas microcomunidades, concordo com Tristão (2010) ao afirmar que:

o papel da educação ambiental emancipatória é ligar, conectar e associar vida e ambiente, conhecimento e vida, com respeito às diferenças, sem contraposição à igualdade, para a produção de culturas, de pertença à natureza e ao planeta, para se alcançar um nível de sustentabilidade na comunidade local que contribua, ao mesmo tempo, com os objetivos em escalas nacional e global (p. 168-169).

Redijo as conclusões deste trabalho tendo como referência a ideia de que as práticas ambientais cidadãs das comunidades de difícil acesso não podem ser compreendidas de maneira isolada do todo. Também não podem ser invisibilizadas e, conseqüentemente excluídas, tendo como concepção uma totalidade que homogeneíza.

Conhecer e viver as experiências cotidianas dessas escolas e comunidades, suas práticas ambientais, lutas pela existência e clamores pela visibilidade, me fizeram perceber o quanto é urgente a reflexão acerca dos processos de desigualdade e exclusão nos quais vivemos. A naturalização desses processos faz com que haja poucas oportunidades para compreendê-los ou com eles dialogar. Vivendo nessa sociedade, criamos pertencimentos, adesões, subordinações, inferiorizações e até uma certa ideia de integração, convencidos especialmente a partir da difusão de discursos que aquilo que é pensado para o todo é pensado em prol da igualdade. Assim, nos acostumamos com a concepção de que as semelhanças se combinam e buscamos essa igualdade em diversos padrões da nossa vida. Construimos em nós mesmos o sentimento de que tudo é melhor quando estamos entre iguais. Nossa identificação foi tecida a partir da semelhança e pela negação da diferença.

Assim, as escolas de difícil acesso vão sendo enumeradas como pertencentes à rede municipal, porém, suas experiências não aparecem nos meios oficiais de divulgação, não são convidadas para parcerias ou implementação de projetos, são as últimas a receberem uniformes, materiais, livros, reformas e a maioria não participa das avaliações nacionais. Assim também, através destes processos, comunidades em áreas de difícil acesso vão vivendo o isolamento e o descompromisso político com a dignidade de seus moradores.

A superação desta perspectiva provoca em muitos daqueles que têm o desejo de mudança, naqueles que estão sofrendo diretamente estas manifestações de exclusão, o sentimento de impotência na medida em que os caminhos para a visibilidade e para o pertencimento real nas ações promovidas no município não são claramente definidos. Faz-se necessário, portanto, delinear pontes para que se articulem tanto ações ambientais que promovam a igualdade, quanto práticas ambientais que considerem a identidade desses *espaçostempos*.

Nas narrativas que ouvi durante esta pesquisa pude perceber que o que de fato vem mantendo viva alguma utopia no agir destas micropopulações têm sido as reinvenções produzidas a partir das exclusões vivenciadas. Desde a melhoria da estrada alcançada através de cânticos religiosos diários na janela da residência do prefeito, até as subversões do currículo proposto pela secretaria municipal de educação para atender as peculiaridades da clientela de uma escola localizada dentro de uma reserva biológica federal, cotidianamente, as comunidades e unidades escolares pesquisadas vêm reinventando formas de existir e, sobretudo, de existir dignamente.

A desinvisibilização das lutas cotidianas dessas comunidades e dessas escolas, além da expressão de suas intencionalidades, contribui sobremaneira para que as mesmas conquistem legitimidade e proporcionem abertura para o conhecimento de tantas outras

práticas ambientais que venham a ser produzidas pelos praticantes de tantas outras comunidades e escolas contribuindo, assim, para a ampliação da democracia social.

Com Maturana (2002), penso que o passo inicial está no « reconhecimento do outro como legítimo outro », e ainda, no que se refere aos processos educativos, a possibilidade do que uma das diretoras com quem conversei durante a pesquisa nomeou como o « direito de ser o que se quer ». Sobre isso, Skliar e Duschatzky (2001) afirmam:

É impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (p. 135).

Deste modo, quem sabe possamos sair um pouco do cerco culturalista, político e identitário a que nos submetemos e possamos sonhar, desejar, até mesmo porque a utopia é necessária. Concluo este trabalho com a certeza das limitações que saltam no diálogo com uma sociedade excludente, mas sobretudo, o faço com os sonhos de quem crê no ineditismo da vida de todo dia. Como afirma Augé (2010), « nós precisamos da utopia, não para sonhar realizá-la, mas para tê-la conosco e nos dar assim os meios de reinventar o cotidiano » (p. 109). Porém, além da utopia, é preciso ter meios de ação e não perder as possibilidades de reconhecimento das quais estas reinvenções ambientais dependem. Enfim, como diz Santos (2006), « em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem* » (p. 759).

REFERÊNCIAS

Arroyo González, M. (2007). « Educação e exclusão da cidadania », in M. Arroyo González, E. Buffa e P. Nosella (Eds.), *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Cortez.

Augé, M. (2010). *Por uma antropologia da mobilidade*. Maceió: Edufal.

Avritzer, L. e Santos, B. de Sousa (2002). « Introdução: para ampliar o cânone democrático », in B. de Sousa Santos (Ed.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Buffa, E. « Educação e cidadania burguesas » (2007), in M. Arroyo González, E. Buffa e P.

Nosella (Eds.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Cortez.

Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

Gohn, M- G. (2009a). *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.

_____ (2009b). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.

Santoro, P. et Pinheiro, E. (Eds.) (2004). *O município e as áreas rurais*. São Paulo: Instituto Pólis.

Santos, B. de Sousa (2006). « Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências », in B. de Sousa Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.

_____ (1984). « O Estado, o direito e a questão urbana », in J. Falcão de Arruda (Ed.), *Conflito de direito de propriedade: invasões urbanas*. Rio de Janeiro: Forense.

_____ (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes, in B. de Sousa Santos e M-P. Meneses (Eds.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Skliar, C. e Duschatzky, S. (2001). « O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação », in J. Larrosa e C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel: políticas e bioéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga, J-E. da (2003). *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados.