



Revista Espaço do Currículo  
ISSN: 1983-1579  
rec@ce.ufpb.br  
Universidade Federal da Paraíba  
Brasil

Azeredo Coelho, Guilherme; Gomes de Abreu, Rozana; Milanez, Juliana  
**COMPLICANDO A CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
E O CURRERE: entre experiências vividas e o currículo escolar**  
Revista Espaço do Currículo, vol. 16, núm. 1, 2023, Janeiro-, pp. 1-10  
Universidade Federal da Paraíba  
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66126>

- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)



**COMPLICANDO A CONVERSA SOBRE  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRERE:  
entre experiências vividas e o currículo  
escolar**

**COMPLICATING THE CONVERSATION  
ABOUT ENVIRONMENTAL EDUCATION  
AND CURRERE: between lived  
experiences and the school curriculum**

**COMPLICACIÓN DE LA CONVERSACIÓN  
SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y  
CURRERE: entre las experiencias vividas  
y el currículo escolar**

**Resumo:** Diante das mudanças climáticas ou “mutação climática”, como Bruno Latour define, e do avanço da ideologia neoliberal sobre as próprias vidas individuais e coletivas, o presente trabalho tem como objetivo construir elos entre a teorização curricular de William Pinar e a Educação Ambiental, entendida enquanto uma rede espaço-temporais de experiências e relações. Tais elos se fazem necessários a partir das ideologias burguesas (im)postas pelas políticas públicas curriculares deliberadas nos últimos anos, agenciando uma determinada visão sobre as relações entre seres humanos e não-humanos por meio da Educação Ambiental, a partir de visões conservadoras e de pouca contribuição para uma luta sistêmica. Defendemos que as experiências vividas cotidianamente e as histórias de vida dos sujeitos do currículo (professoras, professores, alunas e alunos), permitem complicar as conversas dentro de sala, contribuindo assim, para que a Educação Ambiental seja produto da construção humana local, agindo sob a realidade de vida de cada localidade, levando em consideração as especificidades dos sujeitos, além de suas subjetividades que permeiam a escola e a cultura e história onde esses sujeitos estão inseridos.

**Palavras-chave:** Currículo. Experiências vividas. Educação Ambiental.

Recebido em: 12/03/2023

Alterações recebidas em: 23/04/2023

Aceito em: 23/04/2023

Publicação em: 25/04/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.66126

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Guilherme Azeredo Coelho**

Licenciado em Química

Mestrando pela Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [guilhermedezereado@gmail.com](mailto:guilhermedezereado@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6418-7109>

**Rozana Gomes de Abreu**

Doutora em Educação

Professora do Colégio de Aplicação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Brasil.

E-mail: [rgrozana@gmail.com](mailto:rgrozana@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3744-9082>

**Juliana Milanez**

Doutora em Química

Professora da Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Brasil.

E-mail: [jumilanez@ufrrj.br](mailto:jumilanez@ufrrj.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0073-9476>

**Como citar este artigo:**

COELHO, G. A.; ABREU, R. G.; MILANEZ, J. COMPLICANDO A CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRERE: entre experiências vividas e o currículo escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66126>.

**Abstract:** Faced with climate change or “climate mutation”, as Bruno Latour defines it, and the advance of neoliberal ideology over individual and collective lives themselves, this work aims to build links between William Pinar’s curricular theorization and Environmental Education, understood as a space-time network of experiences and relationships. Such links are necessary based on the bourgeois ideologies (im)posed by public curricular policies deliberated in recent years, promoting a certain view on the relationships between human and non-human beings through Environmental Education, based on conservative views and little contribution to a systemic struggle. We defend that the experiences lived daily and the life stories of the subjects of the curriculum (teachers, male and female students), make it possible to complicate the conversations inside the classroom, thus contributing for Environmental Education to be a product of local human construction, acting under the life reality of each location, taking into account the specificities of the subjects, in addition to their subjectivities that permeate the school and the culture and history where these subjects are inserted.

**Keywords:** Curriculum. Lived experiences. Environmental education.

**Resumen:** Frente al cambio climático o “mutación climática”, como lo define Bruno Latour, y al avance de la ideología neoliberal sobre las propias vidas individuales y colectivas, este trabajo pretende construir vínculos entre la teorización curricular de William Pinar y la Educación Ambiental, entendida como un espacio-tiempo. red de experiencias y relaciones. Dichos vínculos son necesarios a partir de las ideologías burguesas (im)puestas por las políticas curriculares públicas deliberadas en los últimos años, promoviendo una determinada mirada sobre las relaciones entre los seres humanos y no humanos a través de la Educación Ambiental, sustentada en visiones conservadoras y de escasa contribución a un sistema sistémico. lucha. Defendemos que las experiencias vividas cotidianamente y las historias de vida de los sujetos del currículo (docentes, alumnos y alumnas), posibilitan complicar las conversaciones al interior del aula, contribuyendo así a que la Educación Ambiental sea producto de la construcción humana local. , actuando bajo la realidad de vida de cada lugar, teniendo en cuenta las especificidades de los sujetos, además de sus subjetividades que impregnan la escuela y la cultura e historia donde estos sujetos se insertan.

**Palabras clave:** Currículo. Experiencias vividas. Educación Ambiental.

## 1 INTRODUÇÃO

“contranarciso”

em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas

o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você

assim como  
 eu estou em você  
 eu estou nele  
 em nós  
 e só quando  
 estamos em nós  
 estamos em paz  
 mesmo que estejamos a sós  
 (LEMINSKI, 2013, p. 32)

Diante da emergência que se instaura no cenário político, educacional, social e ambiental brasileiro, fruto do alastramento das ideologias conservadoras da extrema direita (LATOURE, 2020), é imprescindível que estejamos juntas, juntos e juntas em um movimento “contranarciso”<sup>1</sup>, assim como exposto por Leminski (2013) em sua poesia.

O avanço dessa situação emergencial nos coloca em contato com um conjunto de políticas anti-intelectuais, que minam o caráter artístico-intelectual-docente, a partir da materialização discursiva em currículos normatizadores, testes padronizados e nas avaliações em larga escala (SÜSSEKIND, 2014). Esse conjunto de ações atuantes na supervalorização do “eu”, gestado no âmago dos interesses neoliberais, atuam na limitação do trabalho docente e na retirada de nossa autonomia, tornando-nos sombra nas vivências cotidianas nas escolas (PINAR, 2006).

Na incansável busca por uma “qualidade educacional”, através de parâmetros pensados por quem quer encobrir a emergência e tirá-la da luta política travada nos últimos anos, com pretextos de inclusão, há ameaça de formatação de nosso trabalho e a sua limitação à lógica da testagem (PINAR, 2016). As palavras assim pronunciadas por nós somem, porque se perdem no lugar de outras que insistem em reduzir a educação a uma ideia de contabilidade, onde os números só produzem sentido quando expressam altos resultados, “indicando a acumulação de conhecimento, o que supostamente se traduz em um aumento do produto nacional bruto” (*idem*, 2006, p. 127). O pesadelo da emergência, portanto, constitui-se como:

O pesadelo presente - no qual educadores têm pouco controle sobre currículo, o verdadeiro centro organizacional e intelectual da escolarização - tem muitos pontos, dentre eles é proeminente a responsabilização (*accountability*), uma aparente ideia de senso comum que faz os professores - mais do que os estudantes e seus pais - serem responsáveis pelas realizações educacionais dos alunos (PINAR, 2006, p. 127).

Junto à instrumentalização da educação, carregando consigo a ideia de medição do processo de ensino-aprendizagem (*accountability*), conforme nos apresenta Pinar (2006; 2007; 2016), o currículo pode se expressar enquanto território de manifestação de interesses hegemônicos, estabelecendo contato entre “[...] competição e instrumentalidade burguesas, bem como o monoculturalismo europeu” (*idem*, 2012, p. 155). Tal panorama nos lança a um “jogo de adivinhação, que, sim, estraga a espontaneidade e a autenticidade da conversa” (SÜSSEKIND, 2014, p. 33), nos afastando do convívio com o outro, com nós mesmos e com nossas experiências (LARROSA, 2002). Nesse processo de individualização e de produção do self privatizado (PINAR, 2012), o currículo constitui-se em nome da proliferação da ontologia capitalista, esvaziando a experiência através do excesso de informação, mercantilização do tempo e da

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o termo "contranarciso", herdando da poesia de Leminski (2013), visto que expõe um caráter interrelacional entre sujeitos. Dessa forma, em diálogo com Pinar (2016), a ideologia neoliberal presente nas políticas públicas curriculares nos empurra para a visualização de um "eu" narcisístico. Quando compreendemos o currículo, produzido dentro da escola, enquanto um conjunto de vozes, constituído por diversos "eus" e por diversos "outros", percebemos um distanciamento daquilo que nos é (im)posto pelas diretrizes curriculares, ou seja, um movimento "contranarciso" (PINAR, 2007; 2016).

vida, pela imposição de experiências em determinados moldes (LARROSA, 2022).

A emergência na qual nos inserimos interroga constantemente sobre nossa relação com o ambiente que nos cerca e, dentro disso, produzindo a diferença entre “nós” e a Natureza (KRENAK, 2019). A Educação Ambiental, alinhada a um discurso conservador e presente nas políticas públicas curriculares, amplia o abismo que a emergência nos coloca, visto que carrega consigo narrativas generalistas e denunciatórias, individualizando as ações dos sujeitos, na medida em que as moraliza (TRISTÃO, 2012).

Presos no presente e na tentativa de sobreviver a ele, a ação narcisística, materializada nos currículos e nas políticas públicas normatizadoras de Educação Ambiental, corrompe a ideia de viver em coletivo e de estreitar os laços entre terrestres<sup>2</sup> (TRISTÃO, 2014). O abismo ambiental, onde nos encontramos hoje, nos lança à ideia de integrar o currículo ao ambiente do qual vivemos e nos relacionamos, dialeticamente, visto que “o currículo não é sobre a escola, deveria ser sobre o mundo. Bem, o mundo através de nós” (PINAR, 2014, p. 47).

Perante o cenário emergencial apresentado, é importante que compliquemos a conversa sobre currículo, como proposto por Pinar (2016), estabelecendo elos entre as experiências vividas pelos sujeitos no espaço-tempo escolar e os conhecimentos trabalhados e produzidos por docentes e estudantes.

Dessa maneira, o presente trabalho tem por objetivo construir tecidos teóricos entre a teorização curricular de Pinar (2007; 2016) e a Educação Ambiental, sendo esta última pensada neste trabalho, como rede espaço-temporais de experiências, convívio e relações entre terrestres e o meio ambiente (TRISTÃO, 2005; 2012; 2013; 2014; VIEIRAS; TRISTÃO, 2016; REZENDE *et al.*, 2017). Espera-se que, através dos entrelaçamentos de fios, sejamos capazes de imaginar mundos outros possíveis, ampliando (e complicando) a conversa sobre currículo e Educação Ambiental, e com isso, nos reconstruindo subjetivamente frente à emergência que nos interpela (PINAR, 2016).

## 2 CURRÍCULO COMO CONVERSA COMPLICADA

Ao trazer o lado “pessoal” para as teorizações curriculares (LOPES; MACEDO, 2016), Pinar (2016) nos convida a olhar para o currículo como uma conversa complicada. Tal perspectiva parte da ideia de que o currículo é constituído por meio da relação dialógica entre os sujeitos que o compõem, nesse caso, docentes e estudantes, ao longo de um intercâmbio (osmótico) entre as esferas públicas e privadas de suas próprias vidas. Dessa forma, a realidade produzida na agência curricular é permeada pelas subjetividades que estruturam e atuam na ação elaborativa do currículo (VEIGA-NETO, 2002), de modo que tal interferência pode ser ocasionada pelo que docentes e estudantes carregam consigo e “para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse” (PINAR, 2016, p.19).

Na dança dialógica, de mãos dadas, os sujeitos do currículo, com base nas teorizações de William Pinar, trazem o “eu” como objeto direto do currículo escolar, onde o indivíduo “não é o indivíduo burguês desacreditado pelos vários marxismos e adotado pelos conservadores, mas sim o vórtice das relações psicossociais” (PINAR, 2012, p. 162). Deste modo, o currículo concebido como “conversa complicada” expressa:

[...] o caráter relacional das ideias, não apenas no que se refere às relações de umas com outras, sugerindo-se também sua encarnação e personificação nas vidas individuais, sua origem e expressão em movimentos e tendências sociais,

<sup>2</sup> Decidimos, neste texto, em utilizar o termo “terrestre” ao nos referirmos à seres humanos e não-humanos em diálogo com seus locais. Conforme nos coloca Latour (2020), “Terrestre” (usado pelo autor com letra maiúscula) promove uma diferenciação do sujeito pela abertura do espaço, visto que “o Terrestre, estando vinculado à terra e ao solo, é também uma forma de *mundificação*, já que não se restringe a nenhuma fronteira e transborda todas as identidades” (*idem*, p.68, grifos do autor). Dessa forma, ao utilizarmos desse termo para nos referirmos aos seres (humanos e não-humanos) estamos propondo um: 1) vínculo desses com o meio ambiente, de forma local e global, sem perder de vista a interrelação entre tais espaços; 2) esvaziamento de elementos classificadores e da possibilidade que a construção da diferença intensifique as relações de poder existentes entre seres com seus meios. Dessa forma, é mostrar que os currículos estão permeados por saberes que se produzem dialeticamente, através do convívio entre seres, ou melhor, entre terrestres.

suas raízes no passado histórico, seu prenúncio de nosso futuro individual e nacional, e do futuro de nossa espécie também (*ibidem*, p. 170).

É através da conversa, do diálogo, da troca (não necessariamente isenta de conflitos), que o currículo pode ser produtivo e produzido, onde “os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas” (PINAR, 2014, p. 31), localizadas temporal-especialmente.

Entretanto, é a opacidade da conversa, que a complica entre os sujeitos do currículo e dificulta a percepção de suas nuances, visto que a imprevisibilidade humana acompanha a conversação, mostrando que nem tudo é enunciado por parte dos professores e dos estudantes (PINAR, 2013; 2014), além das “palavras acompanharem aquilo que acontece fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos” (PINAR, 2014, p. 31). O professor torna-se artista, onde os fragmentos das falas, das vidas e dos seres transformam-se em elementos constituintes das colagens curriculares, obras essas incorporadas pelas conversas (complicadas) e que direcionam as práticas em sala de aula (SÜSSEKIND, 2014).

Quando a conversa complicada invade o currículo da escola e as teorias que o embasam, há um movimento de pôr em xeque a supremacia (imposta) das diretrizes curriculares, tornando-as secundárias nos saberes-fazeres-artísticos-docente. Distante da padronização curricular, a conversa complicada torna a imprevisibilidade amálgama importante na estruturação do currículo, permitindo às/aos docentes e estudantes “decidir quanto ‘caos’ e quanta ‘continuidade’ é adequada, tanto intelectualmente quanto ao tornar psicologicamente gerenciável a aprendizagem” (PINAR, 2016, p. 211).

Fatores como esses apresentados deslocam o discurso para além das normativas curriculares postas pelas políticas públicas normatizadoras, descentralizando as normas e padrões discursivos impostos. Faz-se necessário, dessa forma, um convite às/aos professores e estudantes “a se encontrarem e encontrarem o mundo em que habitam (e que os habita) por meio do estudo acadêmico [...], da cultura popular, tudo isso entremeado com sua própria experiência vivida” (*ibidem*, p. 214, grifo nosso).

### 3 O CURRERE

Os percursos da vida pelos quais os sujeitos caminham, cruzam-se e tecem as tramas do currículo escolar, pautadas nas experiências - os percursos - de cada professor e estudante que circundam o espaço escolar (PINAR, 2016). Dentro dessa perspectiva, Pinar (2007) nos lança à ideia de *currere* (forma infinitiva em latim de currículo), atrelando o currículo a uma ação contínua, onde pelo contato com o percurso individual de cada sujeito do currículo, ou seja, suas próprias experiências vividas, o mesmo ganha forma e formato. Isso mostra que o conceito de *currere* é noção primeira nas teorizações curriculares, a partir das concepções de William Pinar, permitindo assim que a conversa complicada seja então estabelecida curricularmente, pela troca e contato entre docente e estudantes.

O *currere*, portanto, evidencia a experiência como fator estruturante do currículo escolar e que, por meio dele, permite a ação e o processo de sua (re)construção (PINAR, 2016). Através da conversa complicada entre professores e estudantes, quando estes expõem seus sentimentos e vivências, o currículo escolar estrutura-se pela ação cotidiana do tempo, capaz de compor destinos, por entre a situacionalidade e a subjetividade (*idem*, 2014).

Na ação cotidiana do construir-se, o currículo escolar em contato com as experiências vividas de docentes e estudantes, nos leva a olhar para o nosso próprio percurso enquanto sujeitos, de maneira que autobiograficamente:

[...] abrandemos, que nos recordemos e até reentremos no passado e que imaginemos o futuro de forma meditativa. Então devagar e ao próprio ritmo, analisa-se a própria experiência do passado e as fantasias do futuro, de modo a compreender melhor, com complexidade e sutileza, a nossa própria submersão no presente (PINAR, 2007, p. 21).

Nas tecituras cotidianas, as tramas individuais (e diversas) de cada sujeito entrelaçam-se com a de outros, construindo o *corpus* curricular (PINAR, 2016). Com isso, no processo singular de construção do currículo escolar, a diversidade de vozes torna a conversa mais complicada, de maneira que:

O currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma acção, uma prática social, um significado privado e uma esperança pública. O currículo não é, apenas, o sítio do nosso trabalho, torna-se produto do nosso trabalho, mudando à medida em que somos mudados por ele (PINAR et al., 1995 apud PINAR, 2007, p. 293).

Por se tratar de um efeito mútuo de produção, onde nos produzimos através do currículo na medida em que o produzimos conseqüentemente, é possível observar que no âmago do currículo encontramos o lugar e o tempo no qual está inserido. Parte dessa situação espaço-temporal, materializada de diversas formas no espaço escolar, é reflexo das subjetividades que o permeiam e da negociação dialógica na conversa entre os sujeitos do currículo (PINAR, 2007). A experiência vivida por cada indivíduo torna-se então elemento singularizador das estruturas curriculares, impostas hoje autocraticamente através de documentos oficiais e que insistem em reduzir nossa conversa e nosso diálogo à formalização e burocratização da educação (*idem*, 2006; 2016).

Pela ação contínua do percurso, ao focalizar nosso olhar no movimento de correr em curso, observamos como as subjetividades se emulsionam ao currículo formatado, desformalizando suas estruturas e produzindo identidades curriculares específicas, em cada tempo e lugar (PINAR, 2007). Logo, o currículo pode ser considerado um “organismo” vivo, onde as reações biológicas e químicas ocorrentes o transformam (e até mesmo o transmutam). Ao se compor os destinos, “percebemos que o currículo muda à medida em que nos envolvemos com ele, reflectimos sobre ele e agimos em sua resposta, em direcção a realização dos nossos ideais e sonhos privados-e-públicos” (*ibidem*, p. 292 -293). Nesse ciclo curricular, a experiência vivida centraliza-se como elemento constitutivo e reconstrutor da vivência educativa e subjetiva, onde através dela professores e estudantes podem não só falar de si, mas também compreender-se como si próprios, através de um contexto, pelo contato (in)direto entre suas trajetórias de vida, com aquilo que não temos acesso muitas vezes, pelo mistério de cada sujeito (*idem*, 2016).

a gente pensa que conhece as pessoas  
a gente se apega ao que imaginamos que conhecemos delas  
mas no fim o que cada um constrói com o outro quando não estamos no recinto  
é um Mistério (BEI, 2021, p. 268).

#### **4 TECENDO REDES ENTRE SUJEITOS, CONVERSAS COMPLICADAS, COTIDIANOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

O movimento histórico da Educação Ambiental nas políticas públicas curriculares – que teve início em plena ditadura militar brasileira, na década de 80 – é marcado por contradições, pela inserção de ideologias neoliberais em seus escritos, bem como a forte presença da racionalidade científica cartesiana (LOUREIRO, 2009). A pauta individualista, abarcada nos pressupostos que normatizam o trabalho das/dos docentes em sala de aula (TRISTÃO, 2012), traz consigo a promoção da “homogeneização da cultura, a padronização e o anonimato” (*idem*, 2014, p. 482), fazendo com que sujeitos imersos em uma realidade cotidiana abdicuem de seus saberes-ambientais, em prol de conhecimentos científicos descontextualizados. Mesmo que, ao longo dos anos, a Educação Ambiental tenha ganhado espaço no debate educacional (LOUREIRO, 2009; REIGOTA, 2017), é possível ainda observar saberes propagados pela ciência ocidental e moderna nos currículos escritos, mostrando uma aproximação de um modelo capitalista de desenvolvimento econômico (TRISTÃO, 2014).

Presos no “viver agora”, permeado de discursos e práticas discursivas padronizadas, o self privatizado se intensifica a partir de ações narciso-individualistas sob as subjetividades, tirando dos sujeitos do currículo a ação política na esfera pública (PINAR, 2006). Acompanhado desse processo, tais políticas abissais, além de retirarem o caráter intelectual que embasa o trabalho docente, também nos move para uma produção de indivíduos subalternizados, produzindo currículos “esvaziados de histórias e subjetividades” (SÜSSEKIND, 2019, p. 97). Desconsidera-se, dessa maneira, as complexidades que perpassam os sujeitos do currículo e suas capacidades de agência sob suas próprias realidades, seus cotidianos e suas vidas (PINAR, 2006, 2007, 2012, VIEIRAS; TRISTÃO, 2016).

Para além disso, os conhecimentos de Educação Ambiental podem ameaçar “a diversidade cultural

da vida contemporânea” (TRISTÃO, 2014, p. 482), ao se materializarem nas políticas públicas curriculares de maneira acrítica e individualista, assim como nos coloca Tristão (2012). Essa problemática evidencia como as políticas públicas normatizadoras encobrem a pluralidade cotidiana das relações entre terrestres, impossibilitando “definir um currículo nacional em um país com a diversidade social, político, cultural e ecológica como o Brasil” (REIGOTA, 2017, p. 27) e que cancelam uma episteme colonizadora, produzindo sujeitos colonizados (TRISTÃO, 2005).

De acordo com Tristão (2012), os saberes constitutivos da Educação Ambiental necessitam de contexto local e global (holístico), sem que um reduza o outro, de maneira a observar como “cada parte do mundo faz cada vez mais parte do mundo, e todo o mundo está cada vez mais presente em cada parte” (*ibidem*, p. 217). Esse mosaico, construído através dos diferentes viveres que permeiam o espaço da sala de aula, constrói pontes entre os saberes científicos e populares, relacionando-os às práticas educativas cotidianas (TRISTÃO, 2014, 2016). A Educação Ambiental amplia, portanto, as relações com os lugares e os contextos, além de problematizar “o sentido de estar/habitar/morar no planeta” (*idem*, 2013, p. 848).

A Educação Ambiental, distante da abissalidade das políticas públicas normatizadoras, apresenta-se, portanto, enquanto uma pedagogia responsável por possibilitar conviveres (TRISTÃO, 2014). Em diálogo com Pinar (2016) e Sússekind (2019), através dos currículos ambientais tecidos pelas conversas complicadas cotidianas, podemos então:

[...] inundar o mundo e as escolas com pensamentos pós-coloniais que valorizem as experiências, os saberes locais nativos, tradicionais, de gênero, étnicos, e outros mais, que emergem no enfrentamento da razão indolente. Essa que generaliza estudantes, invisibiliza os conhecimentos de professores ao taxá-los de reprodutores, exacerbando o papel da ciência e da técnica no que se refere a entender praticar currículos em escolas (SÜSSEKIND, 2019, p. 103).

Caminhando conjuntamente a uma perspectiva pós-colonial, a Educação Ambiental auxilia-nos construir visões sistêmicas e alternativas para o abismo climático do qual estamos sendo jogados (KRENAK, 2019; LATOUR, 2020; TRISTÃO, 2014). As particularidades de cada meio socioambiental são levadas em consideração, potencializando as presenças cotidianas e não as ausências atuais e possibilitando espaços de cruzamento de novas relações, novos olhares, novas posturas, novos agires e novas aprendizagens no/do/com meio ambiente (TRISTÃO, 2014, 2016).

A Educação Ambiental, concebida pelo olhar pós-colonial, transborda os limites dos documentos curriculares, onde a complexidade dos sujeitos nos ajuda a compreender a relação entre indivíduos, espécies e sociedade, vinculando-se às emergências ambientais que circundam os sujeitos terrestres e como essas os afetam hoje e em seus espaços-tempo cotidianos (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016), aterrando, conforme pensado por Latour (2020), os efeitos nefastos causados pela globalização.

Tecendo os fios de um currículo atrelado à vida e às experiências dos sujeitos que o cercam, temos a oportunidade de romper com o universalismo pensado pela racionalidade científica, que “negligencia diferentes possibilidades, pois sua racionalidade arrogante entende uma única maneira de compreender o mundo, que é a compreensão ocidental do mundo” (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 164). O elo ético, estético e político da Educação Ambiental reestabelece, portanto, o contato entre terrestres com seu meio (e vice-versa), repensando a lógica determinista globalizadora presente nas políticas públicas curriculares (TRISTÃO, 2014).

A partir da construção de currículos pautados pelo vivido e experienciado, a Educação Ambiental une sujeitos em relação simbióticas com o local no qual (co)existem (TRISTÃO, 2012). Subjetivamente, os pilares-ambientais, que se estabelecem enquanto conhecimentos-emancipatórios, produzem discursos localizados em um determinado espaço-ambiental-subjetivo, tomando como base a complexidade social distanciada dos essencialismos qualificadores dos saberes populares e locais (*idem*, 2005, 2014).

Dessa forma, a Educação Ambiental desenvolvida a partir das vivências cotidianas dos sujeitos torna-se elemento subjetivo do currículo escolar, tecido através das conversas complicadas pelos conviveres cotidianos. Por meio das perspectivas transformadoras e pós-coloniais, a Educação Ambiental se distancia da instrumentalização de discursos e da compartimentalização dos conhecimentos,



objetivando-se em pensar o “protagonismo das produções narrativas dos sujeitos nos contextos em que atuam” (CASTOR; TRISTÃO, 2015, p. 177), ampliando, assim, a imaginação epistemológica para a construção de outros mundos possíveis.

É através do seio dos cotidianos que as experiências vividas individual-coletivamente transformam-se em territórios de saberes emancipatórios. A sustentabilidade, portanto, subverte a lógica neoliberal e economicista, propondo saídas aos problemas ambientais presentes (TRISTÃO, 2005). Essas experiências, que tornam indissociável a relação entre o “eu” e a “Natureza” (KRENAK, 2019), acarretam processos de subjetivação e conseqüentemente em implicações para o próprio meio, tornando indistinguível o conhecimento produzido por mim e pelo ambiente (REZENDE *et al.*, 2017). O contato dialógico entre o sujeito-especializado e o espaço-sujeitado produz a realidade fundante da qual interagimos, de maneira que os conhecimentos são produzidos conseqüentemente, pois “o conhecimento está na cultura, e a cultura está no conhecimento de tal modo que somos parte do conhecimento que produzimos e por isso [...], a cultura é, nesse caso, coprodutora da realidade observada e por nós concebida” (*ibidem*, p. 294).

Diante da mutação climática vivenciada (LATOURE, 2020), a questão ecológica, da qual a Educação Ambiental se ancora, torna-se elemento mobilizador de solidariedade planetária, de modo a focalizar em ações coletivas de cunho sistêmico, da mesma forma em que as transformações espaciais avançam sobre o coletivo (TRISTÃO, 2012). Nesse Novo Regime Climático, termo esse proposto por Latour (2020), surge a necessidade de o subjetivo ganhar centralidade nos espaço-tempos escolares, deixando de lado o pensar objetivo, moderno e progressista, adotado nas políticas públicas brasileiras recentes. Assim, os currículos tecidos nas conversas complicadas, podem:

[...] pensar nos problemas ambientais não como situações/acontecimentos apenas localizados e sem inter-relações com outros espaço-tempos. Assim, podemos inferir que as políticas de formação teriam um campo muito mais fértil e frutífero se levassem em consideração as experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu próprio cotidiano, reconhecendo que esses espaços não são meros reprodutores de uma determinada situação. Antes, produtores/criadores de práticas e de possíveis novas/outras realidades que, vislumbradas e devidamente problematizadas no cotidiano escolar, possibilitarão a todos/as os/as envolvidos/os experimentar espaço-tempos de formação ricos em processos de criação de uma EA tão almejada (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016, p. 168).

Por isso, quando pensamos nos problemas ambientais, na Educação Ambiental e nas pesquisas desenvolvidas no campo, é importante levarmos em consideração o efeito produtivo das experiências vividas pelos sujeitos (TRISTÃO, 2013), de maneira a fomentar práticas construídas no cotidiano das escolas (VIEIRAS; TRISTÃO, 2016), identificando-as e observando seu papel na reconstrução subjetiva, bem como “reinventar uma tessitura de novas relações e posturas para com o meio” (*ibidem*, p. 164). Em diálogo com Pinar (2016), é importante, ao olharmos para o currículo, não desconsiderarmos seu aspecto *movimentológico*<sup>3</sup>, onde a própria presença dos sujeitos agencia transformações em suas estruturas, tornando o conhecimento contido em algo não-linear, influenciado pelas comunidades locais, as relações cotidianas e os saberes produzidos pela cultura local e global, sendo essas intrínsecas umas nas outras (TRISTÃO, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as conversas complicadas tecidas nos cotidianos escolares pela relação (in)direta dos sujeitos do currículo, consigo e com o meio ambiente que os circunda, vemos a Educação Ambiental flexibilizar-se e materializar-se de diversas formas no espaço da escola. Transpondo a teorização de Pinar (2007), a Educação Ambiental, enquanto elemento constituinte das políticas públicas brasileiras, pode então ser

<sup>3</sup> Termo utilizado aqui para expressar o aspecto do currículo, de acordo com Pinar (2007), de se construir em cada espaço-tempo escolar, a partir das subjetividades que perpassam a estrutura curricular. Através do movimento do currículo, que desestrutura (e reestrutura) as políticas públicas curriculares dentro do espaço escolar, dando-as outra forma e formato, podemos, por exemplo, estudá-lo e compreender o efeito produtivo das/nas/com as subjetividades quando em contato com tais diretrizes.

visualizada de uma outra forma: como parte integrante da vida, vivência e experiência dos sujeitos nos ambientes dentro-fora da escola.

O elo entre as subjetividades humanas, o meio ambiente e as relações que emergem dessa mistura (homogênea), traz base ao se pensar em práxis dialogadas com as realidades que nos perpassam (TRISTÃO, 2013), sendo potência quando sujeitos perdem sua orientação em um momento ambiental de mutação climática como este em que vivemos (LATOURE, 2020).

Ao permitir, portanto, que as conversas complicadas habitem, enquanto chão, para se erguerem bases na escola, propomos o estabelecimento de um currículo pautado em experiências vividas, histórias de vida e narrativas, de modo a nos auxiliar em pensar perspectivas outras que unem a reconstrução subjetiva proposta por Pinar, com a superação da crise climática existente indicada por Tristão, ou ainda, o reaprender a lidar com a mutação climática presente e atenuar seus efeitos, sinalizado por Latour.

Diante do enfrentamento dessa emergência aqui enunciada, as experiências vividas, favorecidas pelas conversas complicadas no currículo da escola, auxilia-nos no movimento de (re)pensar as bases teóricas da Educação Ambiental, absorvidas em cada espaço-tempo escolar. Por meio das redes estabelecidas na escola, transpassada de subjetividades, as tramas cotidianas das relações que se erguem entre nós, professoras e professores, e as/os estudantes, permite-nos construir espaços formativos, de modo que os conhecimentos carreguem consigo a coletividade e solidariedade, levando em consideração o diálogo constante entre saberes populares e científicos.

Nesse viés produtivo, a Educação Ambiental, incumbida de ampliar nossos olhares para nossas relações com os outros terrestres e com o meio em que (co)existimos, também diz respeito ao que “fomos” e “somos”, bem como ao que “seremos”. Nossa reconstrução subjetiva ganha corpo e, conseqüentemente, influencia nossos saberes-fazer-artístico-docente e serve de força motriz para uma contínua (re)construção curricular, dialogando com as narrativas de nossas vidas e com isso nos alterando subjetivamente (PINAR, 2016).

Conseqüentemente, ao levarmos em consideração um currículo que seja praticado-vivido, a partir dos sujeitos e das localidades dos quais estão inseridos, criamos meios de convívio entre terrestres e a produção de discursos sustentáveis a partir das relações e das conversas (TRISTÃO, 2013). Estamos, portanto, propondo uma reanálise da Educação Ambiental vivida-praticada na escola, de modo a focalizá-la, tornando-a prática subversiva de ação conjunta no/do/com o meio ambiente. Os processos formativos-criativos ensejados nos cotidianos escolares e as relações subjetivas das experiências vividas de docentes e estudantes, promovem distanciamento de pressupostos pensados *a priori* sobre o que deve estar contido em saberes e práticas na escola, pondo em xeque o caráter neoliberal e narcisista das políticas públicas abissais (PINAR, 2016).

Por fim, cabe a nós, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, cujo interesse se dá no debruçamento sobre a Educação Ambiental, investigar como a mesma se constitui em cada espaço-tempo escolar. Dessa maneira, é possibilitar não só a análise da realidade material, como também propiciar a ampliação de espaços para as conversas complicadas e, conseqüentemente, evidenciando agires contextualizados ambiental-socialmente, através da compreensão do pesadelo do presente e das possibilidades de ações futuras e de movimentos “contranarciso”.

## REFERÊNCIAS

BEI, A. Pequena coreografia do adeus. 1 ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2021.

CASTOR, K. G.; TRISTÃO, M. Gira mundos: A Educação Ambiental no mito e o mito na Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 172–188, abr. 2015.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. Brasília: **Em aberto**, v. 10, n. 49, 1991.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 – 169, jan/fev/mar/abr. 2002.

- LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2022.
- LATOURE, B. Onde aterrar? 1 ed. Rio de Janeiro: **Bazar do Tempo**, 2020.
- LEMINSKI, P. Toda poesia: Paulo Leminski. 1 ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2013.
- LOPES, A. C. MACEDO, E. William Pinar: para além da reconceptualização do campo do currículo. In: PINAR, W. Estudos curriculares: ensaios selecionados. 1 ed. São Paulo: **Cortez Editora**, 2016.
- LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Rio Grande: **Ambiente e Educação**, v. 8, p. 37 - 54, 2003.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PINAR, W. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 126-139, jul/dez. 2006.
- PINAR, W. **O que é a Teoria de Currículo?** 1 ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, L; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- PINAR, W. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- SUSSËKIND, M. L. **Quem é... William F. Pinar?** 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>.
- SUSSËKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan/mai. 2019.
- TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 251-264, mai/ago. 2005.
- TRISTÃO, M. A Educação Ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. Florianópolis: **Revista Interdisciplinar. INTERthesis**, v. 9, n. 1, p. 207 – 222, jan/jul. 2012.
- TRISTÃO, M. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-1059, out/dez. 2013.
- TRISTÃO, M. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. Cuabá: **Revista Educação Pública**. v. 23, n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014.
- VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferença. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>.
- VIEIRAS, R. R.; TRISTÃO, M. A educação ambiental no cotidiano escolar: problematizando os espaçostempos de formação como processos de criação. Santa Maria: **Educação**, v. 41, n. 1, p. 159–170, 2016. DOI: 10.5902/1984644416129.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental: primeiros passos**. 1a ed. ebook. São Paulo: editora e livraria brasiliense, 2017.
- REZENDE, F.; TRISTÃO, M; VIEIRAS, R. R. Educação Ambiental e complexidade: potencializando as relações. Belém: **Revista COCAR**, v. 11, n. 22, p. 285-302, jul/dez. 2017.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).