



***GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
(RE)VISITANDO EXPERIÊNCIAS DE UM PIBID INTERDISCIPLINAR DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL***

***GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL:
EXPERIENCIAS (RE) VISITANTES DE UN PIBID INTERDISCIPLINARIO DE
EDUCACIÓN AMBIENTAL***

***GENDER AND SEXUAL DIVERSITY IN ENVIRONMENTAL
EDUCATION: (RE) VISITING EXPERIENCES FROM AN
INTERDISCIPLINARY PIBID FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION***

Milena Aires de Avila¹

Raphael Alves Feitosa²

Felipe Ramon Santos³

RESUMO

A partir de subsídios teóricos baseados em uma teoria social crítica e feminista, buscamos dar sentido crítico para a formação docente, tendo em vista a construção de uma narrativa sobre uma experiência educativa relacionada à realização de um projeto do PIBID-EA sobre gênero e diversidade sexual. Devido a dados alarmantes com relação às consequências da violência contra LGBTs discutiremos o papel fundamental da escola na desconstrução de mitos e preconceitos, e com isso, a promoção de valores democráticos. Em nossa narrativa rememoramos a realidade política e social do período, o percurso teórico realizado, as ações educativas e suas implicações em nossa formação enquanto futuros educadores e educadoras. A partir dessas questões nos reconhecemos enquanto sujeitos de uma realidade onde, a partir de uma EA crítico-feminista é possível a construção de práticas educativas, que busquem o rompimento de estruturas sociais de dominação para a construção de uma educação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Gênero. PIBID. Formação docente.

RESUMEN

¹ Formada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará.

² Professor do Departamento de Biologia da UFC, Docente dos programas de Mestrado PGECM-IFCE (Acadêmico) e ENCIMA-UFC (Profissional).

³ Licenciando em Ciências Biológicas na UFC. Participou como bolsista do PIBID e do Seara da Ciência. Atualmente pesquisa sobre questões étnico raciais na formação docente.

A partir de subsidios teóricos basados en una teoría social crítica y feminista, buscamos dar un significado crítico a la formación docente, con miras a construir una narrativa sobre una experiencia educativa relacionada con la realización de un proyecto PIBID-EA sobre género y diversidad sexual. Debido a los datos alarmantes sobre las consecuencias de la violencia contra las personas LGBT, discutiremos el papel fundamental de la escuela en la deconstrucción de mitos y prejuicios, y con ello, la promoción de los valores democráticos. En nuestra narrativa, recordamos la realidad política y social de la época, el camino teórico recorrido, las acciones educativas y sus implicaciones para nuestra formación como futuros educadores. A partir de estos temas, nos reconocemos como sujetos de una realidad donde, a partir de EA crítico-feminista, es posible construir prácticas educativas que busquen romper las estructuras sociales de dominación para la construcción de una educación emancipadora.

PALABRAS-CLAVE: Educación Ambiental. Género. PIBID. Formación de profesores.

ABSTRACT

Based on theoretical subsidies based on a critical and feminist social theory, we seek to give a critical meaning to teacher education, with a view to building a narrative about an educational experience related to the realization of a PIBID-EA project on gender and sexual diversity. Due to alarming data regarding the consequences of violence against LGBTs, we will discuss the fundamental role of the school in deconstructing myths and prejudices, and with that, the promotion of democratic values. In our narrative, we recall the political and social reality of the period, the theoretical path taken, the educational actions and their implications for our formation as future educators. Based on these issues, we recognize ourselves as subjects of a reality where, based on a critical-feminist EA, it is possible to build educational practices that seek to break the social structures of domination for the construction of an emancipatory education.

KEYWORDS: Environmental Education. Genre. PIBID. Teacher training.

* * *

Introdução

A investigação em Educação Ambiental na região da América Latina é um campo que vem sendo explorado em diversas vertentes, com vários estilos de pensamento (GONZALEZ-GAUDIANO; LORENZETTI, 2009). Porém ainda existem lacunas de publicações na área relacionadas a vertentes de cunho crítico, as quais encaram o meio ambiente como um conjunto em sua totalidade, de modo sistêmico, percebido em sua realidade complexa (GUIMARÃES, 2007). O ambiente, nessa visão, é composto de partes interrelacionadas e interativas de um todo, ao mesmo tempo que é o todo interagindo nas partes.

As interações entre a Educação Ambiental e as questões de classe, gênero e sexualidade não são novidades no Brasil. Biancon e Martinez (2018) acastelam que essa correlação contribui para a emancipação humana e devem ser discutidas na educação

básica escolar, especialmente na escola pública brasileira. Esses autores afirmam que o desenvolvimento de um processo educativo que objetive a construção de uma sociedade igualitária e justa, só pode ocorrer a partir dos embates dentro do modo de produção capitalista, seguindo um processo histórico de luta em busca da superação das desigualdades. Assim, defendemos que as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade bem como a educação ambiental devem orientar-se a partir de uma visão crítica de educação.

As discussões em torno da educação ambiental, de gênero e sexualidade se evidenciam de forma secundarizada em termos de currículo formal nas escolas brasileiras, enfrentando um projeto hegemônico de capital (BIANCON; MARTINEZ, 2018). Esse último, por sua vez, possui como características ser retrógrado e conservador, o que acaba contribuindo com um processo de marginalização das supra indicadas temáticas, ao atacar as políticas públicas dessas áreas. São posturas fundamentadas numa base patriarcal e de homens/mulheres a um modelo afetivo, cultural e social, gestado por determinações históricas, que favorece o modo como se organiza e se produz a vida na sociedade do capital (RUSSEL; SARICK; KENNELLY, 2011).

No último período, as questões de gênero e da diversidade sexual ganham destaque no debate público, devido à uma crise estrutural do capital com desdobramentos na esfera política, econômica e social, que gerou uma polarização entre os discursos conservadores em defesa “da moral e costumes” e os que se colocam em defesa dos direitos humanos. É nesse cenário em que emergem debates sobre a “ideologia de gênero” e o projeto que se intitulou “escola sem partido”. Nesse sentido, houve uma “[...] tentativa de eliminação de expressões que nomeavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional, dadas em formulações como ‘superação das desigualdades educacionais’” (SEFFNER, 2016, p. 8).

Foi diante desse cenário político e social em que realizamos um projeto, através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto de Educação Ambiental (PIBID-EA) - de uma universidade pública do nordeste do Brasil, sediado na cidade de Fortaleza no Ceará. O objetivo principal foi promover o exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos reduzindo o preconceito e a intolerância na escola, com ênfase nos debates relacionados ao gênero e à diversidade sexual. A relação entre a Educação Ambiental (EA) e esses temas é intrínseca quando olhamos esta

através de uma perspectiva de uma teoria social crítica e feminista, na qual nos aprofundaremos ao longo do presente manuscrito.

A conexão entre a EA e os temas de gênero e diversidade sexual foi fruto de uma continuidade de estudos realizados dentro das atividades do PIBID-EA. Disso, ressalta-se o papel da Universidade como lócus de reprodução do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, ainda que este, segundo Ferreira-Junior e Bittar (2008), venha a ter duplo sentido: por um lado, concretiza a organização dos conhecimentos para educação das futuras gerações, e ao mesmo tempo, por outro lado, de forma contraditória, busca uma padronização de métodos teóricos para produção de novos conhecimentos. E de forma semelhante ocorre na escola de educação básica.

Por isso, faz-se necessário pesquisas que se utilizem de métodos que fujam dessa padronização imposta pela sociedade moderna, em que segundo Tonet (2013), apenas o método científico moderno é utilizado como método padrão para construção de conhecimento significativo. Diante desse prisma, este trabalho foi realizado através de um olhar fundamentado numa teoria social crítica, onde foram construídas narrativas de uma experiência educativa, buscando a construção de um sentido crítico para a formação docente dos envolvidos.

À luz das questões debatidas acima, faz-se necessário a compreensão do papel do docente, em especial durante sua formação inicial. Portanto, a formação docente trata-se do tema central que será abordado ao longo deste trabalho, a partir das narrativas de bolsistas do PIBID-EA, na realização de um projeto sobre gênero e diversidade sexual. Ao longo deste trabalho, buscaremos: a) articular a relação entre o debate de gênero e diversidade sexual, e a educação ambiental, numa perspectiva dialética através da construção de uma EA crítico-feminista; b) discutir a experiência realizada no projeto a partir de uma linha teórica subsidiada na vertente crítica de EA, de cunho marxista, para uma formação docente que tenha potencial emancipador; c) relacionar a importância do PIBID EA como uma experiência formativa de futuros educadores e educadoras.

Para tanto, o manuscrito será dividido em três pontos, onde em primeiro momento buscaremos um aprofundamento teórico nas categorias fundamentais que regem sobre a Educação Ambiental e sua relação com as temáticas de gênero e diversidade sexual. No segundo momento, versaremos sobre a experiência do projeto em si, a fim de construir de acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.28), uma narrativa educativa que, a partir da nossa própria experiência na prática escolar (objeto de reflexão e pesquisa),

será caracterizada por um “[...] compromisso com a produção [de] uma epistemologia prática”. Por fim, no último ponto, buscaremos relacionar o potencial formativo deste tipo de experiência, diante de uma EA crítica, para a formação de futuros educadores e educadoras.

Fundamentação teórica: a Educação Ambiental e sua relação com gênero e diversidade sexual

Ao trazer à tona o tema da EA, a fim de delimitar a construção teórica de uma linha crítica e feminista, como categoria fundamental para as discussões que serão realizadas na sequência deste artigo, será indispensável fazer um breve resgate histórico e teórico da EA, assim como elucidar quais linhas teóricas nos subsidiaram. Portanto, um marco internacional para a ampla discussão e divulgação da EA foi a Conferência da ONU sobre Ambiente Humano em Estocolmo no ano de 1972, onde a EA foi apontada como tema essencial para resolução da crise ambiental global. No Brasil, a EA ganha destaque a partir dos anos 80, mas é nos anos 90 em que alcança notoriedade nas instituições brasileiras, com ênfase nas secretarias estaduais, no MEC e nas Universidades (GONZALEZ-GAUDIANO; LORENZETTI, 2009; GUIMARÃES, 2016).

No entanto, mesmo com a ampla difusão da EA, principalmente nos ambientes formais de ensino, não houve uma atenuação na crise ambiental, pelo contrário, os índices apontam para um agravamento cada vez maior desta crise. Só no Brasil, por exemplo, o desmatamento⁴ e a quantidade de agrotóxicos⁵ utilizados no solo têm crescido de forma vertiginosa nos últimos anos. Para autores como Lima (2009), Loureiro e Layrargues (2013), e Guimarães (2016), existe uma contradição em relação às correntes de EA que foram utilizadas pela classe dominante, pois sua finalidade encontra-se na conservação das relações de poder, portanto podemos chamá-las de conservadoras. Isso ocasionou o surgimento de correntes cujo bojo vinculam-se diretamente a transformação das estruturas sociais vigentes, e por isso são consideradas críticas.

Esse pensamento origina-se na concepção de que a EA, assim como a própria Educação em si, reflete uma compreensão de mundo, onde a EA que foi amplamente

⁴ Amazônia bate novo recorde nos alertas de desmatamento em junho de 2020 (OLIVEIRA, 2020).

⁵ Número de agrotóxicos registrados em 2019 é o maior da série histórica (OLIVEIRA; TOOGE, 2019).

difundida “busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução” e por isso mesmo jamais poderia ser eficiente, tendo em vista que busca soluções para as consequências da crise e não as suas causas (GUIMARÃES, 2004, p.26). Uma exemplificação disso é dada por Guimarães (2016, p. 15) ao dizer que as soluções propostas buscam “reformular o atual modelo de desenvolvimento via soluções tecnológicas e pela lógica do mercado, sem, portanto, alterar a racionalidade econômica que a informa.”

Essa visão de EA conservadora advém de uma raiz gnosiológica e positivista, em que para Guimarães (2004) se foca no estudo da parte, vê o mundo partido e fragmentado, simplificando e reduzindo a realidade. A EA crítica pelo contrário, se relaciona diretamente a categorias presentes no método utilizado neste estudo, a saber a totalidade, a dialética e a práxis, trazendo assim uma abordagem ontológica. Logo, a totalidade, de acordo com Kosik (1976, p. 44), deve representar a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido”, assim a totalidade se traduz na realidade concreta em si que se transforma a cada fato ou conjunto de fatos formando o conhecimento da realidade.

De acordo com Feitosa e Abílio (2015, p. 157), essa abordagem crítica da EA permite que o educador reflita sobre a prática social do educando, passando pelos pontos de chegada e saída da educação. Adequar o ensino a esta abordagem incentiva a investigação, dando valor e dignidade à prática docente. Logo, a EA articulada com a crítica marxista tem potencial revelador de uma educação emancipatória, visto que “[...] se considera como ponto central a característica sócio político-cultural das teorias críticas da educação, superando a visão ingênua e tradicional da relação entre natureza e ser humano.”

Essa característica gnosiológica das teorias conservadoras da EA pode ser descrita como a identificação do sujeito como agente ativo na construção do conhecimento, logo formulando teoricamente o que é o objeto. A pesquisa de Loureiro, Trein, Tozoni-Reis e Novicki (2009), revela que esta característica se evidencia nas práticas pedagógicas da EA conservadora através de seu foco no indivíduo e na transformação deste, assim como também reduz a resolução dos problemas ambientais como atividade-fim. Neste sentido, segue também uma lógica em que a sociedade é somente uma mera soma dos indivíduos que a constitui, a lógica de que o conjunto das partes forma o todo, não distinguindo essência (raiz) de aparência (superfície).

Essa lógica se traduz, para Arrazola (2002, p. 69), na construção de uma ciência distorcida pela visão masculina, onde suas características principais são a neutralidade e a objetividade, constituindo um conhecimento universal independente de classe, gênero ou raça, logo

A crítica do empirismo feminista às ciências sugere que os conceitos fundamentais do pensamento científico “sofrem de um desvio machista”, são androcêntricos, brancos, burgueses e ocidentais, questionando assim a objetividade e neutralidade dos conhecimentos produzidos por essas ciências.

Essa deformação social da ciência decorre do trabalho alienado, e foi descrita por diversos autores como Antunes (2002), Manacorda (2007), Mészáros (2008), entre outros, como algo que surge do estranhamento do trabalho pelo homem, ao não reconhecer o produto de seu trabalho como seu, mas de outro. O trabalho nesta visão é fundamental para a ontologia do ser social, visto que, este (o trabalho) é reflexo da criatividade do ser humano, atividade onde este (o ser humano) se cria, transformando sua existência. Outras características referentes a esta EA crítico-feminista, e que faz uso de uma abordagem ontológica, é que o objeto não é construído socialmente pelo sujeito, mas sim traduzido através de conceitos e da própria realidade do objeto. Também contempla uma perspectiva de educação em que a transformação do indivíduo ocorre num processo coletivo, como aponta Guimarães (2004).

Neste sentido, buscando esta perspectiva de construção de uma nova realidade é fundamental a compreensão da existência uma estrutura social de dominação e exploração que, segundo Engels (1984, p. 70), é a mais antiga da história da humanidade sendo o primeiro antagonismo de classes, a opressão do sexo feminino pelo masculino: o patriarcado. A EA crítica como corrente de pensamento que se propõe a ser contra hegemônico e transformar as relações de poder, não deve se eximir de engendrar sobre uma EA que seja também feminista.

Ora, para Engels (1984) a dominação do homem sobre a mulher data do surgimento da família individual monogâmica e da propriedade privada, onde as atividades domésticas se tornaram serviços privados e a mulher se torna a primeira criada do lar. O objetivo da monogamia era de garantir que as grandes riquezas acumuladas pelo homem fossem herdadas pelo seu filho legítimo, logo o papel da mulher era ser fiel ao seu marido, garantindo a legitimidade de seu filho. Nesse cenário, o ser mulher ou o ser homem tornam-se papéis sociais, onde à mulher cabe a criação dos filhos e os cuidados do lar (o privado). Ao homem cabe a produção das riquezas da

família e a garantia de sua subsistência (o público). Nas palavras de Engels (1984, p. 80) “[...] a família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais”.

Essa estrutura social gera um conjunto de contradições que leva além da objetificação do gênero feminino, também a discriminação e espoliação daqueles que não se enquadram nos padrões sociais de heterossexualidade e cisgeneridade, no caso as pessoas LGBTQI+ cuja sexualidade e gênero fogem das diretrizes sociais impostas pelo sistema patriarcal. Por isso, faz-se necessário o enfoque no gênero e na diversidade sexual, já que, segundo Nascimento (2017, p.5):

Faz-se necessário desenvolver uma visão que perpassasse os pressupostos feministas e que permita focar numa visão de mundo baseada na diferença, com isso, poderá ocorrer um fortalecimento do grupo oprimido, problematizando as amarras sociais que as originam, problematizando o que se vem chamando de novas relações com o meio ambiente.

Considerando as questões postas acima e que, segundo Guimarães (2016), existe na sociedade moderna um conflito entre os interesses privados e coletivos, onde estes conformam a raiz das causas dos problemas relacionados ao meio ambiente. Logo os conflitos de classe e gênero constituem a gênese da crise ambiental. No entanto, o mesmo autor (2004, p. 29) nos lembra:

Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo.

É diante dessa reflexão, que buscaremos a seguir discutir, a partir de uma EA crítico-feminista, construir uma narrativa sobre como ocorreu uma experiencição realizada pelos bolsistas do PIBID-EA no desenvolvimento de um projeto cuja temática era relacionada às questões de gênero e da diversidade sexual numa escola pública de ensino médio profissionalizante.

A experiência do projeto realizado na escola: uma narrativa coletiva

Para que possamos construir uma narrativa em retrospectiva ao que se tratou a realização do projeto que visava articular a tríade Educação Ambiental, gênero e diversidade sexual, é necessário que o contexto histórico e as contradições presentes no

período de realização do projeto sejam elucidadas. Logo, destacamos o contexto político de pós golpe, uma crise econômica que resultou na Emenda Constitucional 95/2016 congelando investimentos na educação por 20 anos e uma onda social conservadora tendo como expoente, no campo das políticas públicas educacionais, o Movimento Escola Sem Partido (existe desde 2004, mas ganha destaque social nesse período) (BRASIL, 2016).

Foi diante desse cenário, em que o PIBID EA realizou seus projetos do ano de 2016 até o encerramento de suas atividades no começo do ano de 2018. Vale compreender também qual a realidade da escola em que o projeto foi realizado. Assim, trata-se de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP)⁶ que se caracteriza por uma educação de ensino integral que além de ofertar o ensino médio básico, também oferta cursos profissionalizantes como: enfermagem, segurança de trabalho, informática, hospedagem, interpretação e tradução em libras como também instrução de libras. A escola fica localizada no bairro Parquelândia em Fortaleza, porém a maior parte dos alunos vem de outros bairros e muitos vem da região metropolitana de Fortaleza, então é um público bem diverso e sua grande maioria vem de bairros periféricos.

Postas essas questões, nos deteremos agora nas características referentes ao PIBID EA, quais eram as suas propostas pedagógicas e qual era a formação de seus bolsistas. Com isso, os objetivos programáticos do PIBID, em sua gênese enquanto programa nacional, eram principalmente: a) incentivar a formação do docente, valorizando o magistério; b) qualificar a formação promovendo a integração entre educação superior e básica; c) incentivar a educação pública através da participação de licenciandos e professores coformadores, assim como também a criação e participação destes em experiências metodológicas que buscavam a superação de problemas do processo educativo; e por fim, d) articular as teorias e as práticas essenciais à formação docente (CAPES, 2008).

Em nossa experiência vivida, o PIBID EA se destacou justamente por trazer essas características relacionadas em seus objetivos, onde tínhamos momentos de estudo, leitura e debate em encontros presenciais do PIBID na Universidade, como também de planejamento e execução de projetos na escola. Realizamos projetos das

⁶ Esta modalidade de ensino consiste no desafio que o Governo do Estado do Ceará assumiu em 2008, de implantar uma rede de educação profissional no Estado, onde a estratégia central foi de integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, visando a qualificação para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que também prepara os educandos para a Universidade (CEARÁ, 2018).

mais diversas temáticas: poluição, participação social, saúde mental, trabalho, entre outros - através de ações pedagógicas que buscavam proporcionar o debate com os educandos. Logo, realizamos uma prática educativa dialogada, que dentre os projetos realizados, destacamos na sequência o projeto objeto de reflexão do presente manuscrito.

Nesse sentido, o PIBID EA se destacava por ser um subprojeto interdisciplinar e por isso tornou possível a criação de experiências metodológicas inovadoras e interdisciplinares entre diversas áreas do conhecimento. De início, o PIBID EA tinha participação de bolsistas de diversas Licenciaturas como Teatro, Letras e Música para além de Ciências Biológicas e Geografia. Contudo, ocorreram cortes do governo federal nas bolsas, que é aprofundado nas leituras de Jenkins; Cleto (2016). No período em que vivemos a realização deste projeto, haviam apenas bolsistas das Ciências Biológicas e Geografia.

Foi a partir dos encontros para estudo coletivo do grupo de bolsistas na Universidade, que expandimos nossos horizontes teóricos para outras possibilidades de ações relacionadas à EA. A leitura de Suavé (2005) nos permitiu explorar as várias correntes de EA que até então eram para nós desconhecidas. Dado o contexto da época de grande acirramento do debate político nacional, bem como nossa identificação enquanto sujeitos oprimidos por essa estrutura político-social, prontamente nos identificamos com as correntes crítica e feminista da EA. A partir da narração que seguirá na sequência deste artigo, em que as características do projeto realizado na escola serão lembradas, será possível conectar as correntes de pensamento por trás de cada ação realizada.

Assim, o projeto foi intitulado “DEBATENDO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DA GESTÃO DE RECURSOS NATURAIS”. O título em si já diz muito sobre qual era a proposta, indo além daquilo que a EA costuma ser em geral, isso reflete as novas perspectivas que estávamos construindo enquanto bolsistas sobre a EA, reforçando a importância das leituras e dos debates que fazíamos no PIBID, expressando assim a sua relevância para a nossa formação docente. A justificativa que fomentamos para o projeto se ancorava na defesa dos direitos sociais, contra a violência e o preconceito de gênero e identidade sexual, como também no papel ativo da escola diante dessas questões. Afinal, apesar de ser posto pela ideologia conservadora hegemônica que deveríamos ser professores

“neutros”, nossas vivências e individualidades perpassam essas imposições e se expressam na nossa prática docente.

Utilizamos como subsídio teórico autores como Lamim-Guedes e Inôncio (2013), que pincelam em sua obra sobre a relação da EA referente às populações que sofrem com injustiças socioambientais devido a razões financeiras, raciais, étnicas ou de gênero. No mesmo sentido, Junqueira (2009) traz dados alarmantes com relação às consequências da violência contra LGBTs. Ademais, Jesus et al. (2008) ressaltam o papel fundamental da escola na desconstrução de mitos e preconceitos, e com isso a promoção de valores democráticos.

O principal objetivo do projeto se concentrou na busca pela sensibilização dos estudantes para promover o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, reduzindo o preconceito e a intolerância na escola. E como objetivos específicos: a) esclarecer a diferença entre identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico; b) analisar o conhecimento que os estudantes já possuíam sobre o tema; c) refletir sobre conceitos e termos que eles poderiam não conhecer.

A realização do projeto aconteceu em duas das turmas de 2º ano do ensino médio, uma de enfermagem e outra de segurança do trabalho. A metodologia trabalhada com as turmas foi semelhante e ficou dividida no cronograma em três momentos que aconteceram em duas aulas de 50 minutos cada. As aulas foram cedidas de disciplinas como TPV (Temática, Práticas e Vivências) e TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional)⁷, relacionadas a temática da formação cidadã (essas são disciplinas específicas da matriz curricular de escolas integrais profissionalizantes).

Logo, os momentos consistiram em: 1º) a dinâmica do repolho, momento de percepção das concepções e dúvidas das estudantes em relação ao tema; 2º) realização de debates, com um texto, uma notícia, uma música e umas histórias em quadrinhos, onde os educandos formaram grupos e cada grupo ficou com um material desses. Nesta dinâmica foram abordados temas como Patriarcado, Sexo Biológico, Identidade de Gênero (Transgênero e Cisgênero) e Orientação Sexual (Homossexualidade, Heterossexualidade e Bissexualidade), como também estereótipo, preconceito, discriminação, transfobia e homofobia; 3º) houve a produção de um fanzine⁸ relacionado ao tema referente à linguagem interpretada pelo grupo e debatido no

⁷ Segundo Maciel (2014, p. 2817) “os conceitos de competências, autodeterminação, empreendedorismo, foco em resultados, protagonismo, entre outros, são basilares nessas disciplinas.”

⁸ Revista confeccionada manualmente através de cortagens, colagens, pinturas, desenhos, etc.

momento anterior. Para Silva et al. (2010) o uso destes diferentes tipos de linguagem e expressões da cultura é essencial, em especial tendo em vista a complexidade das questões fundamentais necessárias ao debate.

A dinâmica do repolho ocorreu com o uso de uma bola formada por vários papéis A4, onde cada papel continha alguma afirmação, e era tocada uma música enquanto a bola (que também pode ser chamada de repolho) ia passando de mão em mão pelos estudantes. Na nossa experiência, um dos bolsistas ficava de costas e parava a música, e com quem o repolho tivesse ficado, este teria que tirar um papel e ler a afirmação dizendo se concordava ou discordava e o porquê. Algumas afirmações utilizadas foram subsidiadas pela obra de Beto de Jesus et al. (2008). Alguns exemplos das afirmações utilizadas são: “As pessoas podem escolher ser homossexuais, bissexuais ou heterossexuais”, “Um menino que foi criado por um pai homossexual tem mais chance de se tornar homossexual” e “A orientação sexual, a cor da pele, e o sexo podem definir o caráter de uma pessoa”, entre outras (JESUS *et al.*, 2008, p. 64).

Nesse primeiro momento, observamos que os educandos não queriam responder sobre as questões que apareciam no repolho, ficavam se esquivando do papel e rindo das afirmações, porém na turma de enfermagem associamos esse comportamento mais ao cansaço da rotina escolar do que a um desinteresse pelo tema. Isso por que ao longo dos encontros conseguimos dialogar melhor com essa turma, enquanto na de segurança do trabalho realmente havia tanto um desinteresse como um descaso para com as questões debatidas. Algumas afirmações eles não conseguiam só responder se concordavam ou discordavam, o que acabava gerando os debates.

No segundo momento, começamos explicando como seria a atividade. Em que cada grupo deveria discutir os temas abordados nos materiais escolhidos, e após 20 minutos de debate, os grupos deveriam apresentar para o resto da turma o conteúdo do material discutido como também as opiniões debatidas pelo grupo.

Vale destacar o conteúdo e as características de cada material utilizado, logo o texto utilizado abordava de forma breve o surgimento da família, da propriedade privada e do patriarcado. Na turma de segurança do trabalho, notamos que o grupo que ficou com esse texto, não o leu realmente, e isso se refletiu no momento do debate, onde os integrantes do grupo só falaram coisas que não tinham no texto.

A notícia que utilizamos falava sobre os números relacionados à violência contra mulheres e por se tratar de números concretos foi a linguagem que os educandos compreenderam de forma mais imediata, enquanto a letra de música que utilizamos foi

Não Recomendado de Caio Prado (2014) e por ser uma linguagem mais subjetiva, a compreensão dos educandos não foi imediata comparada com a notícia. Inicialmente, ao grupo que ficou com a música foi entregue somente a letra, e esta era tocada para a turma inteira ao final da apresentação do grupo. É importante a letra da música para compreensão do debate que esta gerou, por isso aqui vão algumas estrofes:

A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade

Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado! (PRADO, 2014).

Vale ressaltar que na turma de enfermagem, a música foi apresentada no final da aula, por isso não restou muito tempo para debate-la, enquanto na turma de segurança do trabalho a música foi a primeira linguagem que foi apresentada, assim foi possível debater sobre como a homofobia se expressa na sociedade, afim de excluir os sujeitos LGBTs.

Foram utilizadas duas histórias em quadrinhos para um mesmo grupo, onde os temas predominantemente abordados foram a questão do gênero, da diversidade sexual e sexo biológico, como se pode ver na figura 1.

Cada linguagem utilizada foi pensada com temas distintos para que os debates gerais ocorridos com a turma inteira se decorressem a partir do debate individual de cada grupo, ou seja, inicialmente cada grupo instigaria uma discussão que seria completada com um debate geral. A nossa percepção deste momento foi que talvez a metodologia aplicada não tenha sido a mais eficaz para o estímulo do debate, pois os educandos tinham dificuldade de expressar suas opiniões, muitas vezes apresentando apenas o conteúdo da linguagem. Consideramos também, que por não ser uma atividade que valia nota no boletim escolar, muitos educandos não levaram a sério a participação no projeto. Na turma de segurança do trabalho, por exemplo, muitos se ausentavam no momento das atividades para fazerem outras coisas (a participação não era obrigatória).

FIGURA 1: Histórias em quadrinhos



Fonte: <https://br.pinterest.com/>

Ao final da atividade já falávamos sobre os fanzines que seriam confeccionados no próximo encontro, por isso os grupos seriam mantidos e estes deveriam se organizar para trazer revistas, cola e tesoura, assim como também poderiam utilizar os materiais discutidos no segundo momento. Apesar de avisarmos os estudantes sobre os materiais para garantir a realização da atividade, nós bolsistas do PIBID EA também levamos, pois na realidade escolar é muito comum os estudantes não levarem os materiais solicitados, seja por esquecimento ou por falta de recursos. Neste sentido, durante o planejamento das ações consideramos o processo de produção dos fanzines como

culminância, e ao mesmo tempo, como também produtos concretos da experiência educativa vivida tanto pelos educandos, como por nós bolsistas do PIBID EA e futuros educadores e educadoras.

Dito isto, é essencial para nossa narrativa o impacto dos fanzines na nossa compreensão da realidade escolar e reflexão sobre o nosso papel enquanto educadores e educadoras ambientais, afinal mesmo com planejamento é preciso sensibilidade para mudar planos, se preparar para imprevistos, assim como também para resultados inesperados. A experiência nos beneficiou no sentido de influenciar nossa percepção de que os resultados irão variar a depender da turma, do coletivo, das circunstâncias, da escola, da estrutura social, do momento político, entre outros complexos.

O processo de planejamento e execução do projeto se concretizou num momento de extremo aprendizado, onde foi possível além de combinar a teoria com a prática, também entender como cada turma pode reagir de formas diferentes a estímulos semelhantes. Na nossa experiência ocorreu que a turma de enfermagem, majoritariamente feminina, participou muito mais ativamente dos momentos, assim como também já conheciam um pouco sobre o tema e/ou acumularam mais sobre o mesmo. Enquanto a turma de segurança do trabalho, majoritariamente masculina, acabou se engajando menos na participação do projeto.

Uma contradição que nos marcou foi que enquanto na maioria dos fanzines (usaremos como exemplo a capa do Fanzine B que pode ser vista na Figura 2) era nítida a presença dos temas abordados e até certo ponto compreensão destes, houve um resultado de um fanzine (chamaremos este de fanzine A) de um grupo em que seu conteúdo foi muito divergente do que se debateu ao longo do projeto. Neste fanzine A, na primeira página vemos as palavras “esquema”, “amor e sexo” seguidas de “caiu na rede é peixe”, depois “uma solução alternativa”. Nas páginas seguintes aparecem as frases “nascimento de uma mulher amarga” e “para combater uma bruxa” com a imagem de uma abobrinha embaixo, onde fica nítido que na visão dos educandos que confeccionaram este fanzine a amargura de uma mulher denota da falta de um homem, e a sua felicidade seria concretizada a partir do ato sexual com o órgão sexual masculino (ver Figura 2).

FIGURA 2: Fanzines



Fonte: Elaborada pelos autores do texto

O grupo que produziu o fanzine A era composto por dois meninos, que não participaram de nenhum dos momentos anteriores à confecção dos fanzines. Isto se deu tanto devido às faltas individuais como também ao fato de que nas aulas (referentes as disciplinas de TESE e TPV) utilizadas para a realização do projeto, também costumam acontecer recuperações paralelas e segundas chamadas de provas das disciplinas tanto do currículo básico como também das disciplinas dos cursos técnicos. Ao comparar o conteúdo dos fanzines A e B através das Figuras 5 e 6, o contraste entre os conteúdos fica mais evidente, o que por sua vez torna a contradição mais concreta. Isto nos fez questionar: mas será que mesmo se eles tivessem participado de todos os outros momentos o resultado seria diferente? É uma questão que gera reflexão tanto sobre as contradições da realidade, como consequentemente sobre a nossa prática docente, levando em consideração que o impulso para o início deste projeto se deu em primeiro

momento, por nos encontramos nesta realidade, sendo sujeitos oprimidos por contradições como estas. Essa questão alinhada com o referencial teórico da EA Crítica, permitiu a revelação da concretude da problemática.

Com relação a teoria pensada para o projeto, analisando em retrospecto, se evidencia uma grande inspiração nas etapas de um modelo de intervenção desenvolvido por Alberto Alzate Patiño (1994), citado por Suavé (2005, p. 31), em que a primeira etapa consiste na “[...] análise de textos relativos ao tema ambiental a água, por exemplo: textos de tipo argumentativo, textos científicos, informes de estudos, artigos de jornais, textos literários, poemas, etc.” E a segunda etapa “[...] é relacionar a problemática explorada pelos textos com a realidade local, cotidiana”. Com a ressalva das adaptações feitas, pois invertemos o processo e incorporamos, de acordo com Suavé (2005) a questão política como inerente a EA para a transformação da realidade.

Portanto, levando em consideração a experiência vivida, buscaremos na sequência deste trabalho relacionar a importância do PIBID EA na formação de futuros educadores e educadoras. Tendo em vista o papel destes na sociedade e que a formação destes é essencial para melhoria da qualidade dos processos educativos, em especial levamos em consideração o ensino básico e público, isto pois nossa experiência se realizou através de um programa nacional de incentivo à docência e seu lócus consistiu em uma escola pública de ensino médio.

O potencial formativo do PIBID para os docentes em construção

Levando em consideração o referencial teórico, sobretudo a EA Crítica, buscaremos a partir da experiência vivida construir ponderações e reflexões sobre o papel do PIBID como uma política pública de impacto no campo da educação, em especial na formação docente.

De acordo com Feitosa e Abílio (2015) a crítica marxista é uma base relevante para a EA, visão a qual subsidiará a exposição do presente artigo a partir da sua fundação nas relações de poder e contradições da realidade, logo a base da EA Crítica compreende categorias fundamentais como totalidade, dialética e práxis.

Portanto, ao nos aprofundarmos sobre a teoria que fundamenta a EA Crítica e suas características, será possível compreender aquilo que pode dar base a uma EA crítico-feminista, a contribuição social desta e suas potencialidades no que trata da formação docente. Portanto, o processo de estudo destas categorias nos revelou a

totalidade da realidade social de uma forma que não teria acontecido se não fosse o PIBID-EA, pois apesar de existir uma disciplina no curso de Ciências Biológicas chamada Educação Ambiental, ela não abordava essas diferentes correntes teóricas de EA. De acordo com Suavé (2005), podemos considerar que a EA estudada nesta disciplina se encontrava entre correntes teóricas conservadoras do tipo resolutiva⁹, sustentabilidade¹⁰ e conservacionista¹¹, como também subsidiada pela teoria da pegada ecológica, onde o indivíduo deve mudar apenas seus hábitos individuais, como por exemplo usar transporte coletivo ou bicicleta para reduzir a emissão de gás carbônico.

Ao considerarmos a realidade dos bolsistas do curso de Ciências Biológicas há ao menos uma disciplina obrigatória em sua matriz curricular sobre EA. Quando se considera os outros bolsistas de outros cursos, não há essa disciplina, portanto quais as possibilidades de terem acesso a esses debates? Isso nos leva a perceber que a cisão que existe entre a formação docente e uma formação crítica, pode se alinhar ao confrontar essa visão tradicional de uma ciência neutra, imparcial. Assim, durante esse processo fomos nos entendendo como parte do ambiente que modificamos, e principalmente, como seres humanos que poderiam ir além das contradições impostas pelo patriarcado e pelo capitalismo, capazes de realizar uma verdadeira reviravolta epistemológica.

Portanto, sendo a proposta pedagógica exposta e narrada no presente artigo, concebida a partir de argumentações teóricas de uma epistemologia crítica e uma ontologia do ser social, nos termos de uma teoria social crítica, não poderíamos esquecer de mencionar o caráter crítico-feminista como uma categoria fundamental para discutir sobre uma EA Crítica. Dito isto, em concordância com Loureiro e Tonozi-Reis (2016, p.75), acreditamos que

[...] os objetivos, valores e princípios de qualquer processo educativo responde – e corresponde - a um determinado projeto de formação humana, o que está fundamentado em um modelo de sociedade que se pretende garantir/reproduzir – ou superar/transformar.

⁹ “Esta corrente adota a visão central de educação ambiental proposta pela UNESCO no contexto de seu Programa internacional de educação ambiental (1975-1995). Trata-se de informar ou de levar as pessoas a se informarem sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las.” (SUAVÉ, 2005, p. 21)

¹⁰ Para esta corrente a EA não deve se limitar a um enfoque naturalista, porém em sua concepção as questões sociais econômicas devem ser prioritárias, trazendo à tona o debate da viabilidade econômica (SUAVÉ, 2005).

¹¹ Suas proposições estão centradas na conservação de recursos naturais como a água, o solo, os animais, entre outros. Se relaciona, por exemplo, com os três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem (SUAVÉ, 2005).

Ao afirmarmos que a EA Crítica busca a superação, concreta e histórica, da condição de alienação dos homens, é necessário destacarmos a importância do trabalho, compreendido como princípio formativo de criação e reprodução da vida. Que, para Konder (1981, p. 14), tem duplo caráter, na visão idealista de Hegel o trabalho trata-se do responsável pelo homem se distanciar da natureza, contrapondo-se como sujeito em relação ao mundo dos objetos, e, portanto, permitindo a dominação do homem sobre as energias da natureza, causando um impulso ao desenvolvimento humano. Enquanto Marx apesar de concordar com Hegel nesse aspecto, irá além e discutirá sobre a “deformação monstruosa [que] se encontra na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais”.

Isto pois, nos moldes do modo de produção capitalista, em uma sociedade dividida entre aqueles que possuem os meios de produção e os que possuem apenas sua força de trabalho, decorre uma situação de extrema expropriação e exploração de seres humanos sobre outros seres humanos. O trabalho se torna alienado e o trabalhador se torna apenas uma mercadoria, onde outro têm o domínio sobre sua atividade. Existe assim, um estranhamento entre o trabalhador e o seu trabalho, pois o trabalhador em vez de reconhecer em suas próprias criações, sente-se ameaçado pelos produtos de seu trabalho (OLIVEIRA, 2010).

Na questão do trabalho, também existe o aspecto da exploração do homem sobre a mulher em que se deve a divisão social do trabalho. Relembrando que, segundo Engels (1984), devido ao sistema patriarcal, onde a mulher pertence ao privado, ao lar, e suas atividades se restringiram a este, a mesma será obrigada a realizar o trabalho doméstico, se tornando uma escrava deste. E por essas razões reforçamos a importância de uma teoria que seja também feminista, considerando o patriarcado tão nocivo quanto o modo de produção capitalista, para uma formação humana plena.

Logo, para Saviani (2008) se o processo de formação humana plena não se realiza diante desse contexto de opressão e exploração, nessa realidade cheia de contradições, e a educação é um meio de reprodução de valores e princípios para a manutenção ou transformação do status quo, esta será fundamental. Assim, através da EA Crítica a educação deverá buscar uma superação da condição de alienação do ser humano, através de uma prática social, como também uma apropriação dos conhecimentos produzidos pela cultura humana. Por isso, é que a educação escolar e suas políticas públicas serão estratégicas neste sentido.

Então, se a educação diz respeito ao processo de formação humana onilateral, e se sob o modo capitalista de produção a onilateralidade possível se dá na busca de superação das relações sociais alienadas, na educação escolar, onde a educação ambiental tem importância histórica e social, a identificação na prática social dos elementos culturais necessários à apropriação do mundo – conhecido por todos como currículo escolar – pode contribuir para esse processo de superação. Essa é considerada aqui uma contribuição significativa da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica que tem no pensamento marxista seu referencial teórico e metodológico (LOUREIRO; TONOZI-REIS, 2016, p. 75).

Ao nos apropriarmos de disciplinas curriculares da referida escola (TPV e TESE) que em sua essência não discutiam sobre essas questões sociais, nós mudamos o caráter destas (pelo menos durante a execução do projeto) com o intuito de não apenas discutir essas questões, mas ir a fundo nestas problemáticas. Buscamos proporcionar aos educandos (e nesse processo dialético proporcionamos isso a nós mesmos) a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos que dizem respeito às raízes de problemas sociais, como por exemplo a caracterização do patriarcado enquanto estrutura social de dominação. Esse é um elo concreto entre nossa prática social e nosso referencial teórico, mesmo que na época isso não fosse tão evidente para nós, pois este só se tornou evidente diante da construção da nossa narrativa da experiência vivida.

E para além da apropriação desses conhecimentos historicamente produzidos referentes a uma teoria social crítica, qual foi o impacto da experiência de realizar este projeto em nossa formação docente? A partir da prática social nos identificamos com os elementos culturais necessários à apropriação da realidade concreta? A totalização realizada nesta síntese foi acertada? Essas são questões que somente a nossa prática social poderá nos responder, pois segundo Konder (1981, p. 21) “[...] a gente depende, em última análise, da prática - especialmente da prática social - para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (e com as totalizações)”. Portanto, em nossa visão fica evidente que o PIBID-EA foi fundamental para o processo de nossa formação enquanto futuros educadores e educadoras. Certamente, sem as experiências do PIBID-EA hoje não seríamos os educadores que somos, não pensaríamos como pensamos, logo nossa prática social, nosso trabalho, foi transformado.

A percepção de como as contradições se manifestam na realidade concreta de uma sala de aula, nos permitiu conhecer melhor as características que reagem sobre cada turma, de acordo com que o projeto foi acontecendo, nós fomos aprendendo junto com os educandos, como também entendendo as melhores formas de lidar com

determinada turma e quais pontos eram necessários serem reforçados. No caso do fanzine machista, por exemplo, fizemos uma conversa com toda a turma novamente sobre o que é a estrutura do patriarcado e como ela se manifesta de diversas formas em nossa realidade. Isto nos proporcionou a habilidade de, a partir de investigações e reflexões, mobilizar diferentes conhecimentos para resoluções, tendo o poder de decisão sobre nossa prática educativa.

Portanto, a partir da experiência vivida, reafirmamos a afirmação de Guimarães (2004, p. 31) que “[...] planejar ações pedagógicas em que as práticas sejam viabilizadas, tornam-se fundamentais na perspectiva crítica”, pois “potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças”.

A partir das palavras de Guimarães (2004), salientamos a importância de experiências que, mesmo acontecendo nesta realidade recheada de contradições, representando os diversos valores do capital, onde as relações humanas são objetificadas, constroem lentamente, mas também inexoravelmente, uma desconstrução desta cultura individualista. O mundo como o conhecemos é uma construção social da qual fazemos parte, e sua construção numa perspectiva coletiva e emancipatória é nossa tarefa básica.

Ao final desta elaboração, traremos algumas conexões de nossa experiência vivida com outras narrativas de outros PIBIDs, visto que:

É precisamente o diálogo no grupo, o convívio entre professores que começam a debruçar-se sobre a sua experiência e outros que já elaboraram trabalhos dentro dessa perspectiva que ajuda a elaborar hipóteses. Nesse sentido, essas pesquisas demandam ser discutidas coletivamente, ainda que individualmente elaboradas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 32).

Portanto, as narrativas de Paniago e Sarmiento (2017) e Silva e Rios (2018), dialogam com a nossa narrativa ao memorar práticas sociais relacionados ao PIBID, onde bolsistas e professores cofomadores podem construir um espaço de reflexão tanto na Universidade quanto nas escolas públicas, onde uma postura de reflexão e investigação é incitada a partir da elaboração e execução de projetos de ensino. Isto implica numa dialética de criação de estratégias e metodologias que fazem o sujeito entender sua prática educativa, ou seja, seu trabalho (entendendo este como ontologia do ser), produzindo conhecimento da realidade a partir de suas experiências.

Conclusão

Em primeiro momento, consideramos que todas as mediações (ligações profundas do tema com a realidade concreta) e contradições foram debatidas o suficiente para uma apropriação crítica da realidade. Certamente, devido à complexidade dos temas abordados não exaurimos este debate, e seguramente esta nunca foi a intenção deste artigo. Pelo contrário, as conclusões vistas nesta sequência pretendem acumular para que mais trabalhos nesta perspectiva sejam desenvolvidos e dialeticamente ultrapassem as discussões travadas neste.

Dito isto, a partir da experiência vivida, nos percebemos diante de uma realidade social, tendo em vista uma educação emancipadora, onde urge a necessidade de uma boa formação inicial e continuada para professores, onde estes deverão reconhecer sua situação social e educacional, buscando se libertar de tabus, dogmas e acomodações. O PIBID, em especial o PIBID-EA, foi uma ferramenta que contribuiu de forma concreta para a formação crítica daqueles que o construíram.

Ao realizar esta narrativa de experiência nos confrontamos com os objetivos traçados e os resultados alcançados e isso nos fez refletir acerca de um projeto de educação nacional onde é preciso desvelar as contradições de uma sociedade patriarcal e capitalista, onde o trabalho se torna alienado. Esta crise do trabalho degrada o ser social, assim como seus complexos que são parcialmente dependentes deste. A educação, como um complexo social responsável pela reprodução desta visão de mundo pertencente a esta sociedade, tem um papel fundamental na construção de uma práxis revolucionária.

A partir desta discussão na perspectiva de uma EA crítico-feminista, fundamentada numa teoria social crítica, portanto numa EA Crítica, foi possível articular a relação entre o debate de gênero e diversidade sexual e a educação ambiental durante a realização do projeto. Onde também foi possível compreender o papel do docente como mediador neste processo educativo. Logo, evidencia-se o PIBID como uma política pública que é importante para o desenvolvimento de uma formação docente crítica.

Ao realizar uma retrospectiva da conjuntura política, econômica e social da época, é possível considerar o PIBID, como uma política pública federal no campo da educação, cujo caráter foi interferido após o golpe de 2016 e com queda do

neodesenvolvimentismo, seguida da retomada de uma política econômica neoliberal. O projeto de educação nacional, a partir disso, segue a cartilha do Banco Mundial¹², indo por uma lógica da mercantilização da educação (JINKINS; CLETO, 2016).

A partir da experiência vivida no PIBID EA, nos reconhecemos diante de uma perspectiva teórica que não seria possível sem a existência dessa política pública, em especial tendo essa característica interdisciplinar, e infelizmente trata-se de um subprojeto que não existe mais, e por qual motivo? Quais são os interesses políticos pelo fim dessa vertente do PIBID? Por que esse subprojeto do PIBID não existe mais? Como aconteceu? Quais implicações para a formação dos envolvidos? Onde fica sendo discutida a EA? Assim, nesta sequência podemos vir a trazer algumas conclusões que estarão baseadas nas concepções de mundo debatidas até aqui. No entanto, somente a prática social responderá se as totalizações realizadas até aqui são suficientes para captação da essência desta realidade.

A erradicação de subprojetos interdisciplinares vem de uma política nacional de desestruturação da educação pública no Brasil, a fim de gerar um impulso ainda maior nos lucros para os setores privados da educação. Isto pode ser respondido segundo Silva (2011), pela definição de Marx que trata da fetichização da mercadoria, neste caso a educação é vista como uma mera mercadoria, e as características de sua relação com o trabalho, e inclusive suas relações sociais, são ocultadas. Logo, para este mesmo autor (2011, p. 127) “[...] é possível delinear que a visão de Marx sobre o fetichismo diz respeito à inversão que é operada pelo capitalismo entre sujeitos e objetos.”

O esvaziamento do subprojeto se iniciou com o corte de bolsas, em que ao determinado bolsista se formar e sair do PIBID não ocorria uma renovação de sua bolsa através da seleção de novo bolsista referente ao mesmo curso. O subprojeto também sofreu com a perda de uma escola de ensino fundamental e passou a atuar somente no ensino médio. Em 2018 veio a finalização do edital do programa do qual o subprojeto foi fruto e em seguida surgiu um novo edital do PIBID onde os subprojetos interdisciplinares não existiriam mais.

Todo este processo têm uma implicação direta na formação daqueles que ainda continuam e deverão vir a começar ainda graduações em licenciaturas no próximo período. Isto nos leva a refletir: onde a EA crítico-feminista poderá vir a ser discutida? Cabe a nós profissionais da educação buscar nos posicionar para fomentar estes debates

¹² “Através do programa Education for All, órgão internacional exerce forte influência sobre as políticas educacionais brasileiras” (ANDRADE, 2015).

em diversas esferas: seja da sala de aula, a partir de um cursinho popular, da concretização de certo projeto político-pedagógico, da formulação de uma política pública tanto para ensino básico como para ensino superior, etc.

Postas essas questões, por fim torna-se necessário relacionar os objetivos gerais do PIBID (CAPES, 2008), enquanto programa nacional, a partir do relato de experiência do projeto realizado. Logo, os objetivos que se relacionam à qualificação e valorização da formação docente, são ratificados não só por este artigo, mas também como diversos outros trabalhos como o de Canan (2018), de Felício (2014) e Anjos e Costa (2012), dentre diversos outros.

Por fim, destacamos uma conclusão com relação a interdisciplinaridade, tendo em vista o caráter interdisciplinar do nosso PIBID e tratando-se de um subprojeto em EA. Vale ressaltar que ao nos aprofundarmos na EA crítica, cuja subsídio teórico é uma teoria social crítica, onde o trabalho é uma categoria fundante do ser social e este encontra-se numa crise estrutural causada pela divisão social do trabalho surgida pela propriedade privada, somente uma visão da realidade em sua totalidade, buscando uma transformação radical onde a exploração humana, a partir do trabalho alienado, seja erradicada. Portanto, em concordância com Tonet (2016, p.135) que fala que “[...] somente uma forma de sociabilidade comunista pode superar, efetivamente, o caráter fragmentado do saber”, reafirmamos que a interdisciplinaridade que surge apenas como uma solução para a fragmentação do conhecimento, tratando-o como um problema meramente epistêmico e não indo na raiz das questões que fundamentam o ser social, não basta para a construção de atividade educativa que pretenda ser emancipadora.

Referências

ANDRADE, Pamela Carvalho de Deus. **Banco Mundial interfere na educação básica brasileira**. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=6592&ed=1160&f=66>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ANJOS, Lucélia Carla da Silva dos; COSTA, Ideuvaneide Gonçalves. **A contribuição do PIBID à formação docente**. In: SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DO PIBID, 2., 2012. **Anais do II Seminário de Socialização do PIBID** - UNIFAL - MG. Alfenas: Unifal, 2012. p. 1-4. Disponível em: https://www.academia.edu/13917071/A_contribui%C3%A7%C3%A3o_do_PIBID_%C3%A0_forma%C3%A7%C3%A3o_docente. Acesso em: 8 ago. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. 116 p.

ARRAZOLA, Laura Susana Duque. Ciência e crítica feminista. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Org.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: Redor, 2002. p. 67-77. Disponível em: http://www.academia.edu/download/31786714/COSTA_E_SANDENBERG_FEMINISMO_CIENCIA_E_TECNOLOGIA.pdf#page=63. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BIANCON, Mateus Luiz; MARTINEZ, Flávia Wegrzyn. Educação ambiental, gênero, sexualidade e luta de classes: algumas reflexões sobre política, educação crítica e transformação social. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 21-30, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/4703>. Acesso em: 01 set. 2020.

CAPES. Pibid - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, jun. 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/54>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação (Seduc). **Governo do Estado do Ceará. Apresentação**. 2018. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128. Acesso em: 17 ago. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 216 p.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, jul. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701006.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2020.

GONZALEZ-GAUDIANO, Edgar; LORENZETTI, Leonir. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 191-211, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2020.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental:** participação para além dos muros da escola. In: Ministério da Educação (Coord.). *Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação nas escolas*. Brasília: Unesco, 2007. p. 85-94.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**. In: Ministério do Meio Ambiente (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-35. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.l.], v.7, n.9, p.11-22, maio 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>. Acesso em: 21 jun. 2020.

JESUS, Beto de et al. **Diversidade sexual na escola:** uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. 2. ed. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008. 92 p. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/regiao3/atos-e-publicacoes/publicacoes/diversidade_sexual.1968.pdf. Acesso em: 8 nov. 2017.

JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?:** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso**. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: UFMS, 2009. p. 111-142. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/download/46785/23882/>. Acesso em: 8 nov. 2017.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. **O Que É Dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAMIM-GUEDES, Valdir; INOCÊNCIO, Adalberto Fernando. **Mulheres e sustentabilidade:** uma aproximação entre movimento feminista e a educação ambiental. In: VII EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013. Rio Claro. Anais do VII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio Claro: EPEA, 2013. p. 1-13. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0170-2.pdf. Acesso em: 8 nov. 2017.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 145-163, abr.

2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000100010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 ago. 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica**: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462013000100004&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 ago. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S.l.], p. 68-82, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5960>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. *Cadernos Cedex*, [S.L.], v. 29, n. 77, p. 81-97, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000100006&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 17 ago. 2020

MACIEL, Maria José Camelo. **O currículo das escolas estaduais de educação profissional (EEEPS) do Ceará: concepções e práticas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2014. Fortaleza: UECE, 2015. p. 2809-2820. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?category=4&author=1607>. Acesso em: 18 jul.2020.

MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007. 211 p.

MÉSZÁRIOS, Istiván. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

NASCIMENTO, Ariel Pereira Fernandes do. **A questão do gênero e sua influência na educação ambiental**. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC, 12., 2017. Florianópolis. Atas dos ENPECs. Florianópolis: Abrapec, 2017. p. 1-7. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2474-1.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

OLIVEIRA, Elida. **Amazônia bate novo recorde nos alertas de desmatamento em junho; sinais de devastação atingem mais de 3 mil km² no semestre, aumento de 25%**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/07/10/amazonia-bate-novo-recorde-nos->

alertas-de-desmatamento-em-junho-aumento-dos-ultimos-11-meses-foi-de-64percent-aponta-inpe.ghtml. Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Luciana de; TOOGE, Rikardy. **Número de agrotóxicos registrados em 2019 é o maior da série histórica; 94,5% são genéricos, diz governo.** 2019.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/12/28/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2019-e-o-maior-da-serie-historica-945percent-sao-genericos-diz-governo.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Revista Eletrônica Kínesis*, [S.l.], v. 2, n. 3, p.72-88, abr. 2010. Disponível em:

http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educação & Realidade*, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 771-792, fev. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200771&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2020.

PRADO, Caio. **Não Recomendado.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caio-prado/nao-recomendado/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental.** In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 236.

RUSSEL, Constance; SARICK, Tema; KENNELLY, Jackie. Tornando queer a educação ambiental. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 225-238, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2020.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas.** In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED. Anais da Reunião Científica Nacional da ANPED. Curitiba: UFPR, 2016. p.1-17. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SILVA, Alex Sander da. **Fetichismo, alienação e educação como mercadoria.** *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 123-139, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1900/1921>. Acesso em: 10 ago. 2020. Doi: 10.17058/rea.v19i1.1900.

SILVA, F.; RIOS, J. A. **Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos.** *Educação & Formação*, Santa Catarina, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270>.

Acesso em: 21 ago. 2020.

SILVA, Silvio Profirio da et al. **Literatura de Cordel: linguagem, comunicação, cultura, memória e interdisciplinaridade.** *Raído*, Dourados, v. 4, n. 7, p. 303-322, out. 2010. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/603>. Acesso em: 08 set. 2020.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3. ed. São Paulo: Creative Commons, 2016. 181 p.

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Revista
Diversidade
e Educação