

Práticas de sustentabilidade e ecosofias em escolas da Educação Básica no Brasil e na Austrália

Sustainability practices and ecosophies in Primary Education schools in Brazil and Australia

Fernanda Freitas Rezende*
Martha Tristão**

RESUMO

A proposta deste artigo é perspectivar como as práticas de sustentabilidade, em meio a contextos neoliberais e modelos prescritos, transitam nas escolas públicas do ensino fundamental em duas realidades distintas: Brasil (Espírito Santo) e Austrália (Victoria). O trabalho orienta-se a partir do pensamento filosófico da ecosofia de Félix Guattari (1989). O estudo, de abordagem qualitativa e de inspiração cartográfica, agencia-se à pesquisa narrativa e tem como base a investigação doutoral conduzida no período de 2017 a 2020. A produção de dados ocorreu a partir da realização de entrevistas individuais e/ou em grupo como manejo cartográfico. No Brasil, a pesquisa aconteceu no Estado do Espírito Santo, em 13 escolas que desenvolviam práticas de sustentabilidade ou que participaram, por adesão, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), nos municípios de Vitória (capital), Cariacica, Vila Velha, Viana e Serra. Na Austrália, a produção de dados ocorreu em seis escolas que aderiram ao Programa *ResourceSmart School* (RSS) nas cidades de Melbourne e Geelong, situadas no Estado de Victoria. Este estudo evidencia que, mesmo em contextos tão diversos, as escolas tecem uma rede

* Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: ferezende.ef@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7588-7326>

** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: marthatrismoferreira@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-8527-9332>

de afetos e agenciamentos em uma abertura a inventividades, potencializando redes de solidariedades que emergem das práticas dos seres dessas escolas, permeadas de multiplicidades nas relações cotidianas.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Práticas ecosóficas. Narrativas. Escolas sustentáveis.

ABSTRACT

The aim of this paper is to put in perspective how practices in sustainability are undertaken by public primary schools within the context of neoliberalism and top-down model approaches in two different realities: in Brazil (Espírito Santo) and in Australia (Victoria). This study is based on the philosophy of ecosophy, a term coined by Guattari (1989). This qualitative study adopts cartography as a methodology to produce research narratives based on a doctoral project conducted between 2017 and 2020. The data collection consisted of individual and focus group interviews as a form of cartographic management. In Brazil, this study was conducted in the state of Espírito Santo in 13 schools that developed practices in sustainability or that joined the Programa Dinheiro Direto na Escola [Direct Money in Schools Program] (PDDE) in the cities of Vitória (capital), Cariacica, Vila Velha, Viana and Serra. In Australia, the data collection was conducted in six schools that joined the ResourceSmart School (RSS) program in the cities of Melbourne and Geelong, both in the State of Victoria. This study finding indicates that, even in such diverse contexts, schools weave a nets of relationships and develop agency in an open space for creation, allowing for solidarity nets that emerge from the emergence of practices from people in these schools, permeated by the plurality of everyday interactions.

Keywords: Sustainability. Ecosophical practices. Narratives. Sustainable schools.

A produção narrativa da educação ambiental na sustentabilidade das escolas

A concepção de escolas sustentáveis vem ganhando força nas publicações oficiais em diversas iniciativas que se somam com o enfrentamento aos problemas socioambientais. No entanto, os programas e políticas que abordam a sustentabilidade nas escolas produzem sentidos narrativos distintos. A noção de escola sustentável abarca diferentes conceitos, como a sustentabilidade, o desenvolvimento sustentável e a própria ideia de educação ambiental.

A intenção deste artigo é problematizar as experiências e as práticas de sustentabilidade em escolas pesquisadas em duas realidades distintas, uma região no Brasil e outra na Austrália, mas que operam por movimentos de singularidades e por abertura a territórios diferentes pelas realidades éticas, estéticas, políticas, econômicas e socioambientais, na aposta da ecosofia. Este texto emerge de uma pesquisa realizada em nível de doutorado (REZENDE, 2020) que investigou as práticas ecosóficas em escolas da educação básica no Brasil e na Austrália.

Os dois países recebem influência de políticas internacionais dos programas de escolas sustentáveis (TRISTÃO; REZENDE, 2017). Grande parte dessas políticas trazem à tona o desenvolvimento sustentável, conceito que avoluma críticas entre os pesquisadores da área de educação ambiental nos contextos latino-americano, nacionais e internacionais, ao mesmo tempo em que o conceito da sustentabilidade ganha força nas mídias e em documentos oficiais.

Em meio a um contexto de desmobilização, negacionismo e incertezas, a educação ambiental brasileira vem sofrendo com o desmonte de muitos programas, mesmo com tantas conquistas anteriores, como a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012). Um exemplo atual é sua quase exclusão na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), além da destituição do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

Não é propósito deste texto entrar nas controvérsias que envolvem a BNCC, mas vale ressaltar que, no contexto australiano, já existe a obrigatoriedade do uso de um currículo comum nas escolas públicas. Nele, são apontados três *Cross-Curriculum Priorities* [Prioridades Intercurriculares] (CCPs): a sustentabilidade, o envolvimento entre a Ásia e a Austrália e as histórias e culturas aborígenes e do Estreito de Torres. Algumas pesquisas (BARNES; MOORE; ALMEIDA, 2018; SALTER; MAXWELL, 2016) mostram que, apesar de os três CCPs serem obrigatórios, existem desafios a serem enfrentados em suas abordagens transdisciplinares no currículo.

A ideia aqui é encontrar pistas de um breve panorama sobre dois contextos diversos que tentam resistir ao encapsulamento, à modelização e à serialização impostos pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI) – também conhecido como Capitalismo Pós-Industrial (GUATTARI, 1989). O CMI caracteriza-se pelo fim das ideologias e de ideias unificadoras de ação política fazendo dos *mass media* – meios de comunicação de massa mundializados – sua arma mais potente para alcançar o controle social. O CMI promove uma produção de subjetividades em série, serializada por uma homogeneização da subjetividade, que Guattari (2012) aponta como subjetividade capitalística. Essa produção de subjetividades está baseada em um paradigma científico-racional em que o lucro, o valor de troca, o consumo, o antropocentrismo e a perda das relações sociais e do meio ambiente são seus objetivos.

Assim, o conceito de universos de referência (GUATTARI, 2012) busca a articulação do valor capitalístico e o valor do intercâmbio no sentido marxista com os outros sistemas de valorização segregados, como os sistemas sociais, grupos, indivíduos, sensibilidades individuais, artísticas e religiosas para articulá-los entre si, sem que o valor econômico os domine e os distancie. Os universos de referência se acoplam às singularidades, entremeadas às trajetórias da pesquisa em movimentos que promovem práticas outras de abertura de possíveis e de outros territórios existenciais nas escolas públicas da educação básica. As redes de subjetivação e ideias dos sentidos da sustentabilidade ora são encapsuladas pelo CMI, ora suscitam outros sentidos de *ethos* e ontologia do ser.

Este estudo de inspiração cartográfica ecosófica se agencia à produção de narrativas – em uma escuta sensível – em que reverberam os usos de métodos, como nos aponta Hart (2005), quando diz que os métodos podem

[...] nos ajudar a especificar, por exemplo, como a história de vida ou as experiências significativas de vida, dentro de limites culturais, podem ter influenciado a formação de crenças. [...] como pesquisadores, nós devemos reconhecer a possibilidade de outras (múltiplas) interpretações, baseadas em outras realidades (culturais e paradigmáticas) (HART, 2005, p. 38-39).

Segundo Tedesco, Sade e Caliman (2013), o processo da entrevista como escuta sensível se modula na dimensão processual da experiência, não só quanto à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisas, mas também considerando como os processos de subjetividade são acionados por agenciamentos. Utilizamos perguntas abertas que foram transcritas tendo sua análise baseada na pesquisa narrativa sem o uso de categorias.

Ressaltamos que, por conta dos processos dos Comitês de Ética, as escolas brasileiras serão identificadas por letras do alfabeto, e as escolas australianas pelo número de estrelas em que estão catalogadas.

Os enunciados das práticas de sustentabilidade e sua composição com a ecosofia

Vivemos num momento em que a dimensão planetária das ameaças ambientais vem mobilizando os sentidos de uma emergência climática e, consequentemente, o enunciado da sustentabilidade que atravessa o cotidiano

das escolas, os currículos oficiais e programas de formação sobre escolas sustentáveis. O conceito de sustentabilidade acabou sendo cooptado por setores militares e pelo mundo corporativista, permeando práticas discursivas em corporações multinacionais, organizações mundiais, governos, políticas educacionais, instituições e currículo (PARR, 2009) no contexto de políticas neoliberais geradas pelo CMI (GUATTARI, 2015).

Assim, defendemos a formulação de um novo paradigma numa articulação ético-política em que a ecosofia – o enlace da ecologia ambiental, da ecologia científica, da ecologia econômica, da ecologia urbana e da ecologia mental e social – serve para assinalar “[...] a perspectiva de uma eleição ético-política da diversidade, do dissenso criativo, da responsabilidade, do respeito à diferença e da alteridade” (GUATTARI, 2015, p. 31, tradução nossa).

Destacamos que apostamos mais em processos de inventividade que se distanciam de paradigmas cientificistas e se aproximam de um paradigma ético-estético. Dessa forma, em certos contextos sociais, a subjetividade se individualiza. Assim, uma pessoa pode se colocar em relação a costumes locais, leis jurídicas, elos familiares etc. No entanto, em outras condições,

[...] a subjetividade se faz coletiva, deve-se levar em conta instâncias humanas intersubjetivas manifestadas pela linguagem e instâncias sugestivas ou identificatórias concernentes à etologia, interações institucionais de diferentes naturezas, dispositivos maquínicos como o computador, universos de referência incorporais relativos à música e às artes (GUATTARI, 2012, p. 20).

Contudo Guattari (2015) salienta que, numa sociedade na qual o CMI impõe a produção de processos de subjetivação, para reinventar a alteridade, é preciso que ela seja desencadeada em novas condições de vida fora da nostalgia do passado, lembrando que habitamos um planeta que sofre todo tipo de mutações demográficas, tecnológicas, climáticas e dramáticas que exigem soluções com urgência, pois as redundâncias ontológicas dominantes precisam ser deixadas de lado.

A ecosofia de Félix Guattari (1989) coloca em perspectiva que não há como suscitar a disjunção das dimensões materiais e axiológicas dos problemas ambientais, da perda da biodiversidade, dos conflitos sociais, da fome e da pobreza, das guerras, dos movimentos migratórios, entre outros. Isso porque não podemos considerar de maneira reducionista somente a perda de espécies animais e vegetais, mas também a perda do próprio tecido social.

Assim, defendendo práticas ecosóficas sustentáveis, agenciamos a formulação da ecosofia às práticas de sustentabilidade que são todas as ações que levam em conta as dimensões socioambientais, político-econômicas, culturais, ético-estéticas, de gênero, espiritualidade e territorialidade.

As tecnologias ambientais sustentáveis conhecidas como ecotécnicas, difundidas por diferentes programas de sustentabilidade, também estão aqui inseridas, pois não existe apenas um fim a ser alcançado com essas práticas, e sim a potência que elas podem causar. Segundo Pereira (2015), as ecotécnicas são um conjunto de tecnologias ambientalmente sustentáveis, capazes de reduzir a pegada ecológica, como telhado verde, ventilação, economia de energia, fogão solar, biosistema integrado, tratamento de resíduos sólidos e coleta seletiva, reutilização do óleo de cozinha, horta, sistema de captação de água, consumo verde, compras sustentáveis, produção de tintas com solos etc. Essas práticas de sustentabilidade se infiltram como mecanismos contra a imobilização e produzem agenciamentos e aberturas a uma ecosofia.

A prática ecosófica pode ser entendida como uma ecologia mental que surge quando se consegue reconstruir e trabalhar uma certa juventude, tornando-a estado nascente no mundo de hoje que considera as condições de vida, de idade e de inserção social. Como afirma Guattari (2015, p. 71, tradução nossa) ao dizer da necessidade de reinvenção, em um “[...] mundo que envelhece, que endurece, que se torna rígido [...] é um trabalho permanente encontrar a emergência novamente”.

Dentro dessa perspectiva, as práticas ecosóficas sustentáveis são aquelas permeadas do *ethos* do cuidado pela comunidade que resistem a processos de esmagamento por políticas neoliberais e criam outros processos de subjetivação. Para Guattari (2012), as lutas em grande escala não estão, necessariamente, em sincronia com as práxis ecológicas e as micropolíticas do desejo.

Assim, uma escola com práticas sustentáveis ecosóficas suscita o acolhimento a novos mundos e pessoas. Em geral, mantém relações com seu espaço, com as ações econômicas, com a exploração processual das singularidades dos acontecimentos, enfim, com tudo aquilo que pode contribuir para a criação autêntica com o outro (GUATTARI, 2012).

Primeira trajetória – o território capixaba em foco

Na primeira trajetória da pesquisa, no Estado do Espírito Santo, a investigação cartografou escolas que desenvolviam práticas de sustentabilidade ou que participaram, por adesão, do Programa Dinheiro Direto na Escola – Escola Sustentável¹. Essa, entre outras políticas estruturantes da educação ambiental, deixou de existir no atual contexto brasileiro.

A produção de dados no Brasil acontece, no Estado do Espírito Santo, em 13 escolas nos municípios de Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana e Serra, que formam a região da Grande Vitória, onde foram mapeadas escolas de ensino fundamental da rede pública. Esse mapeamento aconteceu a partir das Secretarias de Educação de cada município, seguindo dois critérios, a saber: as que desenvolviam práticas de sustentabilidade ou que participaram, por adesão, do PDDE. Grande parte das iniciativas ligadas ao desenvolvimento de práticas de sustentabilidade nas escolas no Brasil foi disparada pelo PDDE Escola Sustentável que traz o conceito de espaço educador sustentável (TRAJBER; SATO, 2010). Essas escolas, diante do enfrentamento às mudanças ambientais globais e ao desafio educacional de contribuir com uma educação integral, articulam-se à educação ambiental e às premissas da sustentabilidade.

Não há um programa específico governamental estadual que apoie a criação de escolas sustentáveis no Estado do Espírito Santo. O único programa a cobrir grande parte do Estado foi o PDDE Escola Sustentável. Isso não impediu o desenvolvimento de práticas de sustentabilidade nas escolas, ao contrário, incentivou.

Ao todo foram 56 entrevistados com o foco nas/os diretoras/es e nas/os professoras/es responsáveis pelas práticas de sustentabilidade, mas a força do encontro no plano de pesquisa conduziu as conversas também com algumas/uns estudantes, pedagogas, funcionárias/os terceirizadas/os que ajudavam nas práticas sustentáveis, além de membros da comunidade. A análise das entrevistas teve como base a pesquisa narrativa

1 O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escola Sustentável foi criado em 2013 e objetivava garantir recursos para a inclusão da temática socioambiental no Projeto Político-Pedagógico da escola. Além de estar articulado à realização da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), também incentivava a criação e o fortalecimento de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) e a adequação do espaço físico à concepção de sustentabilidade.

Nosso entendimento é que escolas que suscitam práticas de sustentabilidade são escolas que têm como premissa processos de observação, do cuidado de si, do outro e do planeta, do cuidado com o tempo e com a escuta. Uma das professoras aponta esse processo de observação e de cuidado com o tempo:

Eu acho que as crianças daqui elas gostam, elas querem essa relação, a gente conversa muito pouco tempo. Não para falar sobre isso, mas eu sei que você sente a mesma coisa que eu sinto. Apesar da gente não conversar e não redigir isso, para mim, aquilo ali é um tempo onde é isso, é um crescer, um germinar, é um morrer para germinar e para alimentar outro, é um tempo de espera, às vezes o tempo da colheita, mas às vezes é o tempo também da frustração. Eu acho que é muito lidar com esse monte de emoções e criança faz movimentar as perguntas, né? Por quê? Para quê? (PROFESSORA, Escola A).

No campo desta trajetória, também ficou evidente que as escolas acreditam que a educação ambiental, estando inserida no Projeto Político-Pedagógico (PPP), obriga o Poder Público a garantir ações de sustentabilidade nas escolas, como salienta o ex-diretor:

A SEME cobra muito registro e a gente fica zangado com isso, mas precisa. Tem que desenhar o que é a questão de sustentabilidade. A Escola XXX fez um movimento com o Professor XXX onde a sustentabilidade se fez presente. No PPP tem como garantir que continue. Se está documentado, registrado, institucionalizado, pode sair eu, K, X, sair quem for. Tá ali na diretriz que tem que haver o entendimento de que essa ação é importante, então a gente tem como garantir algumas ações (EX-DIRETOR, Escola B).

Guattari (2015) salienta que o Estado de direito é uma ilusão, já que sempre haverá conflitos entre as máquinas de opinião e as máquinas sociais. Dessa forma, trata-se de viver em antagonismos e no dissenso, pois as formações de poder são muito mais complexas em nossas sociedades. Para isso há a necessidade de renunciar à simplificação do discurso dos meios de comunicação, que ascendem à personalização dos poderes em figuras individuais. Para o ecósófo, precisamos reivindicar uma singularidade da vida

na comunidade, no bairro, dentro de cada etnia ou região, mas, ao mesmo tempo, contemplar ações de solidariedade, de cosmopolitismo e do direito à diferença porque acolhem o internacionalismo e a diferença.

É justamente pelo micro que se começam mudanças socioambientais, mas não parece ético que os governantes, e mesmo as empresas que prestam serviços para a sociedade, se utilizem das escolas para resolver problemas que é de responsabilidade do Poder Público. O distanciamento de quem formula políticas públicas dos que estão de forma direta atuando nos espaços é um grande desafio. As escolas continuam exercendo seu papel e precisam contornar as relações de poder dos territórios em nível local na rede de serviços básicos, que não são adequadamente ofertados pelo serviço público:

[...] uma coisa que emperra é essa coleta que a gente faz bonitinho, mas, em Viana, não tem! Mas quando chega ali, vai para um lugar só. E outra coisa, Fernanda, a gente tenta fazer a nossa parte formando atitude. Você vai depois no pátio para você ver se tem lixo. Eles não jogam nada no chão. Eles mesmo falam: “Tia, mas pra onde vai esse lixo, se eles mesmos misturam tudo? Minha mãe separa óleo, separa tudo e nada...”. Aí você vê as meninas falando de sustentabilidade e o carro da Prefeitura jogando lixo atrás da escola. Aí a gente foi lá com os alunos, e eles ficaram revoltados! Aí, esta semana, teve festa e eles jogaram terra em cima do lixo, passaram. Tá bonitinho. Igual esse rio aqui! A Prefeitura tinha que salvar esse rio! Como que salva? O esgoto de todas as casas vai para dentro do rio! (PEDAGOGA, Escola J).

A desigualdade social é imposta pela apropriação do Estado pelo CMI. Essa capilaridade atinge a educação pública, pois é no cerne de seu projeto social que se promovem processos de subjetivação modelizadores. Nesse sentido, uma reorganização da forma como são estruturadas as esferas do setor público, de maneira menos hierarquizada e mais rizomática, poderia promover a composição de grupos de trabalho de diferentes formações técnicas ou não para assessorar as escolas que intencionam o desejo da sustentabilidade. A força no cotidiano das práticas de sustentabilidade está na insistência das escolas em suscitar modos de vida e práticas sociais que extrapolam o entendimento e a burocracia do Poder Público.

Segunda trajetória – o contexto australiano de Victoria

Na segunda trajetória, no Estado de Victoria, Austrália, a pesquisa acompanhou seis escolas de ensino fundamental e médio nas cidades de Melbourne e Geelong que fizeram adesão ao programa *ResourceSmart School* (RSS)². A origem do Programa *ResourceSmart School* advém do programa piloto *Australian Sustainable Schools Initiative* (AuSSI), que contou com a parceria entre Governo, Estados e Territórios. O intuito era promover uma mudança sistêmica no sistema educacional, reorientando-o para a sustentabilidade. As pesquisas (RICKINSON; HALL; REID, 2014, 2016) sobre o RSS mostram uma avaliação frequente dos impactos do programa nas escolas envolvidas. Não percebemos na produção das narrativas – embora essa análise não fosse o objetivo do estudo – o uso do termo educação ambiental, o que indica um certo posicionamento ético-político. No entanto, cabe salientar que os documentos oficiais anteriores aos governos dos partidos liberais fazem maior menção à educação ambiental (CLOUD, 2005).

Nesse programa, que também funciona por adesão das escolas, existe uma obrigatoriedade de concluir uma série de módulos – um núcleo comum (central) seguido por quatro módulos específicos de recursos – nas áreas de biodiversidade, energia, resíduos e água (GOUGH, 2006).

O programa apresenta uma série de indicadores em um passo a passo em que uma extensa data-base de dados precisa ser inserida com frequência no sistema do RSS. Depois de incluídos os dados, são geradas informações a serem compartilhadas com a comunidade escolar. Daí por diante, as decisões de como rever os gastos para investir a receita em novos projetos são tomadas com os alunos, protagonistas e participantes diretos da escola.

O cumprimento de todos os requisitos dos cinco módulos leva a uma certificação que possibilita que as escolas alcancem o patamar mais alto, o de *Five Star ResourceSmart School* (Escola de liderança em sustentabilidade) e participem do *ResourceSmart Schools Awards*, uma premiação que reconhece as escolas por realizações notáveis em sustentabilidade.

A seleção das/os entrevistadas/os da comunidade escolar foi realizada por professoras/es responsáveis pelas práticas de sustentabilidade. Foram 80

² O RSS adota uma abordagem para fornecer resultados ambientais, financeiros, educacionais e sociais mensuráveis por meio de melhorias no gerenciamento de recursos e na integração da educação para a sustentabilidade no currículo e nas operações diárias das escolas participantes. O programa visa, entre outras metas, a minimizar o desperdício, economizar energia e água, melhorar a biodiversidade e reduzir as emissões de gases de efeito estufa.

entrevistados em seis escolas. As entrevistas aconteceram de forma individual ou em grupos que, dependendo da escola, contavam com a participação das/os professoras/es responsáveis pelas práticas de sustentabilidade, diretoras/es ou vice-diretoras/es, mães/pais de alunos/as, membros da comunidade, voluntárias/os e as/os estudantes que, em algumas escolas, são conhecidos como *Green Team* [Equipe Verde]. Além disso, foram entrevistadas as especialistas em sustentabilidade de duas Organizações Não Governamentais (ONGs) – *Centre for Education and Research in Environmental Strategies* (CERES) e *The Farmer's Place* – que prestam suporte prático às escolas que fazem parte do RSS. Essa assistência consiste em visitas periódicas acompanhando a construção e a implementação dos módulos em composição aos desejos e possibilidades das escolas.

Apenas na trajetória australiana, foram produzidos seis vídeos de cerca de sete minutos cada um, a partir das mais de 30 horas de áudio e vídeo captados. Alguns deles foram utilizados nos sites oficiais ou em blogs da escola pesquisada. Esses vídeos funcionavam como narrativas audiovisuais e objetivavam não só a reflexão com a comunidade escolar, mas também a captação de teorias de professoras, que expressavam histórias sobre o mundo que nós queremos para viver. Não intencionávamos a colonização de suas ideias, mas nos interessavam a criação de suas próprias histórias e suas experiências de vida e ontológicas.

Uma das apostas da ecosofia é também o entendimento da produção maquínica – o elevado grau de sofisticação das máquinas tecnológicas exerce grande influência na criação do conceito de uma subjetividade maquínica – aliada às ecologias, ou seja, como as redes de tecnologia podem produzir outros movimentos que não sejam os de modelização e serialização impostos pelo CMI, mas por redes moleculares de criação.

Como pontua Guattari (2015), a subjetividade não é somente humana, mas também maquínica, pois se produz pelos meios de comunicação, dos computadores e dos sistemas de linguagem. A subjetividade é a matéria-prima da espécie humana. Para Pelbart (1993), consiste em estender a ideia de produção que seria essencial na máquina:

[...] para todos os níveis, inclusive do desejo, do inconsciente, da existência como um todo, mas, por outro lado, também amplia a noção de produção; produção não é só produção de coisas materiais e imateriais no interior de um campo de possíveis, mas também produção de novos possíveis, quer dizer, produção de produções, de bifurcações, de desequilíbrios criadores, de engendramentos a partir de singularidades, chegando até, finalmente, à ideia de auto-engendramento a partir de singularidades, autoposicionamentos, autoapoiese (PELBART, 1993, p. 44).

No contexto neoliberal australiano atual, percebemos, pelas entrevistas, que o RSS sofreu cortes, e muitos especialistas em sustentabilidade dessas ONGs ficaram com a responsabilidade de serem mentores de uma quantidade expressiva de escolas. A demanda pelo programa aumentou com a da divulgação dos efeitos positivos de suas ações. Além de dar visibilidade às práticas desenvolvidas nas escolas, de certa forma, a adesão ao programa trazia validação às experiências que envolviam a comunidade escolar:

[...] o programa RSS deu validade ao que justificava o fato de eu estar sendo uma greenie louca e me deu, suponho, algum reconhecimento pelo que estava fazendo. Isso fez com que as pessoas parassem e ouvissem porque não era apenas eu sendo louca. Na verdade, são problemas acontecendo no mundo e o governo agora está reconhecendo essas questões, então eu acho que o ResourceSmart dessa maneira apoiou minha jornada de disseminar a sustentabilidade, pois é algo que é uma preocupação válida nas escolas. Se não fosse o RSS, eu ainda seria a pessoa que realmente estava batendo minha cabeça contra a parede, mas ainda tentando fazer pequenas mudanças (PROFESSORA, Escola 5 Estrelas).

Temos como base o escamoteamento da responsabilidade do Poder Público e uma proteção ao poder econômico. Alia-se à mídia um discurso sensacionalista, desprovido de ética, que infantiliza e imobiliza. É apenas uma estratégia que isenta as elites de qualquer barreira em seu caminho. Guattari (2015), por sua vez, chama a atenção para o papel da mídia, dos meios de comunicação e para a relação com o telespectador, que insiste em permanecer passivo diante de uma mídia desresponsabilizada que reproduz enunciações vazias de líderes mundiais. Uma professora aborda a política neoliberal australiana e a não divulgação dos fatos da crise climática:

[...] quando você tem líderes mundiais que não acham que isso está acontecendo, é um pouco assustador e, vindo de uma formação científica, existem tantos cientistas diferentes que estão em muitas e diferentes áreas da ciência, existem cientistas climáticos, cientista do solo ou não, estamos testando e medindo a poluição do ar, eles podem ser botânicos, eles podem ser da horticultura, então podem ser zoólogos, mas eles reconhecem que algo está mudando e que não é bom, então eu acho que todas essas pessoas de todo o mundo olhando para as mudanças climáticas e todas essas

maneiras diferentes não podem estar erradas, e precisamos começar a confiar novamente nos cientistas, e não nas pessoas que estão no YouTube e nas influências na internet. Precisamos realmente acreditar novamente na ciência (PROFESSORA, Escola Marco Zero).

Existe uma resistência a modelos de escolas que são entregues à comunidade, pois reverbera uma vontade política de participação daqueles e daquelas que constituem seu corpo, por também terem o desejo de vivenciar outros universos de referência. Assim, quando uma escola oferta práticas de sustentabilidade na tentativa de resistir a processos de modelização e romper padrões, no que tange às experiências curriculares, ela promove novos universos de referência, como aponta a diretora:

[...] quando ensinamos crianças em uma escola, é realmente importante ensiná-las a ver a comunidade escolar, o ambiente escolar como parte de todo o mundo, para qualquer coisa que lhes ensinemos aqui, quaisquer habilidades que ensinamos a elas na escola para que elas gostem e possam sair para o mundo com essas habilidades e ser um cidadão do mundo, por isso não é particularmente para esta comunidade (DIRETORA, Escola 2 Estrelas).

A escola aqui assume uma ideia cosmopolita, pois não afeta a comunidade. As práticas sociais agenciadas nesses espaços tentam irromper outros espaços, como os futuros locais de trabalho. Não se trata de creditar à escola a responsabilidade do mundo do trabalho, tarefa já reconhecida a ela, mas se trata de cavar um novo mundo do trabalho, reconhecendo que boa parte das profissões requeridas para um futuro próximo nem ao menos foram criadas.

Ressaltamos que a proposta curricular australiana (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, [entre 2010 e 2020]) enfatiza a sustentabilidade como uma prioridade de estudos que conecta aspectos relevantes em áreas de aprendizagem e afirma que os CCPs são fundamentais para se compreender como os sistemas sociais, econômicos e ambientais interagem para apoiar e manter a vida humana, apreciar e respeitar a diversidade de visões e valores que influenciam o desenvolvimento sustentável, com ênfase a uma educação para a sustentabilidade.

Experiências inventivas com a sustentabilidade

A trajetória da pesquisa de acompanhar essas escolas com práticas de sustentabilidade suscita a compreensão da potência das experiências, das diferentes produções de subjetividades com o intuito de escapar da ideia de representação para tecer linhas de experimentação. Linhas que se inter cruzam formando uma outra interseção: Brasil e Austrália e suas narrativas permeadas de inventividades, de afetos e de fluxos.

A mudança paradigmática de Guattari (2015) promove o conceito de democracia ecológica que requer todos os componentes vivos dentro dos movimentos organizados entre si e em conexão com o movimento associativo, a fim de preparar uma recomposição completa do movimento da ecologia política. Esse movimento futuro deve ser pluralista e profundamente implementado na sociedade, com base em grupos populares e sensoriais se importando também com as questões relacionadas com a emancipação feminina e a participação na política, como apontam, respectivamente, uma mãe questionada sobre os possíveis impactos dos conhecimentos adquiridos pela filha na escola sustentável e uma aluna sobre o seu papel no exercício da democracia:

[...] provavelmente porque faz com que elas pensem além da caixinha, fazendo-as pensar: “Eu posso ser uma engenheira que cuida da limpeza dos oceanos!”. Seja lá o que for! Elas não estão pensando: “Eu sou uma mulher, eu não posso fazer isso!”. Elas estão pensando que isso precisa ser feito e agora ela aprendeu como ir em frente e fazer isso, é o que ela escolhe (MÃE, Escola 5 Estrelas).

Portanto, estamos separados do ambiente, mas estamos em aula escrevendo cartas ou petições ao governo e decidindo se será em vídeo ou por e-mail, para o governo federal, estadual ou local. Queremos resolver a questão do plástico, não queremos mais a produção. Queremos que mais pessoas se interessem, mesmo que não sejam seguidas. Queremos que incluam isso no ambiente em nossas aulas todos os dias e, com as petições, isso pode ser um começo... (ESTUDANTE, Escola 2 Estrelas).

Para Guattari (2012), existe uma miopia científica que separou o “corpo da cabeça”, parte essencial dos desafios socioambientais do planeta. Assim, para o ecósofo, os cientistas precisam de uma inserção em uma democracia internacional, chegando a um acordo sobre projetos comuns, respeitando as

singularidades. A forma como esses conhecimentos e concepções reducionistas adentram os currículos com pouca possibilidade de articulação promove mais desconexões. A professora responsável pelas práticas de sustentabilidade fala sobre uma possível conexão:

[...] conectar a cabeça ao o coração e à mão, porque, se você não conectar os três, o aprendizado não acontecerá. Você não pode ter um sem o outro, então, quando as pessoas me dizem: “Ah, mas eu vou me sujar”, elas precisam se sujar para entender como é o solo, e isso se conectará com o que deveria ser quando eles sabem que estão falando sobre o solo. O que precisam pensar para poder comprar as coisas que tornarão isso tudo melhor, ou seja, o que for, você precisa conectar a cabeça ao coração e à mão, você não pode fazer um sem o outro. O mundo não sobreviverá apenas do intelectualismo, caso contrário, tudo estará morto, porque estaremos pensando em nós mesmos até a morte! Quem vai estar usando as mãos para fazer a comida para comermos, enquanto estivermos ocupados, pensando? De novo tudo é conexão, tudo é conexão (PROFESSORA, Escola 5 Estrelas).

Suscitar o contato, a conexão com diferentes áreas com vistas à criação é o papel das escolas também, por isso repensar as hierarquias de quem detém ou de quem dita o que é conhecimento é mais que necessário, pois

[...] construir essas conexões com os alunos nessa perspectiva é realmente importante e, em seguida, estabelecer relações com eles, trazendo-os de volta para ouvi-los sobre sustentabilidade. Eles é que devem criar as discussões e os debates sobre o que eles querem, não o que nós, professores, estamos tentando ensinar, pois isso amplia a compreensão de conceitos (PROFESSORA, Escola 5 Estrelas).

[...] na verdade, tem que ter o conjunto primeiro, esse conjunto da escola. Segundo, tem que ouvir os professores, porque muitas ideias vêm dos professores, como esses paletes, essas questões todas aqui, foi junto, conversa com professor, eles sabem que eu gosto, né? E eu tenho as afinidades também como eles, tem esse conjunto e deu certo. Foi uma coisa que deu certo, tem que ter essa relação com professor bacana, tem que permitir que os alunos se envolvam, é porque, se não tiver uma parceria com os alunos, eles podem estragar o que a gente fez. Então, é todo o conjunto (DIRETORA, Escola L).

Nas experiências cartografadas nas escolas australianas, emergem as diferentes nacionalidades que convivem nos seus espaços. O internacionalismo sugere que é inconcebível que uma luta política pelas sociedades libertárias esteja restrita às unidades geopolíticas chamadas países, criadas para a consolidação de um processo de dominação e exploração. Movimentos coletivos que convidam a uma singularidade da vida na sua comunidade, bairro, dentro de sua etnia ou região, mas, ao mesmo tempo, contemplam ações de solidariedade, de cosmopolitismo e do direito à diferença porque acolhem o internacionalismo.

Acho que porque todas as crianças passam por esse programa [...] e estamos falando de cinco anos e isso tem um impacto, porque essas crianças estão ensinando aos pais. É isso que acontece, somos afetados por nossos filhos! O que eles trazem para casa são só algumas coisas. Eu imagino, se o segundo idioma for inglês, a criança está voltando para casa e contando o que está acontecendo, e você está aprendendo sobre cultura, para que essas crianças recebam essas informações nessa idade, para que elas possam impactar seus pais. Em cinco anos, você terá uma enorme diferença [...]. Vejo crianças se tornarem, sejam elas chinesas, indianas, vietnamitas, mexicanas ou australianas ou o que quer que seja, quando saem da escola, quando jovens adultos, eu as vejo impactando a comunidade por 5 anos, 15 anos. Essas crianças, nesta escola, têm o poder de fazer a diferença, não importa se agora ou depois (MÃE, Escola 5 Estrelas).

Eu acho que o maior benefício seria estarmos conscientes sobre sustentabilidade porque as crianças aqui vêm de diferentes e diversas origens. Onde você está em uma área de subúrbio é muito disso. Não tenho certeza de que todos têm as mesmas experiências em casa, com a mesma exposição a ideias sobre sustentabilidade, então eu acho que é legal que eles aprendam esses conceitos e depois os levem para casa para suas próprias famílias e os implementem em casa e tenham essas oportunidades, particularmente, para fazer coisas simples, como jardinagem, reciclagem, compostagem e coisas que você sabe de outra maneira. Acho que é muito valioso aprender a maioria das habilidades na escola e traduzir em casa (MÃE, Escola 4 Estrelas).

Na perspectiva ecosófica, a relação de países Norte e Sul se consubstancia na cooperação mútua de intercâmbios em busca de um enriquecimento das singularidades étnicas e culturais, além de outros modos de valorização do trabalho, interferindo nos racismos e segregações em que as velhas

polaridades estabelecidas em relações verticais de poder sejam substituídas por agenciamentos a movimentos sociais e de solidariedade econômica planetária com consequente reposicionamento ético. Um novo internacionalismo se funda numa ecologia social e ambiental, na qual as relações geopolíticas não estão descoladas do imaginário coletivo.

Por isso Guattari (2015) nos fala da necessidade de uma reinvenção do tecido social por meio de revoluções tecnológicas que produzam, de fato, tempo livre, e não novos processos de modelização. A criação de possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial foi uma pista cartografada explicitada abaixo:

[...] eles podem criar uma conexão permanente com a educação, mas também com todo o conceito de sustentabilidade... Eles podem não ter outro sucesso na escola e nenhum outro motivo para ir à escola, e isso pode acontecer. Eu já vi isso na educação, desde o prep3 até as crianças do ensino médio. É para isso que elas procuram crianças que realmente podem estar em outra escola ou desengajadas e às vezes rotuladas como crianças ruins quando colocadas em um tipo de ambiente de sustentabilidade onde elas estão trabalhando com as mãos e realmente se metendo nisso. Veem um lado totalmente diferente dessas crianças e pode ser bastante transformador (DIRETORA, Escola Marco Zero).

[...] um dos meus alunos que não tem um ótimo relacionamento com o aprendizado na sala de aula, meio acadêmico... Minha memória favorita era vê-lo quando começamos a cuidar da horta. Eu nunca o vi tão emocionado e nunca o vi tão entusiasmado. As crianças que não gostam de ficar sentadas, trabalhando nas mesas, precisam ter a oportunidade de aprender com as duas mãos o tipo de atividades. Realmente, isso foi muito bom de se ver (PROFESSORA, Escola 5 Estrelas).

[...] vou falar por mim, me acalma, me alimenta e me dá esperança e eu acho que, para eles, assim, então, um mundo de descoberta de tanta coisa que eles... Você pede para molhar e tem criança que fica ali, molha a folha, tem cuidado com ela, é muito minuciosa nas coisas [...]. Maria está com nove agora e tem uma dificuldade de aprendizagem muito grande, mas o outro lado dela, esse lado de captar essas coisas, é impressionante (PROFESSORA, Escola A).

3 O *Prep* funciona como um ano de transição para crianças de cinco anos de idade que adentram as escolas de ensino fundamental australianas.

Guattari (2012) fala da experiência de se criar instâncias locais de subjetivação coletiva, pois não se trata de uma remodelagem da subjetividade, mas de uma produção *sui generis*, por exemplo:

[...] doentes psicóticos de origem agrícola [...] serão levados a praticar artes plásticas, teatro, vídeo, música, etc., quando esses eram antes universos que lhes escapavam completamente. Em contrapartida, burocratas e intelectuais se sentirão atraídos por um trabalho material, na cozinha, no jardim, cerâmica, etc. Pois o que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se ressingularizar (GUATTARI, 2012, p. 17).

Cartografamos parcerias com universidades para ações mais elaboradas que demandam: uma rede de conhecimentos, como projetos de identificação e conservação de espécies; preocupação com a melhoria da poluição visual e sonora nas comunidades; criação de coletivos organizados que adentram a escola, como o *Green Team* [Equipe Verde], o *Sustainability Squad* [Esquadrão da Sustentabilidade], o *Community Gardens* [Jardins Comunitários] e sua mobilização com foco em diminuir índices de solidão e depressão de forma voluntária ou por parcerias:

[...] nós também nos inscrevemos no Riverwatch no próximo trimestre, então eu vou para um dia de treinamento nesse semestre para aprender como fazer a amostragem de água com monitoramento gravado. Vai ser no riacho de Dandenong. Então eu acho que os alunos vão gostar muito, porque está perto daqui. Vão poder aproveitar a água para um banho de rio e, provavelmente, temos que coletar amostras e trazê-las de volta. Quase como fizemos antes no projeto Detetives do rio. Uma iniciativa fantástica que a Universidade de Swinburne ofereceu gratuitamente. Uma incursão gratuita que funciona muito bem e que as crianças adoraram. O que tem na água? Qual a química que tem na água? Quais bichos? E como avaliar as soluções para os problemas da água (PROFESSORA, Escola 2 Estrelas).

Faz-se necessário, então, a condição de afirmação das práticas sociais e políticas adaptadas aos novos problemas do urbanismo, de relações de vizinhança, de vida familiar e de educação (GUATTARI, 2015). Essa revolução não deve estar preocupada somente com relações de força visíveis em grande escala, mas também precisa levar em consideração domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo, como aponta a professora:

[...] a gente pegou a herança. A bananeira é uma planta da herança. A gente tá cuidando dela porque a gente não quer que ela morra. O cimento foi aberto ali. Foi aberto no peito, tipo: “Olha, nós podemos colocar alguma coisa aqui e fazer esse espaço ser diferente”. Que vá um aluno especial lá correr, olhar, brincar, já valeu, porque era um espaço da escola perdido, largado, um local de sujeira trancado de cadeado onde ninguém tinha acesso (PROFESSORA, Escola A).

Talvez a própria noção da ideia de escola possa ser repensada, pois o rompimento não é só do cimento físico, ele também é político e revela uma vontade de ruir barreiras, que não são só disciplinares, tanto no campo epistemológico como no campo pedagógico, mas políticas, culturais e socioeconômicas. Romper o cimento e cavar a terra aqui parece muito mais a tentativa de subverter a ideia de uma escola de práticas serializadas e modelizadoras.

Considerações finais

Os meios de mudar a vida e criar um estilo de novos valores sociais estão ao nosso alcance. O que faltam é o desejo e a vontade política de assumir tais transformações. Por isso o trabalho coletivo da ecologia social e da ecologia mental precisa ser realizado em grande escala. Nessa perspectiva, são necessárias modalidades de utilização do tempo dentro do maquinismo moderno. Abrir e cavar novas modalidades de conceber as relações com a infância, com a condição feminina e com as relações transculturais.

Foi possível cartografar singularidades e universos de referência nas escolas públicas da educação básica, seus entornos, seus pontos de estrangulamento, suas impressões sobre o Poder Público bem como sobre os processos de subjetividades engendrados nas redes de saberes e fazeres tecidas nas escolas.

As escolas intencionam compartilhar suas práticas sociais com a comunidade. Nesses contextos se produzem prescrições, formação de redes, modelos, experiências inventivas, agenciamentos, silêncios, tudo operando dentro de processos de subjetivação.

Vale ressaltar que as iniciativas públicas ou privadas sobre a ideia de escolas sustentáveis brasileiras geralmente adotam a educação ambiental como geradora de práticas de sustentabilidade. Isso acontece porque a educação ambiental entrou no sistema educacional não como uma disciplina escolar, mas com uma abordagem interdisciplinar que visa, segundo Tristão (2005), ao fortalecimento de ações coletivas para potencializar o sentido da repolitização da vida coletiva. Nas escolas australianas, a ideia de educação para a sustentabilidade é mais enfatizada.

Muitas narrativas abordavam histórias de lutas e resistências em frente ao CMI. Em muitas escolas capixabas, a ausência de condições ofertadas pelo Poder Público era constante, o que, de certa forma, não inviabilizava as práticas e gerava um reconstituir de subjetividades coletivas e individuais tendo por base a relação social.

A produção de dados traz histórias de como as escolas promovem práticas sustentáveis ecosóficis. Essas práticas encontram possíveis, cavam brechas no conceito de escolas sustentáveis e promovem redes de solidariedade. Redes que nunca foram tão necessárias para esse momento de resistência, mas são as primeiras a desaparecer na lógica imposta pelo CMI. Vale lembrar que, não fossem as redes de solidariedade da comunidade escolar que tornam sustentáveis as escolas, a escola pública já teria seu fim decretado. O seu desmonte é reflexo de políticas públicas que não cumprem seu papel, mas também da ausência de redes de solidariedades entre seus principais interessados.

Uma escola que traga referências das ecologias no mundo estético significa processos éticos de criatividade. Esses processos criativos introduzem responsabilidade ética em cada movimento, pois nada é dado e o sucesso do processo e seu objetivo nunca estão garantidos. Compreendemos, assim, como as práticas ecosóficis geram redes de afetos e agenciamentos numa abertura às práticas inventivas, potencializando redes solidárias que emergem no cotidiano dessas escolas permeadas de multiplicidades nas relações tecidas em seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). Sustainability. *Australian Curriculum*. Sydney, [2010]. Disponível em: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/sustainability/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BARNES, Melissa; MOORE, Deborah; ALMEIDA, Sylvia. Sustainability in Australian schools: a cross-curriculum priority? *Prospects*, [s. l.], v. 48, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-018-9437-x>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CLOUD, Alexa. *Educating for a Sustainable Future: A National Environmental Education Statement for Australian Schools*. Carlton South, Vic: Curriculum Corp, 2005. Disponível em: <https://www.seedengr.com/sustainable-future.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GOUGH, Annette. Sustainable Schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development: Meeting the challenge? *Southern African Journal of Environmental Education*, Grahamstown, v. 23, p. 48-63, 2006. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/122724>. Acesso em: 25 nov. 2020.

GUATTARI, Félix. *Les trois ecologies*. Paris: Galilee, 1989.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix. *Que es la ecosofia?* Textos presenteados e agenciados por Stéphane Naudad. Buenos Aires: Cactus, 2015.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 15-38.

PARR, Adrian. *Hijacking sustainability*. Massachusetts: MIT Press, 2009.

PELBART, Peter Pál. Um direito ao silêncio. *Cadernos de Subjetividades*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 41-48, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/issue/view/1962>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PEREIRA, Dulce Maria. *Processo formativo em educação ambiental: escolas sustentáveis e com-vidas: tecnologias ambientais*. Ouro Preto: Editora da UFOP, 2015.

REZENDE, Fernanda Freitas. *Ecosofias e práticas de sustentabilidade em escolas da educação básica no Brasil e na Austrália*. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14395_Tese%20Fernanda%20Rezende.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

REZENDE, Fernanda Freitas; TRISTÃO, Martha. Abordagens da ideia de escola sustentável: práticas de sustentabilidades em comunidades/escolas. In: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti et al. (org.). *Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2017. v. 1, p. 120-141. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-cidadani-meioamb_3.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

RICKINSON, Mark; HALL, Matt; REID, Alan. *ResourceSmart Schools Research Project Final Report*. Melbourne: Monash University & Sustainability Victoria, 2014.

RICKINSON, Mark; HALL, Matt; REID, Alan. Sustainable schools programmes: what influence on schools and how do we know? *Environmental Education Research*, Londres, v. 3, n. 2, p. 360-389, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2015.1077505>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SALTER, Peta; MAXWELL, Jacinta. The inherent vulnerability of the Australian Curriculum's cross-curriculum priorities. *Critical Studies in Education*, Melbourne: Springer, v. 57, n. 3, p. 296-312, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17508487.2015.1070363>. Acesso em: 21 nov. 2020.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-322, ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2020.

TRAJBER, Raquel; SATO, Michele. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. especial, p. 70-78, set. 2010. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a08v31n2.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

Texto recebido em 04/12/2020.

Texto aprovado em 31/05/2021.