

EM JARDIM PRIMAVERA TEM FLORES? EM NOVA IGUAÇU TEM VULCÃO? PROVOCANDO NARRATIVAS OUTRAS SOBRE AMBIENTE E BAIXADA FLUMINENSE

DOES JARDIM PRIMAVERA HAVE FLOWERS? IS THERE A VOLCANO IN NOVA IGUAÇU? PROVOKING OTHER NARRATIVES ABOUT THE ENVIRONMENT AND BAIXADA FLUMINENSE

¿JARDÍN PRIMAVERA TIENE FLORES? ¿HAY UN VOLCÁN EN NOVA IGUAÇU? PROVOCANDO OTRAS NARRATIVAS SOBRE EL AMBIENTE Y LA BAIXADA FLUMINENSE- RJ-BRASIL

Ravelly Machado Soares¹, Dudu de Morro Agudo², Nivea Maria da Silva Andrade³

Resumo

Este texto narra a experiência de duas rodas de conversas com juventudes moradoras de bairros da Baixada Fluminense, a fim de pensar sobre as relações dos jovens com os ambientes em que vivem dentro e fora da escola. Estas experiências e pesquisas são tecidas dentro do campo de Estudos com os Cotidianos, em que os cotidianos são compreendidos como diversos e complexos na produção de conhecimentos e de significações. Propomos uma educação ambiental que, nas conversas com as juventudes, produza currículos tecidos nas relações dos diferentes *educadores/pesquisadores*, que desloquem e provoquem outros olhares e narrativas sobre os ambientes.

Palavras-chave: Cotidianos; Juventudes; Fotografias; Conversas; Baixada Fluminense.

Abstract

This text narrates the experience of two conversation circles with youth residing in neighborhoods of Baixada Fluminense, in order to reflect on the relationships between young people and the environments they live in, both within and outside of school. These experiences and research are woven within the field of Everyday Studies, where everyday life is understood as diverse and complex in the production of knowledge and meanings. We propose an environmental education that, in conversations with youth, produces curricula woven through the relationships of different educator-researchers, which displace and provoke alternative perspectives and narratives about the environments.

Keywords: Daily life; Youth; Photographs; Conversations; Baixada Fluminense (RJ/Brazil).

¹ Mestra em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, RJ - Brasil. Professora de Ciências na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. **E-mail:** ravellyms@gmail.com

² Mestre em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, RJ - Brasil. Rapper e educador popular; Diretor Executivo - Instituto Enraizados - CEO - Hulle Brasil. **E-mail:** dududemorroagudo@gmail.com

³ Doutora em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora adjunta - Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, RJ - Brasil. **E-mail:** niveandrade1@gmail.com

Resumen

Este texto narra la experiencia de lo círculo de imágenes círculos de conversación con jóvenes que viven en los barrios de la Baixada Fluminense, para pensar las relaciones de los jóvenes con lo medio ambiente en los que viven dentro y fuera de la escuela. Estas experiencias e investigaciones se tejen en el campo de los Estudios del Cotidiano, donde la cotidianidad se entiende como producciones diversas y complejas de saberes y significados. Proponemos una educación ambiental, que en conversaciones con jóvenes, produzca currículos tejidos en las relaciones de diferentes educadores e investigadores que desplazan y provocan otras miradas y narrativas sobre los ambientes.

Palabras clave: Estudios de los cotidianos; Juventud; Fotografías; Conversaciones; Baixada Fluminense (RJ/Brasil).

1 Introdução

Se por ambiente comprendemos o meio, como mediação, buscaremos neste texto refletir sobre o *educar com...* docentes, *com* discentes, *com* a escola, *com* as juventudes, *com* o bairro e as cidades, *com* as pesquisas em educação, *com* as árvores, *com* as flores, *com* as casas e os vulcões. A educação ambiental, nesta perspectiva de *educar com* passa aqui por uma concepção de currículo que está intrinsecamente atrelada à ideia de rede (ALVES, 2001). Os processos de *ensinoaprendizagem*⁴ são compreendidos aqui a partir do entrelaçamento dos conhecimentos e das formas de significar o mundo de todos e todas que participam deste processo em espaços escolares ou não escolares, pois, aprendemos em diferentes momentos dos nossos cotidianos. Chamamos este processo de conhecimentos em rede. E, para provocar esta reflexão, faremos uso das narrativas para compartilhar as experiências de *educadorespesquisadores*⁵ que atuam na Baixada Fluminense.

A primeira experiência que será narrada foi vivenciada por uma *professorapesquisadora* de Ciências e Biologia, mestra em educação pela Universidade Federal Fluminense, que atua em uma escola Estadual localizada no bairro de Jardim Primavera, no Município de Duque de Caxias. E a segunda experiência narrada foi vivenciada por um rapper, educador popular, produtor cultural, mestre e doutorando em educação pela Universidade Federal Fluminense, que atua em Nova Iguaçu. Estes dois educadores, acompanhados da orientadora de suas pesquisas, formam o trio de autores desse texto. Ambos realizaram em seus espaços educativos a experiência que temos chamado de *Roda de imagens roda de conversas*. Sem hífen ou sem vírgula separando as duas rodas, *Roda de imagens roda de conversas* tem sido a metodologia

⁴ Nos Estudos com os Cotidianos buscamos aglutinar palavras consideradas antagônicas, tais como *dentrofora*, *espaçotempo*, *aprenderensinar*, como uma provocação contra os binarismos e as dicotomias que as entendem como opostas. Esta sobreposição também acontece por entender o entrelaçamento de tais palavras.

⁵ Este texto foi escrito por três pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas, Juventudes, Infâncias e Cotidianos, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e coordenado pela professora Dra. Nívea Andrade.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

usada por estes *educadorespesquisadores* para a criação de um currículo que rompa com a suposta dicotomia entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos.

Essas experiências e as pesquisas são tecidas dentro do campo de Estudos com os Cotidianos (ANDRADE; ALVES; CALDAS, 2019), pois compreendemos esses *espaçostempos* diversos e complexos de produções de conhecimentos e de significações. Com os cotidianos, buscamos pensar com os movimentos que brotam do dia a dia da escola e da cidade, da convivência das juventudes, e com os processos de criação que acontecem nos diferentes *espaçostempos* que as juventudes das periferias ocupam. Assim, “o cotidiano é o *espaçotempo* da realidade social, portanto, onde esta ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 85). Com os Estudos com os Cotidianos, entendemos que os *praticantespensantes* que participam das redes tem múltiplos saberes, baseados também em suas crenças, relações sociais, emoções que são mobilizadas nos processos de produção de conhecimento.

Entendemos com Oliveira (2008) que a tessitura⁶ de conhecimentos em redes desestabiliza a compreensão da ciência moderna como única e soberana forma de produzir conhecimento, quando consideramos os usos e as táticas das juventudes e suas diferentes formas de ser e estar no mundo que, nas tensões das relações, tornam os saberes dinâmicos (OLIVEIRA, 2008).

Importa ressaltar que esta compreensão de redes de conhecimentos e de formas de significar o mundo compreende as condições de classe, raça, gênero e diferentes processos culturais, seus conflitos sociais e contradições. Neste sentido, assim como em Certeau (2014), nos interessamos pelas “maneiras de fazer”, as subversões das juventudes que reagem aos mecanismos que buscam discipliná-los, produzindo regras, tensões, nas quais as juventudes das periferias não participam das produções.

Em nossos cotidianos e em nossas pesquisas, conversamos com diferentes jovens, entendemos o movimento de homogeneizar as juventudes com o objetivo de produzir estatísticas e políticas públicas para os grupos, entretanto, insistimos em tratar no plural, pois não nos limitamos a entender este grupo apenas como um grupo de uma determinada faixa etária, que se prepara para uma fase adulta em que acumulam responsabilidades e seguem linearmente um roteiro de futuro que inclui cursar a universidade, trabalhar, comprar a casa própria, casar, ter filhos. Tais vivências não são iguais para todos os grupos de jovens, pois não há uma única forma de ser jovem e nem uma cultura juvenil específica (DAYRELL, 2007). Sua

⁶ Optamos aqui pela expressão tessitura, no sentido musical de conjunto de notas.

heterogeneidade também é influenciada pelas desigualdades sociais e por suas redes de relacionamentos.

Neste sentido, Enne e Passos (2018) afirmam que “em uma mesma espacialidade físico e social, muitos sentidos de juventudes podem conviver, se atravessar, entrar em conflito, se complementar, revelar possibilidades diferentes de ser e estar no mundo” (ENNE; PASSOS, 2018, p. 125). Sendo assim, as juventudes são resultado das construções sociais. Suas produções envolvem “classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gêneros e muitos outros” (MELO *et al.*, 2012, p. 164). Nossas pesquisas se interessam pelas juventudes das periferias, da Baixada do Rio de Janeiro, dos Municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, sobre os usos que fazem dos espaços em que habitam. Interessamo-nos, portanto, por seus habitares.

Em nossas conversas, percebemos os habitares atravessados pelos ambientes. Assim, além de pensar o habitar com Certeau, a partir dos usos que fazemos da cidade, do bairro em que vivemos, buscamos nos aproximar da compreensão de um habitar biológico que podemos fazer dos espaços em que vivemos.

Entendemos que há muitas concepções de educação ambiental, nas disputas políticas e epistemológicas, com Reigota (2010) nos aproximamos de uma perspectiva que leva em consideração a dimensão sociocultural das relações com os ambientes vividos pelas juventudes. Segundo o autor, meio ambiente é “o lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relação dinâmica e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais, transformação do meio natural e constituído” (REIGOTA, 2010, p. 15).

Guimarães (2010) propõe que refletir sobre e como são estabelecidas as relações com os territórios em que vivemos são alguns dos movimentos da educação ambiental:

Por tratar-se de pensar os modos como nos subjetivamos através do rol de relações socioambientais que estabelecemos seja com outros humanos, seja com os não-humanos, nos diferentes lugares em que vivemos, pertencemos ou simplesmente pisamos (GUIMARÃES, 2010, p. 13).

Os espaços produzem e são produzidos pelos modos como são vistos e sentidos. Assim, defendemos uma educação ambiental que acontece quando contamos histórias sobre “um mundo, uma cidade, um lugar, sobre um ambiente” (GUIMARÃES, 2010, p. 19) e, também, quando criamos outros mundos a partir da imaginação e de outras realidades (GUIMARÃES, 2010). Defendemos uma educação ambiental que é tecida no *pensar com* as representações sociais que determinados grupos possuem sobre os ambientes em que vivem.

Neste sentido, a partir de Carvalho (2012), nos afastamos de uma educação ambiental conservadora e prescritiva, que busca elencar bons comportamentos ambientais e que despreza as disputas nessa área, as contradições e os conflitos sociais que não permitem perceber e entender a complexidade da crise ambiental.

Defendemos, portanto, uma educação ambiental que assuma um compromisso de ser produzida com e através das narrativas das juventudes moradoras de regiões mais afetadas pela crise ambiental, provocada por um modelo socioeconômico que busca invisibilizar e marginalizar seus corpos, suas histórias com os ambientes em que vivem. Storti e Sanchez (2019), a respeito das injustiças ambientais, destacam o racismo ambiental que vulnerabiliza ainda mais a população negra periférica e está relacionado com a discriminação racial e étnica nas disputas e políticas ambientais nos espaços vividos por tal população (STORTTI; SANCHEZ, 2019).

2 Conversas com as fotografias

Desta forma, nosso objetivo é pensar *com* as juventudes das periferias de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, *com* as conversas, *com* as imagens, *com* os cotidianos a fim de ampliar as redes de significação sobre os usos dos espaços por juventudes estudantes da Baixada Fluminense.

Utilizamos as fotografias como metodologias de nossas pesquisas, pois as imagens nos apresentam diferentes cotidianos vivenciados pelas juventudes em que *aprendemos ensinamos*. Para além da produção da fotografia, em que estão envolvidas a intenção do(a) autor(a) da foto e de quem é fotografado(a), no ato de ver estas imagens, mobilizamos nossas redes de conhecimentos e nossas formas de significar o mundo que passam por referências subjetivas e códigos e símbolos compartilhados socialmente.

Assim, ao trazer para este trabalho as narrativas de tais jovens através das conversas e fotografias, as reflexões que surgem estão, “necessariamente, dentro das redes de significação de minhas experiências, mas precisará contar com a possibilidade de estabelecer relações, formar redes, com os significados que aquele/aquela que for ler” (ALVES, 2001, p. 3). Com Samain (2012), entendemos que as imagens sempre oferecem algo que nos façam pensar, “são poços de memória e focos de emoções e sensações, isto é, lugares carregados de humanidade” (SAMAIN, 2012, p. 22). Ao se associarem com outras imagens elas podem provocar e/ou movimentar ideias (SAMAIN, 2012). Pensamos na possibilidade de novas ideias, memórias, histórias e narrativas que as fotografias podem provocar⁷.

⁷ As imagens, além de nos provocarem a pensar, são também pensantes, pois para que possam existir é preciso a combinação de alguns elementos; além de uma câmera, é necessário contar com o interesse específico do observador, algo próprio afetado por sua cultura, seus saberes, o que Barthes (2018) chama de *Studium*. Na

Nas pesquisas com os cotidianos, consideramos a conversa como o lugar do encontro e da troca, que necessita da predisposição ao diálogo e, quando estabelecidas entre diferentes narradores, o compartilhamento de suas experiências e questionamentos podem tensionar as certezas e verdades, provocar sensações e mudanças de sentimentos, e/ou a ampliação das redes de significação (SERPA, 2018).

Desta forma, a conversa com os jovens e as suas fotografias são nossa metodologia e com Sampaio *et al.* (2018) a compreendemos como uma metodologia menor, pois entendemos a entrevista estruturada como uma metodologia maior e comumente usada nas pesquisas em ensino de Ciências. Buscamos com as conversas nos afastar de uma estrutura preestabelecida que direciona as respostas de nossos interlocutores. Com os Estudos com os Cotidianos, não queremos, a partir das conversas, provocar generalizações e nem categorizar as falas dos sujeitos (RIBEIRO *et al.*, 2018), mas buscamos *pensar com* o que surge dos encontros que elas provocam.

Traremos aqui, portanto, duas narrativas destes encontros, um realizado no município do Duque de Caxias e outro em Nova Iguaçu. Ambos preocupados com a tessitura de um currículo de educação ambiental que seja tecido *com* as juventudes moradoras das periferias do Rio de Janeiro.

2.1 Em Jardim Primavera tem flor?

A primeira pesquisa que apresentaremos foi tecida no bairro de Jardim Primavera, no Município de Duque de Caxias. Para pensar *com* as juventudes, na experiência chamada de *Rodas de imagens rodas de conversas* (ANDRADE; GUERREIRO, 2019), um grupo de jovens estudantes da 3ª Série do Ensino Médio Regular de uma escola Estadual foi convidado por sua professora⁸ de Biologia para produzir fotografias com seus próprios celulares como forma de responderem a três perguntas: Qual espaço mais gostam em Jardim Primavera? Um lugar que gostariam de apresentar em Jardim Primavera? Qual é o espaço que mais frequentam em Jardim Primavera? Com estas perguntas, os estudantes apresentaram o bairro em que moram através de suas fotografias.

Após serem convidados a produzirem suas fotografias, os estudantes desta turma comunicaram que seria difícil fazer a atividade, pois, segundo eles, não havia um lugar naquele bairro que gostariam de contar. Diziam que não havia o que mostrar, porque não havia nada de

observação de uma fotografia, não se pode deixar de considerar aquilo que é percebido na cena que se observa e que afeta e atravessa a pessoa que observa, como uma flecha. Há um detalhe que conquista o espectador e provoca outras percepções da fotografia, a esse movimento Barthes chama de *Punctum*.

⁸ As narrativas apresentadas a partir da *roda de imagem roda de conversa* nesta parte do texto foram apresentadas e discutidas na dissertação de mestrado da professora de Ciências e Biologia.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

bonito no bairro, e que o nome Jardim Primavera não fazia sentido, pois “Em Primavera, não tem flor”, como uma estudante nos contou. Após muita insistência e algumas combinações para que os(as) jovens não se expusessem tirando fotografias não autorizadas pelo comércio de drogas ilícitas da região, as fotografias foram produzidas e enviadas para a professora.

Após fotografarem, os(as) estudantes levaram suas imagens para a escola e, em uma sala, elas foram projetadas na parede pela *professorapesquisadora*, motivando uma conversa com a turma. Durante a *roda de imagem roda de conversa*, o grupo foi convidado a comentar como cada imagem lhe afetava. E com as conversas estabelecidas com estes jovens e suas produções, buscamos entender quais as relações entre os habitantes com os espaços e os ambientes em que moram, bem como vai sendo tecida essa relação e quais usos fazem da cidade e dos ambientes em que vivem, considerando que as juventudes também são tecidas nas relações de jovens com estes ambientes.

Dentre as fotografias apresentadas pelos estudantes e usadas na organização das *rodas de imagens rodas de conversas*, foram escolhidas duas para provocarem as nossas reflexões nesse texto.



Figura 1: Flores na escola

Figura 2: Flores na escola

Fonte: Acervo da autora, professora de Ciências e Biologia.

No começo da conversa com o grupo, os estudantes refletiram sobre o nome do bairro em que moram e comentaram que em Jardim Primavera não havia flores. Entretanto, após tal comentário, observou-se uma sequência de fotografias de diferentes flores encontradas no terreno da escola. Foi questionado nesse momento que, para parte dos estudantes desse grupo, apesar de as flores não serem facilmente observadas pelo bairro, as fotografias em questão provocaram o grupo a perceber algo que não era óbvio para todos, o jardim da escola. Alguns estudantes foram mapeando o terreno da escola quando indicaram a localização de cada uma das plantas apresentadas em diferentes fotografias.

Esta experiência nos leva a refletir sobre a tessitura de um currículo de educação ambiental que desvie o olhar antropocêntrico para todos os elementos que habitam a escola.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

Neste sentido, *a roda de imagem roda de conversa* nos provocou a re-olhar, ressignificar o bairro Jardim Primavera partindo da própria escola. Em Primavera, na escola, tem flor. Outra fotografia apresentada partiu das lentes de dois estudantes, primos, que retrataram a casa que ficava do outro lado da rua da escola, conforme se pode notar a seguir.

Figura 3: Casa dos primos



Fonte: Acervo da autora, professora de Ciências e Biologia.

Portões de ferro que se arrastavam com a ferrugem e com as marcas do tempo. O mesmo passar do tempo também presente na pintura descascada. Certa canção do Chico Buarque, ao falar do subúrbio (no caso da canção, subúrbio do Rio de Janeiro), diz que ali há “casas sem cor. Ruas de pó, cidade. Que não se pinta. Que é sem vaidade”. A ironia do poeta esconde/exibe as camadas que estão por baixo desta pouca tinta na parede. Seria descaso? Descuido? Ou falta de dinheiro de quem não tem nem o que comer? E o *dégradé* que exhibe o caminho das águas? Desde o lodo na parte inferior da parede, evidenciando a umidade, até a tinta branca que pouco foi atingida pelas águas, a parede indica o percurso das águas naquela região.

“– O muro feio, o portão pixado e a árvore grandona”, comentavam na turma sobre a foto da velha casa. Cabe aqui refletirmos sobre os percursos que as conversas provocam neste currículo tecido em redes. Por que o muro é feio? O que é feio? Quem define e qual o padrão? O que é preservação? Por que tantas marcas de água? Como percebemos as marcas da enchente neste muro? Por que enche e transborda? E destas questões são puxados os fios de conversas que tecem reflexões entre os conhecimentos vividos e os conhecimentos acumulados historicamente em forma de conhecimentos científicos. Por vezes, estes conhecimentos se complementam, por vezes, se confrontam.

Uma outra pergunta, porém, ainda restava naquela conversa, agora motivada pela curiosidade sobre o habitar: Quem morava nesta casa, além da árvore majestosa? Tratava-se da casa da bisavó deles. Um primo contou que desejava tirar fotos lá de dentro, mas não deu.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

Sua escolha por essa foto foi por ter vivido sua infância nela. Lembrou-se que dentro dela há uma piscina. Quando vazia, “caíam direto dentro dela”. Certa vez, os bisnetos brincavam e um deles caiu dentro da piscina vazia. A prima contou ter parado no hospital em uma de suas quedas. Todos riam enquanto os primos contavam sobre suas infâncias nesta casa. “– Nossa infância toda foi nessa casa”, disse concluindo a conversa. Um momento de recordações e afetos compartilhados com a turma.

Enquanto falavam, a professora dava uma espiadela pela janela da sala, buscando um ângulo para ver a tal casa dos bisavôs. Olhando de fora, a casa parecia bem menor do que nas conversas. Não imaginava que ali teria existido uma piscina. A casa parecia muito maior enquanto contavam suas histórias. A prima lembrou que, em sua infância, criavam gansos no terreno, o que hoje não existe mais. Outra estudante, observando a árvore do quintal, reparou que o volume das folhas das árvores lembrava cabelos. E assim foram refletindo como, em Jardim Primavera, havia flores, havia árvores e gansos.

A presença dos gansos nos remete à antiga prática de uso do quintal para a produção doméstica de alimentos da família. Prática sufocada pelo crescimento do consumo de alimentos processados e pela indústria alimentícia. Estes não habitam mais aquela casa, mas a árvore estava ali, cheia de volumes que lembram cabelos (e quais cabelos estas árvores lembrariam?) resistindo aos muros, à enchente e a toda tentativa de considerar aquela casa abandonada, desabitada. Falando em casa, seguimos à próxima imagem levada pelos estudantes, também de uma residência com características bem semelhantes às da imagem anterior.

Figura 4: Casa dos avós



Fonte: Acervo da autora, professora de Ciências e Biologia.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

Mais um portão trazendo as ferrugens e as marcas do tempo. Outra árvore, outro muro descascado. Quando esta imagem foi projetada, uma estudante logo se identificou como autora. Não quis esperar a reflexão dos colegas. Contou que era a casa de seus avós que já não moravam mais ali. “– É porque é um lugar que eu gosto muito”, explicou a aluna sobre sua escolha. Ao tentarem identificar o endereço da casa, os estudantes sugeriram que não ficava naquele bairro. Segundo eles, a casa estava localizada em bairro vizinho, pois em Jardim Primavera aconteciam enchentes e esta casa, reconhecida por alguns, ficava em um bairro que não passava por problemas como enchentes. Não havia ali o musgo e as marcas da água no muro, trazendo-nos outras indagações sobre o porquê daquela região não sofrer com a enchente. Enquanto a outra casa, tão pertinho, sofria.

Em meio às perguntas e neste habitar das árvores, da água, da ferrugem, percebemos que as duas fotografias possuem em comum em suas narrativas o afeto tecendo as relações com as casas, com suas memórias, com seus ancestrais, com os ambientes em que estão localizadas. Isso nos fez pensar no quanto o afeto está presente nas formas de habitar a cidade, um bairro, uma casa, e como isso permeia as relações dentro e fora da escola. Nós, docentes, consideramos na sala de aula, o afeto pelos espaços em que habitamos? Como pensar os habitares sem considerar o afeto pelos espaços? Como habitar a escola sem considerar o afeto?

Dentre os autores com os quais pensamos sobre afeto, destacaremos Carvalho (2011), que propõe os cotidianos como comunidades de afetos. Entendemos com a autora a comunidade enquanto uma complexa rede de seres singulares. Assim, “as singularidades mantêm certamente sua força própria, mas dentro de uma dinâmica relacional que permite construir, ao mesmo tempo, a si” (CARVALHO, 2011, p. 77). O comum em uma comunidade se caracterizaria pela relação com o outro, pela capacidade de sermos afetados pelo outro.

Inspirando-se em Espinosa, Carvalho (2009) nos propõe que o ato de conhecer está relacionado com o afeto. Os bons encontros nos levam ao “aumento da potência de agir e compreender” (CARVALHO, 2009, p. 75). Sendo assim, segundo a autora, há uma relação importante entre razão, afetos e afecções, “pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzimos ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum)” (CARVALHO, 2011, p. 78). Desta forma, os afetos estão presentes no cotidiano escolar entremeados nas relações com os espaços fora da escola.

Assim, nas conversas com estas imagens das casas dos avós, compreendemos que elas geram memórias e fazem lembrar do pertencimento às famílias, aos bairros e às cidades. O habitar a cidade, o meio ambiente, passa por essas relações de afeto que também são ativadas na memória, na lembrança de um tempo dos avós e das relações tecidas com aquelas presenças e histórias.

2.2 Em Nova Iguaçu tem vulcão?

A segunda experiência a ser apresentada neste texto diz respeito a um projeto chamado “Meu Bairro, Meu Ambiente”, em Morro Agudo, na cidade de Nova Iguaçu. O objetivo do projeto em questão era refletir com os jovens moradores do bairro Morro Agudo sobre meio ambiente a partir de uma perspectiva urbana, ou seja, a partir da relação deles com o território em que estão inseridos, tomando como base o décimo primeiro Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁹, da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁰, que é o “Cidades e comunidades sustentáveis”¹¹.

Os 30 participantes eram moradores do bairro Morro Agudo e outros bairros próximos, tendo em média 23 anos de idade. Nas conversas iniciais, estes jovens foram provocados a olharem de forma crítica para o território em que viviam. Buscava-se produzir narrativas próprias e evitar reproduzir outras narrativas sem refletir a respeito. O currículo da educação ambiental envolvido nesta experiência era um currículo que ultrapassava os muros das escolas e universidades. Buscava uma educação ambiental com as juventudes do bairro.

Essas novas narrativas eram provocadas através da experiência *Roda de imagem roda de conversa*. No primeiro momento, foram realizadas rodas de conversas para que os participantes pudessem refletir coletivamente a forma como o bairro era visto, tanto pelas e pelos moradores, quanto por pessoas de outras localidades. O projeto tinha a pretensão de possibilitar que estes jovens participantes identificassem o que consideravam os problemas no bairro e as coisas que eram únicas no local, que no projeto eram chamados de “os símbolos”, podendo ser imóveis, instituições, pessoas/personagens, lugares, atividades, entre outros. Tendo como referência o conceito de hegemonia em Antônio Gramsci (1978), o *educadorpesquisador* provocou os participantes com perguntas, como: O que a imprensa normalmente fala sobre o bairro em que vocês vivem?

⁹ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 27 mar. 2023.

¹⁰ A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma entidade internacional com sede na cidade de Nova Iorque e composta por 193 países-membros, dos quais 51 fizeram parte de sua fundação (entre eles, o Brasil). Essa entidade foi fundada em 24 de outubro de 1945, logo após o término da 2ª Guerra Mundial (1939-1945) em substituição à antiga Liga das Nações. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/onu.htm>. Acesso em: 27 mar. 2023.

¹¹ Esse ODS visa a “tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis”. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=11>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

As discussões foram intensas, mas as respostas foram unânimes. Disseram que a TV e os jornais só mostram o lado negativo do bairro. Uma das participantes disse que a imprensa, de uma forma geral, tanto os jornais impressos, como a TV, a rádio, os portais de internet, tratam não somente Morro Agudo, mas toda a Baixada Fluminense, como um lugar violento. “É como se aqui só houvesse violência, como se não houvesse coisas boas também. O pior é que os próprios moradores acabam concordando e reproduzindo esse discurso”, disse ela.

Outra pergunta que o *educadorpesquisador* fez para provocar os participantes, foi: Quais são os problemas do bairro em que vocês vivem? Essa pergunta também gerou um grande debate, mas as respostas foram diversas, pois cada um identificava uma série de problemas, desde enchentes, transporte precário, falta de transporte em alguns horários, obras públicas paradas, problemas de infraestrutura, falta de equipamentos públicos para práticas culturais e esportivas, lixo nas ruas e a violência. E atribuíam tudo isso ao abandono por parte do poder público.

Neste ponto, as duas experiências de *Roda de imagens roda de conversas* convergem. A mesma enchente da casa dos bisavôs do(a)s estudantes em Caxias atingia as casas de Nova Iguaçu, problemas ambientais porque sociais, e sociais porque ambientais, que caracterizam a Baixada Fluminense e marcam as regiões periféricas do Estado do Rio de Janeiro. E estamos entendendo aqui periferia como todo lugar que recebe pouca atenção das políticas públicas.

Percebe-se que os problemas apontados pelos jovens de Morro Agudo são próximos dos apontados pelos jovens de Jardim Primavera, isso porque são problemas das periferias, normalmente problemas estruturais causados pelo abandono do poder público. O rapper brasileiro GOG já relatava, em uma de suas músicas, datada de 1994, chamada “Brasília Periferia”, que: “Periferia é periferia em qualquer lugar, é só observar”.

Dando sequência à roda de conversas, o educador trouxe uma terceira pergunta: O que tem de bom no bairro? A primeira resposta foi: “Nada, aqui não tem nada de bom”. Todos os outros jovens concordaram. O *educadorpesquisador* provocou mais uma vez: Então a gente concorda com a imprensa e com os outros que dizem que não há nada de bom no bairro? Nós vamos reproduzir essa narrativa?

Alguns continuavam dizendo que não havia nada de bom no local, enquanto outros se esforçavam para dizer algo que fosse o contrário do que costumavam ouvir sobre onde moravam, mas tinham dificuldade em apontar para algo que fosse realmente bom em Morro Agudo.

O *educadorpesquisador* então decidiu mudar a forma como estava fazendo a pergunta. Dessa vez perguntou: Caso uma pessoa que nunca esteve no bairro viesse visitá-lo pela primeira vez, onde vocês a levariam? Desta vez, foram muitas as respostas, desde uma pizzaria

tradicional no bairro, lojas de açaí e hamburguerias que frequentavam, festas de rua, torneios de futebol, eventos produzidos pelos próprios jovens, entre outros.

Até este momento, os participantes ainda não tinham saído às ruas para fotografar, pois, nesta experiência, eles participariam de dois *workshops*. Um sobre “Meio Ambiente” com educadores do Instituto EAE¹², uma instituição ambiental com sede em Nova Iguaçu; e na semana seguinte, um outro sobre fotografia, com fotógrafos de Duque de Caxias e Belford Roxo, quando os participantes enfim sairiam pela primeira vez para fotografarem o bairro.

A ideia era que eles utilizassem os próprios celulares para realizarem as fotografias que na semana seguinte seriam expostas em uma parede, utilizando um projetor, para que eles pudessem ver e refletir a respeito de cada uma delas, formando a *roda de imagens*. Esta segunda parte gerou uma tarde inteira de discussão, quando falaram sobre o bairro, a sensibilidade do fotógrafo, o olhar, a arquitetura do bairro, os problemas, as histórias de cada símbolo fotografado, mas principalmente sobre como a experiência de fotografar o bairro fez com que cada um deles enxergasse coisas que sempre estiveram ali, mas que eles nunca perceberam.

A partir do exercício de caminhar pelo bairro, observando com mais atenção tudo aquilo que estava invisibilizado pela pressa, compromissos diversos e desinteresse, as coisas que eles já não davam atenção foram ganhando importância. Eles encontraram mais lugares e símbolos como a Estação de Trem, a Igreja Católica, a rodovia Presidente Dutra, as linhas de ônibus do bairro, o centro espírita, diversos personagens, o calçadão, uma banca que vende frutas e que funciona 24 horas, e até a Cabana do Vulcão, um espaço cultural que fica no alto da Serra do Vulcão, em Nova Iguaçu.

Como desdobramento desta conversa, o grupo organizou um passeio de bicicleta até a Serra do Vulcão, orientados por um educador da instituição Pedala Queimados¹³; em seguida, os participantes subiriam a pé, por uma trilha, sob orientação dos educadores do Instituto EAE, até a Cabana do Vulcão, um espaço de camping e ecoturismo, fotografando todo o percurso.

A Serra do Vulcão é uma área que conta com lagos, trilhas, cachoeiras e uma rampa para saltos de asa-delta e outros esportes radicais, que fica no maciço do Gericinó, antes chamado de Serra de Madureira. Por isso, é um local bastante visitado por turistas, mas que boa parte da população de Nova Iguaçu conhece apenas pelo mito de ali existir um vulcão extinto.

¹² O Instituto EAE é uma organização para preservação ambiental que une o Ecoturismo e a Educação Ambiental como ferramentas transformadoras na sociedade. Disponível em: <https://linktr.ee/institutoeae>. Acesso em: 27 mar. 2023.

¹³ O Pedala Queimados é uma associação que tem como missão promover a transformação social através da bicicleta e demais modais ativos na região metropolitana do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.pedalaqueimados.org/sobre-n%C3%B3s>. Acesso em: 27 mar. 2023.

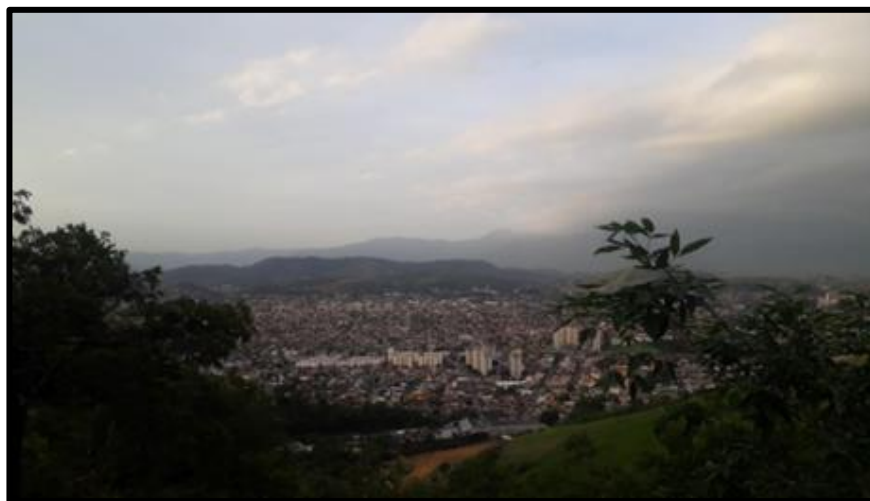
DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

O local passou a ser conhecido como Serra do Vulcão, a partir de 1977, quando os geólogos André Vieira e Victor Klein (OLIVEIRA; DA COSTA, 2013) perceberam a ocorrência de rochas vulcânicas que cobriam essa extensa área. Entretanto, a partir de 2007, estudos começaram a defender a inexistência do Vulcão, e sim de feições subvulcânicas (OLIVEIRA; DA COSTA, 2013, p. 4).

As bicicletas que seriam utilizadas durante o percurso até a Serra do Vulcão foram emprestadas por uma empresa que fornece bicicletas para um sistema de compartilhamento de bicicletas públicas financiado por um banco. Estes compartilhamentos estão disponíveis em alguns bairros da cidade do Rio de Janeiro, por isso, não é comum vê-las nas cidades da Baixada Fluminense.

A ideia era que os participantes refletissem sobre a experiência de pedalar em grupo, dentro de uma área urbana sem uma ciclovia, disputando espaço com veículos automotores. Durante a trilha, o que mais se ouvia eram comentários como: “– Nem parece que a gente está em Nova Iguaçu”; “– Como pode toda essa beleza aqui tão perto de nós e a gente não ter conhecimento?”; “– Agora eu vou vir aqui toda semana”; “– Vou trazer meus amigos”.

Figura 5. Alto da Serra



Fonte: Acervo do autor, *educadorpesquisador* de Nova Iguaçu.

Uma foto panorâmica do alto da Serra da Baixada. Seria um paradoxo? Contradições intrínsecas a esta expressão “Baixada Fluminense”? *Espaçotempo* que carrega identidades, estigmas, potencialidades e opressões. Território violento? Não, violentado. Repleto, porém, de altos e baixos, de terra e asfalto, de sol quente e de chuva anunciada pelas nuvens que formam o *dégradé* do céu da foto.

Durante a descida da serra, dez jovens foram pedalando de volta até o ponto de partida. Enquanto pedalavam, muitas pessoas gritavam que eles tinham roubado as “*bicicletas do*

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

banco...”. Parte da população não conseguia entender como aquelas bicicletas, que “só” estão disponíveis em alguns bairros da cidade do Rio de Janeiro, podiam estar nas ruas daquele bairro de Nova Iguaçu. A única possibilidade, segundo eles, é que elas tivessem sido roubadas na cidade do Rio e trazidas para Nova Iguaçu. Dez bicicletas.

Uma das jovens comentou “– Se a gente não tivesse vivido essa experiência, talvez também estivéssemos reproduzindo esse discurso e fazendo essas acusações”. Ao final desta experiência, o grupo montou uma exposição das fotografias selecionando cinco destas para a produção de cartões postais, que seriam distribuídos em escolas do bairro.

Como a jovem ciclista fotógrafa comentou, a experiência que esses jovens viveram, mergulhados na própria realidade, observando e discutindo sobre a relação de cada um com o território em que estão inseridos, permitiu que fizessem uma nova leitura a partir da própria vivência, não ignorando, mas contestando as narrativas hegemônicas, disputando politicamente o imaginário popular e produzindo um outro olhar, contando uma outra história sobre o bairro em que vivem, pois já aprendemos com Chimamanda Adichie (2019) sobre os perigos de uma história única.

3 Tem flor, tem enchente, bicicleta e vulcão

As duas experiências apresentadas aqui buscam um currículo de educação ambiental que provoque outras narrativas no contrapelo (BENJAMIN, 1996) das histórias únicas, e dos discursos hegemônicos sobre a Baixada Fluminense. Dentro de uma perspectiva de anúncio e denúncia, a educação ambiental propõe um habitar que se constitui na compreensão do que é comunitário. Busca-se o aprender *com... com as árvores, com as juventudes, com a serra, com as rodas de conversas, com as imagens, com as memórias, com a ancestralidade*, sem perder de vista todo o conhecimento historicamente adquirido pelas ciências. Sem perder de vista a crítica das ausências, especialmente das políticas públicas ambientais para a Baixada Fluminense, a educação ambiental no entrelaçamento com os Estudos com os Cotidianos provoca narrativas outras, que fazem brotar as riquezas, aprendizados e complexidades da Baixada tão plural. Destacamos, também, que as *rodas de imagens rodas de conversas*, narradas nesse texto, contribuem para o ensino de Ciências comprometido com a prática de ampliar as redes e as significações das brechas, das pistas e dos indícios de acontecimentos importantes para tecer as ciências.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2019.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** - sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ANDRADE, Nivea; GUERREIRO, João. Pensando a democracia com jovens da baixada fluminense: algumas rodas de imagens e outras rodas de conversa. **Políticas Culturais em Revista**, v. 11, n. 2, p. 79-100, 2018.
- ANDRADE, Nivea; ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.
- BASTOS, G. S.; BARONI, P. R. Sobrevivência das Escolas-Pirilampo como modo de (re)existência. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84983> . Acesso em: 29 mar. 2023.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BUARQUE, Chico. Subúrbio. In: BUARQUE, Chico. **Carioca**. [S.l.]: Gravadora Biscoito Fino, 2006.
- CARVALHO, Isabel Cristina, M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O Currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? **Reflexões em torno da socialização juvenil**, Campinas, v. 28, n. 100, (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

ENNE, Ana Lucia; PASSOS, Pâmela. Juventudes e apropriações urbanas em uma leitura polissêmica: reflexões acerca da categoria “juventude” a partir de um estudo de caso sobre lan houses em favelas cariocas. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 123-145, jul./dez. 2018.

GOG. Periferia Favela. In: **Dia a dia da periferia**. Brasília, DF. Só balanço, 1994. 1 CD. Faixas 6 (36 min 32).

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A invenção de um dispositivo pedagógico sobre o ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 1, p. 11-26, 2010.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MELO, Luciana C. M.; SOUZA, Gilmara S.; DAYRELL, Juarez. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas Sociais e da Saúde/FUMEC**, Universidade Fumec, Belo Horizonte, ano 9, n. 12, p. 161-186, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Inês B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** - sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 49-64.

OLIVEIRA, Inês B. de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIGOTA, Marcos A. dos S. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, v. 11, p. 1-6, 2010.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA Rafael de; SAMPAIO Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. In: SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2018. p. 21-40.

SAMPAIO, Carmen S; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

DOI: 10.46667/renbio.v16i1.1069

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.

STORTTI, Marcelo Aranda; SANCHEZ, Celso Pereira. Diálogos entre a formação inicial docente em biologia e a temática da justiça, conflitos e racismo ambiental. **Remea: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 60-82, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8925/5931>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Recebido em abril de 2023.
Aprovado em junho de 2023.

Revisão gramatical realizada por: Talita Cabral da Ponte Carvalho
E-mail: revisora.talitacabral@gmail.com