

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

LORENA SANTOS DA SILVA

**TENSIONANDO A CIÊNCIA E OS SABERES SUBALTERNIZADOS SOB O VIÉS  
AMBIENTAL: O CASO DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NO EXTREMO SUL DO  
BRASIL**

RIO GRANDE,  
2023

LORENA SANTOS DA SILVA

**TENSIONANDO A CIÊNCIA E OS SABERES SUBALTERNIZADOS SOB O VIÉS  
AMBIENTAL: O CASO DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NO EXTREMO SUL DO  
BRASIL**

Tese de doutorado, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado.

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental.

RIO GRANDE,  
2023

### Ficha Catalográfica

S586t Silva, Lorena Santos da.  
Tensionando a Ciência e os saberes subalternizados sob o viés ambiental: o caso da Escola Cívico–Militar no Extremo Sul do Brasil / Lorena Santos da Silva. – 2023.  
110 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2023.  
Orientador: Dr. Carlos Roberto da Silva Machado.

1. Ciência 2. Subalternizados 3. Escola Cívico-Militar 4. Educação Ambiental I. Machado, Carlos Roberto da Silva II. Título.

CDU 504:37

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



MEMORANDO Nº 228, DE 11 DE SETEMBRO DE 2023

## Lorena Santos da Silva

“TENSIONANDO A CIÊNCIA E OS SABERES SUBALTERNIZADOS SOB O VIÉS AMBIENTAL: O CASO DA ESCOLA CÍVICO MILITAR NO EXTREMO SUL do BRASIL ”

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

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CARLOS ROBERTO DA SILVA MACHADO  
Data: 24/11/2023 11:52:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado  
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CLAUDIA DA SILVA COUSIN  
Data: 24/11/2023 12:32:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Cousin  
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GIANPAOLO KNOLLER ADOMILLI  
Data: 05/12/2023 14:56:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Gianpaolo Adomilli

(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente  
 ALEXANDRE MACEDO PEREIRA  
Data: 06/12/2023 10:52:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira

(PPGAES/UFPB)

Documento assinado digitalmente  
 ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO  
Data: 06/12/2023 16:51:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Povoas Brito

(PPGER-PPGES/UFSB)

Documento assinado digitalmente  
 GRAZIELLA SOUZA DOS SANTOS  
Data: 07/12/2023 11:39:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr.<sup>a</sup> Graziella Souza dos Santos

---

**Referência:** Caso responda este documento Memorando, indicar o Processo nº 23116.016137/2023-89

SEI nº 0111897

Dedico esta tese aos meus filhos, Dominic (meu anjinho), Eduardo (meu filho do coração) e Letícia, que está sendo gerada em meu ventre junto à defesa dessa pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de direcionar meu primeiro agradecimento a mim. Agradeço minha teimosia e persistência, que me manteve focada em continuar lutando, mesmo quando as circunstâncias mostravam, incessantemente, que eu não conseguiria. Por outro lado, tenho clareza de que ambas nunca foram minha única força. A maior parte da minha força reside na junção de pessoas que me apoiaram durante essa caminhada, a elas, meus agradecimentos. Agradeço...

À minha mãe, Rozi, que sempre me incentivou a seguir meus sonhos.

Ao meu marido, Vitor, por apoiar minhas escolhas e entender minhas ausências durante esses 4 anos.

Ao meu afilhado, Eduardo, a pessoa que mais torceu por mim.

À minha filha, Letícia, que trouxe tanta alegria para minha vida e claro, pelos “chutinhos” de apoio.

Ao meu pai, Danilo, por todos os conselhos e orientações.

À minha cunhada, Patrícia, que sempre acreditou no meu potencial.

Ao meu orientador, Carlos, pelo seu olhar humano e acolhedor, por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditei.

À minha terapeuta, Verônica, que me ajudou em um momento de tanta conturbação e dor.

A todas as minhas colegas que participaram desse estudo.

À coordenação e assessoria jurídica do SINTERG que deram todo o suporte para a realização da pesquisa e que lutam, incansavelmente, pela nossa classe.

À direção e colegas da minha atual escola, E.M.E.F. Sant’ana, que, nesse final da pesquisa, me deram segurança e apoio para a sua conclusão.

## RESUMO

A presente pesquisa que apresento tem como objetivo compreender os conflitos produzidos entre os saberes subalternizados através da relação com a natureza social do meio ambiente como entorno da comunidade, da escola e da universidade para problematizar as relações entre os sujeitos, que se desdobra em quatro objetivos específicos: a) Conhecer como estes sujeitos subalternizados veem, falam, pensam o saber, a ciência, a escola, a Universidade e o ambiente natural e social em que vivem; b) Entender as relações que se estabelecem na escola entre seus saberes, os saberes universitários e os comunitários em seu contexto; c) Mapear como os sujeitos subalternizados e seus saberes são abordados em produções científicas voltadas à educação ambiental; d) Problematizar o saber acadêmico abstrato a partir dos saberes subalternizados, sem idealizá-los, considerando-os como legítimo ponto de partida a saberes substantivos na superação teórica e prática de seus problemas de uma Universidade realmente útil às classes populares. Justifica-se esse estudo por sua contribuição para o reconhecimento dos saberes subalternizados produzidos nas relações cotidianas de uma comunidade escolar, como também, para mostrar a potência desses saberes através das experiências docente vividas no interior de uma escola cívico-militar. Para tanto, optou-se por utilizar duas frentes metodológicas: estudo de caso e bibliográfica. Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida em uma escola pública localizada no extremo sul do Brasil que em dezembro de 2021 aderiu ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Durante o período de implantação do programa atuei, nessa escola, como professora e pesquisadora. Participaram desse estudo professores da instituição e familiares que foram estudantes em seu período escolar. Para a coleta de dados foi utilizado plano de entrevista semiestruturado, observação participante com registro em diário de campo. Após compreender os saberes produzidos pelos sujeitos, retornei à análise de teses e dissertações defendidas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande/FURG e artigos científicos publicados, nos últimos cinco anos, em periódicos que tem em seu foco e escopo as temáticas socioambientais. Considerou-se como principais articuladores teóricos os conceitos de saberes sujeitos, ciência e verdade de Michel Foucault e sujeitos subalternos de Gayatri Spivak como base para abordar os saberes subalternizados. Desse modo, observou-se que a ciência se apresenta de forma abstrata para os/as professores/as e familiares dessa escola, uma vez que apesar da existência de fissuras, a maioria das produções científicas da educação ambiental mapeadas reforçam a subalternização, o que reflete no fortalecimento de propostas de cunho neoliberal, como o PECIM, que se empenham na construção de sujeitos capazes de se autorregular sob o prisma do empreendedorismo de si. Portanto, essa pesquisa permitiu concluir que se faz necessário uma maior aproximação do campo da educação ambiental a uma ordem epistemológica mais ouvinte e menos propositiva, assim como, a imprescindibilidade de ampliar o conjunto de pesquisas *in loco*, uma vez que, ainda estamos longe de superar o militarismo na educação.

**Palavras-chave:** Ciência; Subalternizados; Escola Cívico-Militar; Educação Ambiental.

## ABSTRACT

The present research that I present aims to understand the conflicts produced between subalternized knowledge through the relationship with the social nature of the environment as it surrounds the community, school and university to problematize the relationships between subjects, which unfolds into four objectives specific: a) Know how these subordinate subjects see, speak and think about knowledge, science, school, the University and the natural and social environment in which they live; b) Understand the relationships that are established at school between their knowledge, university knowledge and community knowledge in their context; c) Map how subalternized subjects and their knowledge are approached in scientific productions focused on environmental education; d) Problematize abstract academic knowledge based on subordinated knowledge, without idealizing them, considering them as a legitimate starting point for substantive knowledge in overcoming theoretical and practical problems of a University that is truly useful to the popular classes. This study is justified by its contribution to the recognition of subalternized knowledge produced in the daily relationships of a school community, as well as by showing the power of this knowledge through teaching experiences lived within a civic-military school. To this end, it was decided to use two methodological fronts: case study and bibliographical. This qualitative research was developed in a public school located in the extreme south of Brazil, which in December 2021 joined the National Program for Civic-Military Schools (PECIM). During the program implementation period, I worked at this school as a teacher and researcher. Teachers from the institution and family members who were students during their school years participated in this study. For data collection, a semi-structured interview plan, participant observation with recording in a field diary was used. After understanding the knowledge produced by the subjects, I returned to the analysis of theses and dissertations defended from the Postgraduate Program in Environmental Education/PPGEA at the Federal University of Rio Grande/FURG and scientific articles published, in the last five years, in journals that have its focus and scope are socio-environmental themes. The concepts of subject knowledge, science and truth by Michel Foucault and subaltern subjects by Gayatri Spivak were considered as the main theoretical articulators as a basis for approaching subalternized knowledge. In this way, it was observed that science presents itself in an abstract way to the teachers and family members of this school, since despite the existence of fissures, the majority of scientific productions in environmental education mapped reinforce subordination, which reflects in the strengthening of neoliberal proposals, such as PECIM, which strive to build subjects capable of self-regulation from the perspective of self-entrepreneurship. Therefore, this research allowed us to conclude that it is necessary to bring the field of environmental education closer to a more listening and less propositional epistemological order, as well as the indispensability of expanding the set of on-site research, since we are still far from overcome militarism in education.

**Keywords:** Science; Subalternized; Civic-Military School; Environmental education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – contaminados e mortos Covid–19 – Por Profissão – Rio Grande.....	69
Tabela 2 – Empresas e atividades.....	71
Tabela 3 – Teses e dissertações defendidas no PPGEA/FURG até o 1º semestre de 2021.....	80
Tabela 4 – Artigos científicos publicados na REMEA entre os anos de 2017 a 2021...	82
Tabela 5 – Artigos científicos publicados na revista Ambiente e Educação entre os anos de 2017 a 2021.....	83
Tabela 6 – Artigos científicos publicados na revista Educação Ambiental em Ação durante os anos de 2017 a 2021.....	84
Tabela 7 – Artigos científicos publicados na revista Ambiente e Educação durante os anos de 2017 a 2021.....	84

## LISTA DE SIGLAS

PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico–Militares
ECIM	Escola Cívico–Militar
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
SMEd	Secretaria de Município da Educação
PPGEA	Programa de Pós–Graduação em Educação Ambiental
REMEA	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ONU	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO: INICIANDO PELO AVESSO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ADENTRANDO A SEARA DA PESQUISA: DELIMITAÇÕES E DISCUSSÕES.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Caminhos Metodológicos: Do estudo de caso à pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>A epistemologia do campo científico da educação ambiental: A linha tênue das convergências e divergências teóricas.....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>DESDE DENTRO DO MONSTRO: RELATOS DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NO EXTREMO SUL DO BRASIL.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>O cotidiano vivido desde dentro do monstro.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1.1</b>	<b>A Audiência de aprovação: a falsa democracia dos autoritários.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.2</b>	<b>O início do semestre de 2022 e do processo.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.3</b>	<b>A educação ambiental e empreendedorismo.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1.4</b>	<b>O processo de criação da educação militarista.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1.5</b>	<b>O desfile de 7 setembro.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>O monstro cívico-militar e a pedagogia da subalternização .....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>A GESTÃO EMPRESARIAL DO PODER: RASTREANDO AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A EMERGÊNCIA DO MODELO CÍVICO-MILITAR NO EXTREMO SUL DO BRASIL.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>A cidade de Rio Grande e a COVID19: ações do poder municipal.....</b>	<b>68</b>
<b>4.2</b>	<b>A Aliança do negócio e o conflito.....</b>	<b>70</b>
<b>4.3</b>	<b>Educação empreendedora e cívico-militar: duas faces de um mesmo projeto educacional neoliberal.....</b>	<b>72</b>
<b>4.4</b>	<b>Apontamentos.....</b>	<b>75</b>
<b>5</b>	<b>UM OLHAR SUBALTERNIZADO SOBRE A CIÊNCIA.....</b>	<b>77</b>

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE A: Plano de entrevista para o grupo de professores.....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE B: Plano de entrevista para o grupo de responsáveis.....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE C: Termo de cooperação para a pesquisa.....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE D: Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>107</b>

## 1 APRESENTAÇÃO: INICIANDO PELO AVESSE

Uma tese é construída por pessoas, isso quer dizer que não existe pesquisa científica que entre seus objetivos, metodologias e aportes teóricos não carregue emoções e experiências da vida humana (dores, alegrias, conquistas e derrotas). Por isso, gostaria de iniciar essa tese mostrando aos/às leitores/as os elementos humanos dessa pesquisa.

Fora das pesquisas falamos tanto sobre saúde física e mental, mas quando apresentamos um estudo científico, mesmo em uma ciência intitulada humana, subtraímos os percalços que enfrentamos, nossos medos, angústias, desafios e vitórias. Meu compromisso com os saberes subalternizados se inicia aqui, antes de apresentar a pesquisa e desenvolve-la nos capítulos que sucedem essa apresentação, remetendo à Nietzsche (2000), humana, demasiada humana, apresento as condições humanas que construíram essa tese.

Minha trajetória como professora na Educação Básica constituiu não só meu ser e fazer docente, mas o desejo de aprofundar os estudos em relação aos saberes produzidos no cotidiano a partir da relação social com o meio ambiente. Foi assim que ao concluir a graduação, ingressei no Mestrado em Educação Ambiental, porém nesse momento, com o apoio da bolsa de Desenvolvimento Social da CAPES estava envolta quase que exclusivamente do universo acadêmico. Grupo de pesquisa, com leituras semanais, eventos científicos com uma regularidade, minimamente mensal, artigos científicos, fora as disciplinas do curso que aconteciam somente nos turnos da manhã e tarde. Meu olhar focava mais naquilo que eu viva na universidade do que as vivências na escola. E, assim gradualmente, meu saber como professora se subalternizou ao saber acadêmico.

Com o término do mestrado, a felicidade da conquista do título deu espaço ao temido desemprego. Não é fácil arrumar emprego com o título de mestre. Escolas particulares de Educação Infantil, não me queriam com a justificativa de que eu tinha estudo demais. Confesso que ocultei o mestrado para ter a possibilidade de concorrer a vagas de emprego não ligadas à educação, já que na educação a lei não me permitia fazer tal ocultamento. Até conseguir uma vaga de emprego em julho de 2018 em uma escola particular de Ensino Fundamental em Rio Grande, fui babá, faxineira, motorista e auxiliar de carga em uma transportadora de mudanças. Neste mesmo ano, apesar

do medo de ser demitida, fiz a seleção para ingressar no doutorado em Educação Ambiental, se eu passasse talvez perdesse o emprego. Foi o que aconteceu! Uma escolha da qual não me arrependo, este período pós-dissertação, de busca por emprego e de sobrevivência não deixou de me inquietar.

Em fevereiro de 2019, pouco antes de realizar a matrícula no doutorado, fui nomeada para assumir o cargo de Professora dos Anos Iniciais na prefeitura de Rio Grande e também na Prefeitura de São José do Norte. Felicidade e angústia se defrontaram, novamente. Como fazer o doutorado e assumir duas matrículas em cidades diferentes, tendo que pegar a lancha<sup>1</sup> para ir e voltar de São José do Norte? Renunciei a nomeação do município de São José do Norte e assumi em Rio Grande. O salário de 20h não pagava as contas de casa, era menor do que a bolsa de estudos da CAPES, precisava de uma convocação, ao mesmo tempo em que precisava ter um turno da manhã ou tarde livre para cursar as disciplinas do doutorado. Consegui!

Mas, minha vida se tornou a sobreviver três turnos de trabalho (60h/semanais): cinco turmas, disciplinas do doutorado, grupo de pesquisa, que frequentava durante minha hora atividade, escrita do projeto de tese, leituras, eventos científicos, planejamentos, pareceres...

Comecei a escrever a tese, publiquei três artigos, estava novamente envolta do mundo acadêmico, porém, dessa vez, não conseguia somente me focar no trabalho científico, sem seu vínculo como aquilo que me constituía, no que eu fazia e no que vivia dia a dia na escola, nas relações com os alunos/as e seu entorno e situações vividas desiguais, injustas e de sofrimento. Hoje, percebo que emergia um conflito entre meu eu pesquisadora, eu professora e eu mãe.

Afinal, que utilidade para a Educação Básica, para meus colegas e comunidade escolar tinha a produção científica que eu havia desenvolvido durante o mestrado e que estava desenvolvendo no primeiro ano do doutorado?

Essa conflituosa caminhada, como professora e pesquisadora, me colocou a questão sobre a existência de utilidade e/ou de relação entre o que eu vivia na escola e o que eu estudava e refletia no vivido na universidade. Para tanto, busquei entender o conflito que eu estava vivendo, e abandonei o projeto que escrevi durante um ano,

---

<sup>1</sup> Ambas as cidades são separadas pela Laguna dos Patos, diante disso, a travessia entre elas se dá por meio de balsa, cujo tempo é de 35 minutos.

sem remorso ou apego algum, pois abandonava aquilo que sufocava minhas experiências como professora.

Não quero, de maneira alguma, parecer ingrata com o trabalho que produzi e com as aprendizagens que construí, mas, no momento em que eu olho para minha dissertação, permaneço não vendo qualquer utilidade dessa produção científica para minha vida profissional e para a comunidade escolar a qual atuo. Fui percebendo que minha vontade de saber era movida, pela ânsia de entrelaçar o saber acadêmico ao que vivia na escola.

Permaneço no esforço de explorar os Fundamentos da educação ambiental, linha de pesquisa a qual me insiro para a construção da pesquisa que, ao longo das próximas páginas, busco apresentar. O conflito vivido foi o indicador da emergência da redefinição de rumos, mas também, do que eu queria discutir na tese. No entanto, ao ler Gayatri Spivak (2010), mais especificamente, seu livro “Pode o subalterno Falar?” outro conflito se apresentou: o tensionamento entre os saberes científico, escolar e popular. Considerando os saberes enquanto constitutivos a partir do processo relacional dos sujeitos com a sociedade, com a episteme e com a economia, partimos da ótica de que a análise dos saberes subalternizados e da ciência se dá através do exercício de tensinar, permanentemente, os conflitos oriundos das relações dos saberes nos processos de subjetivação e de assujeitamento dos indivíduos. Por isso, essa tese tem o compromisso de permanecer, do seu princípio ao fim, tensinando as relações de subalternização dos saberes, desde o título.

Com as discussões tecidas pela autora tive a força motriz para delinear uma tese comprometida com os sujeitos que convivo diariamente em minha profissão, conectando ambos os espaços e suas especificidades. Assim como para a termodinâmica um agente natural é capaz de mover um motor, o conflito experiencial é, aqui, capaz de mover essa pesquisa.

Tudo o que vivi até a escrita desse relatório molda meu desejo de forçar um suspiro de autonomia do pensamento em meio às etapas, procedimentos de institucionalização do conhecimento e de concorrência que predominam na academia. E de que, tal autonomia do pensamento e seus conteúdos – os saberes – não podem estar separados da vida, das pessoas em carne e ossos, de seus corpos que passam fome, vivem na miséria, e lutam dia a dia para sobreviver como é/são os espaços das escolas nas vilas e bairros populares da cidade. Na realidade este deveria ser o ponto

de partida dos saberes, e seu retorno permanente de tensão entre viver (concreto) e saber (abstrato).

Durante a escrita da dissertação, intitulada “A Educação Ambiental e sua produção científica: Tensionamentos, relações de força e produção de verdades” (Silva, 2018), a aproximação da educação ambiental aos estudos de Michel Foucault foi o que me moveu para pensar sobre a produção científica do campo. Todavia, o seguimento por um único viés teórico já não me cabe mais, isto porque, ao avançar nas reflexões provocadas por Spivak (2010), o “desejo” e o “suspiro” me exigiriam mais, ou seja, de conectar a reflexão da e sobre a produção acadêmica com aquilo que me constitui, como ser e como professora. Mas, para isso tive que me despir do consenso abstrato da teoria desvinculada da vida cotidiana, de sua imposição sobre a vida, os corpos e suas contradições, inclusive nesta relação. Quando a sinuosidade das experiências como professora me tocaram, a maleabilidade teórica despiu-me do conforto do consenso para arriscar-me em um caminho intelectual que, em alguns momentos, beira a sensação de imprevisibilidade. Mas, me apoio no meu vivido, de meus colegas professores e alunos que ainda sonham com a possibilidade de um ensino, uma escola e uma universidade conectadas as suas necessidades e problemas concretos, enquanto utopia.

Minha vida cotidiana, afetou drasticamente o percurso preestabelecido para essa tese. Três meses após a qualificação do projeto de pesquisa, me vejo diante de um cenário que mudaria não só minha pesquisa, como minha vida profissional. Em dezembro de 2021, foi aprovado em audiência pública, a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares/PECIM na escola onde eu atuava como professora do município de Rio Grande. Minha primeira reação foi querer ir embora, mesmo passado o período de solicitação de remanejamento eu estava decidida a ir embora. O que me fez ficar? O compromisso com a pesquisa de mostrar o PECIM por suas entranhas pela ótica dos saberes subalternizados.

A luta não foi fácil, mas não me arrependo da minha decisão de continuar, pois tive forças para não desistir mesmo quando eu já havia desistido de mim! Durante nove meses do ano de 2022 estive imersa no contexto da primeira escola cívico-militar implantada no extremo sul do Brasil, tempo suficiente para que as cobranças e coações levassem minha saúde mental.

Enfrentei a depressão e o transtorno de ansiedade generalizada com o apoio de profissionais que me acolheram e auxiliaram a construir novos caminhos. Nunca

mais serei a mesma pessoa de antes das doenças, isso, em alguma medida é bom, pois não cometerei o mesmo erro de me negligenciar tanto, força também é reconhecer o momento em que precisamos pedir ajuda.

Fruto de uma economia de pressupostos morais e psicológicos utilizada pelo neoliberalismo como forma de gerenciar o “sofrimento psíquico” (Safatle, Junior e Dunker, 2020, p. 20), que se prolifera por meio de práticas que valorizam a individualização da culpa, da meritocracia e do produtivismo.

Precisei me afastar das atividades laborais, precisei aprender a me respeitar, mas também aprendi a me defender das investidas que recebi durante a construção dessa pesquisa. Mexi em um vespeiro, não raras vezes fui chamada para “dialogar” com a gestão da escola, que cuidadosamente comentavam sobre eu não poder mais realizar a pesquisa, pois, segundo elas, a procuradoria do município entendia que se eu não possuía redução de carga horária que o próprio ente municipal havia negado também não poderia realizar a pesquisa, uma vez que poderia configurar duplicidade de função.

O mais engraçado é que esse evento só ocorreu após eu solicitar à Secretaria de Município de Educação as documentações referentes a implantação do PECIM em dezembro de 2022. Após muita insistência minha e longos dois meses de espera, não obtive os documentos ou qualquer justificativa plausível, o que recebi, apenas, foi a tentativa de coação para que eu não coletasse novos dados, prazeroso foi poder responder, com certa ironia no sorriso – confesso -, que isso não seria um problema, pois eu já havia coletado tudo o que precisava para dar seguimento à pesquisa.

Mesmo diante de tantos desafios e percalços, consegui concluir essa pesquisa cumprindo minha missão enquanto professora e pesquisadora. No próximo capítulo, apresento os fios condutores da pesquisa, seus objetivos, metodologias, aportes teóricos e as conclusões que cheguei.

## 2 ADENTRANDO A SEARA DA PESQUISA: DELIMITAÇÕES E DISCUSSÕES

Não busquei, nesta tese, condenar um saber para sobrepor outro como mais correto. Almejei o contrário dessa taxionomia moral! Me detive em rastrear os tensionamentos oriundos da subalternização dos saberes nas relações de poder que hierarquizam os saberes. Neste viés, compreende-se que a Universidade subalterniza-se à ordem científica e nesta condição subalterniza os saberes escolares e populares; assim como, os saberes escolares subalternizam os saberes populares, ao responderem às necessidades institucionais, como representantes do desejo do Estado e esse a poderes empresariais e do mercado. Acredito que, quanto mais os saberes científicos e escolares se distanciam do contexto vivido, do corriqueiro, mais subalternizam os saberes que são criados através das relações sociais, culturais e ambientais.

É essa relação de poder entre uns e outros/as e seus conteúdos e processo de produção que busco colocar sob suspeita, pensando nos limites e lacunas existentes da relação dos discursos da educação ambiental entre espaços de poder e as relações. Spivak (2010) diz que há saberes e experiências dos sujeitos que estão em posição subalternidade em relação à ordem científica e filosófica eurocêntricas, e diríamos também aqui, nos espaços colonizados no sentido macro; mas também, do macro sobre o micro, dos saberes sobre os corpos. Para a autora, o sujeito subalterno é aquele pertencente “[...] às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p.12).

O trabalho, de Gayatri Spivak (2010), mostrando a relação de não escuta de certas camadas sociais, me trouxe ao objetivo dessa pesquisa que se ampara em desafiar a subalternidade, para **compreender os conflitos produzidos entre os saberes subalternizados através da relação com a natureza social do meio ambiente como entorno da comunidade, da escola e da universidade para problematizar as relações entre os sujeitos.**

Para essa pesquisa, considero os conceitos de saberes sujeitados e verdade abordados com o apoio de Foucault (2008, 2014) como uma oportunidade de problematizar as relações entre ciência e saberes subalternizados na contemporaneidade, evidenciando suas singularidades, proximidades e

distanciamentos. Mas, também as possibilidades de que os próprios subalternizados produzam saberes não sujeitados, por si, desde suas realidades, necessidades, desigualdades em contra a verdade abstrata do poder acadêmico que os consideram apenas objetos de pesquisa. Para tanto, desdubro o objetivo citado acima em objetivos específicos esmiuçados abaixo:

a) Conhecer como estes sujeitos subalternizados veem, falam, pensam o saber, a ciência, a escola, a Universidade e o ambiente natural e social em que vivem;

b) Entender as relações que se estabelecem na escola entre seus saberes, os saberes universitários e os comunitários em seu contexto;

c) Mapear como os sujeitos subalternizados e seus saberes são abordados em produções científicas voltadas à educação ambiental;

d) Problematizar o saber acadêmico abstrato a partir dos saberes subalternizados, sem idealizá-los, considerando-os como legítimo ponto de partida a saberes substantivos na superação teórica e prática de seus problemas de uma Universidade realmente útil às classes populares.

Pressupõe-se a “realidade relacional” (Bourdieu & Wacquant, 2008) da escola e seu entorno, enquanto uma materialidade relacional na qual os discursos dos subalternizados confrontam os discursos abstratos do saber científico.

A partir destes objetivos de/para essa pesquisa, desenvolvi o problema mote para sua realização: **Qual o lugar e a fala do subalternizado sobre a natureza social do meio ambiente na comunidade, na escola e pela universidade?** Para contemplar esse problema de pesquisa, entendo que se faz necessário direcionar meu olhar para essas duas instituições, focando no lugar e fala dos sujeitos subalternizados referente à natureza social do meio ambiente; e ao inverso, como essas instituições falam (e o que falam) sobre os saberes subalternizados. À vista disso, se faz necessário destrinchar algumas questões. São elas:

- O que pensam e falam os sujeitos subalternizados sobre a natureza social do meio ambiente e ciência a partir do seu cotidiano?

- Qual compreensão da escola e da universidade sobre o lugar e papel dos sujeitos nas pesquisas e nos projetos de educação ambiental que produzem/realiza?

Como exposto, reafirmo o desejo de analisar o tensionamento oriundo do conflito, entre os conhecimentos científicos e os saberes subalternizados, que se mostram em ambas as instituições de ensino, partindo do que os sujeitos subalternizados pensam sobre a natureza social do meio ambiente do seu entorno.

Para atender a demanda que me propus acima, realizei dois momentos metodológicos distintos:

O primeiro momento se dá em a partir do Estudo de Caso, utilizando dois métodos de coleta: a) Entrevista com quatro professores/as que atuam na mesma comunidade escolar e quatro responsáveis que já foram estudantes da escola e, atualmente, retornaram à escola na condição de responsáveis de crianças e adolescentes estudantes da escola; b) Observação participante com registro em diário de campo, compreendendo as relações que se estabelecessem no interior e entorno da escola cívico-militar no extremo sul do Brasil em que trabalhei como professora. .

O segundo, de ordem bibliográfica, com o mapeamento de teses e dissertações, defendidas sob o escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e artigos científicos publicados em revistas relacionadas às temáticas socioambientais. Cabe ressaltar que para o levantamento dessas produções utilizei como critérios de seleção palavras-chave e/ou ano de publicação.

Neste sentido, utilizo de duas frentes metodológicas, bibliográfica e estudo de caso<sup>2</sup>, para conseguir compreender as relações entre os saberes científicos, escolares e populares e sua influência ou não na vida cotidiana dos sujeitos, constituindo, assim, um conjunto de dados e informações que organizados e refletidos devem sustentar os argumentos da tese proposta por mim.

A criatura pesquisadora e a criatura professora se imiscuíram de tamanha maneira que meu olhar para os conhecimentos produzidos pelo crivo da ciência se tornou muito mais questionador, uma vez que de não consegui mais separar um fazer do outro. Na realização da pesquisa bibliográfica, por exemplo, identifiquei em muitas pesquisas apresentadas em formato de teses, dissertações e artigos científicos a prioridade de indicar caminhos, formas de pensar e viver a educação e a educação ambiental aos outros/as que, por vezes, desconsiderando as diferentes realidades de cada comunidade escolar e considerando que as próprias pessoas desejam ser ouvintes de seu dizer, e assim, muito mais afirmando o que eles devem fazer, pensar e saber.

---

<sup>2</sup> Antes de iniciar as entrevistas, optei por empenhar-me em observar as mudanças que passaram a acontecer na escola com a implantação do PECIM, nesse período fui conhecendo cada um dos militares e quais postos ocupavam, tendo assim, maior clareza para o desenvolvimento das entrevistas.

Isso se parece, com a imposição daquilo que se chama de uma educação maior (das políticas, dos ministérios, dos gabinetes) que se impõe sobre a educação menor (da escola, do vivido, da sala de aula) (Gallo, 2014). Na minha reflexão, a educação maior é aquela da academia, do teórico, do abstrato, do conhecimento que se impõe sobre a prática, sobre a vida, sobre o fazer e o viver no cotidiano da escola e de/com suas realidades de desigualdade e injustiças.

A ciência agarra-se a sua legitimidade, ancorada na *episteme* Moderna, para apresentar os caminhos, julgados como mais corretos, e que os professores/as devem seguir para garantir a educação ambiental. No mínimo, podemos colocar sob suspeita essa vontade de sugerir e apresentar as formas com que os professores podem exercer e pensar a educação ambiental sem, ao menos, considerar seu lugar de fala, seus vividos concretos, as realidades em que cada comunidade escolar está inserida.

La división entre “teoría” y “metodología” establece como oposición epistemológica una oposición que es constitutiva de la división social del trabajo científico en un momento determinado (expresada por la oposición entre los profesores y el equipo de los departamentos de investigación aplicada). Yo creo que esta división en dos instancias aisladas debe ser totalmente rechazada, pues estoy convencido de que uno no puede volverse hacia lo concreto mediante la combinación de dos abstracciones (bourdieu & wacquant, 2008, p. 278).

O abstrato, o teórico sistematizado e instituído da ciência moderna e do saber impõe-se sobre o “real relacional”, os corpos e a vida subjugando-os ao disciplinamento da academia. A vida das pessoas, o cotidiano, os problemas e sofrimentos, as desigualdades e injustiças em sociedades e espaços concretos pode ser o ponto de partida e de chegada do saber, do conhecimento, da ciência.

Para exemplificar, trago o pensamento do autor Edson Luiz Linder (2012, p. 16) que aponta a necessidade da educação ambiental “[...] para que as pessoas sejam esclarecidas e possam, de maneira consciente e cidadã, opinar sobre projetos que certamente influenciarão suas vidas e suas comunidades por muito tempo”. Nesse posicionamento, a educação ambiental foi sendo posicionada, por vezes, como forma de esclarecer e conscientizar os sujeitos, visando formá-los para serem capazes de opinar e agir na construção de uma sociedade com bases sustentáveis. Portanto, um sabe e ensinam a outros/as, um/a teoriza e outros/as fazem na escola, etc.

Nessa conjuntura em que a educação ambiental é trabalhada em uma visão quase unilateral, partindo de ideias abstratas e universais sobre sustentabilidade,

natureza, ser humano, trabalho e educação sem vinculá-las aos interesses em conflito na “realidade relacional” que vivemos, entendendo que o real não é somente a materialidade empírica, mas uma decorrência das relações sociais que as pessoas constroem na interação entre ambos (Bourdieu & Wacquant, 2008). Os conteúdos dos conceitos e das palavras devem ser problematizados em suas contradições internas, pelos significados, sentidos; e também, em seu vínculo com o “real” expresso ou indicado pelo lugar de fala daquele/a que o definem, em suas contradições.

No caso, por exemplo, de um mesmo contexto comunitário ou educacional tem-se sujeitos que se diferem em seus pensamentos e ações. Exemplificando, em uma escola, todos os professores de determinado ano estão sob um mesmo currículo, porém esse mesmo currículo, colocado em prática pode ser construído de maneiras distintas, podendo transcender o próprio currículo, potencializando a problematização como uma prática diária ou mantendo sua prática, unicamente, na transposição do currículo.

Pergunto-me até que ponto os conhecimentos produzidos pelo campo da educação ambiental na academia levam em consideração saberes que não estão na ordem científica? O “saber subalternizado”, seus vividos e sofridos de injustiças e desigualdades é considerado, e como, no saber acadêmico da educação ambiental?

Ao longo dessa pesquisa perceberemos que esses saberes subalternizados são muitas vezes vistos pelo campo científico como incipientes para tecer discussões referentes à educação e educação ambiental. Não raras vezes, a realidades de injustiça e de desigualdades referidas nas pesquisas, apenas aparecem para ilustrar aquilo que o produtor do discurso quer defender/justificar em seu saber científico.

Essa dificuldade da ciência em lidar com a diferença apresenta-se como um fator relevante para o fortalecimento do distanciamento entre a ciência e o cotidiano. E é justamente essa distância que facilita a aceitação, sem bruscas movimentações, de projetos educacional que investem com veemência em uma pedagogia da subalternização.

Sendo assim, o mote desta tese está em mostrar que a conscientização e o exercício da cidadania não acontecem de um processo transcendental, em que basta mostrarmos a desigualdade social e as injustiças ambientais para que as pessoas participem ativamente na construção de uma sociedade sustentável; de outro lado, de que não basta a teoria da academia abstrata – da verdade do saber – sobre os aqueles que vivem, sofrem a desigualdade e as injustiças sociais e ambientes. Diversas

comunidades vivem a desigualdade social e as injustiças ambientais no seu cotidiano, na luta pela sobrevivência, pela possibilidade de ter alimentação, educação, moradia, saneamento básico, segurança e saúde, lutas que por si só já mostram práticas de resistência diárias. E, esse é o ponto de partida, é essa a realidade que deve ser considerada, ponderada e problematizada em universidades para serem qualificadas de críticas e substantivas.

## **2.1 Caminhos Metodológicos: Do estudo de caso à pesquisa bibliográfica**

Não utilizei da ideia de representatividade, pois a condição de pesquisadora não me permitia falar por todos os sujeitos que vivenciam o contexto da escola cívico-militar, mesmo sendo parte desse contexto, a diversidade de pensamentos e posições é existente e não deve ser desconsiderada. Quando apresento as falas dos sujeitos entrevistados, apresento uma parcela de sujeitos que expressam um posicionamento situado em determinado espaço e tempo.

Considerar que os sujeitos subalternizados precisam de um modo específico de posicionarem-se, reforça, apenas, os essencialismos e imperialismos que causam a violência epistêmica.

É preciso considerar que dentro de um mesmo contexto comunitário, existem sujeitos que conflitam entre si, a partir de seus contextos pensam e analisam as questões socioambientais sob óticas diferentes.

[...] percebemos uma ênfase dos freire(i)anos quase exclusivamente no diálogo, em particular entre aqueles que pesquisam educação ambiental. Isso se dá não apenas devido à sociedade historicamente opressora na qual vivemos desde 1500, tanto pela escravidão quanto pelos recorrentes golpes civis-militares (1889, 1930, 1945, 1964); mas também em função da ideia de verdade (seja religiosa-cristã, seja de um marxismo positivista), tão arraigada entre nós (inclusive entre os acadêmicos), influenciando até mesmo as políticas alternativas e induzindo-nos a pensamentos do único, de verdades (característico do pensar da direita e da hegemonia) (Machado & Machado, p. 61, 2017).

Negaria a importância de compreender as questões socioambientais de maneira consciente e cidadã? Com certeza não, o mote da pesquisa está em mostrar que o exercício da cidadania não acontece de um processo transcendental, em que basta mostrar a desigualdade social e as injustiças ambientais, para que as pessoas participem ativamente na construção de uma sociedade sustentável e justa.

Muitas comunidades vivem a desigualdade social e as injustiças socioambientais<sup>3</sup> no seu cotidiano, na luta pela sobrevivência, pela possibilidade de ter alimentação, educação, moradia, saneamento básico, segurança e saúde, lutas que por si só já mostram práticas de resistências diárias contra as injustiças socioambientais. Nesse contexto, é que me questiono se viver, nesse cenário, não nos ensina sobre educação ambiental? É disso que se trata, quando me propus colocar em evidência o que os saberes subalternizados têm a nos ensinar sobre a natureza social do meio ambiente da comunidade e da escola.

Quando nos deparamos com perspectiva de educação ambiental que preza pela conscientização dos sujeitos, poucas vezes, problematizamos esse posicionamento, quanto à busca por uma universalidade das consciências e, por conseguinte, do pensar, ser e agir humano. Ainda que embasada em um desejo de emancipação, o diálogo que se constrói desde a conscientização baseia-se no idealismo de pensamento, de vida e de posicionamento de um sobre os/as outros/as, esmaecendo a potência da problematização, enquanto modo de contestar, discutir e contrapor diferentes formas de vida, classe social, condições econômicas, educacionais e culturais.

[...] um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção; um pensamento do múltiplo – da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas imposições do mesmo; um pensamento que não obedece ao sistema escolar (que traga a resposta pronta), mas que se dedica a insolúveis problemas: ou seja, a uma multiplicidade de pontos notáveis que se desloca à medida que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste em um jogo de repetições (Foucault, p. 256, 2013).

A educação ambiental precisa transcender as metanarrativas educacionais, considerando a diferença como potência criadora, o conflito como mote para perceber a existência de outros modos de produzir saberes e de viver, alicerçando-se, prioritariamente, na fluabilidade da diferença.

Quando olhamos para dois documentos oficiais – Política Nacional de Educação Ambiental/PNEA (Brasil, 1999) e Programa Nacional de Educação Ambiental/PRONEA (Brasil, 2014) – que discutem, organizam e em alguma medida

---

<sup>3</sup> A Injustiça Ambiental é caracterizada pela imposição "[...] desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais" (Acselrad, Melo & Bezerra, 2009, p. 09).

constituem a educação ambiental, vemos que as perspectivas críticas estão presentes tanto na PNEA, como também, no PRONEA. Com isso, vale pensarmos, se o Estado age como incentivador dos empreendimentos, utilizando a educação ambiental como “[...] parte de suas estratégias, apesar de serem decorrentes de medidas mitigadoras e compensações ambientais pífias se comparadas com o impacto e a destruição ambiental [...]” (Santos, Gonçalves & Machado, 2015, p. 196). A educação ambiental, a partir do olhar governamental, ou seja, alinhadas às perspectivas críticas estariam, também, ao lado da hegemonia epistemológica, econômica e social.

A preocupação estatal com a formação de uma conscientização crítica através da Educação Ambiental é produzida nos princípios modernos dos três emblemas da Revolução Francesa – Igualdade, Fraternidade e Liberdade. A PNEA embasa-se, assim como as perspectivas críticas, no solo positivo da episteme moderna produzindo discursos que trabalham na construção de um modo de vida específico. De acordo com Paula Corrêa Henning (2008, p 185):

A igualdade muito mais como uma estratégia que longe de resolver as desigualdades, funciona como um contrato que estabelecemos para tentar equalizar o mundo. O fato dessa utopia de igualdade não se realizar completamente não a livra de produzir efeitos. Pelo Contrário. Tanto produz efeitos que continua fabricando discursos proferidos como imprescindíveis para vivermos no mundo atual.

A partir da discussão tecida pela autora, é possível dizermos que a educação ambiental, no cenário estatal anterior às eleições de 2018, também se firmava nas premissas de algumas figuras potentes da Modernidade, como é o caso dos lemas da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade. Seus objetivos fundamentais não escapam à *episteme* moderna, como acentua muitas produções científicas ao tecerem sobre a potencialidade da educação ambiental como sendo forma de subverter a lógica da modernidade, através da formação de sujeitos emancipados, capazes de construir uma sociedade que supere as relações de produção do capitalismo.

No entanto, a conjuntura política do Brasil, que se instaurou após as eleições para o governo federal em 2018, a educação ambiental desaparece já no primeiro semestre do governo Bolsonaro. Nos primeiros decretos presidenciais, mais especificamente no Decreto nº 9.672 de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019), a educação ambiental tinha sua condição política esmaecida, restringindo-se à Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente. Ministério que teve por

ministro Ricardo Salles, que em 2021 respondeu ao processo na política federal, dentre outras, e teve que pedir demissão em junho de 2021, logo após a repercussão da operação da Polícia Federal no combate a exportação ilegal de madeira. Não obstante, os aparados legais citados acima continuam em vigor, no papel, na prática a educação ambiental retrocedeu à condição turística. Diante desse cenário genocida para o ambiente e para as pessoas, me vi ainda mais comprometida em construir uma pesquisa que buscasse investir nos saberes subalternizados.

Todavia, o cenário de implantação do PECIM trouxe novos desafios que não poderiam ser desconsiderados, o que me forçou a compreender os tensionamentos oriundos dos processos de subalternização dos saberes, a partir da análise aspectual do fenômeno em questão. Diante disso, optei por utilizar uma abordagem metodológica de Estudo de Caso. Com esta metodologia, encontrei a possibilidade de analisar a emergência de um fenômeno social situado em uma determinada realidade, ao mesmo tempo em que, a partir dos dados coletados, foi possível evidenciar a potência dos saberes subalternizados enquanto condições de possibilidade para a ação correlacionada ao arcabouço teórico que não se desprende da ciência, mas abre arestas de pensamentos/ações verossímeis.

Neste cenário metodológico vale perguntarmo-nos, qual o momento da transformação e qual o momento da crítica? Embasados em Michel Foucault diríamos que não há momentos distintos, a transformação ocorre no transcorrer do movimento de problematização.

[...] não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam, os que estão encerrados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer concessões necessárias ao real. Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feita ao ar livre e sempre excitado por uma crítica permanente (Foucault, 2010, p. 357).

Essa pesquisa não apresenta um produto final, que indique a resolução absoluta do problema, nela, se impulsiona a potência dos saberes subalternizados que tem origem nestas classes e grupos sociais e podem ser o ponto de partida para ultrapassar as limitações que, ainda hoje, permeiam a produção do conhecimento científico.

Entendemos aqui as classes populares como a parte da sociedade que é definida por critérios de dominação econômica e social e ainda

por critérios de subordinação cultural, mas que criam e podem criar, movimentos e linguagens que questionam estas formas de separação cultural e de sujeição económica. Se a subalternidade é definida pela hegemonia, ela gera práticas sociais que podem desafiar ou explorar as fronteiras dessa hegemonia (Lopes, Louça & Ferro, 2017, p. 15).

Abordo os saberes produzidos pelas classes populares através de sua potência criativa, a partir da ótica do conflito (leia-se, esses como indicadores de problemas reais e vividos no cotidiano) e da problematização para com os conhecimentos científicos que operam em uma lógica de exclusão destes saberes. Conhecimentos que possuem sujeitos legitimados para apresentar, discutir e analisar os fenômenos naturais, sociais, ambientais, educacionais, históricos e biológicos, sejam eles compreendidos, como cientistas, intelectuais ou professores.

Portanto, para contemplar os objetivos dessa tese, utilizei-me do estudo de caso, enquanto abordagem metodológica de cunho qualitativo e tipologia analítica. Em consonância, utilizei a Análise Narrativa como meio de tratar os dados coletados nas entrevistas, observações participantes e registros do diário de campo.

O estudo de caso é uma abordagem cabível para responder questões de pesquisa que analisam fatos contemporâneos revelando-se como uma estratégia que permite uma análise mais focalizada a determinadas situações. Com isso, pode-se dizer que:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa em profundidade. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. Em segundo lugar, também a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador (Triviños, 2007, p. 133).

Neste sentido, é possível compreender o estudo de caso enquanto uma estratégia investigativa que procura analisar, descrever e compreender determinadas situações particulares de sujeitos, grupos ou casos específicos dentro do contexto da vida cotidiana. Assim, o conhecimento construído a partir dessa metodologia, é predominantemente contextualizado e concreto, pois resulta do estudo de um fenômeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da abrangência (Stake, 1999).

Nesse processo de emaranhar-me na cultura em que vivo, não busquei apresentar o desconhecido, mas sim a junção entre a ação e o pensar, entre o pesquisar, o ensinar e o apreender, entre ser professora e pesquisadora. Neste desafio, permeei os saberes científicos, escolares e populares para mapear e compreender seus problemas e necessidades, almejando contribuir para o esmaecimento das relações dominantes, vislumbrando, relações que possam conversar entre si.

A figura da pesquisadora não é estranha à figura da professora, nessa conjuntura aprendi com colegas, professores/as da Educação Básica e com os responsáveis que fazem parte da comunidade escolar em que atuei no contexto de implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares durante o ano de 2021, 2022 e parte de 2023. Essa foi a primeira surpresa dessa tese. A mudança no contexto de realização da pesquisa delinearía novas coletas. Essa é a vividez de se realizar uma metodologia de estudo de caso na escola.

Assim, no primeiro momento metodológico, busquei realizar encontros dialogados com quatro professores/as que atuam na mesma comunidade escolar que eu e quatro responsáveis que já foram estudantes da escola e, atualmente, fazem parte dessa comunidade na condição de responsáveis. No cotidiano, com auxílio do diário de campo, utilizei como método a observação participante e o registro em diário de campo.

Esses dois modos de coleta ocorreram em locais distintos, uma vez que o estudo de caso está intimamente relacionado à inserção na comunidade escolar e os encontros dialogados foram organizados de forma que fosse possível garantir o sigilo e privacidade dos participantes. Diante disso, os encontros dialogados aconteceram em sala reservada da Universidade Federal do Rio Grande/FURG com professores e responsáveis.

O segundo momento metodológico, de ordem bibliográfica, com o mapeamento setenta e quatro (74) produções científicas entre teses e dissertações, defendidas sob o escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental até o ano de 2021 e artigos publicados entre os anos de 2017 a 2021, em quatro revistas científicas - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental/REMEA, Ambiente e Educação, Educação Ambiental em Ação e Ambiente e Sociedade – periódicos, esses, voltados às temáticas socioambientais. Para isso, utilizei como critério de seleção quatro palavras-chave, tanto para as teses e dissertações, quanto para os

artigos científicos, são elas: classes populares, saberes populares, comunidade e escola. Mirando, por conseguinte, no que dizem, pensam e produzem sobre a escola e os saberes populares.

A escolha de realizar um movimento inverso de primeiro coletar os dados, para depois apresentar a análise do mapeamento se dá pelo desafio de investir nos saberes do cotidiano, inclusive na tessitura da tese. Não cabe, aqui, a intenção de delimitar uma forma correta de apresentar as etapas de um processo investigativo, muita longe disso, trata-se, singelamente, de um desafio, principalmente, individual da pesquisadora.

Portanto, foquei em pessoas comuns que em seu cotidiano experienciam formas de educação ambiental que dispensam o crivo científico. A condição de subalternidade desses saberes, que se alicerçam no cotidiano para pensar criticamente, nos leva a considerar que a educação ambiental, enquanto campo científico, pode tensionar a ideia de conscientizar o outro a partir da sua própria premissa do que é crítico. É com esse intuito que perseguimos aquilo que é comum, corriqueiro e subalterno para construir as reflexões que serão realizadas.

O estudo de caso, como metodologia de pesquisa, tem como escopo não separar o fenômeno de estudo do contexto real, pois é com base na vida concreta que são definidos os critérios para delimitar o caso e a unidade de análise, conforme o tipo de problema que se deseja investigar Yin (2015). Nesta condição, o estudo de caso torna-se uma metodologia adequada para fomentar a reflexão sobre a prática de ser professora da Educação Básica na relação com a comunidade escolar.

Os pensamentos não são sobrepostos, mas compartilhados, não permeio um mundo desconhecido, apresento os saberes que são produzidos pelas pessoas em seu cotidiano com o meio em que vivem. Saberes, que nesta tese denominei de saberes subalternizados.

No caso da implantação das escolas cívico-militares no Brasil, a dificuldade se ampara também no ingresso dos/as pesquisadores/as nesses espaços, sendo essa condição um fator relevante para considerar não a abrangência, mas sim, a profundidade, conforme orienta a metodologia do estudo de caso.

Ainda em tempo, é imprescindível ressaltar aos/às leitores/as que esse não foi o objetivo principal dessa tese. Todavia, a vividez da pesquisa no cotidiano foi minha força motriz para driblar, por mais tempo, as tentativas de censura que eu sofri, por sorte, após o período da coleta de dados.

Após o período de realização da coleta de dados, retornei ao mapeamento das produções científicas da educação ambiental para problematizar os espaços que estão disponíveis ou não para esses saberes e sujeitos subalternizados.

Até que ponto os conhecimentos produzidos pelo campo da educação ambiental levavam em consideração outros saberes que não há ordem científica? Diante dos expostos acima, suspeitávamos que esses saberes não são úteis para o campo, salvo na condição de evidenciar o quanto precisamos ensinar o outro o que é a educação ambiental “verdadeiramente” crítica e emancipatória.

Nos primeiros anos (2020/2021) de desenvolvimento da pesquisa, ainda me deparei com uma relação de força entre economia e vida. Enquanto tentava sobreviver à pandemia da Covid-19 da cidade (2021/2022), impulsionada e ratificada por governos e empresários que desprezam a vida em detrimento do lucro, rastrear os sujeitos da pesquisa se tornou mais difícil, pela falta de acesso às tecnologias que facilitariam o contato virtual.

A comunidade escolar a qual foi realizada a pesquisa vive em torno de parte da orla da Laguna dos Patos abrangendo, em sua maioria, os seguintes bairros: Lagoa, Vila Rural, Vila Hidráulica e Buchholz. Esses bairros são constituídos, em sua maioria, por famílias que em gerações passadas viveram unicamente da pesca artesanal e que atualmente movimentam-se, durante a safra do camarão, para gerar renda extra para suas famílias. Foi essa comunidade no ano de 2022 que passava a estar imersa na implantação do projeto educacional militarizada de suas propostas político-pedagógicas, e não apenas a gestão.

Saliento que, não se tratou de dar voz aos sujeitos subalternizados, mas de saber ouvir. Com a escuta, a ação também se faz presente, e nesse sentido pude vivenciar reflexivamente o cotidiano da escola, desde e com os sujeitos da pesquisa, e com isso, pude promover um espaço que potencializou a problematização dos saberes que se produziram a partir das vivências e convivências com os diferentes contextos, famílias na comunidade como entorno ambiental da escola. Nas palavras de Lopes (1999, p. 25):

[...] trata-se de um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, que passa por um processo de transposição didática, ao mesmo tempo que é disciplinarizado; e, também, podemos entender que constitui-se no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos. Em síntese, o conhecimento escolar define-se em relação aos demais saberes sociais, seja o

conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ou os saberes populares.

Por meio da pesquisa não aspirei trazer um saber pronto e universal. Afastei-me dos extremos para permear a tenuidade de reconhecer os saberes subalternizados, e como tal incorporava todos como potência criadora para o campo científico da educação ambiental. Nessa caminhada a problematização torna-se o meio pelo qual vemos a multiplicidade muito mais produtiva do que o consenso.

Perspectiva que foi o motor para questionar e provocar os jogos de práticas discursivas para compreender e “[...] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam” (Foucault, 2009, p. 18) [Grifos do autor]. Nesse sentido, problematizar requereu a compreensão de que a verdade é uma construção social, fabricada nas linhas das relações entre poder e saber e nunca absoluta, mas produzida em relação a conflitos, inclusive de interpretação, daqueles que a professam.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (Foucault, 2017, p.236).

No retorno ao produzido pelo saber universitário, do levantamento prévio das produções científicas da educação ambiental, minha análise partiu do vivido na escola e na comunidade escolar. O mapeamento das produções científicas nos deu condições de mostrar as formas diversas com que a ciência, especificamente da educação ambiental, versa sobre as classes populares e os saberes produzidos por elas.

Os discursos da Educação Ambiental nos fizeram acreditar na possibilidade de transformação da realidade na medida em que trouxeram em seu bojo novos aspectos para serem contemplados no discurso educacional. Ele prega um saber que se pretende global, holístico, interdisciplinar, capaz de gerar sujeitos autônomos e livres para agirem em benefício do Meio Ambiente. Nesse sentido, esse discurso distribui seus efeitos de poder e verdade sobre os indivíduos,

chegando até nós, professoras e professores, como possibilidade de “salvação” (Maldonato, 2001, p, 110).

Talvez, tenha sido esse um dos maiores desafios que enfrentei, desprender-me da ideia de transformar a realidade como meio de salvação, para mirar nos saberes produzidos na e pela relação dos sujeitos em seu contexto ambiental.

## **2.2 A epistemologia do campo científico da educação ambiental: A linha tênue das convergências e divergências teóricas**

Para construir os aportes teóricos dessa pesquisa amparei-me em dois autores bases, Michel Foucault (2010, 2011 e 2015), com os conceitos de saberes sujeitados, ciência e verdade e Gayatri Spivak (2010) com o conceito de sujeitos subalternos. Ciente das divergências teóricas entre os autores, amparei-me em seus conceitos, pontuando o limite de suas contribuições para a construção analítica dessa pesquisa.

Apesar de reconhecer que Gayatri Spivak (2010) utiliza o conceito de sujeitos subalternos para discutir não as questões sobre o mundo do trabalho, mas como base para debater sobre as questões epistemológicas, assim, ao contrário da autora que realiza suas análises partindo da divisão internacional do trabalho e os pilares do capitalismo global para mostrar como determinados sujeitos possuem mais chances de falar, de serem ouvidos e contarem a sua história, utilizando principalmente a categoria trabalhado. Aqui, parti da categoria saber, para analisar a condição de subalternidade dos sujeitos focando, especialmente, na produção dos seus saberes, que na lógica da ciência moderna são reformulados, ou simplesmente, ignorados, raras vezes visto como uma potência na construção de saberes possíveis para a educação ambiental.

Em linhas gerais, partir pela categoria do saber distancia-me de Spivak (2010) no momento em que a existência desses, mesmo em condição de subalternidade, não está condicionado aos espaços de escuta, para a autora, “[...] o espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno que, desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de fato, não pode falar” (Spivak, 2010, p. 13).

Para essa premissa, precisamos considerar dois pontos: O primeiro é que nem todos os espaços de escuta, de fato estão preocupados em ouvir, muitas vezes, são

espaços condicionados a um único ponto de vista, um exemplo disso está nas pesquisas que buscam falar pelos sujeitos ou mecanismos estatais organizados para legitimar, a partir da fala dos sujeitos subalternizados, a posição que interessa aquele que exerce maior de poder; O segundo ponto ancora-se nas raízes da modernidade, de uma ciência eurocêntrica com seus processos próprios de exclusão ou legitimação dos saberes.

A modernidade, que aparece com mais preponderância no cenário europeu do século XVI, denotou um modo específico de compreender o conceito de verdade, um modo particular de produzir conhecimentos, de discipliná-los através de relações de poder que conferem a um determinado modo de olhar, pensar e agir no mundo com o estatuto de legítimo e verdadeiro.

Disso, a observação e a experimentação caracterizam o método científico, tomado pela pretensão da universalidade dos conhecimentos a partir de procedimentos metodológicos. Seria esse o único e legitimado método capaz de produzir saberes validados? A exploração e matematização<sup>4</sup> criteriosa dos objetos transformaram, então, questões de valores a priori no que conhecemos por ciência. Buscando para si tal rigorosidade, as Ciências Humanas, através de uma epistemologia positivista, consolidam o ser humano e a sociedade como o objeto a ser explorado, dominado e conhecido. Assim, produzem por si e para si a ordem discursiva que determina o “fazer ciência” na Modernidade. A dominação e o controle do mundo são, por conseguinte, a máxima de sua intenção.

Essa concepção nasceu com Comte, no século XIX, quase em paralelo com a Revolução Industrial, amarrando-se às concepções de ciência como observação de fenômenos, quantificação e levantamento de hipóteses no processo de civilização dos saberes em conhecimentos científicos.

Primeiro, ao mundo das coisas, por volta do século XVI e XVII, quando se procura fundar uma nova astronomia e uma nova física – que na realidade são uma só, visto que se procede a fusão da física celeste e da física terrestre (Newton se encarregará, depois, de fazer a grande síntese). Enfim, ao mundo dos homens, dando início às ciências humanas um pouco mais tarde, em torno do século XVII e XVIII (Domingues, 1991, p.33).

---

<sup>4</sup> Quando nos referimos a matematização fazemos alusão à objetividade, ao pensamento da verdade e do único, do processo objetivo deste campo enquanto hegemônico em detrimento de outros saberes desqualificados como MENOS científicos, assim como perspectivas e visões conflitantes dentre deste próprio saber e que foram relegados como pertinentes.

Mesmo considerando a ocorrência de fissuras significativas no modo de compreender e produzir ciência, a descrição e clareza do método utilizado são imprescindíveis para dar visibilidade aos saberes discutidos e produzidos nas dissertações e teses. No entanto, não está separado das propostas prévias e de como o/a pesquisador/a se posiciona no mundo e na vida.

O ser humano e a sociedade como o objeto a ser explorado, dominado e conhecido, articula-se à ordem discursiva que determina o “fazer ciência” na Modernidade. A dominação e o controle do mundo são, por conseguinte, a máxima de sua intenção.

Com o surgimento e a consolidação das Ciências Sociais houve a presença de fissuras significativas no modo de compreender e produzir ciência, a matematização já não mais a premissa única de produzir conhecimentos científicos, contudo o princípio organizacional das Ciências Sociais, nas universidades ocidentais, a reparte em pontos analíticos distintos: sociologia, ciência política e economia.

A contestação à tentativa de universalidade, que nega a racionalidade dos saberes construídos fora das regras metodológicas e teóricas da Ciência Moderna, cria um solo epistêmico potente para a emergência da crise desse paradigma dominante. A relação entre as ciências naturais e sociais pode, na interação entre os conhecimentos científicos e o senso comum, criar um solo fértil para o surgimento de outras racionalidades.

Talvez estejam na relação entre o científico e o cotidiano, sujeito e objeto, comum e científico, local e total, as possibilidades de forçar e tensionar os sistemas de exclusão que mantêm a ciência em uma posição de tanta soberania entre os demais saberes que acaba sem ter sentido para em nosso contexto vivido.

Michel Foucault (2014) argumenta que os saberes que podem ingressar, na ordem científica são produzidos por sistemas de exclusão, e, portanto, ele identifica uma relação de dependência entre os saberes e as relações de poder. No caso, diria que a verdade científica produzida contra a verdade da fé na Europa do século XIX, na emergência do capitalismo, se impôs como hegemônica legitimando-se na razão e nos métodos científicos como sendo seu ponto de partida e de chegada.

Ligados a “vontade de verdade,” Michel Foucault (2014, p. 16) define os sistemas de exclusão como externos ao discurso e internos dos próprios discursos. Os externos estão amparados pelo suporte institucional e prioritariamente agem na

interdição, na separação e rejeição dos saberes e na taxionomia desses entre verdadeiros e falsos. Os sistemas internos de exclusão, por sua vez os internos (comentário, disciplina e autor) funcionam no exercício dos discursos, legitimados ou não, existem saberes que circulam entre as pessoas, se perpetuam ou se apagam, se condicionam à ciência ou são legitimados por grupos sociais. A “vontade de verdade” se utiliza dessas estratégias, que restringem uns e permitem que outros saberes pertençam e ao mesmo tempo constituam o regime de verdade moderno.

[...] creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro (Foucault, 2014, p. 17).

No entanto, é o ser humano o objeto final de seu estudo, assim como a natureza e os demais seres vivos a serem dissecados, dividido, classificado e explicado pela razão e a ciência humana. Se antes era Deus que estava no centro, agora era o homem; se antes eram as “coisas” de Deus a serem discutidas e estudadas agora é o homem, a natureza e as coisas do mundo. A abertura, a questionamentos dos saberes científicos através da própria ciência se acentua, mesmo que esses questionamentos estejam e estão subalternizados ao regime de verdade moderno e sua cientificidade. Os embates das relações de poder, governando os saberes a partir de regras específicas dos sistemas de exclusão, para Michel Foucault (2015, p. 53) giram em torno da verdade:

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. [Grifos do autor]

A disputa de poder sobre o “conjunto de regras” regem os regimes de verdade, e, portanto, de poder de um sobre os outros/as, os quais, por sua vez, se constituiriam em estatutos de verdade relacionados a determinado papel econômico-político numa determinada realidade, assim como no que é e nos é ciência.

A vontade e a verdade iluminista europeia articulada ao sistema capitalista em emergência se impõe também às colônias dominando via o poder colonial os seres e seus saberes assim como desqualificando outros saberes legítimos (Quijano, 2014). Assim, também a verdade acadêmica e científica tende a colocar os participantes da pesquisa em uma relação entre ele (pesquisador/a) e seus pesquisados/as; mas também, o/a professor/a com seus alunos/as na sala de aula, e a escola com a comunidade, e assim por diante. No conteúdo destas relações impõe-se verdade da razão do que é certo, do que deve ser pensado, como pensar, como viver a partir da máxima ambiental. E na universidade, como pesquisar através do método científico subordinado às ciências exatas e/ou a seus procedimentos.

O olhar sobre o que se entende por verdade, não se constitui como uma descoberta moderna ocidental. Michel Foucault (2011) nos mostra a relação do ser humano com a verdade, no período da Grécia Antiga, que em nada nos lembra o que se conceituou como verdade para/na Modernidade. O que se consolidou como verdadeiro, nas sociedades modernas, trata-se de deslocamentos sociais, políticos, epistemológicos e econômicos ocorridos ao longo da história ocidental que esmaeceram o papel das formas de existência na asserção à verdade. Diríamos da sua verdade sobre outras, na medida em que se impunha sobre regiões e povos e seus saberes.

Percebo, assim, o quanto a relação ciência x ser humano também foi um elemento fundamental para a construção de uma sociedade capitalista, uma vez que o regime econômico só se instala e se mantém através dos sujeitos que se constituem na lógica desse regime.

Pode-se supor também que a institucionalização das práticas de dizer-a-verdade na forma de uma ciência (uma ciência normatizada, uma ciência regulada, uma ciência instituída, uma ciência que toma corpo nas instituições), pois bem, essa institucionalização foi sem dúvida a outra grande razão pela qual o tema da verdadeira vida desapareceu como questão filosófica, como problema das condições de acesso à verdade. Se a prática científica, a institucionalização científica, a integração ao consenso científico bastam, por si sós, para garantir o acesso à verdade, é evidente que o problema da verdadeira vida como base necessária da prática do dizer-a-verdade desaparece. Confisco do problema da verdadeira vida na instituição religiosa. Anulação do problema da verdadeira vida na instituição científica (Foucault, 2011, p.207).

O modo contemplativo da religião e da filosofia foi colocado em dúvida o que gerou uma insatisfação, por parte dos estudiosos, com os modos de explicar os acontecimentos do mundo. O deslocamento dos conhecimentos metafísicos para os conhecimentos científicos consolidou a ciência como o regime de verdade da Modernidade. O desejo humano de domínio da natureza, repercutiu diretamente na posição de predominância do ser humano em relação à natureza e a necessidade de sua exploração pela justificativa de progresso, a elevação do uso da razão

[...] pode ser considerada como uma das principais causas a engendrar o antropocentrismo. Em uma postura antropocêntrica, o Homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem única e exclusivamente em função dele (Grün, 2012, p. 46).

O antropocentrismo<sup>5</sup> torna-se, na seara ambiental, uma postura ética e epistemológica presente nas relações entre sujeito e natureza, sociedade e ambiente. Tal desejo de domínio com o apoio da ciência e de suas verdades se articula a orientar os sujeitos que a professam pela busca por conscientizar os que não sabem, não dominam os meios e instrumentos do processo científico.

Assim, a posição central da conscientização do sujeito, de um lado, desconsidera a relação do sujeito/das pessoas com a natureza, com o meio ambiente, e, portanto, nega que seja a ação humana e no/do sistema dominante como causadora da atual catástrofe climática, por exemplo; de outro, seu contraponto, tem na tentativa de transformação socioambiental, a busca de evidenciar a necessidade de que os seres humanos se percebam como parte do meio natural. Um separa da natureza e o outro dilui na natureza. Isso mostra que nosso sistema de pensamento permanece ancorado em uma perspectiva prévia de consciência que deve ser alcançada pelo ser humano, para que consigam diminuir, intervir ou superar a problemática da crise ambiental, desconsiderando os saberes que já são produzidos pelos sujeitos na sobrevivência.

A educação ambiental emerge, cientificamente, com o objetivo de solucionar, ou pelo menos, amenizar a situação de crise ambiental principalmente nas últimas décadas do século XX, período em que passou a ser um fator preocupante no cenário internacional. A fabricação de um problema ambiental impulsionou, também na área

---

<sup>5</sup> Compreendemos o antropocentrismo, a partir da conceituação do autor que o conceitua enquanto sistemas filosóficos que posicionam a humanidade como centro de todas as relações.

educacional, a indispensabilidade de educar os sujeitos para uma relação sustentável com o meio ambiente. A relevância das questões ambientais foi sendo construída no cenário mundial, principalmente por meio da ocorrência de desastres sociais e ambientais, especialmente no final da Segunda Guerra Mundial (1945), em que a conflagração de muitos países acionou e alarmou sobre a possibilidade da total destruição humana e ambiental (Grün, 2012).

Especificamente no Brasil, com maior ênfase na década de 90, a educação ambiental já se mostrava alinhada à contestação da dicotomia, até então pensada, entre as questões ambientais, sociais, culturais e políticas, que reorganizou uma forma específica de entender e caracterizar a educação ambiental, agora vista pela conjuntura das relações socioambientais. Essa visão produziu, e ainda, produz formas diversas de entender esse campo disciplinar, agora motivado a compreender as relações que se estabelecem entre o ambiental e o cultural.

Não obstante, essa forma de pensar seu campo disciplinar já evidencia um processo de disciplinamento, que garante a legitimidade de seus próprios conhecimentos, conceitos e acentos teóricos. Mostrando, assim, seu inevitável assentamento no solo epistêmico moderno e sua relação intrínseca no sistema de exclusão e inclusão de determinados saberes como verdadeiros e relevantes. Tal condição permite a abertura para outras formas filosóficas e epistemológicas possíveis de se pensar a educação ambiental, como: a Epistemologia de Fleck, a Psicologia Ambiental, Hermenêutica, Fenomenológica e as perspectivas teóricas mais recorrentes: Críticas e Pós-Críticas Neste sentido é que:

[...] outras perspectivas teóricas se mostraram potentes para pensar os fundamentos epistemológicos e filosóficos dessa área. Portanto, outros modos de encarar e fabricar a educação ambiental vêm sendo tecidos, travados, alinhados e produzidos, evidentemente encharcados das relações de saber-poder imiscuídos nos tecidos sociais, políticos e científicos desse campo de saber (Silva & Henning, 2019, p. 20).

A educação ambiental molda-se como campo científico erguendo outras formas diferentes de olhar e considerar o meio ambiente, a partir das relações entre os seres humanos, a natureza e a sociedade. Os conhecimentos científicos terão seu próprio discurso, assim como os saberes populares. Devido a essa dicotomia teremos os saberes que falam pelo seu campo científico e aqueles que estão sujeitados a ele, é de toda essa relação discreta e atemporal que surgirão esses saberes. Nessa

pesquisa, considerarei os saberes produzidos pelos sujeitos no cotidiano como saberes sujeitados.

Um campo científico, precisa da disciplina para que os conhecimentos produzidos, a partir de um solo epistêmico moderno, sejam considerados como legítimos, nomeados como verdade. Um saber que consegue ser ouvido e legitimado pela sociedade, diferentemente dos saberes que estão excluídos dessa conjuntura. Com isso, Michel Foucault (2010, p.8) especifica, em seu curso de 1975-1976, no *Collège de France*, o que entende por saberes sujeitados:

[...] por “saberes sujeitados”, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos [...] esse saber que denominarei se quiserem, o “saber das pessoas” [grifos do autor].

São os “saberes das pessoas” (Foucault, 2010, p.8) que entendo serem os saberes produzidos na comunidade e na escola como subalternos, uma vez que os vejo como nascidos dos coletivos populares em espaços não acadêmicos e não produtores de ciência e de verdade. No entanto, a relação entre a escola e a comunidade também produz saberes que se afirmam como verdadeiros. Saberes que a universidade pode ampliar as discussões para outras formas existentes de convívio com a educação ambiental que perpassa diretamente pela condição econômica, social, cultural e educacional das pessoas.

Para que, de fato, seja possível transcender a concepção de “dar voz” aos sujeitos subalternizados, para a concepção de ouvir esses sujeitos, é preciso a utopia da educação ambiental que tensione a ideia de construir uma conscientização e parta dos saberes daqueles que sobrevivem e lutam contra as injustiças socioambientais, a fome, os efeitos das alterações climáticas, desemprego e à pandemia da Covid-19, que foi outra forma de injustiça. Diante desse entendimento, compartilha-se a visão de que:

[...] it would seem that when and if academic norms, understood as professional and disciplinary norms, become the legitimating condition of academic freedom, then we are left with the situation in which the critical inquiry into the legitimacy of those norms not only appears to threaten academic freedom but also falls outside the

stipulated compass of its protection. So too do disciplinary and interdisciplinary innovations that might unsettle the boundaries of the disciplines. Professional norms, construed in part as disciplinary norms, legitimate academic freedom, but what, if anything, legitimates such norms? If we cannot find a good answer to that question, then it might be that we end up with the following conundrum: we must accept norms that we cannot legitimate (or whose legitimacy we refuse to question) in order to legitimate our academic freedom (Bulter, 2017, p.774)<sup>6</sup>.

O mecanismo normatizante que molda a universidade cria um abismo que dificulta o aparecimento de concepções que se incluem no que podemos aprender e apreender em diferentes realidades que coexistem no meio ambiente, na sociedade e no mundo.

[...] ao perder sua radicalidade em nome de uma governamentalidade e do próprio estabelecimento de um novo, único e indiferenciado senso comum, a educação ambiental corre o risco de se tornar uma aliada da destruição ecológica que tanto almejava combater. Seja por seu silêncio, seja por suas práticas hierarquizantes, classificatórias e excludentes de conhecimentos e práticas (Barchi, p. 3264, 2013).

Portanto, o tensionamento que há entre os conhecimentos científicos, escolares e os saberes subalternos, seja pela hierarquização ou pelo domínio de uns saberes sobre os outros, impede a potência subversiva de uma educação subalterna se tornar efetiva.

---

<sup>6</sup> [...] parece que quando e se normas acadêmicas, entendidas como normas profissionais e disciplinares, se tornam a condição de legitimidade da liberdade acadêmica, então, somos deixadas com a situação na qual a investigação crítica sobre a legitimidade dessas normas não apenas parece ameaçar a liberdade acadêmica mas também sai do alcance estipulado de sua proteção. Assim também acontece com inovações disciplinares e interdisciplinares que possam deslocar as fronteiras das disciplinas. Normas profissionais, construídas em parte como normas disciplinares, legitimam a liberdade acadêmica, mas o que, se é que existe algo, legitima essas normas? Se não podemos encontrar uma boa resposta para essa pergunta, então pode ser que terminemos com o seguinte enigma: devemos aceitar normas que não podemos legitimar (ou cuja legitimidade nos recusamos a questionar) para poder legitimar nossa liberdade acadêmica? (Bulter, 2017, p.774). [Tradução realizada pela Profa. Esp. Rozi dos Santos]

### **3 DESDE DENTRO DO MONSTRO: RELATOS DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NO EXTREMO SUL DO BRASIL**

Neste capítulo apresento os dados coletados durante minha inserção no contexto de implantação de uma escola cívico-militar localizada no extremo sul do Brasil, compreendendo os saberes subalternizados produzidos na relação com a natureza social do meio ambiente como entorno da comunidade, da escola e da universidade.

Mesmo com o fim do governo Bolsonaro nas eleições de 2022, ainda vivemos os reflexos das políticas públicas desse governo, pois as práticas disciplinadoras, a hierarquia, o machismo e a discriminação, se foram ressaltadas por este, não surgiram neste momento, uma vez que vem sendo produzidas há séculos nesse país. Um dia depois da sua posse em 2019, Bolsonaro assinou o Decreto n. 9665/19 que criou na Secretaria de Educação Básica a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, que se dedicaria a organizar as diretrizes e estruturas do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)<sup>7</sup>. Ainda no ano de 2019, dois dias antes do desfile da independência do Brasil, foi assinado o Decreto n. 10.004, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com a proposta de criar 216 novas Escolas Cívico-Militares (ECIM) em todo o território nacional, mantendo o fortalecimento daquelas já existentes (Brasil, 2019 c).

O trabalho em conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, garantiria o apoio técnico e o MEC bancaria a contratação de militares inativos para atuarem na gestão das escolas e incentivo financeiro dando R\$ 1 milhão de reais para as escolas que aderissem ao PECIM. Nessa organização, as escolas continuavam vinculadas à Secretaria de Educação dos municípios ou estados, mantendo professores civis responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico e os militares no apoio à gestão escolar e educacional (Brasil, 2019 b).

Em dezembro de 2022, no fim do governo Bolsonaro, o Brasil já contava com 202 escolas cívico-militares em todas as unidades federativas dessas, 54 escolas se

---

<sup>7</sup> O PECIM atualiza a proposta de transferir a escola pública para a gestão militar que já se fazia presente no estado de Goiás no ano de 1998.

encontram no sul do país. No final de 2021 minha realidade como professora se deparou com a mudança eminente. Eu viveria nas entranhas do mostro<sup>8</sup>.

A referência ao ter vivido nas entranhas do monstro é uma alusão a comentário de José Martí, lutador cubano pela independência de seu país, que em carta para seu amigo Manuel Mercado em 1895 dizer: “Vivi en el monstruo, y le conosco las estrañas; - y mi Honda es la de David”. (Martí, 2007, p. 612). Ao ter vivido mais de 6 meses no espaço monstruoso de efetivação da experiência de uma escola cívico-militar, de um lado me levou a adoecer, mas de outro, assim como Martí me levou a luta para concluir esta tese e denunciar academicamente tal processo produzido pelo medo, pela disciplinarização, pela doutrinação, pela insegurança de quem luta e busca a democracia em todos os espaços da sociedade.

Donald Trump, amigo e referencia política de Jair Bolsonaro, seus filhos e apoiadores, disse num determinado momento que: "O verdadeiro poder é o medo", captado por Bob Woodward (2018, n.p.) para titular seu livro - MEDO - sobre o primeiro ano de governo dos EUA<sup>9</sup>. Vivemos sob medo nos últimos 4 anos no Brasil, e se traduziu na minha escola durante o ano de 2022.

Sendo assim, vivi como professora dentro do monstro e com medo, assim como muitas de minhas colegas e crianças devido a imposição desta experiência nesta escola do extremo sul do Brasil, que ao tornar-se cívico-militar, talvez fosse o embrião de um projeto neofascista em nosso país.

Este capítulo se divide em duas partes. Na primeira farei o relato desta experiência identificando nela situações, vividos e questões que emergiram, para na segunda, realizar a análise documental do processo e da fundamentação doutrinária da escola cívico-militar para mostrar suas incongruências, contradições e de ações não transparentes, pois implica a implementação de uma escola não democrática.

---

<sup>8</sup> Fui nomeada no município de Rio Grande no ano de 2019, fui lotada para trabalhar na escola CAIC, a proposta da escola se destaca pela parceria com a Universidade Federal do Rio Grande, no final do ano de 2020 precisei solicitar meu remanejamento para a escola referenciada na pesquisa. Iniciei o ano letivo de 2021, permanecendo nela até abril de 2023, quando fui comunicada pela diretora, no portão da escola, que eu seria remanejada, isso após enfrentar o tratamento contra o transtorno de ansiedade generalizada e depressão e ter vivido a perda gestacional do meu primeiro filho há apenas quinze dias. Apesar da minha fragilidade, recebi um presente, fui remanejada para uma escola que me acolheu com respeito e carinho.

<sup>9</sup> [Entrevista concedida a] Amanda Mars. **Bob Woodward: “A imprensa mordeu o anzol de Trump”**. Nov. 2018, n.p. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/09/cultura/1541784794\\_232172.html?rel=mas](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/09/cultura/1541784794_232172.html?rel=mas) Acesso em: 29 de jan. de 2023.

### 3.1 O cotidiano vivido desde dentro do monstro

Neste capítulo carrego o compromisso de apresentar minhas experiências e observações durante o processo de implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM – vivendo numa escola situada no extremo sul do Brasil. Busco relatar minhas observações de como aconteceu a fase de implantação do programa nessa escola. Foram essas experiências vividas e os registros do caderno de campo que me levaram à construção das bases analíticas que defenderei na segunda parte, tendo os documentos do PECIM e o processo de implantação como foco da análise.

Quando iniciei a escrita dessa tese não imaginava que também trataria da implantação de uma escola cívico-militar – ECIM, porém me comprometi com essa pesquisa a mostrar a potência dos saberes subalternizados, saberes que se constituem no vivido, e eu? “Vivi no monstro e lhe conheço as entranhas” (Martí, 2007, p. 612). Isto porque, tinha planejado buscar outros dados e informações visando dar conta do que antes tinha planejado. Tal plano se articulava a ida para esta escola, no final de 2020 quando pedi remanejamento da escola em que estava lotada na cidade do estudo e de trabalho educativo. Consegui vaga para as duas matrículas, trabalhando em 3º e 4º ano do Ensino Fundamental<sup>10</sup>. O ano letivo de 2021 foi muito tranquilo até sua entrega dos pareceres no dia 21 de dezembro de 2022.

Pesquisar no espaço de uma escola cívico-militar em processo de implantação, e, portanto, ao mesmo tempo em que trabalhava e vivia, e sofria foi um desafio maior para quem vive nas movimentações imprevisíveis desse espaço. Nunca é um dia comum de trabalho, pois lidamos com vidas. Desde o momento em que chegava à escola, em meio aos sentimentos de medo e insegurança, precisei realizar um esforço reflexivo sobre o que eram os fatos e o que eram meus sentimentos. Ou seja, como relatar o vivido com dados e informações para que fosse possível refletir sobre os

---

<sup>10</sup> O 3º ano contempla a fase de consolidação do processo de alfabetização tendo seu processo avaliativo vinculado ao parecer descritivo individual, em média as crianças têm entre 8 e 9 anos, já o 4º ano trata-se da primeira etapa após o processo de alfabetização, nela as crianças já passam a ter nota atribuída a cada trimestre, por meio majoritariamente de provas, em média as crianças tem entre 9 e 10 anos. A idade média está atrelada a crianças que não reprovaram no 3º ou 4º ano.

mesmos, descrevendo-os de maneira serena e compromissada com a pesquisa, neste contexto de disciplinamento e medo. Exercício difícil para quem é emoção pura!

As observações aconteceram no período de dezembro de 2021 a setembro de 2022, respeitando o período de férias e recesso escolar. As observações se encerraram em setembro devido a um afastamento médico que precisei realizar por ser diagnosticada com depressão e transtorno de ansiedade generalizada<sup>11</sup>. Peço desculpas a todos e todas que estão lendo esse capítulo. Fui até onde consegui.

### **3.1.1 A Audiência de aprovação: a falsa democracia dos autoritários**

No dia 21 de dezembro de 2021, entregávamos os pareceres descritivos<sup>12</sup> das crianças coletivamente, quando uma colega professora nos trouxe a informação que a gestão da escola teria concordado em implementar, em nossa escola, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM<sup>13</sup> – do governo federal na gestão de Jair Bolsonaro. Segundo relatado ao pé do ouvido por nossa colega que trabalhava 20h semanais em outra escola da rede municipal, o próprio Secretário de Educação Henrique Bernadelli comunicou as diretoras presentes que a nossa escola adotaria o projeto.

Após a entrega e pareceres tivemos uma reunião de encerramento do ano letivo que iria acabar sem que a gestão escolar nos comunicasse da situação sobre a implantação do projeto. Então, com o fim da reunião questionei a coordenadora da escola sobre a implantação do PECIM, e percebi seu desconforto e descontentamento. Não negou a veracidade da informação, apenas questionou quem havia contado.

---

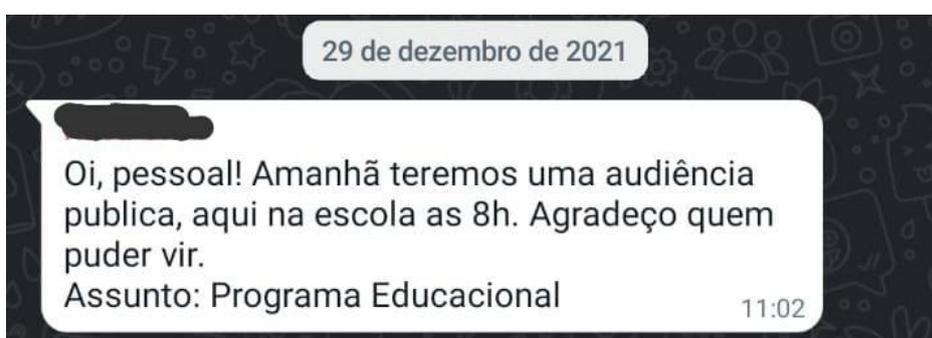
<sup>11</sup> Entrei em licença saúde no dia 27 de setembro de 2022 durante 60 dias, essa licença foi prorrogada mais duas vezes, cada prorrogação foi de 30 dias, ao todo estive afastada durante 120 dias. Ao final das prorrogações passei pelo processo 55717/2022 de readaptação por não ser liberada para atuar na sala de aula durante a fase mais delicada do tratamento.

<sup>12</sup> O Parecer descritivo é uma metodologia que visa descrever as experiências da criança, suas dificuldades e avanços. Sua construção é individual e requer o acompanhamento e registro individual de cada criança. Devido à pandemia durante os anos de 2020, 2021 e 2022 os pareceres descritivos se fizeram presentes também para os 4º e 5º anos e turmas de anos finais.

<sup>13</sup> Na parte seguinte darei mais detalhes do processo de implantação e do conteúdo dos documentos desta experiência desenvolvido em tal governo.

No dia 29 de dezembro 2021 fomos comunicados, professores/as e comunidade, de que no dia seguinte ocorreria a audiência pública, obrigatória para a implantação do PECIM conforme suas diretrizes (Brasil, 2021), mas, a mensagem convocatória aos professores e comunidade não especificava de maneira clara o tema da escola cívico-militar e do caráter da audiência<sup>14</sup>.

**Figura 1:** Mensagem da gestão convidando para a audiência



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

Eu cheguei nessa audiência ciente do que de fato se tratava, mas com a presença de figuras públicas como o Prefeito Fábio Branco (MDB), o Secretário e de Educação Henrique Bernadelli e Secretário Adjunto Paulo Munhoz, era possível prever que não seria uma reunião comum<sup>15</sup>. Em sua rede social, o vereador de Rio Grande Júlio Lamim (DEM) apresentava com detalhes a articulação política realizada, pelo menos, desde 27 de outubro de 2021 para tratar das escolas cívico-militares com o atual ex vice-presidente Hamiltom Mourão e o deputado estadual Tenente-Coronel Zucco. Na postagem o vereador enfatiza: “Lembro que temos o aceno favorável do prefeito Fábio Branco para Rio Grande e da prefeita Fabiany Zogbi para São José do Norte” (Lamim, 2021),<sup>16</sup> como apoiador do projeto.

<sup>14</sup> Em novembro o Grupo Oceano, noticiava que seria implementado 9 escolas cívico militares, e em 10 de janeiro 2022 que a cidade do Rio Grande seria contemplada, então podemos levantar a hipótese de que as tratativas vinham sendo feitas desde algum tempo. <https://www.grupoceano.com.br/noticias/rio-grande/rio-grande-e-contemplado-pelo-mec-com-escola-civico-militar-23248/> Acesso em 29 de jan. 2023.

<sup>15</sup> RIO GRANDE, Rio Grande adotará projeto piloto de escola cívico militar. 30 de dez. de 2021. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/rio-grande-adotara-projeto-piloto-de-escola-civico-militar/>, acesso 29 de jan. de 2023.

<sup>16</sup> LAMIM, Júlio. **Compromisso na Capital**. Rio Grande, 27 de out. de 2021. Facebook: usuário do facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/julioclamim>. Acesso em: 08 de fev. de 2023.

Durante a audiência pública as falas se pautaram no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, na disponibilização de verbas e na promessa de entrega dos uniformes, entrega de laboratório de informática<sup>17</sup>. O programa apresentado pela direção da escola à comunidade como um reforço educacional por conta da pandemia.

O Prefeito Fábio Branco (MDB) pautou sua fala na oportunidade de qualificar a escola que, segundo ele, a escola tendo o IDEB mais alto teria mais dinheiro, enfatizou a importância da família e do projeto educacional voltado ao empreendedorismo. Em sua gestão, todavia, essas promessas ainda não se cumpriram, uma vez que, conforme noticiado pela própria prefeitura, em junho de 2022 estavam sendo realizados, reparos na escola e a reativação do “Projeto Mão na Massa”<sup>18</sup>.

A questão é que a fala trazida pela gestão durante a audiência pública, não era de votação de projeto e sim de implantação, uma vez que o secretário adjunto falava com tranquilidade que havia ligado para a diretora pedindo permissão para inscrever a escola no Programa, que foi apresentado à comunidade como um reforço educacional por conta da pandemia.

Esse sentimento foi compartilhado entre muitos colegas, que não conseguiram visualizar, na apresentação superficial do projeto o que de fato iria acontecer no cotidiano da escola. Como forma de proteger a identidade dos colegas as nomearei por substantivos que almejo encontrar na educação pública: liberdade, diversidade, reflexão e alegria.

Eu pensei muito na questão financeira. Se eu pudesse voltar meu voto não teria sido sim, porque o que está acontecendo não foi apresentado. Eu me sinto naquela propaganda enganosa de político (Reflexão, 2022).

O que está acontecendo é justamente o que eles não falaram que iria acontecer. Porque em nenhum momento eles disseram para nós o que acarretaria essa política dentro da escola, dos alunos terem que prestar continência, que eles teriam que treinar marcha. (Liberdade, 2022).

---

<sup>17</sup> A escola possui laboratório de informática e até setembro de 2022 permanecia sem ser utilizado pelos alunos por falta de reparo nos computadores.

<sup>18</sup> RIO GRANDE. **Escola cívico-militar começa a dar os primeiros resultados**. Assistência de Comunicação Social. 24 de jun. de 2022. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/rio-grande-inaugurara-oficialmente-a-escola-municipal-civico-militar/> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

Quando teve aquela assembleia da escola com a comunidade, com os professores e foi colocado o projeto piloto o que passou na minha cabeça foi essas coisas que eles pregaram e que até o momento ainda não foi visto: o resgate da família, o empreendedorismo, trabalho comunitário e solidário. Eu não parei para pensar nessa outra parte que também faz parte da educação cívico-militar (Alegria, 2022).

A primeira impressão que eu tive foi receio, eu não estava naquela reunião (audiência pública), mas quando chegou até mim que seria cívico-militar eu tive receio, porque a primeira impressão que a gente tem é que vai entrar militar, vai interferir na minha prática, vou ter que viver dentro de um quadradinho, ali nos padrões deles (Diversidade, 2022).

Antes e após a audiência pública que somente existiu, parece-me como cumprimento de protocolo de implantação do projeto<sup>19</sup>, não tivemos, por parte da gestão da escola e da prefeitura, um momento de discutir o projeto, assim como, não houve qualquer mobilização da escola para discutir junto à comunidade.

Na apresentação do programa (PECIM) enfatizavam, que os militares estariam responsáveis pela organização das filas, canto do hino nacional, manutenção da ordem, aula de Moral e Cívica, etc... Nesse momento, a vice-diretora citou a conduta dos pais como estando “à flor da pele” e que os militares não entrariam na sala de aula, a não ser que o professor solicitasse.

A votação iniciou com um total de 52 pessoas votantes, sendo que a escola possuía, em 2021, da educação infantil aos anos finais, 844 estudantes. Sem considerar o número de professores e funcionários, podemos perceber que uma parcela muito singela da comunidade escolar participou da votação. Em sua maioria participaram os funcionários da escola, depois professores e por último, os familiares. A votação ficou em 49 votos favoráveis e 3 contrários<sup>20</sup>.

Aqui gostaria de falar sobre as emoções que senti nessa votação, uma vez que expressam um sentimento que poucos conhecem entre os professores, o medo! A votação começou considerando os votos favoráveis, eu e mais três colegas não levantamos as mãos, após isso veio os votos contrários, somente eu levantei a mão.

---

<sup>19</sup> Questão a ser discutida no próximo parte deste capítulo, ou seja, dos documentos do processo e da fundamentação da proposta.

<sup>20</sup> RIO GRANDE, **Rio Grande adotará projeto piloto de escola cívico militar**. 30 de dez. de 2021. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/rio-grande-adotara-projeto-piloto-de-escola-civico-militar/>, acesso 29 de jan. de 2023.

Levantei a mão como se um pelotão de fuzilamento estivesse à minha frente! O medo que senti foi intensificado pelo olhar das pessoas, como se vissem algo muito espantoso. As outras três colegas que se abstiveram foram chamadas a decidir se votariam contra ou a favor. Nesse momento uma colega votou a favor e sussurrou no meu ouvido: “Eu tenho medo de votar não”. As outras duas colegas votaram contrárias ao projeto, finalizando assim a votação.

Essas premissas se faziam presente na consolidação do governo militar autoritário que se instaurou no Brasil com o Golpe de 1964. As exaltações do ex presidente Bolsonaro, durante seu governo corroboram os objetivos de implantação do PECIM, uma vez que há similaridades expressivas entre o Projeto Valores executado nas escolas cívico-militares e a disciplina de Moral e Cívica, que passou a ser obrigatória a partir dos Decretos-leis nº 869 (Brasil, 1969) e nº 1077 (Brasil, 1970).

A dissociação entre ciência e moral é um fator presente em ambas as propostas educacionais, apresentam barreiras que contrapõem a inteligência, leia-se conhecimento científico, como incapaz de alcançar a moral. No Projeto Valores afirmam que:

A ênfase na educação em valores é essencial na sociedade atual, que exige do profissional, além das competências cognitivas, uma formação mais humanista e comprometida com o social. Por exemplo: os conhecimentos disciplinares formam o militar, o médico, o professor e o empresário, mas são os valores que irão formar o militar patriota, o médico que realmente se preocupa com a vida, o professor comprometido com o aprendizado dos seus alunos e o empresário honesto e íntegro (Brasil, 2019, p. 50).

Já na referência à Educação Moral e Cívica corroboram com a ideia de que:

A Educação Moral e Cívica – visando a formação de circunstâncias para que o educando crie valores capazes de levá-lo à ação adequada no campo moral e no campo cívico, assume a principal responsabilidade nas atividades educacionais. É básica na formação do caráter e, desse modo, imprescindível ao emprego da inteligência em objetivos nobres e elevados (Lopes, 1972, p. 8).

A dissociação entre ciência e moral, se ancora notadamente na condução de uma moral única, que se daria por meio do disciplinamento de condutas e pensamentos que reverberam a ideia de patriotismo, obediência, proteção do país contra as ideologias materialistas e valores pautados na família sob a inspiração de Deus (Lopes, 1972). Essas bases são observadas, igualmente, no PECIM quando se

refere aos valores de patriotismo, civismo, respeito aos símbolos nacionais, valorização da meritocracia e noções de hierarquia e de disciplina (Brasil, 2019) como fundamentais para as escolas que aderirem ao projeto.

Vemos que entre a implantação da disciplina de Moral e Cívica durante o Regime Militar e o Projeto Valores em 2019, obrigatório nas escolas que aderem ao PECIM, temos proximidades idealistas muito próximas, com o objetivo em comum controle dos corpos, dos pensamentos, da diversidade a partir de uma mesma técnica militarista.

### **3.1.2 O início do semestre de 2022 e do processo**

No retorno das aulas em março de 2022, normalmente, sem militares. Mas, nas últimas semanas de março começamos a ver pessoas estranhas ao espaço escolar percorrendo os corredores e falando com a gestão. Em abril, apareceram quatro militares sem uniforme e, aparentemente, buscando entrosamento. Nós não sabíamos quem eram eles na organização estrutural da ECIM. Mas, no processo em minhas observações, via conversas e no decorrer do ano letivo, consegui descobrir em qual posição estavam na estrutura do ECIM. Também neste processo, identifiquei, e analisei suas falas e intervenções.

Num certo dia, encontrei um “homem” no interior da escola que fazia parte da divisão escolar da ECIM, no final do turno da tarde. Eu aguardava o responsável de uma estudante para buscá-la, quando começamos a conversar sobre chimarrão. Perguntei qual era seu nome, ele respondeu, mas advertiu que eu deveria tratá-lo pelo seu nome de guerra. Fiquei espantada com a situação, afinal ali era uma escola e não o seu comando militar. Ali lidávamos com crianças e adolescentes não para ensiná-los a guerrear e sim, para fomentar a autonomia do pensar, viver e sentir. Iniciava-se assim meu primeiro contato com os militares na escola.

Os militares estavam num período de conhecimento do terreno e das pessoas da escola. Eles já interagiam com os estudantes, principalmente, os dos anos finais (6º e 9º anos). Os militares observavam o recreio, a merenda, a saída e a entrada da escola. Em meados do mês de maio foram chegando mais militares, ainda sem identificação. Ao todo trabalhavam 10 militares da Marinha e do Exército, esse

processo se desenvolveu de março a abril de 2022 e mal consegui identificar quem era quem entre os militares.

No meio do mês de maio as obras começaram com a reforma do piso, telhado, construção do mastro e a limpeza da escola. Foi ocupado um espaço para organizar a sala dos diretores e monitores militares, nesse, planejávamos construir um palco para as crianças. Mas, nós não possuíamos a mesma a verba, influência e mão de obra dos recrutas da Marinha, assim como precisavam do espaço para se reunir e pensar em como nos disciplinar.

Uma das primeiras obras dedicou-se instalação do mastro para a colocação da bandeira municipal, estadual e nacional. Ainda foi realizada a reparação das paredes, conserto do telhado, uma vez que a cada chuva algumas salas de aula inundavam, pintura externa da escola, organização dos materiais e por fim instalação da pracinha.

Logo após a instalação do mastro começaram as cerimônias de hasteamento da bandeira. No início começaram sendo realizadas todos os dias com duas turmas dos anos finais e duas dos anos iniciais, mas com a demora da realização da cerimônia, os militares começaram a organizar as turmas em dias específicos, por escala.

A primeira vez que fui com minha turma de 3º ano da manhã pude observar como acontecia a cerimônia, sem, no entanto, esquecer meu compromisso com as crianças. Uma das crianças era Testemunha de Jeová, portanto não participava de cerimônias de caráter patriótico. O chamei e perguntei se ele se sentiria melhor fora da fila tendo a concordância dele. O retirei da fila para que se sentisse mais confortável. Mas, quando um dos militares viu a criança fora da fila, imediatamente veio perguntar o porquê de ele estar ali. Naquele momento, meu instinto de proteção à criança falou mais alto, de pronto disse que ele não entraria na fila, pois ele não queria participar.

Novamente, abro um parêntese, para expressar as minhas emoções diante dessa experiência. O militar, talvez, só quisesse fazer uma pergunta sem pretensões, mas eu os via como uma ameaça, intrusos em minha casa. Tive medo dele querer obrigar a criança a participar, pois entraríamos em uma queda de braços, devido a minha personalidade forte. Odeio atritos, porém não deixo de proteger quem precisa e só aceitaria sair vitoriosa em defesa da criança. Após esse momento a criança permaneceu aonde queria estar, e eu como boa oprimida me posicionei no local onde ordenaram, à frente dos alunos. No entanto, me senti desconfortável, observava a

todos, cada estrofe do hino nacional parecia infundável, a visão da laguna era um subterfúgio para mim.

### **3.1.3 A educação ambiental e empreendedorismo**

A educação empreendedora se consolida a partir da ideia de contemplação das necessidades e anseios do capitalismo sob o viés de uma racionalidade neoliberal, embasada na ampliação do neoliberalismo de uma doutrina econômica para um “[...] sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot & Laval, 2016, p. 7). Nesta proposta educativa, a individualidade é potencializada, ao passo que, o coletivo é esmaecido. Assim, a proposta de uma educação ambiental empreendedora centraliza seu objetivo, majoritariamente, na regulação das condutas dos sujeitos.

As cerimônias, a reativação da horta da escola e o projeto valores foram os primeiros projetos vistos por todos a serem executados, tendo os militares a gestão dos mesmos. Nada era conversado com todos os/as professores/as da escola, nós dos anos iniciais e educação infantil, ficávamos sabendo do que acontecia depois; Nos anos finais algumas mudanças também só foram ser conhecidas pelos/as professores/as quando já estavam sendo realizadas.

A reativação da horta se deu através do projeto que selecionou alunos dos anos finais, para preparar a terra e realizar o plantio. Não havia qualquer discussão que envolvesse a reflexão ambiental, seu foco para o trabalho manual. Após o plantio nunca mais vi os alunos envolvidos com a horta; e esses estudantes foram direcionados para a realização de oficinas de reforço escolar com estudantes dos anos iniciais do turno da tarde, sob a coordenação de uma professora da escola.

No mês de junho, recebo o pedido da coordenadora dos anos iniciais, para construir um projeto para todos os estudantes da escola em alusão ao Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho), instituído pela Organização das Nações Unidas – ONU.

O projeto tinha por objetivo Oferecer espaços de discussão sobre Educação Ambiental e crise socioambiental para alunos da referida escola, contribuindo com o repensar de ações ambientais no cotidiano da vida, especificamente pautava-se em: “a) Compreender o que é Educação Ambiental e crise socioambiental e nossa posição enquanto sujeitos pertencentes a este meio ambiente; b) Refletir sobre os modos

“ecológicos” de vida que são colocados em operação em alguns discursos presentes na sociedade: cinema, literatura, arte, histórias em quadrinhos, música, etc; c) Discutir sobre as relações entre meio ambiente, natureza e seres humanos”. Para tanto, adotei uma postura metodológica diversa, buscando abranger crianças de diferentes idades e adolescentes, são elas: “análise de materiais midiáticos que fomentasse discussões sobre a relação entre seres humanos, natureza e meio ambiente para estudantes do 3º ao 5º ano; hora do conto: leitura e dramatização de obras da literatura infantil para crianças da educação infantil, 1º e 2º anos; análise de fotografia, pintura, imagens, músicas e respectiva discussão a respeito de temas pertinentes ao projeto para alunos dos Anos Finais”.

Voltei para a casa empolgada com a ideia de construir o projeto, apesar do cansaço, elaborei o projeto entre a noite e madrugada. No dia seguinte, o entreguei feliz, pois senti que poderia contribuir com toda a escola e que finalmente meu diploma não era, para a escola, só um pedaço de papel. Após dois dias de eu ter entregado o projeto à coordenadora, a mesma me apresentou o Ofício nº 618/2022<sup>21</sup> dizendo que eu deveria executar uma das atividades do projeto da Secretaria de Município de Educação intitulado “Movimento Junho Socioambiental”.

O ofício trabalha a partir da premissa da educação empreendedora, utilizando como base os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 1) erradicação da pobreza; 2) fome zero; 3) boa saúde e bem-estar; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de gênero; 6) água limpa e saneamento; 7) energia acessível e limpa; 8) emprego digno e crescimento econômico; 9) indústria, inovação e infraestrutura; 10) redução das desigualdades; 11) cidades e comunidades sustentáveis; 12) consumo e produção responsável; 13) combate às alterações climáticas; 14) vida debaixo d’água; 15) vida sobre a terra; 16) paz, justiça e injustiças fortes; 17) parceria em prol das metas (Nações Unidas Brasil, 2023).

No ofício ainda constava a obrigatoriedade da realização de no mínimo quatro ações e a realização de uma feirinha, atividades essas que deveriam ser registradas em fotografia e enviadas à Secretaria de Município e Educação. E trazia, ainda, sugestões de atividades, voltadas para o consumismo, alimentação saudável, reciclagem, descarte de resíduos sólidos, causa animal e mutirão de limpeza. Sem

---

<sup>21</sup> Ofício 618/2022 escrito pela superintendência pedagógica da Secretaria de Município de Educação de Rio Grande no dia 27 de maio de 2022 e destinado, internamente, aos coordenadores e diretores da rede municipal de ensino.

dúvida as que mais chamaram a atenção foram as que sugeriam utilizar como metodologia a “contação de histórias em livros específicos sobre o meio ambiente” e a “leitura de charges, fotografias e desenhos...” (Rio Grande, 2022, n.p.). Neste item, citava ponderar os materiais que eu iria trabalhar, o que me leva a ponderar que a recusa a minha proposta se deveu as discussões que seriam fomentadas a partir desses artefatos culturais, presentes em meu projeto.

Diante desse cenário, propus a atividade *Orla em movimento* para as turmas de 3º e 4º anos, uma vez que trabalhava nessas duas etapas dos anos iniciais. Minhas colegas do 3º ano recusaram, já minhas colegas do 4º ano aceitaram. Como o trabalho seria desenvolvido em coletivo, as atividades planejadas por uma professora, seriam compartilhadas entre as colegas da mesma etapa.

A desmotivação após ter o projeto recusado pela obrigação de cumprir um ofício que sugeria ações coletivas, no entanto impunha que: “Cada instituição de ensino deve realizar **um conjunto de 4 ações (no mínimo) por Escola e a realização de uma feirinha**” (Rio Grande, 2022, n.p.) [grifo e acréscimo da autora], isso fez com que eu desistisse de pensar um projeto que abrangesse toda a escola.

A proposta de atividade se aproximava do item 13 da seção de sugestões coletivas sugeridas pela SMEEd – “Mutirão de limpeza aos arredores da escola” (Rio Grande, 2022, n.p.), com foco na orla da Laguna dos Patos, juntamente ao registro fotográfico realizado pelas crianças das situações que mais chamaram sua atenção, finalizando com uma roda de conversa. As fotos registradas foram o mote para o início das discussões, nesse momento consegui realizar as reflexões que havia proposto no primeiro projeto que realizei. Do primeiro silêncio diante das provocações iniciais às reflexões que as crianças construíram, fomos além do lixo recolhido, permeando questões sobre injustiça ambiental, desigualdade socioambiental, desmatamento e impactos da produção industrial.

Destaco aos/às leitores/as que nesse momento trago um olhar meu para essa situação. Nós, professores e professoras, nem sempre conseguimos alcançar grandes voos, no que concerne ao projeto de uma educação reflexiva, o que conseguimos é algo muito mais simples e discreto. Forçamos as amarras e construímos o espaço viável para o questionamento e a reflexão. Muitas vezes esses espaços não são notados, pois aparecem em momentos quase imperceptíveis que não são registrados nos diários de classe. O momento da discussão está registrado, mas não sua potência. Esse é o maior compromisso social dessa tese, mostrar que os saberes

subalternizados existem e é a sua existência que possibilita momentos singelos, mas potentes, capazes de abrir fissuras para o exercício do pensamento reflexivo.

### **3.1.4 O processo de criação da educação militarista**

Em meados do mês de junho as mudanças continuaram acontecendo de forma gradual, o aparecimento dos líderes de turma e da apresentação da turma com posições militarizadas também foi uma surpresa para o corpo docente. Durante as aulas dadas pelos militares, no projeto valores, eles decidiram os líderes de turma e ensinaram aos alunos como deveria acontecer a apresentação da turma aos professores civis.

A escolha dos líderes de turma demonstra que a disciplina muito mais do que penalizar e corrigir condutas define quem é cada um. Poderíamos descrever essa prática como uma das possibilidades de ação disciplinadora de um projeto educacional militarista, mas também empresarial. Opera por meio da classificação dos modos de ser, funcionando como formas de recompensa para aqueles que são escolhidos e punição para os que não são. Ele cria uma classificação hierárquica, entre os próprios estudantes. Esse padrão hierárquico também aparece na relação dos militares com os/as professores/as, que tinham completo desconhecimento sobre essas mudanças no cotidiano da escola. A hierarquização militar era refletida no contexto escolar. O soldado não precisa saber, precisa, apenas, cumprir.

Nesse cenário é que a escolha dos líderes e a apresentação da turma aos/as professores/as foi, mais uma vez, uma surpresa para nós. Conforme, relato abaixo, a professora entrou na sala de aula e se deparou com a apresentação da turma e seu aluno, líder da turma, prestando a continência. A fala da professora Diversidade descreve, não só o processo de apresentação da turma, como também seu constrangimento diante de uma situação desconhecida a ela.

Aconteceu uma vez deles se levantarem e apresentarem a turma, eu acho que o militar entrou e ensinou no período de valores. O líder apresenta a professora, apresenta a turma. Não sei as falas exatas que eles usaram agora, é tipo sentido, descansar. Aí eu disse: está bom, obrigada! Porque eu não sabia nem o que eu tinha que dizer, porque ninguém disse nada (Diversidade, 2022).

Acho que todo mundo estranhou um pouco, eu meio que conversei com um colega e com outro e todos estavam com receio do que estava acontecendo (Diversidade, 2022).

O relato desta e de outras situações semelhantes criou um alvoroço entre muitos colegas. Em uma manhã de junho entro na sala dos professores para guardar meu café no armário, como fazia todas as manhãs, deparo-me com o alvoroço entre as professoras. Alvoroço na sala dos professores no início da manhã não é um bom sinal. Todo o descontentamento e alvoroço decorreu do fato de muitas professoras da área terem descoberto a saudação militar ao chegarem em suas salas de aula. Nesse momento conversei com a colega que estava mais indignada e em suas palavras: via essa situação como uma forma de adestrar os alunos. Parecia relutante, mas como boa oprimida também acatou a situação. Iludem-se quem pensa que professor da Educação Básica tem liberdade de defender seus ideais, mesmo sendo funcionários públicos, tememos a represália e, elas existem<sup>22</sup>.

Mas, mesmo diante desses fatos os militares não tiveram de lidar com embates para implantar suas ações. Os/As professores/as não eram chamados a dialogar sobre qualquer proposta, éramos chamados, apenas, para cumprir o que solicitavam<sup>23</sup>. A descrição do ocorrido no dia 01 de agosto de 2022 exemplifica o retrato das operações dos militares dentro da escola: suprimir para evitar a contestação.

Hoje mesmo aquele militar em pé lá no pátio, ai eu fiquei com receio de ir pra fila, ai eu voltei para a sala dos professores, por que quem sabe o que está acontecendo lá no pátio? O militar lá em cima do negócio. Ninguém sabia de nada! A gente saiu da sala dos professores, ali no boeirinho, esperando o cara falar. Daí ele falou algumas coisas para as turmas, que a gente não conseguiu ouvir e disse que as turmas estavam sendo entregues para nós. Depois eu vi os alunos comentando que estavam convocando para vir à escola a tarde, porque um pessoal de Brasília estaria na escola (Diversidade, 2022).

---

<sup>22</sup> Após descobrirem sobre o tema da pesquisa e suas tentativas de ameaça, quanto a realização da pesquisa poder ser vista como duplicidade de função pela procuradoria do município, não me amedrontarem, fui remanejada por intermédio do setor pedagógica da SME, diante do pedido da diretora da escola. Nem mesmo o fato de eu estar abalada pela recente perda gestacional que tive foi o suficiente para deixarem de investir na minha transferência.

<sup>23</sup> Já nos ensina o ditado popular: manda quem pode, obedece quem tem juízo.

A forma como os militares ingressaram na escola, mostra a multiplicidade de como o poder vai sendo exercido, posto em ação. Na ausência da nossa clareza sobre o que aconteceria, é que vemos a relação de poder e saber. Eles não mostram o que vão fazer, eles fazem, quando os/as professores/as, estudantes e comunidade percebem isso, as mudanças já aconteceram. E esse cenário de ingresso dos militares no espaço escolar me lembrou a reflexão sobre o exercício do poder em Michel Foucault:

[...] não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (Foucault, 2013, p. 29) [Grifos do autor]

Ou seja, a entrada dos militares na escola, usando da expertise de estudo do terreno para identificar os inimigos e suas forças, se assemelha às estratégias utilizadas contra inimigos externos. Diante das práticas dos militares até aqui descritas se percebe que “[...] o conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e militares” (Brasil, 2019, p. 5) não é viável nesse contexto militarizado, uma vez que os/as professores/as, os estudantes e seus responsáveis não participam das decisões tomadas, e, portanto, não se caracteriza como uma gestão democrática, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu artigo 14º. (Brasil, 1996), por exemplo. Na prática, a intervenção e as ações dos militares, no apoio à gestão escolar, acabaram incidindo sobre os conteúdos e as relações educativas no cotidiano escolar. Não é possível isolar a gestão, tratando-a como alguém do processo educativo. A gestão escolar com esse segundo elemento, nesse caso, militares da marinha e do exército, fomenta experiências educativas novas, causando, assim, impactos significativos no projeto da escola pública.

O projeto é voltado para os anos finais da escola, portanto a entrada e saída dos alunos do 6º ao 9º ano são monitoradas pelos militares, fato que era modificado quando eu entrava com minha turma de 3º ano do turno da manhã. No segundo andar existiam duas turmas de anos iniciais, a biblioteca, a sala da gestão e os banheiros. Toda vez que eu me dirigia à sala de aula os dois militares que deveriam estar com

as turmas de 8º, 7º e 9º anos se dirigiam a minha porta. Cada um se posicionava de um lado da porta, raras vezes interagiam com as crianças ficavam de frente para mim enquanto eu passava álcool em gel nas crianças. Essa situação se repetia todos os dias, apenas quando eu estava, perguntei para a colega que cobria minha hora atividade na segunda-feira e com ela, eles nunca fizeram isso.

Era constrangedor vivenciar essa situação todas as manhãs durante dois meses, a verdade é que eu nunca soube determinar o que motivou essa reação deles. Se eles descobriram que eu estava cursando o doutorado, se descobriram que eu votei contra o projeto, ser era uma forma de me intimidar ou de me constranger. Enfim... Essas respostas, provavelmente eu nunca terei, mas carrego o estresse desses momentos que ocorriam todos os dias, mas todas as manhãs eu sabia que deveria erguer a cabeça, pois ali era meu lugar e não o deles!

Conhecendo as relações que se estabelecem na escola eu sabia como fazer a “rede escola” se movimentar. Comecei a comentar com as colegas o que estava acontecendo, buscando mostrar a tranquilidade que eu não tinha. A cada colega dos anos iniciais e educação infantil que eu contava o semblante de espanto se repetia, cheguei à conclusão que somente eu passava por isso. Mas, como nada do que é dito entre professores fica entre professores, na semana veio o resultado, pois agora eles sequer viravam o rosto para a minha porta. Sabemos resistir, quando aprendemos a lutar com as ferramentas do cotidiano.

### **3.1.5 O desfile de 7 setembro**

Ainda no mês de agosto de 2022 começaram os ensaios para o desfile alusivo ao 7 de setembro. Como corriqueiramente acontecia, nós, professores, não sabíamos o que os militares planejavam para esse momento. Todos os dias escutávamos o soar do tambor que marcava os passos da marcha. Estudantes enfileirados, gritando palavras de ordem em alusão à escola e ao país. No início de setembro começaram a chamar as crianças dos anos iniciais para treinarem. Na turma de 4º ano da tarde eu também tinha outra aluna Testemunha de Jeová. Durante o ensaio fiquei sentada ao lado dela e de um menino que também fazia parte da mesma religião.

Uma situação que me chamou a atenção foi o fascínio do menino com o tambor. Ele pediu ao militar se poderia bater no tambor, a resposta, foi em um tom amigável,

porém seu conteúdo discursivo é que carregava uma tentativa de manipulação: “se quiser tocar, tem que marchar !”

As crianças pareciam felizes, vendo aquilo como brincadeira, conversavam e riam. Talvez seja por isso que queriam nossa ajuda para organizar os ensaios com as crianças. Minhas colegas pareciam mais preocupadas comigo, por me afastar e ficar com as duas crianças, do que os próprios militares. Anteriormente eu já havia dito para elas que não ajudaria nos ensaios, uma vez que sou professora e não militar. Fiquei sentada com as duas crianças enquanto minhas colegas tentavam incansavelmente controlar as crianças. A gestão da escola olhava e os militares aguardavam. Os militares só se envolviam quando as crianças já estavam organizadas.

Após o ensaio meus alunos perguntaram o porquê de eu não ter participado. Respondi com honestidade, afirmando que o desfile era uma função dos militares e por isso fiquei fazendo companhia para nossos dois colegas que não quiseram participar.

O dia do desfile foi tranquilo até começarmos a tentar organizar as crianças. Nós, professoras, estávamos sob as ordens de um militar. Em meio ao tumulto, eu tentava juntar as crianças dos 2º e 3º anos em um único grupo. Minha turma de 4º ano estava com outra professora, enquanto eu e mais duas colegas assumimos as turmas das professoras que estavam com seus estudantes da educação infantil. Éramos poucas professoras para muitas crianças, o estresse era enorme. Quando finalmente conseguimos organizar as crianças outro militar decide que 2º e 3º anos deveriam estar separados, neste momento, confrontei os militares.

De maneira assertiva disse que eles deveriam se decidir, pois não era fácil organizar 50 crianças. E se eles, naquele momento, queriam mudar de ideia sobre a organização das turmas, que as organizassem sozinhos, pois eu não iria realizar mais nenhuma atividade. O militar que pediu para trocar a organização me pedia calma. Calma era tudo o que eu não tinha. Estava cansada e estressada tentando manter 50 crianças em uma formação que me feria. Eu não queria estar ali. Após minha postura irredutível eles decidiram manter as crianças como estavam. A obediência à hierarquia militar serve a eles, não a mim. Eles teriam que se habituar a lidar com quem tem condições de confrontá-los, neste espaço, diferente daquele em que foram treinados.

O desfile seguiu, adolescentes e crianças marchando, professores exaustos, militares e gestão orgulhosos. Essa é, ao meu olhar, a descrição da escola cívico-militar em seu dia a dia.

Após o fim do segundo trimestre do ano letivo, ainda no mês de setembro, surgiram os cartazes das escalas por turma. Os militares calcularam a média dos estudantes da turma, aqueles com as cinco médias mais altas tinham suas fotos coladas na entrada da porta da sala de aula com suas respectivas notas.

Uma folha A4 com fotos coloridas. Isso, talvez, pareça um detalhe imperceptível, mas a impressora que os militares usavam para imprimir imagens coloridas era de uso exclusivo deles. Quando queríamos realizar uma impressão colorida tínhamos que fazer em casa, quando uma colega não tinha esse equipamento, solicitava a outra colega para realizar a impressão ou pagava para ter suas cópias a um estabelecimento que fornecesse esse serviço.

A hierarquia e a disciplina e a competição incitadas pela exposição da nota dos alunos reproduzem, por um lado, a obediência de uns sobre os outros e por outro lado, a competição é incentivada por meio da indicação, subjetiva, de uns serem melhores do que os outros.

### **3.2 O monstro cívico-militar e a pedagogia da subalternização**

A relação dos estudantes e professores com a natureza social do meio ambiente é influenciada pela lógica neoliberal de empreendedorismo de si na qual a disputa, a competitividade e a meritocracia são caminhos para produzir uma relação do sujeito consigo baseada no capital.

Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (Dardor & Laval, 2016, p. 28).

O neoliberalismo age na esfera da racionalidade, por conseguinte se alimenta da multiplicidade para engendrar suas estratégias de poder. Portanto, nem a disciplina

e nem a governamentalidade operam na singularidade de um único modo de pensar e existir.

Utiliza-se o termo foucaultiano *gouvernementalité*, traduz-se como governamentalidade, enquanto uma racionalidade administrada pelo Estado, que dirige a conduta dos seres humanos. Para a utilização deste conceito deve-se ter claro de que não se trata de uma característica, nem de abordar os atributos de algo ou alguém em deixar-se governar.

A governamentalidade se ancora na condução das condutas dos sujeitos consigo mesmo e com os outros (Foucault, 2008), e esse governo só foi possível a partir da constituição de uma ciência política que definiu a necessidade de gerenciar a condução da vida da população, como domínio de intervenção e objeto de governo. O poder exercido conforme o modelo da economia foi possível:

[...] com o desenvolvimento dessa ciência do governo que se pôde isolar os problemas específicos da população; mas também se pode dizer que foi graças à percepção dos problemas específicos da população, graças ao isolamento desse nível de realidade, que chamamos a economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania (Foucault, 2015, p. 423).

Assim, a competição é estimulada através de mecanismos sociais que, em sua essência, organizam-se pelos valores do mercado. O neoliberalismo não é incompatível com ditaduras (temos como exemplo a ditadura de Pinochet, no Chile entre 1973 e 1990) e, portanto, diria que a produção de práticas militaristas na escola e da gestão militarista de Bolsonaro não/é incompatível com o neoliberalismo.

Dos discorridos acima percebemos que o PECIM se designa a colocar em prática um projeto militarista empresarial em que a meritocracia passa a ser o fio condutor das práticas educativas. E nesse cenário a relação com o meio ambiente igualmente se ampara no mérito, esmaecendo as desigualdades ambientais, sob a redundante afirmação da “conquista”, sem considerar que “[...] impactos ambientais negativos são planejados para serem alocados sobre as populações frágeis e vulneráveis (Santos, Gonçalves & Machado, 2015, p. 194).

O modelo de educação formal militarizada se alicerça nos fundamentos de uma pedagogia da subalternização dos subalternizados que visa a formação de um sujeito adequado à lógica do capital e daquilo que dela nasce: defesa da meritocracia, da competitividade e do individualismo. Neste modelo se fazem presente técnicas

disciplinares tanto no quartel quanto na escola. Assim, aluno e soldado se misturam em um modelo de escolarização que se ampara no uso de técnicas militares nos métodos educacionais.

A doutrina passa a se fazer presente na esfera da obediência e uniformização dos modos de pensar e agir, a conformidade à regra torna-se, por conseguinte, a máxima dessa pedagogia da subalternização dos subalternos.

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (Foucault, 2014, p. 41).

Operando no controle dos modos de pensar e agir consigo, com os outros e com o meio ambiente, a doutrina estabelece uma relação entre os sujeitos pautada na diferenciação entre os mesmos. Não é por acaso a existência das patentes no contexto militar ou os papéis de comando na igreja católica. Em maior ou menor grau vivenciamos relações de subalternização. Os papéis de subalternizado e subalternizador são voláteis. Um exemplo disso está exemplificado na relação entre os estudantes. Os líderes de turma estão em condição de subalternizados em relação aos saberes escolares e disciplinamento militar, ao passo que estão em posição de subalternizadores em relação aos seus colegas.

Na verdade, o objetivo de subalternização dos sujeitos e dos saberes parte do pressuposto de ser o/a outro/a subalterno/a e portanto, o que se busca é que ele ou ela aja como subalternizado a ordem e a disciplina imposta.

#### **4 A GESTÃO EMPRESARIAL DO PODER: RASTREANDO AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A EMERGÊNCIA DO MODELO CÍVICO-MILITAR NO EXTREMO SUL DO BRASIL**

Retomo a questão trazida por Spivak (2010) que suscitou a formulação do problema de pesquisa dessa tese: “Pode o subalterno falar?” Para iniciar esse capítulo, uma vez que permaneço no esforço de problematizar a relação dos sujeitos subalternizados nas esferas universitária, governamental e escolar.

Diferentemente de Spivak (2010), prefiro tensionar a ideia de condicionalidade entre o poder de fala dos sujeitos subalternizados aos espaços de escuta, uma vez que a empregabilidade dos espaços de escuta está, muitas vezes, associada à permissão de participação, condicionando, assim, a fala dos subalternizados a um terceiro elemento.

Seria, no mínimo, ingenuidade imaginar que a existência dos espaços de escuta corrobora para a efetiva da participação popular. Enquanto essa participação estiver orientada pelas instituições estatais e/ou empresariais, permanecerá com maior controle do estado.

Na esfera do faça você mesmo, a obediência se torna ainda mais necessária, uma vez que a regulação deve partir do próprio sujeito, prática que se fortaleceu com a atual gestão municipal. Percebemos isso, no caso da implantação do projeto da escola cívico-militar em Rio Grande. Veremos nesse capítulo, que a audiência pública ocorrida no final do ano de 2021 foi remodelada para representar um processo democrático, no qual o Estado, enquanto estrutura mais geral do poder, já se movimentava para efetivar o projeto meses antes da audiência pública ser comunicada à comunidade escolar.

Diante disso, nesse capítulo, resgato as condições de possibilidade para a emergência da primeira escola a adotar o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no extremo sul do Brasil. Para tanto, analiso o conflito entre empresários e o executivo municipal durante março a setembro de 2020, exposto através da nota do Movimento Aliança Rio Grande, para, posteriormente, empenhar-me em rastrear as propostas para a área da educação presentes no plano de governo do candidato vencedor das eleições municipais de outubro de 2020.

A noção de origem é sempre antecedida de condições que tornam possível a emergência de um acontecimento, por entender a relevância dessas condições na

compreensão do presente é que me fundamento no o conceito de proveniência presente na obra do filósofo francês Michel Foucault (2015). O conceito de proveniência trata da proliferação e dispersão dos acontecimentos que subsidiaram a possibilidade de emergir um objeto em um determinado momento histórico, portanto, “[...] é entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (Veiga-Neto, 2011, p. 60). A ideia, portanto, é de traçar, descontinuamente, o processo errático pelo qual o passado vai construindo o presente.

A partir da fase genealógica, Foucault investe no processo de proveniência como o resultado de lutas de poder e batalhas por dominação. A atualidade, portanto, foi formatada por complexas lutas e relações de poder. Nesse sentido, “A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo.” (Foucault, 2015, p. 21). Assim, meu objetivo pauta-se em traçar as lutas, os deslocamentos e os processos de redefinições a partir dos quais emergiu a primeira Escola Cívico-Militar no extremo sul do Brasil.

Para discutir as condições de emergência da primeira Escola Cívico-Militar no extremo sul do Brasil, é preciso retornar aos discursos da Prefeitura Municipal de Rio Grande e da Universidade Federal do Rio Grande/FURG durante os meses de março a setembro, de 2020, no relacionado à pandemia; e de 15 de outubro a 15 de novembro, no momento eleitoral. Do conflito gerado pelas ações e decisões da Prefeitura Municipal de Rio Grande e da FURG (dentre outros, pelo comitê da COVID19) questionada por grandes empresários da cidade, identifico no embate, de um lado a saúde pública da população e de outro os interesses econômicos. Neste cenário conflituoso, um desejo de uma gestão empresarial do poder já mostrava seus primeiros sinais. Seria esse, um terreno fértil para eleger um candidato que defenderia essa proposta.

Para iniciar esse estudo dedico-me a analisar a nota de repúdio do Movimento Aliança Rio Grande, publicada, de maneira online no dia 06 de julho de 2020, dirigida à Prefeitura questionando o fechamento do comércio de atividades não-essenciais e, posteriormente, empenho-me no material de campanha eleitoral do prefeito eleito em 2020 da cidade que sediaria dois anos depois a primeira escola Cívico-Militar do extremo sul do Brasil.

No conflito entre a vida e o comércio, o governo age na proteção da população, via políticas e ações que busquem diminuir o contágio e propagação da Covid-19, ou ao contrário, a abertura do comércio e outras atividades por parte dos empresários através da legitimação do conhecimento científico da área econômica em seu apoio. No entanto, tanto um como outro, por motivos diferentes estão a disputar, junto à sociedade e à população, a produção de sua hegemonia (utopia e interesses). Isso seria decorrente do fato que na sociedade “todos lutamos uns com os outros” teria dito Foucault (Sahlins, 2013, p.61). No entanto, Marsall (2013, p. 61) fazendo uma reflexão crítica desta perspectiva a relaciona a Hobbes: “se, no contrato hobbesiano, os sujeitos constituem o poder, no esquema foucaultiano o poder constitui os sujeitos”.

A “oposição entre o homem e a cidade, entre o interesse privado e o da polis, já está presente nos textos clássicos” (Platão, Tucídides, por exemplo), e, disso estaria produzindo um dualismo, “como se não existissem instituições, valores, relações de diversas naturezas que, ao mesmo tempo, os diferenciassem e conectassem” (Sahlins, 2013, p.94). E assim, diríamos através deste dualismo simplificando a complexidade das relações de poder presente nas relações entre os indivíduos e destes na sociedade, assim como desta com a natureza/meio ambiente. Mas, tal dualismo se desenvolve ao longo da história, chegando até a moderna.

[...] filosofia mais imperialista que tenta englobar um dos lados do antigo dualismo no outro: subsumindo o indivíduo na sociedade, ou então supondo a sociedade no individual”; ou ainda, “a sociedade não passa da soma das relações entre indivíduos empreendedores, como preferiram Jeremy Bentham e Margaret Thatcher (Sahlins, 2013, p.95).

Diz Marsall Shalins (2013, p. 98), que os “discursos levantanológicos avançados de Althusser e Foucault conservavam traços do terrível ancestral, aplicando, em suas construções de uma subjetividade sem agência, a noção de uma repressão que em tudo penetra, sem contradição”. Encontramos aí, conforme o autor,

[...] um poder tão irresistível como ubíquo, um poder que emana de toda parte e invade a todos, saturando as coisas, relações e instituições cotidianas de existência humana, e que se transmite assim para os corpos, percepções, saberes e disposição das pessoas (Sahlins, 2013, p.98).

Portanto, para além dos discursos e ações do poder público e do poder empresarial no processo de efetivar-se sobre as populações há mediações, problemas e conflitos, como é o que analisaremos; e que, como tal é um indicador de que existe algo em controvérsia, divergência, interesse, e portando não apenas uma verdade em disputa entre estes dois de arriba; assim como nesta controvérsia estão às populações, as pessoas, os indivíduos, suas vidas, corpos, etc. Na perspectiva de Sahlins (2013) tais populações não são só passivos, vazios, recipientes a serem “enchidos” pelos de arriba<sup>24</sup>. Os possíveis efeitos do/s poder/res disciplinador/es num sentido dual de poder, sem mediações, onde o poder é o todo poderoso, seria “uma compreensão empobrecida do indivíduo, incapaz de dar conta de experiências que fujam à alçada do corpo ‘dócil’” (L.Mcnay, p.99), e, portanto, a “evitação da agência humana”, se “dissolve teoricamente as estruturas (...) em seus efeitos instrumentais de disciplina e controle”; mas por outro lado, se “todas as estruturas foram apagadas (...) em favor de seus efeitos instrumentais, o sujeito é a única coisa que conserva qualquer atributo de agência ou eficácia” (p.99).

No lugar das estruturas, assiste-se à entrada em cena de todo um novo elenco de personagens, estrelando sujeitos burgueses, sujeitos racionais, sujeitos pós-modernos, sujeitos coloniais, sujeitos pós-coloniais, sujeitos africanos pós-coloniais, sem esquecer o ‘facilmente reconhecível sujeito fendido do estado liberal moderno’. [...] os eus cartesianos e os eus melanésios, os eus neoliberais e os eus subalternos, e mais toda uma população de subjetividades: globalizadas, híbridas, crioulizadas, modernizadas, mercantilizadas e etceterizadas. Admirável mundo novo, este habitado por tais pessoas” (L.Mcnay, p.99),.

É o que disse Margaret Thatcher: “Não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos. [*no such thing as society [...] There are individual*]”. Disso, o que pode ser gerado é [e foi!], uma “multiplicidade” de sujeitos “em puro individualismo” (p.101), “empresários se si” (Dardot e Laval, 2016), pois as estruturas, as mediações, as contradições em tal perspectiva não existem. Em alternativa, nos propomos “pensar relacionalmente”, ou seja, em termos de relações entre as macro-

---

<sup>24</sup> Usamos a expressão de *arriba*, para destacar o discurso do poder instituído (entendido como sendo as instituições públicas, as empresas, etc.) que se impõe, busca produzir, legitimar e dominar os de *abajo*, e que será terá seus discursos em confronto com àqueles, em 2021, através de práticas e ações relacionadas a questões, problemas, conflitos nas educações ambientais que desenvolvem na cidade.

estruturas e as micro-estruturas às quais, também são produzidos pelos humanos em suas relações e com a natureza/meio ambiente, perpassados (o pensar!) pelas relações sociais concretas (“uma materialidade relacional”, (Machado e Lopes, 2019). No debate acadêmico, desde campos em disputa, assim como no campo político e econômico que é o foco de nosso ensaio, há disputas, portanto, relações em conflito:

Bourdieu (2008) diz que, ao falar de “campo de poder” se refere “a las relaciones de fuerzas que prevalecen entre aquellas posiciones sociales que garantizan a sus ocupantes un *quantum* de fuerza social, o capital, que los habilita a entrar en las contiendas por el monopolio del poder, contiendas entre las cuales las luchas por definir la forma legítima de poder ocupan una dimensión crucial (...)” (Bourdieu & Wacquant, 2008, p.278). Noutra publicação, sobre o mesmo tema, diz que:

Pensar en términos de campo es *pensar relacionamente*; “*lo real es relacional*”: lo que existe en el mundo social son relaciones – no interacciones o lazos intersubjetivos entre agentes sino relaciones objetivas que existen ‘independientemente de las conciencias y de las voluntades individuales’ como decía Marx (Bourdieu, 2006, p. 289).

Portanto, nem sociedade sem indivíduos e nem indivíduos sem sociedade, mas são as relações sociais entre os indivíduos que produzem a sociedade; mas está é mais do que a simples soma de indivíduos isolados, e sim em relações sociais, e que incluem ainda, a natureza/meio ambiente e a crise sócio-ambiental em que vivemos, e sofremos.<sup>25</sup>

Já Claude Raffestin (1993, p. 54) diz que “o laço entre o poder e o saber é evidente”, e nesta trama, há diferença entre o Poder e o poder, onde ao se pretender que o “Poder é o Estado significa mascarar o poder com minúscula”, pois o poder se esconde atrás do Poder. Presente “em cada relação, na curva de cada ação”, ele se aproveita “de todas as fissuras sociais para infiltrar-se até o coração do homem”. Portanto, mais “perigoso é aquele que não se vê”, poder com minúscula. Se “o poder é parte intrínseca de toda a relação”, “está em todo o lugar” (Foucault, 1988, p.121); por outro, “o poder se manifesta por ocasião da relação. É um processo de troca ou de comunicação quando, na relação que se estabelece, os dois polos fazem face um ao outro ou se confrontam” (Rafesttin, 1993, p.53) no mesmo sentido que Bourdieu (1983,p. 12), diz “criam um campo: o campo do poder”. Assim, o conflito entre os

---

<sup>25</sup> Diríamos ainda que, incluem as próprias explicações e justificações destas relações por parte dos diferentes atores/sujeitos em conflito na sociedade.

discursos (prefeitura e empresários) se dá sobre uma determinada realidade relacional que vive a população no momento da pandemia (julho de 2020) e, sobre a qual ambos buscam convencer sobre a justeza de suas proposições. A partir de tais perspectivas, apresento, na próxima seção, o contexto da cidade nesse período.

#### **4.1 A cidade de Rio Grande e a COVID19: ações do poder municipal**

No dia seis de julho de 2020 a prefeitura municipal do Rio Grande emite uma Nota Pública na qual declara, com base no art. 4º do Decreto Municipal nº 17. 236/20 (Rio Grande, 2020 b), que a partir dessa data entra em vigor a Bandeira Preta, restringindo a abertura de atividades não-essenciais. Para tal decisão o município embasou-se no Modelo Papareia de Distanciamento Social Controlado<sup>26</sup>, criado a partir da parceria entre a Prefeitura de Rio Grande e a Universidade Federal do Rio Grande/FURG. O modelo espelha-se ao formato que foi sendo utilizado pelo Estado do Rio Grande do Sul, porém utilizou alguns pesos diferentes para o cálculo da bandeira, fazendo com que seja priorizada a situação e condições locais do município.

Diante do cenário de combate à corona vírus a pressão dos empresários locais não cessou desde o Decreto Municipal 17.053/2020 de 23 de março de 2020 (Rio Grande, 2020) que em seu art. 2º decretou o fechamento de estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços não-essenciais a partir do dia 24 de março de 2020. Desde a publicação do decreto o conflito entre o empresariado e o cuidado com a vida se instaurou no município. Após 66 dias de restrições às atividades não essenciais o Decreto Municipal 17.179 de 28 de maio de 2020 (Rio Grande, 2020 a) autoriza a abertura de comércios e serviços não-essenciais no município, com regras de distanciamento, higienização das mãos, aferição de temperatura e o uso de máscaras. No dia em que entrava em vigor o Decreto o número de casos de COVID-19 era de 25, sendo 09 suspeitos e 01 óbito. Já no Decreto 17. 236/20 (Rio Grande, 2020 b), que estabelece, no dia 06 de julho, a bandeira preta no município com base no Modelo Papareia de Distanciamento Social o número de casos positivados para a Covid-19 era de 396, registrando, ainda 31 casos suspeitos e 10 óbitos.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup>Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/corona/133989> <http://www.riogrande-rs.gov.br-p136488/>

<sup>27</sup>Os dados apresentados podem ser conferidos através do site da Prefeitura Municipal do Rio Grande. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/corona/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

**Tabela 1: contaminados e mortos Covid-19 – Por Profissão – Rio Grande**

		Março		Abril		Maio		Junho		Julho		Agosto		Setembro		Total
		2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª		
Trabalhadores em serviços	Contaminados					1		26		11	12	80		27	21	714
	Mortos									2	1			6	9	8
Não informado	Contaminados	2		2				9		34	45	65		25	17	586
	Mortos									8	2		2	2	0	14
Profissional saúde	Contaminados				1		2	9		13	42	12		31	61	171
	Mortos													0	0	
Aposentado/a	Contaminados					1		3		17	30			66		117
	Mortos							1		6	26	28	9	2	59	131
Do lar	Contaminados							3	6	21	26	13		47	35	151
	Mortos									1	1		4	0	0	6
Trabalhador Área portuária	Contaminados				2		8	3		2	5	5		6	10	41
	Mortos													0	0	
Empresário	Contaminados									5	6	4		7	9	31
	Mortos													1	0	1
Eletricista	Contaminados									4	1	2		3	7	18
	Mortos										1			0	0	1
Auxiliar de cozinha	Contaminados							1		1	3	1		5	7	18
	Mortos													0	0	
Assessor parlamentar	Contaminados													5		5
	Mortos															
Pescador	Contaminados				1		3				1	1		1	3	10
	Mortos													0	0	
Marítimo /marinha	Contaminados									6	3	1				10
	Mortos															
												Total de contaminados		1.745		
												Total de mortos		161		

Fonte: Prefeitura Cidade do Rio Grande/comitê Covid19

Como se pode perceber foi justamente neste mês de julho, conforme a tabela acima dos dados de março a setembro, que tivemos o auge das contaminações (489) e mortes (50) em relação a todo o período anterior. Mas, mesmo com o aumento alarmante de casos positivados e do número de óbitos decorrentes da Covid-19 o alto

escalão empresarial da cidade organizado no Movimento Aliança Rio Grande, não se melindrou em emitir uma nota de repúdio ao Decreto de 06 de julho de 2020.

#### 4.2 A Aliança do negócio e o conflito

O coordenador do Movimento Aliança Rio Grande também é presidente da Câmara de Comércio de Rio Grande<sup>28</sup>, eleito no dia 15 de junho de 2020 em Assembleia Geral Ordinária. Desde os anos 90, Paulo Bertinetti é Diretor Presidente do Tecon Rio Grande que é um dos terminais de contêineres do Grupo Wilson Sons<sup>29</sup>. O Movimento Aliança Rio Grande, parece colocar seus aliados à sombra dos nomes das entidades que o constitui. Todavia a parceria do Movimento Aliança Rio Grande com a Câmara do Comércio de Rio Grande nos dá indícios claros do ponto de vista aliado as empresas e os negócios, dos sujeitos que assinam a nota de repúdio com o fechamento do comércio de serviços não-essenciais.

A chapa eleita no dia 15 de junho de 2020 para coordenar a Câmara do Comércio de Rio Grande nos mostra que o interesse em manter as atividades não-essenciais abertas está estritamente vinculado às pessoas e entidades que compõem o alto escalão empresarial do município. O 1º vice-presidente, Antônio Carlos Bacchieri Duarte empresário atuante nas atividades portuárias e atua na coordenação das operações portuárias do terminal marítimo da empresa Bianchini S/A, também foi coordenador do Movimento Aliança Rio Grande. O 2º vice-presidente trata-se de Clóvis Klinger, constitui o quadro societário da empresa Klinger Comércio e Veic. e Peças Ltda. A tesouraria da entidade é composta pelo 1º tesoureiro João Nelson E. Touguinha, sócio-administrador da empresa Touguinha e Campello Ltda., conhecida revenda de veículos com o nome fantasia Sul Marcas. e Antony Rover Baptista que ocupa o cargo de 2º tesoureiro e é sócio-administrador da Cranston Consultoria em Seguro Marítimo Ltda. Na secretaria estão Jair Buffon, administrador da Rede Comercial Buffon Combustíveis e Transportes Limitada e Fernando José Fuscaldo Junior, sócio-administrador da TRANSHIPS Brasil Agenciamentos Marítimos Ltda<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.camaradecomercio.com.br/diretoria>. Acesso em: 23 out.2022.

<sup>29</sup> Site da empresa <https://www.wilsonsons.com.br/pt/teconriogrande>

<sup>30</sup> Empresa Tecon Rio Grande: <https://www.wilsonsons.com.br/pt/teconriogrande>; Bianchini S/A: <http://bianchinisa.com.br/>; Klinger Comércio e Veic. e Peças Ltda: <https://www.superauto.com.br/>. Sul Marcas:

**Tabela 2:** Empresas e atividades

Empresa	Atividade primária
Tecon Rio Grande Bianchini S/A	Operações de Terminais Fabricação de óleos vegetais em bruto, exceto óleo de milho
Klinger Comércio e Veic. e Peças Ltda Sul Marcas	Comércio a varejo de automóveis, camionetas e utilitários novos. Representantes Comerciais e Agentes do Comércio de Veículos Automotores
Cranston Consultoria em Seguro Marítimo Ltda	Atividades de Agenciamento Marítimo
Comercial Buffon Combustíveis e Transportes Limitada	Comércio varejista de combustíveis automotores
TRANSHIPS Brasil Agenciamentos Marítimos Ltda.	Atividades de agenciamento marítimo, Comissária de despachos e Atividades de despachantes aduaneiros.

**Fonte:** Os dados foram obtidos através da informações disponível no site:

<https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/redesim/consultas-pessoa-juridica>

Portanto, identificado o lugar de fala, e os ponto de vista dos empresários e desta articulação – o Movimento Aliança Brasil<sup>31</sup> - a questão que permeia a nota de repúdio do Movimento Aliança Brasil alicerça-se em dois pontos principais: 1º O fechamento do comércio durante a pandemia do Covid-19; 2º O uso de estudos científicos descartados pela ciência ou em fase preliminar de análise.

O estudo de professor da economia da FURG Cristiano Oliveira é citado na nota como embasamento científico que corrobora com a posição defendida pelos empresários. A tese defendida pela pesquisa é de que não haveria ligação entre a mobilidade social e o aumento de casos da Covid-19. Utilizando-se de sua posição de professor universitário [e de economia!, ciência que se considera técnica e determinante da verdade] defende que o executivo municipal ignora “defesas científicas” (Aliança Rio Grande, p. 1, 2020).

Ao inserimos o posicionamento do professor Cristiano Oliveira, neste contexto conflitivo, afirmamos que o professor usa da retórica econômica para justificar um dos

<https://sulmarcas.multimarcas.online/>; Cranston: <https://www.camaradecomercio.com.br/ponto?objectId=saAV0FFIQ9>; Comercial Buffon: <https://www.buffon.com.br/>; TRANSHIPS Brasil: <https://www.tranships.com.br/en/>

<sup>31</sup> Interessante que o nome ALIANÇA é o mesmo que o presidente Bolsonaro, no ano de 2020, pretendia criar (ver <https://www.aliancapelobrasil.com.br/>, acesso 22 de out. de 2022).

lados da controvérsia, mas mais do que isso: defende o lucro em detrimento da vida<sup>32</sup>. “The results obtained in this article indicate that in Rio Grande do Sul at least 13,158 people should be saved in this period or in the future so that their costs are offset by their benefits, measured in terms of lives saved” (Oliveira, p.16, 2020). Em suas palavras 13.158 pessoas precisam ser salvas para que as perdas econômicas, devido às restrições de abertura das atividades não-essenciais, sejam compensadas.

O fato é que se utiliza deste poder simbólico que lhe confere um lugar de fala legitimado, seja por ser da Universidade, seja por estar embasado nas raízes da modernidade, seja por ser a economia no neoliberalismo a ciência que se pretende inquestionável, mas o mais interessante é que na linha de frente da abertura do comércio e da não restrição destas e de outras atividades estavam os negacionistas<sup>33</sup> que, neste caso, usam de evidências científicas para fundamentar sua posição, entrando, assim, na ordem discursiva moderna.

#### **4.3 Educação empreendedora e cívico-militar: duas faces de um mesmo projeto educacional neoliberal**

No capítulo anterior, as falas, experiências e acontecimentos dos sujeitos subalternizados na sua relação com a natureza social do seu entorno expõem o quanto a liberdade, para a massa populacional, se apresenta de maneira abstrata.

[...] a questão da liberdade não se coloca nos mesmos termos. Ela não se inscreve no mesmo espaço, na mesma temporalidade. Para uns, ela representa um conceito abstrato em um mundo globalizado; para os outros ela se inscreve concretamente em sua vida cotidiana (Gaulejac, 2007, p. 57).

A mobilização para a construção de um desejo de progredir, de celebrar o mérito a qualidade funcionam como mecanismos de gerenciamento dos sujeitos na

---

<sup>32</sup> Não tiramos a legitimidade do professor, e muito menos de que a sua verdade propomos a nossa, pelo contrário. O que afirmamos é os discursos tem que ser contextualizados na luta de interesses e na disputa pelas narrativas da e na sociedade como parte da luta pela apropriação da riqueza, das terras e dos espaços de poder.

<sup>33</sup> O termo “negacionistas” faz referência ao conjunto de sujeitos que se empenharam na negação e minimização da gravidade da Covid-19.

ideia de que, o crescimento pessoal corresponde ao triunfo da pessoa. É nessa base que se consolida a educação empreendedora e a cívico-militar.

A educação empreendedora, emerge como uma proposta para a área educacional no município que se desenvolve a partir de propostas educacionais como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Por isso, rastrear o programa educacional do candidato Fábio Branco se faz necessário para entender os caminhos pelos quais os sujeitos e seus saberes estão em posição de subalternização.

Para a educação, a proposta do candidato Fábio Branco em seu plano de governo para as eleições de 2020, baseia-se na concepção de uma educação empreendedora. Em suas palavras:

[...] a escola precisa ter no currículo, desde cedo, noções de inovação e empreendedorismo, além de potencializar habilidades como a facilidade de comunicação, a disposição para trabalhar em equipe e a capacidade para solucionar problemas (Branco, 2020, s/p).

Se no executivo municipal temos o apoio ao fomento da educação empreendedora, foi no legislativo municipal que rastreei aspirações pela adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM no município.

As primeiras movimentações foram do vereador Júlio César Pereira da Silva<sup>34</sup>, coligado ao mesmo partido do atual prefeito. Já no primeiro dia de mandato à Câmara de vereadores, por meio de 1 indicação e 2 requerimentos, na qual, a indicação 375<sup>35</sup>, sugere que o executivo municipal aderisse ao PECIM; Já o requerimento 30<sup>36</sup>, propõe a criação de uma comissão especial para a implantação do PECIM no município; e o

---

<sup>34</sup> Em 10 de março de 2023, o Prefeito Fábio Branco e Vereador Júlio César Pereira da Silva, foram condenados por improbidade administrativa. A denúncia afirma que o vereador ocupou um cargo comissionado pelo prefeito sem exercer função. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/03/10/prefeito-de-rio-grande-e-presidente-da-camara-sao-condenados-por-improbidade-administrativa.ghtml> Acesso em: 09 de maio de 2023.

<sup>35</sup> RIO GRANDE. Câmara de Vereadores de Rio Grande. **Indicação 375**. Rio Grande, 01 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.leg.br/processo-legislativo/materias-legislativas> Acesso em: 09 de maio de 2023.

<sup>36</sup> RIO GRANDE. Câmara de Vereadores de Rio Grande. **Requerimento 30**. Rio Grande, 01 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.leg.br/processo-legislativo/materias-legislativas> Acesso em: 09 de maio de 2023.

requerimento 33<sup>37</sup> solicitava a realização de uma audiência pública para abordar a implantação do PECIM.

Portanto, tanto a educação empreendedora e a educação cívico-militar se imiscuírem, desde as primícias do atual governo municipal. Neste cenário, o disciplinamento torna-se pilar para a formação de sujeitos empreendedores de si.

Em vias de empreendedores de si, o disciplinamento dos sujeitos se exerce através do fomento a capacidade de pensar como empresa, em competição permanente com os/as outros/as, como se estivessem no mercado. Assim, obediência e autonomia caminham juntas tornando o sujeito seu próprio vigia. O processo de normalização consiste em produzir estratégias de captura dos sujeitos, aprimorando-os, transformando-os e ajustando-os, enfim, aproximando-os cada vez mais do padrão considerado como aceitável. É um processo de gerenciamento e controle incisivo do corpo e da alma dos indivíduos que os disciplina na lógica mercantil, ao mesmo tempo em que permanece conservador em seus costumes, refletindo nas concepções de ordem, família, fé, etc.

A norma disciplinar consiste em diferenciar os indivíduos entre si, a partir de uma regra que os desqualifica. Assim, a norma disciplinar mede, qualifica, hierarquiza os indivíduos, demarcando as posições de uns em relação aos outros. O processo de normalização disciplinar incidirá num exercício sobre o corpo individual de cada sujeito, na busca do aprimoramento, da melhoria, como um exercício de adestramento do corpo em função de uma norma estabelecida anteriormente.

Os processos de normalização não permanecem estanques, assim como as relações de poder, eles se movem e adaptam-se aos novos discursos.

Na relação conflituosa entre capital e trabalho, intrínseca ao capitalismo, a racionalidade neoliberal constitui a máxima do empreendedorismo, na qual a normalização da sua dominação se dissemina através de discursos imperativos que fomentam formas de ser, viver e se relacionar com os outros e com o meio ambiente, fabricando assim um novo sujeito, empreendedor de si (Dardot & Laval, 2016). Por conseguinte, a racionalidade neoliberal tem por base o estímulo à competição entre os pares, gerenciando a vida segundo valores mercantis, convertendo os sujeitos em instrumentos produtivos.

---

<sup>37</sup> RIO GRANDE. Câmara de Vereadores de Rio Grande. **Requerimento 33**. Rio Grande, 01 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.leg.br/processo-legislativo/materias-legislativas> Acesso em: 09 de maio de 2023.

[...] se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica (Dardot & Laval, 2016, p. 150).

Na ordem do empreendedor de si, a educação empreendedora se incumbem da formação desses sujeitos autorregulados, tendo no ambiente escolar um espaço profícuo para o desenvolvimento de competências que atendam a economia do século XXI junto as crianças desde pequena.

O investimento do governo e aliados em colocar o projeto da escola cívico-militar e da educação empreendedora evidencia o desejo de produzir não só corpos dóceis, mas também, corpos úteis para o mercado. O objetivo é justamente o de regular os sujeitos desde a infância a se comportarem a partir do modelo normativo mercantil. Nesse sentido, educação volta-se para um processo de individualização das práticas e objetivos pedagógicos, esmaecendo suas dimensões cidadãs e solidárias na medida em que a autorrealização individual supera a busca por conquistas na esfera pública e coletiva.

#### **4.4 Apontamentos**

O conflito entre os empresários, Universidade Federal do Rio Grande e o governo municipal anterior, no tocante ao enfrentamento da Covid-19 mostra os primeiros movimentos para a consolidação da emergência da primeira escola cívico-militar no extremo sul do Brasil. Mais do que o enfrentamento entre instituições, esse conflito se dá na esfera da vida, ciência e mercado.

O atual governo municipal, representado pela figura de Fábio Branco, teve um terreno fértil para a proliferação de suas ideias gestoras no ano de 2020, acarretando na sua vitória nas urnas e conseqüentemente na ascensão de uma gestão empresarial do poder. A educação empreendedora já se fazia presente em seu plano de governo, seria essa a porta de entrada para o projeto da escola cívico-militar, que

concomitantemente ao seu retorno à gestão, já era apresentado por seus aliados na esfera legislativa.

As convergências entre a educação empreendedora e cívico-militar amparam-se na atualização do disciplinamento dos sujeitos, que através do desejo utópico da autorrealização. A subalternização em um contexto neoliberal ampara-se, atualmente, não só na ordem dos saberes, mas na existência dos indivíduos e em suas relações com outros/as.

A confluência entre o discurso da educação empreendedora e da cívico-militar na subalternização dos sujeitos é potencializada pela ampliação da vigilância, agora, também realizada pelo próprio sujeito autorregulado, uma vez que os problemas do sistema econômico, social, educacional e ambiental são transformados em problemas individuais.

## 5 UM OLHAR SUBALTERNIZADO SOBRE A CIÊNCIA

Neste capítulo, apresento a concepção de ciência dos sujeitos entrevistados (professores e responsáveis por alunos da escola estudada), para problematizar o saber acadêmico e logo a seguir, através do mapeamento das produções científicas realizado no primeiro semestre de 2021, evidencio como os sujeitos subalternizados e seus saberes são abordados nessas pesquisas.

A Matemática, a Física e a Astronomia, no século XVI, na Europa, marcaram o início de novo *episteme* em uma ruptura com a epistemologia de uma forma de ver o mundo na Europa sob domínio da teologia católica. Não mais o contemplando, ou de que Deus estava no centro de tudo, mas compreendendo-o e controlando-o, através do pretendido desvelamento da realidade.

Uma ruptura com o passado, uma ruptura estética, moral, política e epistemológica, estimula uma autoconsciência do presente e uma orientação e direção ao futuro, que se baseia nas ideias de mudança, progresso, experimentação, inovação e novidade. De forma mais importante, a modernidade implica o mito, que ela constrói sobre si própria, de que ela é capaz de criar, de alguma forma, a partir da força histórica, de seu movimento e de sua trajetória, suas próprias orientações normativas (Peters, 2000, p. 66).

Essa nova concepção de conhecimento caracterizava-se pela supervalorização do homem - antropocentrismo, que séculos depois iria gerar o chamado antropoceno -. Agora, é o ser que, através da observação e da experiência, determina os saberes legítimos, certos e errados, verdadeiros e falsos baseados na razão e nos métodos científicos. A Filosofia perde força e legitimidade no campo de saberes que tomava frente a partir do século XVI. É o que bem retrata Haman (1995, p. 8):

Mais fundamental do que o estabelecimento de qualquer teoria em particular sobre o mundo natural era a mudança havida na perspectiva filosófica – uma nova concepção da capacidade humana de compreender e controlar o mundo à sua volta. A idéia do homem como um operador ativo substituía a noção do homem como um espectador passivo. O movimento científico expressava um ponto de vista essencialmente otimista: a crença na possibilidade de chegar à compreensão racional da natureza.

Esta supervalorização do homem branco, católico, heterossexual legitima a ciência como saber sistemático e verdadeiro no século XVI seguindo fortalecida até o

final do século XVIII e início XIX. Tanto o esmaecimento quanto o fortalecimento dessas marcas do início do movimento científico ao longo dos séculos, são igualmente evidentes. É por isso que ainda encontramos traços dessa ciência tão distinta da vida cotidiana dos sujeitos, fazendo as discussões sobre a popularização da ciência atuais e necessária ainda no século XXI.

Os professores e professoras são “formados” em Universidade que tem no saber científico sua base. Ainda que, cada vez mais vejamos movimentos das universidades, principalmente na área das ciências humanas, que primam pela popularização da ciência, o choque entre a formação inicial e a prática docente aparece nas falas das professoras entrevistadas. Vejamos os excertos a seguir:

A gente vê muita teoria e falta prática. Eu tive aula com dois tipos de professores, os que tiveram contato com a sala de aula e os que só tiveram contato com a universidade e isso faz total diferença, porque é muito complicado tu relacionar somente a teoria que tem lá na universidade com a prática da sala de aula (Alegria, 2022).

Às vezes a gente está muito distante a teoria da faculdade e a prática da escola, muitas vezes os professores que estão na universidade nunca passaram por uma escola pública ou sala de aula mesmo. Educação Básica. E da para perceber nitidamente o professor que tem um contato com a sala de aula e quem não tem (Diversidade, 2022).

Entre os responsáveis, o conceito de ciência ainda se apresenta de maneira dissociada da vida cotidiana e no grupo de professoras a dissociação entre teoria e prática é trazida por unanimidade entre as professoras. Vejamos os excertos abaixo:

Não vejo muito a ciência no meu dia a dia. No meu estágio, poucas coisas que eu vejo na universidade eu posso por em prática, porque o sistema não deixa, eu colocar em prática, então pra que eu estudo isso? (Cidadania, 2022).

É que eu sou meio leiga para esses assuntos. No meu dia a dia eu não vejo a ciência, não é uma coisa que a gente vê muito ser falada. Com a pandemia que a ciência foi mais exaltada, todo mundo ouviu falar por causa da pandemia (Democracia, 2022).

Pontuar a relevância da aproximação dos saberes subalternizados e dos saberes científicos, não significa romper com a ordem da lógica moderna. O que não quer dizer, que seja impossível tensionar esse ordenamento. Ao contrário disso, podemos percorrer o caminho inverso, caminho que apostei nessa tese, partir dos saberes subalternizados para a elaboração do conhecimento científico, do concreto

ao abstrato, do vivido para o refletido ou ainda, do popular ao universitário. É disso que se trata, quando apostei em mostrar os relatos da minha vida cotidiana durante o processo de implantação de uma escola cívico-militar no extremo sul do Brasil.

A potência de tais arranjos epistêmicos, não está na formação de outra racionalidade ou na fuga de nossas bases modernas, mas na possibilidade de compor resistência às ordens estabelecidas, almejando o espaço para a experiência de momentos que não necessariamente tenham por obrigação produzir um saber científico, entendendo por experiência aquilo:

[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Bondía, 2002, p.21).

Ensejos em que seja verossímil confrontar os modos de existência modernos em pequenas ações, que mobilizam o pensamento para além do justificável cientificamente.

Partindo do tensionamento das relações de subordinação entre os saberes cotidianos e científicos, é que agora, após destacar a compreensão de ciência por parte dos professores e responsáveis dos estudantes, volto-me para apresentar o mapeamento das produções científicas realizado no ano de 2021.

Esse mapeamento ultrapassa o objetivo de apresentar o Estado da Arte dessa pesquisa, uma vez que o que está sendo discutido nas produções científicas da educação ambiental, considerando sua relação com os sujeitos e saberes subalternizados trata-se de uma das frentes investigativas.

As produções foram mapeadas no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/PPGEA, disponível digitalmente pelo Portal Argo da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, especificamente na Biblioteca de teses e dissertações, filtrando para o PPGEA.

Este banco de dados, refinado somente para os trabalhos acadêmicos defendidos sob o escopo do PPGEA até o primeiro semestre de 2021, conta com um número de 364 produções, entre teses e dissertações.

Utilizo quatro palavras-chave - classes populares, saberes populares, comunidade e escola. Ressalto que no caso das produções encontradas em mais de uma palavra-chave desconsidere a repetição. Com isso, totalizamos o número de

sete teses e quinze dissertações. Abaixo apresento a tabulação dos dados encontrados.

**Tabela 3:** Teses e dissertações defendidas no PPGEA/FURG até o 1º semestre de 2021

Palavra-chave	Título	Tipo de trabalho acadêmico	Ano de publicação
Classes populares Saberes populares Comunidade	Empoderamento das comunidades com os conselhos locais gestores de saúde	Tese	2011
	Saberes de um grupo de quiosqueiros de Capão da Canoa, RS	Dissertação	2013
	Ecomunitarismo e ação socioambiental	Tese	2010
	Comunidades tradicionais em movimento	Tese	2015
	A caminhada solitária da comunidade ceval e a Educação Ambiental ecomunitarista - Pelotas/RS	Tese	2011
	Idosos e o Ministério Público Estadual, agentes atuantes na comunidade rio-grandina e imprescindíveis na solidificação da Educação Ambiental	Tese	2013
	Uma revolução dos detalhes: a Outridade no cotidiano de percepção do rizoma.comunidades autogestionadas de educação ambiental não-formal e a produção de subjetividade pela percepção do rizoma.	Dissertação	2008
	Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares	Dissertação	2011
	Objetivos de Belgrado na legislação de educação ambiental na República do Panamá:	Dissertação	2020
	El hilo de Ariadna	Dissertação	2020
	A educação ambiental e o uso sustentável de Mauritia flexuosa "BURITI" na comunidade de Parinari na Amazônia Peruana	Dissertação	2019
	Reflexões por uma educação ambiental desde baixo	Dissertação	2016
	Caminhos e descaminhos da educação ambiental nos saberes e fazeres da escola do campo	Dissertação	2013
	Visões marinhas	Dissertação	2000
	Escola	A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais	Dissertação
À busca da cultura da relação educação e pesquisa : alguns projetos de ensino na Escola Silva Gama como horizonte de tematização		Dissertação	2006
Da Educação Ambiental e sua imersão no ambiente escolar: um diálogo horizontal entre sujeitos e seus saberes		Dissertação	2007
Relações de saberes e relações intersubjetivas: contribuições da Educação Ambiental na construção de conhecimentos significativos na sala de aula da escola do campo.		Dissertação	2008
A educação ambiental e a interdisciplinaridade através da horta : um estudo de caso entre duas escolas da cidade de Rio Grande.		Dissertação	2013
No meio do caminho tinha uma escola : educação ambiental a partir dos injustiçados ambiental e educacionalmente na duplicação da BR-392 no extremo sul do Brasil.		Dissertação	2016

Formação continuada, educação ambiental e educação integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande – RS.	Tese	2017
Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos estágios curriculares supervisionados: compreensões para a formação de professores a partir da educação ambiental	Tese	2020

Num primeiro olhar para as produções científicas mapeadas percebo que, em sua maioria, estão ligadas à Linha de Pesquisa Educação Ambiental Não-Formal. Das vinte e duas produções encontradas, quatorze estão ligadas à Linha de Pesquisa Educação Ambiental Não-Formal, duas à de Fundamentos da Educação Ambiental e seis à Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as).

Considerando que a busca se ampliou para a presença das palavras-chave no resumo das produções, resta-me considerar a timidez da linha de pesquisa a qual me oriento no que diz respeito aos saberes das comunidades populares no que concerne à natureza social do meio ambiente.

Ainda no esforço metodológico bibliográfico realizei o mapeamento de artigos científicos publicados em periódicos que possuem como foco e escopo temáticas socioambientais, para que, com isso, fosse possível ampliar as produções científicas para além de um programa de pós-graduação específico.

Neste momento, apresento a tabela dos resultados do mapeamento realizado em quatro periódicos, quais são: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental/REMEA, Ambiente e Educação, Educação Ambiental em Ação e Ambiente e Sociedade. As palavras-chave permaneceram sendo as mesmas do mapeamento realizado nas teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (escola, comunidade, saberes populares e classes populares), uma vez que representam a proximidade discursiva com a temática dessa tese. Apenas na revista Educação Ambiental em Ação, como forma de refinar a busca, acrescentei a palavra saberes à palavra-chave comunidade.

No que se refere ao recorte temporal dos artigos publicados nos periódicos citados acima, delimitei a busca para mapear as produções mais recentes, refinando a pesquisa para artigos publicados nos últimos cinco anos, ou seja, de 2017 ao primeiro semestre de 2021.

Com as palavras-chave saberes populares e classes populares não foram encontrados nenhum artigo científico que contivesse essas em seu título ou resumo. Por conta disso, elas não se encontram presentes nas tabelas.

Na REMEA, encontrei vinte e três artigos científicos, desses, vinte e um contém a palavra-chave escola em seu título e dois com a palavra-chave comunidade em seu resumo. Abaixo apresento a tabela com os referidos achados.

**Tabela 4:** Artigos científicos publicados na REMEA entre os anos de 2017 a 2021.

Revista	Palavra-chave	Ano de publicação	Título
REMEA	Escola	2017	A escola como espaço de práticas educativas e de pesquisa em Permacultura: Estado da arte da produção científica
REMEA	Escola	2017	Educação Ambiental na Escola: reflexões sobre os trabalhos apresentados no XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental
REMEA	Escola	2017	Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as
REMEA	Escola	2017	Educação Ambiental em escola de tempo integral em Belém, estado do Pará
REMEA	Escola	2017	Educação Ambiental contextualizada para a Educação de Jovens e Adultos no bioma Caatinga: vivências pedagógicas em uma escola pública do Cariri Paraibano
REMEA	Escola	2017	A atualidade da categoria Diálogo em Freire em tempos de “Escola sem partido”
REMEA	Escola	2017	Parcerias institucionais para promoção da prática cotidiana da Educação Ambiental em escolas
REMEA	Escola	2017	Paulo Freire e Florestan Fernandes: diálogos necessários sobre a democracia e a escola cidadã
REMEA	Escola	2017	A trilha sensitiva como prática de educação ambiental para alunos de uma escola de ensino fundamental de Palmeira das Missões-RS
REMEA	Escola	2017	Projeto Ecoponto na Escola, uma experiência de Educação Ambiental intergeracional em escolas públicas de Palmas – TO
REMEA	Escola	2017	Centro de Educação Ambiental: um espaço não formal de Educação Ambiental na visão de professores das escolas estaduais de Itaúna – MG
REMEA	Escola	2018	Projeto “Adote uma Escola”: Vivência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Felício no Município De Pelotas/ RS.

REMEA	Escola	2018	Percepção ambiental do corpo docente e discente sobre os resíduos sólidos em uma escola pública no agreste
REMEA	Escola	2018	Contribuições da Pedagogia Waldorf para uma educação ambiental crítica: o processo pedagógico na Escola Waldorf Rural Dendê da Serra em Uruçuca-BA
REMEA	Escola	2018	Educação ambiental e escola: narrativas de moradores de Fernando de Noronha
REMEA	Escola	2018	A Escola e o corpo - antimestiçagem entre os Mbya Guarani
REMEA	Escola	2018	Educação Ambiental na Escola e natureza: uma relação necessária para a produção do conhecimento
REMEA	Escola	2018	Programa Nacional Escolas Sustentáveis: a implementação em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB
REMEA	Escola	2020	Vamos ao manguezal? Produção de um vídeo documentário para a conscientização da comunidade escolar sobre a preservação da biodiversidade
REMEA	Escola	2020	Políticas de Currículo da Educação Ambiental no contexto de uma escola pública de Pernambuco
REMEA	Escola	2020	Escola, Universidade e Unidade de Conservação: a Educação Ambiental como conexão, um estudo de caso em Itapuã – RS
REMEA	Comunidade	2017	Latas d'água nas cabeças: Percepções sobre a água na comunidade quilombola de Mata Cavallo
REMEA	Comunidade	2018	O projeto de revitalização ambiental do Córrego Angico e a educação para sustentabilidade na Comunidade Quilombola Malhadinha – Tocantins

Com as palavras-chave escola e comunidade, na revista Ambiente e Sociedade, foi encontrado três artigos científicos que as possuem em seu título e resumo, reitero que com as palavras-chave saberes populares e classes populares não foram encontrados nenhum artigo científico.

**Tabela 5:** Artigos científicos publicados na revista Ambiente e Educação entre os anos de 2017 a 2021

Revista	Palavra-chave	Ano de publicação	Título
Ambiente e Sociedade	Escola	2021	Desmitificando o ofidismo: unindo a escola e a sociedade para desenvolver recursos educativos

Ambiente e Sociedade	Comunidade	2019	Território(s) da “favela” e conflitos socioambientais: na comunidade Arvoredo, Florianópolis-SC
Ambiente e Sociedade	Comunidade	2019	Delineamento Participativo do Protocolo de Monitoramento da Pesca Artesanal da comunidade de Tarituba, Paraty, RJ

Seguindo os mesmos refinamentos, na revista Educação Ambiental em Ação, encontramos treze artigos publicados no período de 2017 a 2021.

**Tabela 6:** Artigos científicos publicados na revista Educação Ambiental em Ação durante os anos de 2017 a 2021

Revista	Palavra-chave	Ano	Título
Educação Ambiental em ação	Escola	2017	A interdisciplinaridade na educação ambiental em escolas públicas: concepções e ações
Educação Ambiental em ação	Escola	2018	A Escola preparando a Sustentabilidade. Estudo sobre a prática da Educação Ambiental em uma escola municipal no município de Nova Mamoré
Educação Ambiental em ação	Escola	2018	Políticas públicas de educação ambiental: uma análise da concepção de educadores (as) de uma escola pública sobre o projeto ambiental
Educação Ambiental em ação	Escola	2018	Educação ambiental em escolas municipais da zona rural de Crateús/CE
Educação Ambiental em ação	Escola	2018	Cidadania e educação ambiental em foco: um relato de experiência em uma escola da rede particular
Educação Ambiental em ação	Comunidade saberes	and 2018	Pescadores artesanais e os saberes locais sobre as caiçaras no município de Lucena, Paraíba, Brasil
Educação Ambiental em ação	Comunidade saberes	and 2018	Estratégias sustentáveis de produção tradicional de cerâmica na Comunidade Quilombola de Itamatatua, Alcântara/Ma
Educação Ambiental em ação	Comunidade saberes	and 2018	Saberes fitoterápicos na comunidade de remanescentes de quilombo de pedras negras- São Francisco do Guaporé – Rondônia – Brasil
Educação Ambiental em ação	Comunidade saberes	and 2019	Etnobotânica em uma comunidade de pescadores artesanais na Área de Proteção Ambiental (APA), Delta do Parnaíba, Piauí, Brasil
Educação Ambiental em ação	Comunidade saberes	and 2019	Avaliação e aplicabilidade de uma cartilha voltada à comunidades pesqueiras na Amazônia paraense
Educação Ambiental em ação	Comunidade saberes	and 2020	Gestão socioambiental do território de comunidade tradicional no Parque Nacional Mapinguari

Educação Ambiental ação	em	Comunidade saberes	and	2021	Tecnologias sociais para o desenvolvimento: um estudo em comunidades rurais do território Mato Grande Potiguar
Educação Ambiental ação	em	Comunidade saberes	and	2021	Brincando com os peixes: uma experiência de educação ambiental em comunidades ribeirinhas no Amazonas

Por fim, mostro a tabulação dos artigos científicos encontrados na revista Ambiente e Educação, seguindo os mesmos critérios de busca referidos anteriormente. Com publicações de 2017 a 2021, identifiquei mais treze artigos científicos. Ressalto que, nesse mapeamento, encontrei o mesmo artigo em ambas as palavras, a duplicidade não foi considerada. Com os dados coletados nas quatro revistas científicas tem-se um total de cinquenta e dois artigos mapeados

**Tabela 7:** Artigos científicos publicados na revista Ambiente e Educação durante os anos de 2017 a 2021.

Revista	Palavra-chave	Ano de publicação	Título
Ambiente e Educação	Escola	2017	A percepção ambiental acerca do parque estadual serra furada em docentes de uma escola pública de Grão-Pará
Ambiente e Educação	Escola	2018	Conceitos, práticas de educação ambiental e formação cidadã na escola
Ambiente e Educação	Escola	2018	A Educação Ambiental no Ensino e na Prática Escolar da Escola Estadual Cândido Mariano – Aquidauana/MS
Ambiente e Educação	Escola	2018	Programa escolas sustentáveis e com-vida: uma revisita ao projeto político pedagógico
Ambiente e Educação	Escola	2018	Inserção numa escola do campo e os entrelaçamentos com a educação ambiental: o que é variação linguística para essa comunidade escolar?
Ambiente e Educação	Escola	2018	Educação ambiental e permacultura: ações da escola à comunidade
Ambiente e Educação	Escola	2020	A Escola Família Agrícola Belo Monte e a pedagogia da alternância em uma educação para a sustentabilidade da vida
Ambiente e Educação	Escola	2020	Acontece de tudo lá no quintal da escola
Ambiente e Educação	Comunidade	2017	Narrativas de Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental
Ambiente e Educação	Comunidade	2017	“Vamos conversar sobre a água da Ilha dos Marinheiros?": um mini-curso de educação ambiental para estudantes do ensino fundamental de uma comunidade com problemas de água potável (Rio Grande/RS).
Ambiente e Educação	Comunidade	2019	Análise socioambiental de uma comunidade costeira amazônica amapaense

Ambiente e Comunidade Educação	2019	Educação ambiental e maricultura: proposta participativa desenvolvida em uma comunidade do litoral do Paraná, Brasil
Ambiente e Comunidade Educação	2021	Perceber para pertencer: uma reflexão sobre topofilia na Comunidade Tradicional Caiçara da Ilha Diana/Santos-SP

É interessante perceber que muitas pesquisas anunciam o desejo de pensar a educação ambiental por um novo olhar, a partir do objetivo de transformar os sujeitos em outra condição de existência em que são “[...] sujeitos de ação de sua própria história [...]” (Costa, s/p, 2021). É preciso questionar esse olhar de que os sujeitos não percebem sua condição social, sua história, sua existência! Talvez, esses sujeitos não percebam sua condição a partir de um olhar pré-determinado, pela ciência, mas percebem a si e sua comunidade na ótica construída por suas experiências.

A natureza social do meio ambiente se constituiu das relações que os sujeitos estabelecem consigo, com os outros, com os saberes e com o meio ambiente. É justamente nesses saberes que as pesquisas científicas da educação ambiental se fundamentam para constituírem-se. O que precisamos considerar é se essas pesquisas reforçam a subalternização ou se buscam compreendê-los em sua essência. Essa relação de reforço da subalternização reverbera o investimento em uma verdade que investe na ordem dos saberes e uma disciplina que conduz os comportamentos.

É dessa posição que busquei distanciar-me ao longo dessa tese, reforçando o desejo de buscar, incessantemente, aprender com os sujeitos da pesquisa, ouvir ao invés de “dar voz”, pois entendo que não dou voz a ninguém. As ações dos/as pesquisadores/as voltadas ao desejo dar a emancipação a outros sujeitos, não cria possibilidades de novos olhares para a educação ambiental, apenas perpetua e reforça verdades ligadas ao campo científico. Não se tensiona, não se problematiza, continua-se reforçando a ordem do conhecimento cientificamente legitimado.

En el orden del conocer, el acto de conocimiento es interpretado como la adecuación del intelecto con la realidad. Tanto más verdadero es el conocimiento, cuanto en mayor y menor grado refleja a la realidad. El ideal de la verdad es alcanzado por aquel acto intelectual que reproduce la realidad en sí, desposeído de toda participación del sujeto. En el fondo se maneja un concepto de objetividad que supone correlativamente la desaparición del polo subjetivo como elemento dinámico del acto cognoscitivo. Introducir la subjetividad como elemento activo significa deformar la verdad. El conocimiento científico se caracteriza precisamente por su elevada capacidad de reflejar la realidad. La ciencia es la negación de la subjetividad. De ahí que el

modelo para edificar las ciencias comúnmente llamadas humanas, sea tomado a partir de las ciencias naturales (Rebellato, 2009, p. 168).

A busca pelo consenso de uma conscientização que se faz necessária para a emancipação dos sujeitos constrói certas taxionomias que colocam determinados saberes em condição de subalternidade a outros. A emancipação não é algo que se detém para que possa ser dada ao alguém, a emancipação se constrói no dia a dia, nas labutas do cotidiano.

A maioria das pesquisas mapeadas aborda os sujeitos e seus saberes, em suas conclusões, como passíveis se serem emancipados a partir de uma abordagem crítica da educação ambiental. Ainda que afirmando o contrário, não raras vezes as pesquisas calam a quem gostaríamos de ouvir. A metodologia quando escolhida como forma de dar autonomia, dar voz ou ser porta-voz é simplesmente a vontade de ouvir os sujeitos sendo sobreposta à nossa prepotência científica. Vejamos os excertos abaixo:

O propósito central da conduta metodológica adotado nessa pesquisa está associado ao princípio estruturante de dar voz aos sujeitos que viveram sua história e que no momento atual são alvos de políticas públicas que podem implicar diretamente em suas demandas e seus modos de ser e fazer (Foppa, 2017, p. 44).

A Educação Ambiental Transformadora preconiza alterações nas relações de produção e nas relações sociais, criticando fortemente o modelo capitalista tradicional que busca incessantemente o fator produtivo. Assim, observando o foco do presente estudo, é imperioso reforçar os anseios e preceitos educacionais e ambientais [...] Busca-se, portanto, conhecer a realidade, ampliar a consciência e revolucionar o mundo em que se está inserido. Imprescindível ser porta-voz e ouvinte da solidariedade, respeito, qualidade de vida e sustentabilidade, responsabilidade coletiva e pessoal [...] (Garavinis, 2018, p. 55).

Essa crítica não se estende apenas às pesquisas mapeadas, mas a todos nós, em especial, pesquisadores e pesquisadoras da educação ambiental, que buscamos ouvir as classes populares, mas caímos, entre problemas de pesquisa, metodologias, resultados e conclusões, dos sistemas de exclusão do solo epistêmico que nos embasa, a Modernidade.

Talvez, o que nos falte, enquanto ciência que se ampara no olhar crítico, nas ações com classes populares e nos saberes interdisciplinares, seja reconhecer que

existe saberes para além da Universidade. Perceber nossos limites para traçar caminhos possíveis para outras educações ambientais latentes. A relação que se constitui entre a pesquisa científica, às classes populares e seus saberes ao mesmo tempo em que:

[...] defendem a importância da formação cultural e científica na conquista de formas superiores de existência individual e social. Concomitantemente, denunciam o uso do saber pelas classes dominantes como mistificação e ocultamento da realidade e da opressão – como ideologia. Ou seja, pressupõem a oposição entre um saber que é verdadeiro e outro que é falso (Garcia, 2002, p. 85).

Necessitamos reconhecer que a educação ambiental não é um campo livre dos sistemas de exclusão e legitimação dos conhecimentos, das marcas da ciência moderna. A educação ambiental se embasa no desejo de tornar seus sujeitos livres e esclarecidos, marcas da pujança moderna. Neste sentido, entendo que por mais preponderante que seja o desejo de desvincular-se das marcas iluministas, através de discursos que trazem a potência da conscientização e da emancipação dos sujeitos, nesses, a “razão esclarecida” continua sendo qualificada como capaz de agir “corretamente” perante as questões socioambientais. O sujeito cognoscente continua sendo o elemento fundamental do mundo e da vida.

O segundo grupo que considero nesse mapeamento abrange pesquisas que trabalham com comunidades tradicionais e que firmam seu desejo em ouvir e aprender com essas comunidades. Ainda que não recorrentes, essas pesquisas trazem possibilidades metodológicas e analíticas que evidenciam a abertura, do campo da educação ambiental, para a relevância dos saberes populares nas pesquisas científicas. Nos excertos abaixo, vemos dois exemplos que discutiremos posteriormente.

A presente pesquisa tem sua relevância por ser a primeira no seu tipo, aplicada em comunidades extratoras de “buriti” na Amazônia peruana e por ser uma estratégia para entender as populações que se relacionam com a natureza atuando como um precedente para ser aplicada nas demais comunidades que ainda praticam a coleta destrutiva, analisando os caminhos a seguir para a mudança destas atividades extrativas prejudiciais (Flores, 2019, p. 62).

Portanto, é com o intuito de tecer essa autocrítica enquanto educadores ambientais que temos ampliado nosso diálogo com os

coletivos sociais, destacando sua própria capacidade de pensamento e ação subversiva. Entendemos que essa imersão nas comunidades utópicas, numa relação de horizontalidade, pode nos oferecer subsídios para pensar uma educação ambiental marginal, que não depende de padrões específicos ou do crivo científico, mas que se manifesta em sua própria vivência emancipatória (Moraes, 2019, p. 67).

A primeira pesquisa citada trabalha com a ênfase nos saberes dos sujeitos que vivem do comércio e do uso do buriti na comunidade nativa da Amazônia peruana; já a segunda pesquisa citada investe em debruçar-se sobre o cotidiano de duas comunidades, uma embasada nos princípios da Permacultura e outra nos ideais anarquistas.

Ambas as pesquisas se preocupam em compreender suas formas de organização social e sua relação com a natureza que destoam dos modelos capitalistas de sociabilidade, tratando de extrações, gestão, troca e produção de maneira cooperativa e sustentável.

Em maior ou menor ênfase essas pesquisas destoam da vontade de propor uma forma de vida e pensamento para essas comunidades, despem-se da vontade de conscientizar para vestirem o desejo de aprender outras formas possíveis de existência e pensamento no que se refere às relações socioambientais.

A incitação que move esse projeto de tese é o de mostrar as relações com a natureza social que se exercem no cotidiano de classes populares que vivem sob as necessidades produzidas pelo capitalismo e, vivem no seu cotidiano práticas educativas não ensinadas por meio de instituições, mas pela necessidade de sobrevivência no interior das relações capitalista.

As classes populares [...] vivem muitas vezes na pobreza ou no seu limiar, são atravessadas pela precariedade e pela ameaça permanente de perda de rendimentos [...] Mas, nesse mesmo movimento, as classes populares apropriam-se das suas condições de vida, em universos mais ou menos segregados, para lhes dar um sentido, e em ocasiões de polarização social, conquistar espaços de autoconsciência, reivindicações e poder (Lopes, Louçã & Ferro, 2017, p. 18).

Mirando na esfera epistemológica perquiri junto às classes populares sobre os saberes produzidos em seu cotidiano. Saberes, por vezes, pouco revisitados pelo campo científico educação ambiental.

Aqui, minha intenção, foi de investir nos saberes que são produzidos no interior das relações das pessoas que tomam suas condições de vida como forma de resistência e (re)existência diante das perversidades dos sistemas em que vivemos, seja ele econômico, científico, educacional ou cultural. No caso concreto, no interior de uma escola cívico-militar em suas múltiplas relações.

Iniciei esse capítulo com as falas dos sujeitos que vivem a escola pública em seu dia a dia, pois esse sempre foi o objetivo desse mapeamento. Retornar às produções científicas a partir dos olhares cotidianos, buscando o tensionar essa lógica como uma forma de experiência. Que esse movimento inverso seja tão impactante aos/às leitores/as quanto foi à escritora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao adentrar na seara epistemológica, utilizei aportes teóricos que conversavam em determinadas temáticas e divergiam em outras. Realizei essa leitura teórica com respeito aos limites que cada autor possuía para compor o aporte teórico dessa pesquisa. Portanto, não se tratou de adotar uma postura leviana, mas de entender que toda e qualquer produção científica se forma ganhando novos contornos. Nenhum conhecimento científico consegue dar conta de tudo, de todos os aspectos, de ser universal e absoluto.

Por isso, empenhei-me, em um trabalho mais factual, utilizando as concepções teóricas como apoio e não como ponto de partida para que fosse possível contemplar o objetivo dessa pesquisa de compreender os conflitos produzidos entre os saberes subalternizados através da relação com a natureza social do meio ambiente como entorno da comunidade, da escola e da universidade para problematizar as relações entre os sujeitos, desdobrando-o em quatro objetivos específicos, que são: a) Conhecer como estes sujeitos subalternizados veem, falam, pensam o saber, a ciência, a escola, a Universidade e o ambiente natural e social em que vivem; b) Entender as relações que se estabelecem na escola entre seus saberes, os saberes universitários e os comunitários em seu contexto; c) Mapear como os sujeitos subalternizados e seus saberes são abordados em produções científicas voltadas à educação ambiental; d) Problematizar o saber acadêmico abstrato a partir dos saberes subalternizados, sem idealizá-los, considerando-os como legítimo ponto de partida a saberes substantivos na superação teórica e prática de seus problemas de uma Universidade realmente útil às classes populares.

Vendo como verossímil a potência criativa da diferença, demandei outros voos sob perspectivas teóricas que conversam, ainda que partindo de óticas distintas, para alcançar o objetivo de compreender os saberes subalternizados produzidos na relação com a natureza social do meio ambiente como entorno da comunidade, da escola e da universidade para problematizar as relações entre os sujeitos, percebendo-os enquanto potentes para a criação de aberturas epistemológicas no campo da educação ambiental.

Vivenciamos tempos de desqualificação da ciência, principalmente, no conflito entre a vida e a economia durante a pandemia da Covid-19. Essa conjuntura, é um reflexo do movimento de fortalecimento de projetos neoliberais, como o fomento à

educação empreendedora e a criação do PECIM. Diante desse cenário, a discussão sobre a potência dos saberes subalternizados para a construção dos conhecimentos se mostrou uma alternativa possível para diminuir o distanciamento entre o científico e o cotidiano ressaltado entre os sujeitos entrevistados.

Para tanto, tornou-se imprescindível discutir a emergência da modernidade, entendendo-a enquanto um período que modificou muito mais que o sistema econômico, mas a própria condição de sujeitos socializados, que parte de uma lógica social instituinte de relações que determinam a condição de legitimação para determinadas saberes, como os conhecimentos científicos, ou de deslegitimação para outros, como os saberes populares, do dia a dia. Esses saberes foram abordados na pesquisa, enquanto subalternizados, em vista social e intelectual; social, devido às condições e situações econômicas que os colocam como subalternos, etc.; e intelectual, pelo fato de seus saberes serem, na maioria das vezes, desconsiderados em detrimento do saber sistematizado e acadêmico.

O cenário da pesquisa se modificou com a aprovação e implantação do PECIM na escola em que eu atuava como professora e pesquisadora. O estudo de caso, foi indispensável para analisar esse novo contexto que ingressava não só na pesquisa, mas em minha vida profissional e pessoal. Nessa nova fase, busquei mostrar a relevância dos saberes subalternizados na prática, relatando minhas experiências durante o processo de implantação do PECIM na única escola do extremo sul do Brasil a aderir ao programa federal.

As dificuldades para realizar a pesquisa foram imensas, todavia a partir dela consegui exteriorizar a potência dos saberes subalternizados para pensar a educação e a educação ambiental, tornando esse processo o alicerce da problematização da abordagem desses saberes nas produções científicas.

A partir desses elementos analíticos, constatou-se que, ainda que reconhecendo a existência de fissuras, a maioria das produções científicas da educação ambiental mapeadas reforçam a subalternização, investindo na consolidação de uma verdade unilateral que se ancora na máxima da conscientização dos sujeitos para reproduzir uma disciplina que conduz os comportamentos, refletindo, assim, na percepção dos sujeitos em relação a presença e relevância da ciência em seu cotidiano.

Na ordem do cotidiano, verificou-se que a implantação do PECIM se dá por meio de condições políticas e econômicas ligadas a um projeto societário neoliberal

que se empenha na construção de sujeitos capazes de se autorregular sob o prisma do empreendedorismo. Mais do que projetos educacionais, o PECIM e a educação empreendedora fortalecem a subalternização dos sujeitos e seus saberes no ordenamento de comportamentos, posturas e conhecimentos que ao investirem na individualização, suprimem as lutas coletivas.

Enquanto um campo que historicamente tensiona as lutas a favor dos saberes populares, é evidente que, para os dias atuais, a educação ambiental precisa se comprometer ainda mais com a popularização da ciência, mirando em uma ordem epistemológica mais ouvinte e menos propositiva, para que seja possível efetivamente compreender o que vem sendo produzido pelos sujeitos comuns nas relações que estabelecem na natureza social do meio ambiente.

Reconhecendo os limites da pesquisa, saliento que a experiências aqui retratadas, estão diretamente ligadas a uma comunidade e uma escola específica, por isso, não tenho a pretensão de, com essa pesquisa, abranger todas as escolas cívico-militares. Contudo, as experiências percorridas aqui, nos dão indícios dos procedimentos de verificação e solidificação dos militares em solo escolar, assim como, nos dá condições de compreender como as relações de poder se estabelecem nesse contexto de militarização da gestão e, contrariando a afirmativa do PECIM, também, do pedagógico.

No início do mês de julho de 2023, recebemos a notícia de que o Ministério da Educação havia editado do ofício circular nº 4/2023 definindo o encerramento progressivo do PECIM. Ainda que se reconheça os limites jurídicos de um ofício em detrimento de um decreto, não podemos desconsiderar a vitória que esse ofício trouxe à Educação Básica. Por outro lado, presenciamos a movimentação de estados e municípios para a permanência do PECIM. No município de Rio Grande não foi diferente, o executivo municipal busca caminhos jurídicos para implantar, no município, um projeto semelhante ao PECIM<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> O LITORÂNEO. **Prefeitura do Rio Grande recorre a alternativas para manter a escola cívico-militar, após projeto do Governo Federal que extingue o modelo.** 20 de jul. de 2023. Disponível em: [https://www.olitoraneo.com.br/noticia/16066/?fbclid=IwAR3s6TCjAvQETP9QFKil9zDye0ybHan3OKe2ugg\\_dS00mriRFGyeVTv3uAo](https://www.olitoraneo.com.br/noticia/16066/?fbclid=IwAR3s6TCjAvQETP9QFKil9zDye0ybHan3OKe2ugg_dS00mriRFGyeVTv3uAo) Acesso em: 24 de jul. 2023.

À vista dessa conjuntura, que não é única no município, mas presente, ao menos em 13 estados e o DF<sup>39</sup>. Talvez, estejamos diante de um novo ciclo para a educação cívico-militar, agora, nos âmbitos estaduais e municipais. Com isso, precisamos ampliar o conjunto de pesquisas *in loco*, uma vez que, ainda estamos longe de superar o militarismo.

Enquanto uma professora que viveu a docência nesse modelo, afirmo a necessidade de, cada vez mais, entrarmos nesses espaços para que possamos, efetivamente, contrapor o que os estados e municípios dizem em relação aos benefícios desse projeto, com aquilo que a comunidade escolar constata em seu dia a dia. Eu, retomando as palavras de José Martí (2007, p. 612), “vivi no monstro e conheço suas entranhas”<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> O GLOBO. **Ao menos 13 estados e o DF vão continuar com escolas cívico-militares extintas pelo MEC**. 14 de jul. de 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/07/14/ao-menos-13-estados-vaio-continuar-com-escolas-civico-militares-extintas-pelo-mec-dois-querem-ampliar-modelo.ghtml> Acesso em: 30 de ago. de 2023.

<sup>40</sup> Tradução da frase “Vivi en el monstruo, y le conosco las estrañas” (MARTÍ, 2007, p. 612).

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; MELO, Cecília Campelo; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond. 2009.

ALVES, Juliana de Oliveira. **Formação continuada, educação ambiental e educação integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande – RS**. Rio Grande, 2017, 289 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012295.pdf>. Acesso em: 06 de mar. de 2023.

BARCHI, Rodrigo. A educação ambiental como exercício de poder e resistência. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas**, Santa Maria, v. 17, n. 17, p. 3.258-3.267, dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983

\_\_\_\_\_. Lógica de los Campos. In **Zona Erógena**, n.6, Buenos Aires, p.39-43. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006, p.160.

\_\_\_\_\_; WACQUANT, Loic. **Una invitación a la sociología reflexiva**. 2 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

BRANCO, Fábio. **Plano de governo: Coligação o Rio Grande que queremos**. 2020. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/municipios/2020/2030402020/88153/candidatos> Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 de fev. de 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970**. Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1970. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm#:~:text=DECRETA%3A,sejam%20os%20meios%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm#:~:text=DECRETA%3A,sejam%20os%20meios%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 11 de fev. de 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 9 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 31 de ago. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação Ambiental. In: BRASIL. Órgão gestor da PNEA. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável**: ProNEA, Marcos Legais & Normativos. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 05 de ago. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 9.672, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633666](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633666). Acesso em: 04 de ago. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o programa nacional das escolas cívico-militares. Diário Oficial da União, 2019 a. 6 de fev. de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Ministério da Defesa. **Escola Cívico-Militar**: Cartilha de orientação. 2019 b. Disponível em: [https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/cartilha\\_orientacao\\_04092019.pdf](https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/cartilha_orientacao_04092019.pdf). Acesso em: 29 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escola cívico-militar**: o programa. Brasília, DF, 2019 c. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa> .Acesso em: 06 de mar. de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp->

[content/uploads/2021/05/respostapedidoecimfinal.pdf](#). Acesso em: 05 de jan. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Confira medidas não farmacológicas de prevenção e controle da pandemia do novo coronavírus**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-proteger>. Acesso em: 17 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf) Acesso em: 23 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação apresenta os resultados do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. 14 de dez. 2022. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/176-ministerio-da-educacao-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 07 de mar. de 2023.

BULTER, Judith. **Critique, Dissent, Disciplinarity**. Chicago: The Fate of Disciplines Edited by James Chandler and Arnold I. 2017. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nc10esn>. Acesso em 27 jan. 2021.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires; GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima. Vamos ao manguezal? Produção de um vídeo documentário para a conscientização da comunidade escolar sobre a preservação da biodiversidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA**. v. 37, n. 3, p. 283-304, mai./ago. 2020. E-ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11343>. Acesso em: 06 de mar. de 2023.

COSTA, Denise Duarte Grafulha da. **Empoderamento das comunidades com os conselhos locais gestores de saúde: a voz dos trabalhadores da estratégia da saúde da família e a educação ambiental**. 2011. 135 p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010075.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 1991.

DUNKER, Cristian; JUNIOR, Nelson da Silva; SAFATLE, Vladimir (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FLORES, Anthony Franco Rojas. **A educação ambiental e o uso sustentável de *mauritia flexuosa* “buriti” na comunidade de Parinari na Amazônia peruana.** 92 p. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012963.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

FOPPA, Carina Catiana. **Comunidades tradicionais em movimento: modos de vida e educação ambiental para o desenvolvimento territorial sustentável em uma unidade de conservação marinho-costeira no litoral de Santa Catarina.** 2015. p. 273. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010882.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos VI:** Repensar a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II.** Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos II:** Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

\_\_\_\_\_. **Aulas sobre a vontade de saber.** São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos IV:** Estratégias, Poder-Saber. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GAULEJAC, Vicent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** São Paulo: Editora Ideias & Letras 2007.

GRAVINIS, Claudete Rodrigues Teixeira. **Idosos e o Ministério Público Estadual, agentes atuantes na comunidade rio-grandina e imprescindíveis na solidificação da Educação Ambiental**. 2013. p. 112. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/btdtd/0000010216.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: conexões necessárias**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação menor. **Morenobaeta**. 2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2016/05/GALLO-Silvio.-Territ%C3%B3rios-de-Filosofia.-Em-torno-de-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-menor.pdf> Acesso em: 7 jun. 2021.

HENNING, Paula Corrêa. **Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: Produção de saber e moral nas ciências humanas**. São Leopoldo, 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda políticacríticacontra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**. Brasília, nº14. P. 398-421. Ago. – Dez. 2012. Disponível em: [http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para\\_oude\\_vai\\_a\\_educacao\\_ambiental\\_o\\_cenario.pdf](http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para_oude_vai_a_educacao_ambiental_o_cenario.pdf). Acesso em: 2 out. 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas: Papirus, 2011.

LINDER, Edson Luiz. Refletindo sobre o ambiente. In: LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Aiata Isaia (orgs). **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

LOPES, João Teixeira; LOUÇÃ, Francisco; FERRO, Lígia. **As classes populares: a produção e a reprodução das desigualdades em Portugal**. Lisboa: Bertrand Editora, 2017.

LOPES, Moacir Araújo. A educação moral e cívica no Brasil: perspectivas atuais. In: WIEDMANN, Luiz Felipe da S. (coord.). **Brasil: realidade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército; Editora Sugestões Literárias, 1972.

MACHADO, Carlos RS; MACHADO Tainara F. O lobo (o opressor) em pele de cordeiro entre nós (os desiguais e diferentes): Os conflitos em Paulo Freire como contribuição aos processos educativos e produtivos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6893/4516>. Acesso em: 10 de out. 2020.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A ordem do discurso da Educação Ambiental**. Porto Alegre, 2001, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96091>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MARTÍ, José. **Obras Escogidas em três tomos**. La habana/CUBA: Editorial de Ciencias Sociales/Centro de Estudios Martianos, 2007.

<sup>1</sup> Entrevista com o autor em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/09/cultura/1541784794\\_232172.html?rel=mas](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/09/cultura/1541784794_232172.html?rel=mas)  
Acesso 29 de jan. de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Bruno Emílio. **Reflexões por uma educação ambiental desde baixo: O cotidiano das comunidades utópicas**. 206 p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011434.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. c 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs#:~:text=Os%20Objetivos%20de%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%20s%C3%A3o%20um%20apelo%20global%20%C3%A0,de%20paz%20e%20de%20prosperidade>. Acesso em: 21 de jan. de 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Nietzsche: vontade de potência**. Parte 1. São Paulo: Editora Escala. s/ano.

\_\_\_\_\_. **Humano, Demasiado Humano**. Um livro para espíritos livres. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000 (Vol. I) e 2008 (Vol. II)

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires : CLACSO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Acesso em: 23 jul. de 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REBELLATO, José Luis. **Intelectual radical**. Montevideu: Universidad de la República. 2009.

RIO GRANDE. **Rio Grande adotará projeto piloto de escola cívico militar.**

Assessoria de Comunicação Social, Rio Grande, 30 de dez. de 2021 Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/rio-grande-adotara-projeto-piloto-de-escola-civico-militar/> acesso em: 23 de dez. de 2022.

\_\_\_\_\_; Secretaria de Município de Educação. **Ofício nº 618/2022.** Rio Grande, Superintendência de Gestão Pedagógica, 27 de maio de 2022. Assunto: Movimento Junho Socioambiental.

SAHLINS, Marshall. **Esperando Foucault, ainda.** São Paulo: CosacNaify [Portátil 17], 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Caio Floriano dos; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v 32, n 1. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5016> Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Lorena Santos da. **A Educação Ambiental e sua produção científica:** tensionamentos, relações de força e produção de verdades. 156 p. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012308.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_; HENNING, Paula Corrêa. Problematizando o campo de saber da educação ambiental. **Pro-Posições.** Campinas, v 30, n 1. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0124>. Acesso em 22 fev. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research.** London: Sage Publication, 1999.

THATCHER, Margaret. **The Downing Street years.** Nova York: Editora HarperCollins, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª Ed. 15.reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – Plano de entrevista para o grupo de professores****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

---

**PLANO DE ENTREVISTA PARA A COLETA DE DADOS: PROFESSORES/AS**

---

Nº do questionário: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistador (a): \_\_\_\_\_

- 
- 1- Trabalhas na escola desde que ano?
  - 2- Em quais níveis trabalhas na escola?
  - 3 - Como percebe a relação da escola com a comunidade?
  - 4- Como enxerga a relação da escola com o meio ambiente do entorno escolar?
  - 5 - Como estabelece ou não essa relação em sua prática?
  - 6- Como vê a relação entre universidade e escola?
  - 7- Quais percepções sobre ciência e escola?
  - 8- Quais considerações sobre sua prática pedagógica na escola?

**APÊNDICE B – Plano de entrevista para o grupo de responsáveis****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

---

**PLANO DE ENTREVISTA PARA A COLETA DE DADOS: RESPONSÁVEIS**

---

Nº do questionário: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistador (a): \_\_\_\_\_

---

- 1- Onde mora?
- 2- Quais atividades tu realizas em teu dia a dia?
- 3- Em que ano estudou na escola?
- 4- Como enxerga a relação da escola com a comunidade?
- 5- Tu vês a ciência em teu dia a dia? Poderia dar alguns exemplos?
- 6- Tu vês a universidade em teu dia a dia? Poderia dar alguns exemplos?
- 7- Qual o papel da escola em teu dia a dia?
- 8- Qual tua visão sobre meio ambiente?

## **APÊNDICE C – Termo de cooperação para a pesquisa**

### **ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE COOPERAÇÃO PARA PESQUISA**

A Secretaria de Município da Educação, neste ato representada pelo Secretário de Educação Senhor Henrique da Costa Bernardelli, a escola E.M.C.M. Cipriano Porto Alegre, representada pela diretora Profa. Rosa Maria Casanova e Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, coordenado pela Profa. Dra. Simone Grohs Freire celebram o presente TERMO DE COOPERAÇÃO para a realização da pesquisa intitulada “Tensionando os saberes desde o vivido: a subalternização e hierarquização do saber científico da educação ambiental sobre o saber popular e escolar”, a realizar-se pela pesquisadora Lorena Santos da Silva, aluna do curso de Educação Ambiental, em nível de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande/FURG e professora da Rede Municipal de Educação do município de Rio Grande, lotada na E.M.C.M. Cipriano Porto Alegre, regente em duas turmas, dos respectivos anos: 3º e 4º anos, estando esta pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Machado (orientador/a).

1. Descrição resumida da pesquisa, com objetivos, justificativa e metodologia, em especial no que se refere à atividade/observação na escola – sujeitos envolvidos, tempo de duração, intervenções pretendidas, coleta de dados – quais, etc.

Esse projeto de tese tem como objetivo compreender os saberes produzidos pelos sujeitos subalternizados sobre a natureza social do meio ambiente em seu entorno, problematizando sua relação em três esferas: universidade, escola e comunidade. Opto pela utilização de duas frentes metodológicas: Estudo de caso e bibliográfica. Esta pesquisa descritiva com abordagem qualitativa será desenvolvida em uma escola pública no sul do Brasil em que atuo como professora. Participarão professores e responsáveis que foram estudantes em seu período escolar. Para a coleta de dados será utilizado plano de entrevista semiestruturado e diários de campo. Será utilizada a análise temática de conteúdo. Analisarei, ainda, teses e dissertações defendidas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/PPGEA da Universidade Federal do Rio

Grande/FURG e artigos científicos publicados, nos últimos cinco anos, em periódicos que tem em seu foco e escopo as temáticas socioambientais. Considera-se como principais articuladores teóricos os conceitos de saberes sujeitos de Michel Foucault e sujeitos subalternos de Gayatri Spivak para compor uma categoria teórica que nomea-se como saberes subalternos. Vislumbra-se retornar ao saber vivido para problematizar o saber acadêmico a partir dos saberes subalternizados, as relações entre ciência e saberes subalternizados, a partir de algumas categorias gerais que nortearão as categorias específicas que serão construídas após a coleta dos dados, são elas: escola/universidade; comunidade escolar/meio ambiente; ciência/saberes subalternos. Essas categorias gerais também servirão de base para a análise das produções científicas mapeadas. Posterior à análise dos materiais bibliográficos retornaremos aos dados coletados em campo para realizar um processo reflexivo que parte dos saberes subalternos, aqueles criados pelas pessoas em seu dia a dia com a natureza social do meio ambiente em seu entorno.

2. Apresentação de qual será o retorno/contrapartida da pesquisa à comunidade escolar (não serão analisadas e nem aprovadas pesquisas que não apresentam retorno à comunidade escolar)

Espera-se que este estudo contribua para o reconhecimento dos saberes produzidos nas relações cotidianas da comunidade escolar, possibilitando à visibilidade desses saberes subalternizados, vislumbrando, assim, a potência da diferença como possibilidade de criação de outros olhares para saberes do campo da educação ambiental. Almeja-se à realização de formações pedagógicas como forma de criar outros horizontes latentes para a prática pedagógica de professores e professoras dessa comunidade escolar.

3. Prazos estimados de apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade escolar e a SMEd

Novembro de 2023

4. Fica a cargo da direção da escola os cuidados acerca do uso de imagem dos sujeitos da pesquisa, através dos documentos de autorização de uso de imagem e vídeo já utilizados pela própria instituição, devidamente assinado pelos responsáveis e sob domínio da secretaria da escola, bem como o acesso e cópia destes documentos ao pesquisador/a.

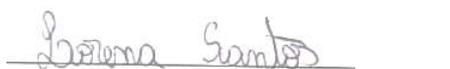
O presente TERMO DE COOPERAÇÃO propõe:

§1º. A Secretaria de Município da Educação autoriza a realização da pesquisa aqui relatada, mediante a descrição apontada pelo pesquisador no item 1 e 2 deste termo.

§2º. O pesquisador se compromete a desenvolver o que foi exposto nos itens 1, 2 e 3 apresentados neste termo, estando ciente que qualquer alteração no desenvolvimento da mesma invalida o referido termo, sendo necessário nova análise para aprovação do desenvolvimento da pesquisa.

§3º. A cooperação entre os PARTÍCIPES não gerará quaisquer vínculos empregatícios ou profissionais, destes com os munícipes participantes dessa pesquisa, sob qualquer pretexto, ficando, ademais, estabelecido que a relação mantida entre a SMEde os demais partícipes é apenas de colaboração.

E, por estarem de acordo com as cláusulas e condições, firmam o presente TERMO DE COOPERAÇÃO em quatro vias de igual sentença.



Profa. Ma. Lorena Santos da Silva  
Pesquisadora responsável



Profa. Rosa Maria Casanova  
Direção da E.M.C.M. Cipriano Porto Alegre

 Documento assinado digitalmente  
Simone Grohs Freire  
Data: 18/04/2022 14:12:58-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. Simone Grohs Freire  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental



Henrique da Costa Bernardelli  
Secretaria de Município da Educação – Rio Grande – RS

Rio Grande, 21 de outubro de 2021.

## APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Doutoranda Prof<sup>a</sup> Ma. Lorena Santos da Silva (matrículas 14560 e 15425 [lory.lorenasantos@gmail.com](mailto:lory.lorenasantos@gmail.com) Fone: (53) 32018637) e Prof Dr Carlos Roberto da Silva Machado ([carlosrsmachado@furg.br](mailto:carlosrsmachado@furg.br) Fone: (53) 999616484) gostaríamos de convidar \_\_\_\_\_ para participar do trabalho de pesquisa intitulado, **“TENSIONANDO OS SABERES DESDE O VIVIDO: A SUBALTERNIZAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOBRE O SABER POPULAR E ESCOLAR”**. O mesmo terá como objetivo desafiar a subalternidade, para compreender os saberes produzidos pelos sujeitos subalternizados sobre a natureza social do meio ambiente em seu entorno, problematizando sua relação em três esferas: universidade, escola e comunidade. Será realizada por meio de observação participante, encontros dialogados e análise bibliográfica.

Informações sobre a coleta de dados da pesquisa:

- A coleta de dados se dará por encontros dialogados gravados e observação participante registrada em diário de campo.
- Garantia de requerer resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados ao estudo;
- Liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que me traga qualquer prejuízo;
- Segurança de que não serei identificado, e que se manterá caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- Serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término do trabalho;
- Compromisso de acesso às informações em todas as etapas do trabalho, bem como dos resultados, ainda que isso possa afetar minha vontade de continuar participando;
- Compromisso de garantia de indenização ao participante diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa nos termos da lei;
- Os resultados do trabalho serão transcritos e analisados com responsabilidade e honestidade e divulgados, para a comunidade geral e científica em eventos e publicações, seguindo o anonimato dos participantes;
- Não haverá despesas nem compensações financeiras ao participante de pesquisa com a participação na pesquisa;

- É garantido ao participante o ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa, quando houver;
- Os informantes poderão ser novamente buscados, para discutir os resultados, oferecendo maior fidedignidade aos resultados;
- Os riscos dessa pesquisa são mínimos como desconforto emocional. Frente a estes riscos as pesquisadoras se comprometem em garantir a assistência integral, imediata e gratuita;
- Em caso de dano pessoal psicológico, diretamente causado pela participação no estudo a estes riscos as pesquisadoras se comprometem em garantir a assistência integral, imediata e gratuita.

Este documento está em conformidade com a resolução CONEP 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que, será assinado em duas vias e ficará uma com a professora responsável pela pesquisa e a outra via será entregue ao participante.

---

Prof<sup>a</sup> Ma. Lorena Santos da Silva  
Pesquisador responsável

---

Assinatura do entrevistado  
nº de um documento:

---

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado

Rio Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Contato do CEP/FURG:

email: cep@furg.br, telefone: (53) 3237-3013. Endereço: Av. Itália, Km 8, Bairro Carreiros, Prédio Pró Reitorias. Rio Grande – RS.